



SALA



Facultad de Odontología
UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA

UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA ORIENTAL DEL URUGUAY
ÁREA SALUD

CURSO INTRODUCTORIO ODONTOLOGÍA
IO

MARZO 2020



AL PRINCIPIO DE 1999 EL DECANO DE LA FACULTAD DE ODONTOLOGÍA SE CONECTÓ CON EL ESCRITOR EDUARDO GALEANO PARA QUE NOS REGALARA UNAS PALABRAS EN EL ACTO DE APERTURA DE CURSOS.

HOY LAS COMPARTIMOS CON TODA LA PROFESIÓN.

«La verdad sea dicha, soy uno de los muchos uruguayos que ha padecido desde siempre los problemas de una mala boca. Todo lo que sé de astronomía, se lo debo a los dentistas que ya en la infancia me hicieron ver las estrellas. Y fueron los dentistas, que tantas veces me dejaron con la boca abierta, quienes me enseñaron a callar y escuchar, mientras el torno hacia su trabajo en mi bucal anatomía. Los tormentos de la odontología resultaron ser desde mis años más tempranos, el mejor y más impecable ensayo de los dolores del mundo. Pero a pesar de todos los pesares, a esta altura de mi vida yo no siento más que gratitud. Gracias a los muchos dentistas que padecí y me padecieron, tengo hoy por hoy una boca aceptablemente útil.

Dice García Márquez que todo lo que por la boca entra, engorda, y todo lo que por la boca sale, envilece. Yo tengo de la boca mejor opinión: las tres fiestas de la vida, comer, besar, hablar, no serían posibles sin ella.

Razón de más para aplaudir la proyección social que se proponen desarrollar los cursos de odontología: la boca sana, que todavía, es un privilegio, debería ser un derecho de todos.»

Eduardo Galeano

Sugerencia para estudiar los repartidos

Ante todo no parece muy útil "largarse" a leer en una única recorrida lineal desde el principio hasta el final y menos aún si la lectura es colectiva.

En lugar de ello parece útil realizar una primera aproximación en procura de una panorámica global y luego, un estudio detallado, analítico del texto.

Las sugerencias que siguen pretenden describir una forma posible de lograrlo.

Exploración del texto (Visión panorámica inicial)

- Ver cómo está organizado el material (títulos, subtítulos, resúmenes)
- Estructurar con ellos un sumario escrito.
- Observar detalladamente las figuras que ilustran el artículo y de los textos que las acompañan.
- - Realizar una lectura primaria.
- Apoyar dicha lectura con la consulta frecuente al diccionario a fin de significar correctamente el contenido.
- Realizar un listado de términos que requieran diccionarios específicos; los cuales están a tu disposición en biblioteca de la Facultad.
- Poner a prueba la comprensión del significado intentando reformularlo con lenguaje propio.
- En caso de estudio colectivo detectar el desacuerdo que pueda existir en la interpretación.
- - Confrontar los desacuerdos con una relectura del texto.
- Relectura general del texto y las figuras intentado un esfuerzo sostenido de comprensión teniendo como fondo el trabajo previamente realizado.

Estudio detallado y analítico del artículo

- Lectura crítica del contenido de cada subtítulo.
- Jerarquización de los conceptos fundamentales.
- Identificar la tesis principal y el esquema básico de su desarrollo.

TEMA: UNIVERSIDAD

Concepto
Historia UDELAR
Misión
Fines

CONCEPTO DE UNIVERSIDAD

Texto aprobado por el Consejo Directivo Central de la Universidad de la República el día 24/04/90

“Constituir, ante todo y sobre todo, un ámbito destinado al cultivo del conocimiento en la más vasta acepción imaginable y a la reflexión crítica a propósito del mismo y de su uso social; reflexión que aplica a sí misma y a la sociedad de la cual forma parte, en un permanente proceso de intercambio, transformación y enriquecimiento mutuos.”

“Integrar armónicamente la docencia superior a la generación del conocimiento, priorizando siempre la formación plena del ser humano respecto a la exclusiva preocupación por aspectos técnicos específicos.”

“Mantener desde una perspectiva laica y científica una permanente actitud crítica tanto en el plano epistemológico como en el ético en el desempeño de sus funciones.”

“Desarrollar su gestión en un marco de autonomía y coparticipación que asegure, mediante procedimientos democráticos, la presencia de los órdenes en las instancias universitarias.”

“Abarcar una amplia pluralidad de áreas del conocimiento, teniendo como objetivo ideal a integrarlas en una síntesis superior”

1. MISIÓN DE LA UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA

Los fines de la Universidad de la República están contenidos en el artículo 2 de su Ley Orgánica (Ley N° 12.549 del 29 de octubre de 1958). Este artículo dice así:

“La Universidad de la República tendrá a su cargo la enseñanza pública superior en todos los planos de la cultura, la enseñanza artística, la habilitación para el ejercicio de las profesiones científicas y el ejercicio de las demás funciones que la ley encomiende.

Le incumbe, asimismo, a través de todos sus órganos, en sus respectivas competencias, acrecentar, difundir y defender la cultura; impulsar y proteger la investigación científica y las actividades artísticas, y contribuir al estudio de los problemas de interés general y propender a su comprensión pública; defender los valores morales y los principios de justicia, libertad, bienestar social, los derechos de la persona humana y la forma democrático-republicana de gobierno”.

Historia de la Universidad de la República

Orígenes

Las universidades en América nacen debido a la lejanía de los centros españoles encargados de la formación superior. América necesitaba personal civil y eclesiástico para ocupar cargos de responsabilidad. Así comienzan a surgir las universidades a partir de los colegios y estudios que habían establecido las órdenes religiosas.

En nuestro país se puede considerar al Colegio Franciscano de San Bernardino como el antecedente de los estudios superiores. Este colegio, originalmente jesuita, queda a cargo de la Orden de San Francisco en 1767 cuando los jesuitas son expulsados de América por orden de Carlos III. En 1787 se instala una Cátedra de Filosofía y en 1793, la de Teología.

Proceso fundacional (1833-1849)

La Universidad Mayor de la República surge a la vida pública el 18 de julio de 1849 cuando se realiza su inauguración e instalación solemne en la capilla de San Ignacio en cumplimiento del Decreto del 14 de julio de 1849 promulgado por el Presidente Joaquín Suárez.

Sin embargo, el proceso de su fundación comienza dieciséis años antes, el 11 de junio de 1833, cuando la ley propuesta por el entonces Senador de la República, el Presbítero Dámaso Antonio Larrañaga, es aprobada. Esta ley dispuso la creación de nueve cátedras. De acuerdo con ella, el Presidente de la República debería decretar formalmente su instalación cuando la mayoría de las cátedras encontraran ejerciéndose. Surge así la Casa de Estudios Generales que, en 1836, ya tenía establecidas las cátedras de Latín, Filosofía, Matemáticas, Teología y Jurisprudencia.

El 27 de mayo de 1838, el Presidente Manuel Oribe emite un decreto que convierte a la Casa de Estudios Generales en Universidad Mayor de la República. El 28 de mayo, el Poder Ejecutivo envía a las Cámaras un proyecto de Ley Orgánica para la institución que había sido redactado por Dámaso Antonio Larrañaga pero que no pudo ser considerado al desatarse la guerra civil en nuestro país (Guerra Grande).

El Presidente Joaquín Suárez en su decreto del 14 de julio de 1849, manda cumplir inmediatamente las normas establecidas en 1833 y 1838 y en la ceremonia de inauguración, el 18 de julio de 1849, es designado Rector el Vicario Apostólico Lorenzo A. Fernández, sucesor del fallecido Dámaso Antonio Larrañaga como principal jerarquía eclesiástica nacional. A pesar de que parecería que la nueva institución queda bajo el

poder de la Iglesia, en realidad el control real lo ejerce el Estado a través de su Ministro de Gobierno.

La Universidad comienza a funcionar en la Casa de los Ejercicios, en las actuales esquinas de Sarandí y Maciel. Durante su primer semestre de vida, la Universidad Mayor de la República se aboca a la redacción de su Reglamento Orgánico que es aprobado por decreto el 2 de octubre de 1849 y que reprodujo el modelo de universidad napoleónica, la cual ponía bajo la órbita de la Universidad la totalidad de la instrucción pública: primaria, secundaria y superior.

De acuerdo a este reglamento, la enseñanza superior fue agrupada bajo la denominación de "científica y profesional" en cuatro facultades: Ciencias Naturales, Medicina, Jurisprudencia y Teología. La administración quedó a cargo de un rector, un vice-rector y un consejo. A su vez, se creó la Sala de Doctores cuya función era la de evaluar la gestión de las autoridades y proponer, mediante el voto de sus integrantes, la terna de candidatos a Rector. Esta Sala es la antecesora de la actual Asamblea General del Claustro y estaba integrada por consejeros, catedráticos y graduados. La mayoría de los graduados eran bachilleres y a su vez, estudiantes de la Facultad de Jurisprudencia, la única que funcionó durante las dos primeras décadas.

Primera etapa. La Universidad Vieja (1850-1885)

Esta primera etapa abarca la existencia de la Universidad bajo su primera estructura institucional vigente a partir del Reglamento Orgánico aprobado por el decreto del 2 de octubre de 1849 basado en el modelo de Universidad napoleónica que comprendía la totalidad de la instrucción pública: primaria, secundaria y superior. El año lectivo de 1850 comienza con sesenta estudiantes inscriptos.

En 1861 se crea la cátedra de Economía Política, a través de la cual se canalizó, en los años '70, la definición mayoritaria de la comunidad universitaria a favor de los principios civilistas y liberales.

En 1865 se crean las cátedras de Procedimiento Judicial e Historia Universal y en 1869 la de Derecho Constitucional.

En este período se da el primer enfrentamiento directo entre la Universidad y el gobierno. El 30 de marzo de 1864 el gobierno comunica a la Universidad que se creó una comisión para proyectar y proponer al Poder Ejecutivo cambios en la Instrucción Pública.

La Universidad convoca inmediatamente al Consejo Universitario el cual se disuelve debido a la renuncia de todos sus miembros quienes declaran violada la autonomía universitaria.

Es la época de la guerra civil comenzada en 1863 que finaliza el 20 de febrero de 1865 cuando el Gral. Venancio Flores entra en Montevideo. El 22 de marzo el Consejo Universitario se restituye y celebra su primera reunión después de su auto-disolución.

En 1876 se funda la Facultad de Medicina con las cátedras de Anatomía y Fisiología a las cuales se agrega, en 1877, la de Patología General. La Facultad de Medicina mantuvo un fuerte enfrentamiento con la Comisión de Caridad del actual Hospital Maciel hasta 1890.

En 1877 el Gobierno del Coronel Lorenzo Latorre promulga la Ley de Educación Común, propuesta por José Pedro Varela, la cual deja fuera del ámbito universitario a la enseñanza primaria. (1)

En 1881 el Rector Alfredo Vázquez Acevedo presenta una reforma del reglamento de estudios que enfrenta al Consejo Universitario con el Ministro de Gobierno, debido fundamentalmente, a que este último consideraba que el proyecto atacaba el derecho individual presente en la ley de enseñanza libre.

Nuevos enfrentamientos se dan a partir de 1882 cuando el gobierno invita a la Universidad a asociarse a un proyecto de reforma por el cual desaparecería su autonomía y su independencia.

Si bien este reglamento finalmente no es aprobado por el Parlamento, produce una respuesta de la Universidad dirigida por el Rector José Pedro Ramírez, quien presenta un informe a la Sala de Doctores en 1883 indicando que sus ventajas (reorganización de la Universidad y construcción de un nuevo edificio) no son suficientes frente a sus importantes desventajas: dependencia del Ministerio de Gobierno primero y del de Instrucción Pública más tarde, supresión de la Sala de Doctores y elección de los miembros del Consejo Universitario por el gobierno.

El 15 de octubre de 1884 el gobierno decreta la intervención de la Universidad destituyendo a sus autoridades. El Presidente, Gral. Máximo Santos, ofrece el rectorado nuevamente a Vázquez Acevedo quien acepta luego de llegar a un acuerdo con el Presidente sobre un estatuto nuevo, cambio de local, presupuesto para bibliotecas y otras mejoras.

La reforma del estatuto universitario lograda en esta oportunidad restringe su autonomía. A partir de ahora el Consejo Universitario pasa de tener 40 miembros a siete: el rector,

tres decanos (el de Secundaria, el de Derecho y el de Medicina) y tres vocales designados por la Sala de Doctores. En la Sala de Doctores ya no estarán presentes los estudiantes que la integraban desde 1878. Entre lo positivo de la reforma está la creación de decanatos y la mudanza de la Universidad del viejo edificio de Maciel y Sarandí a Uruguay entre Río Branco y Convención.

Se da en esta etapa una importante discusión filosófica a la interna de la Universidad entre la tendencia espiritualista que había gobernado la Universidad durante sus dos primeras décadas y la nueva corriente positivista que terminó conquistando la Universidad.

La Reforma Escolar, como proceso, se inició a finales de 1868. En esa fecha, José P. Varela, junto a un grupo de jóvenes intelectuales, crearon la "Sociedad de Amigos de la Educación Popular" (SAEP) dirigida a promover la reforma de las escuelas, inspirados en las doctrinas estadounidenses y argentinas (Horacio Mann y Domingo F. Sarmiento). Luego de un período de experiencias privadas, con la creación de una escuela modelo -la "Elbio Fernández"- la edición de obras pedagógicas, el dictado de cursos para maestros, etc., José P. Varela tendrá la oportunidad de llevar a la práctica esas ideas en el sistema público. El gobierno de facto del Cnel. Latorre, a propuesta de su ministro J. Ma. Montero -amigo de Varela- designó a éste para un importante cargo educacional, lo que le permitió elaborar un proyecto de Ley de Educación que incluía no sólo la gratuidad de la enseñanza primaria -algo ya conocido y practicado- sino también la obligatoriedad de la asistencia, limitaciones severas a la enseñanza religiosa (bastaba la oposición de un solo padre para que ella no se impartiese en el aula) y una alta participación popular en la administración y orientación de la escuela pública: los padres, a través de las Comisiones de Distrito Escolar elegían indirectamente al Inspector Nacional de Instrucción Primaria. El gobierno, en 1877 promulgó la ley, pero modificando el proyecto original y aceptando solamente la gratuidad y obligatoriedad; estableció, en cambio, la enseñanza religiosa -con escasa limitación- y un sistema de gobierno escolar ultracentralizado. (Visite la página de la Red Académica Uruguay)

Segunda etapa. El nacimiento de la Universidad Moderna (1885-1908)

Convencionalmente, esta etapa se extiende desde la Ley Orgánica del 14 de julio de 1885 hasta la del 31 de diciembre de 1908.

En el primer período (1885-1899) la Universidad entra en una época de grandes cambios: vuelve al positivismo y es gobernada por Alfredo Vázquez Acevedo en forma autoritaria: 1891-1893 y 1895-1899.

Se reorganizan las Facultades de Medicina y Jurisprudencia, esta última pasa a llamarse de Derecho y Ciencias Sociales, y se crea la de Matemáticas que comienza a funcionar en 1888 brindando estudios de arquitectura, agrimensura e ingeniería.

La Universidad reabre sus cursos de enseñanza secundaria que cerró en 1877 por la ley de libertad de estudios. Estos cursos fueron complemento y ampliación de los primarios y preparaban para el ingreso a las carreras profesionales.

En 1893 se instala el Instituto de Higiene Experimental, el primero en su género en América Latina, con el cual la Universidad se abre a la investigación científica con el estudio de los problemas vitales para el desarrollo social.

Cuando Vázquez Acevedo deja el rectorado de la Universidad en 1899, ésta cuenta con aproximadamente 500 estudiantes, ha duplicado su capacidad locativa al mudarse al Hotel Nacional, en las actuales calles Cerrito y Juan Lindolfo Cuestas, y ha recibido equipos, instrumental y bibliografía científica actualizada de Europa.

En 1903 se crea la Facultad de Comercio donde se trasladan los cursos de Contabilidad que funcionaban en Derecho y en 1907 se inaugura la Facultad de Agronomía y Veterinaria conformada por dos escuelas de las que sólo se instaló la de Agronomía.

En 1904 asume el rectorado Eduardo Acevedo, quien como estudiante había integrado la Sala de Doctores en la década de los '80. Recién se había firmado la pacificación del país en Aceguá que pondría fin a un siglo de inestabilidad política.

El Presidente José Batlle y Ordóñez apoya la gestión de Eduardo Acevedo destinando a la Universidad importantes fondos que provenían de los excedentes de la agro-exportación, del ordenamiento de las finanzas públicas y del crédito del país.

La Ley Orgánica de 1908, aprobada el 31 de diciembre de ese año, determina el desmantelamiento de la estructura unitaria de la Universidad y culmina con la renuncia de Eduardo Acevedo al rectorado por el deterioro de sus relaciones con el Presidente Claudio Williman.

La nueva ley reduce la autonomía de la Universidad, entre otros puntos, el nombramiento del rector ya no se realiza a través de una terna que la Universidad envía al Poder Ejecutivo sino que es designado directamente por el Presidente de la República. Además el gobierno debe aprobar los programas de estudio y uno de los puntos más importantes es la separación de las Escuelas de Agronomía y Veterinaria de la Universidad. De aquí en más las otras facultades (Medicina, Derecho y Matemáticas) pasan a ser autónomas dirigidas por sus respectivos Consejos, cambiando la unidad universitaria por una

descentralización que la convierte en una federación a la que se llamó “consorcio de tres facultades”.

Sin embargo, esa ley tuvo otros elementos considerados como avances importantes. Los docentes pasaron a integrar los Consejos de Facultades y así a intervenir en la dirección de las mismas, también los estudiantes lograron una representación, aunque indirecta, en los Consejos.

Además se consagró la libertad de estudios secundarios que se subdividieron en dos ciclos: el segundo correspondía al bachillerato diferenciado, según la opción a seguir.

El principio de la autonomía universitaria, traducido en el derecho de la Universidad a darse su propio estatuto y a elegir sus autoridades y catedráticos, estuvo presente en el Primer Congreso Internacional de Estudiantes Americanos realizado en Montevideo en febrero de 1908: la soberanía universitaria radica en los estudiantes, docentes y egresados, establecían. Estos movimientos fueron los que influyeron en la Ley Orgánica de 1908 que incluye una representación estudiantil indirecta y en las leyes de creación de nuevas facultades en las décadas siguientes.

Tercera etapa. El Reformismo (1908-1935)

Esta etapa se extiende desde la ley de 1908 hasta la ley de 1935 que separa de la Universidad a la enseñanza secundaria. Se caracteriza por la consolidación de las estructuras creadas por la ley de 1908 y por un importante aumento de la población estudiantil debido a la ley de gratuidad de la enseñanza.

Bajo la vigencia del nuevo Régimen Orgánico que descentralizó y dio autonomía técnica al gobierno de las facultades, éstas se multiplican: en 1915, la de Matemáticas se divide en Arquitectura e Ingeniería; en 1925 se crea la de Agronomía sobre la base que surgió de la Escuela; en 1929 se crean las facultades de Odontología y Química y Farmacia como escisiones de la de Medicina; en 1932, sobre la base de la Escuela de Comercio, se crea la Facultad de Ciencias Económicas y de Administración; en 1933 la de Veterinaria surge de la Escuela.

El Movimiento de la Reforma Universitaria de los estudiantes de la Universidad de Córdoba en 1918 llegó con fuerza a nuestro país entre 1920 y 1930 y generó la aparición de Asambleas de Claustro con participación estudiantil y carácter reglamentario en distintas facultades.

En abril de 1929 nace la Federación de Estudiantes Universitarios del Uruguay (FEUU) en medio de nuevas ofensivas del movimiento reformista. En 1930 tiene lugar el Primer

Congreso Nacional de Estudiantes en el cual participan delegaciones de todo el país y el tema básico es la Reforma Universitaria y en 1931 se realiza en Montevideo el Congreso Universitario Americano con representación estudiantil.

El 31 de marzo de 1933 se produce el Golpe de Estado de Gabriel Terra que encuentra a los universitarios politizados y preocupados por los avances del fascismo. La Universidad se transforma en un activo polo de oposición al nuevo régimen. La primera etapa de espontánea resistencia se concentra luego en el rechazo a la Ley Orgánica del 2 de marzo de 1934 que vulnera una vez más la autonomía universitaria: sanciona una sujeción administrativa total de las autoridades al gobierno nacional. La respuesta son huelgas estudiantiles y manifestaciones callejeras.

La Asamblea General del Claustro se reunió entre 1934 y 1935 y elaboró el Estatuto de 1935 en el cual se planteaba la reestructura de la Universidad en su organización interna y en sus fines, priorizando los problemas de interés general por encima del acrecentamiento del saber o la capacitación profesional. El Estatuto quedaría como un proyecto y el 11 de diciembre de 1935 una ley determina la separación de la enseñanza secundaria de la Universidad.

Cuarta etapa. La conquista de la autonomía y el cogobierno (1935-1958)

Esta etapa se extiende desde el Proyecto de Estatuto Universitario surgido de la Asamblea General del Claustro en 1935 hasta la sanción de la Ley Orgánica de 1958 por la cual se rige actualmente la Universidad de la República.

En 1945 se incorpora la Escuela de Bibliotecnia a la Universidad (actual Escuela Universitaria de Bibliotecología y Ciencias Afines) y se crea la Facultad de Humanidades y Ciencias, centro de docencia e investigación reclamado durante muchos años.

A partir de 1935 y fundamentalmente, en la década de 1940, la Universidad discute varios proyectos de estatuto que no logran acuerdo unánime y son rechazados, fundamentalmente por diferencias entre docentes y estudiantes. La Constitución plebiscitada en diciembre de 1951 introduce la disposición de que los diferentes niveles de la enseñanza serán regidos por consejos directivos autónomos y que el Consejo Directivo de la Universidad será designado por los órganos que la integran y conforme a la ley sancionada al respecto. (2) Este camino lleva a que, finalmente, el Claustro universitario elabore, luego de muchas discusiones, un proyecto único de la Universidad que, el 7 de abril de 1958 el Rector, Dr. Mario Cassinoni, eleva al Ministerio de Instrucción Pública quien lo remite inmediatamente al Parlamento.

La lucha por la autonomía fue dura, hubo sectores que enfrentaron a la Universidad entendiendo esta actitud como peligrosa para la estabilidad del país. Durante los seis meses que corrieron entre abril y octubre de 1958, la Universidad giró en torno a la confrontación con los poderes políticos. Luego de enfrentamientos callejeros, de una prolongada huelga de las autoridades universitarias y de los estudiantes, de la ocupación de la Universidad, el proyecto de ley es aprobado con leves modificaciones por el Parlamento. Esta ley consagra los concursos para elegir docentes, la gratuidad total de la enseñanza, la autonomía universitaria en todos los aspectos y el cogobierno conformado por docentes, estudiantes y egresados.

La Ley Orgánica del 29 de octubre de 1958 concreta para la Universidad un sentimiento de unidad que se venía gestando desde tiempo atrás ya que por imposición de la ley de 1908 la Universidad poseía una estructura de federación de instituciones que funcionaban aisladamente sin coordinación, repetían servicios, competían por los fondos presupuestales y se regían por reglamentos diferentes.

Quizá un inicio de labor integradora tomó cuerpo en el área de la salud con la base del Hospital de Clínicas "Dr. Manuel Quintela". El establecimiento, cuya integración a la Universidad se obtuvo tras un polémico proceso, arduas gestiones e intensa lucha gremial en 1953, brindó de inmediato posibilidades a la labor de asistencia y de extensión y al desarrollo científico. Si la organización interna determinó desde el comienzo un trabajo coordinador, su emplazamiento físico y el espacio disponible atrajeron a su entorno nuevas unidades, configurándose un verdadero centro universitario de la salud.

A partir de la aprobación de la ley de 1958, el Estado ejerce tres tipos de controles sobre la Universidad:

1. el Tribunal de Cuentas sobre la contabilidad y los dineros
2. el Tribunal de lo Contencioso-Administrativo sobre los actos administrativos
3. un control de carácter político. El Poder Ejecutivo, con venia del Senado, puede remover a los consejeros universitarios por ineptitud, delito u omisión en el cumplimiento de la función y por la comisión de actos que afecten el buen nombre de la Institución.

(2) Los artículos 205 y 206 de la Constitución de 1951 corresponden a los artículos 202 y 203 de la Constitución actualmente en vigencia.

Quinta etapa. Hacia la "Universidad nueva" (1958-1973)

Esta etapa va de la Ley Orgánica de 1958 al golpe de Estado de 1973. Es una etapa de críticas y proyectos con una preocupación constante por incidir en la vida productiva y cultural del país desde una perspectiva latinoamericana.

Se crean comisiones de bienestar estudiantil y acción social para asistir a los estudiantes mediante becas, comedores, un proyecto de hogar estudiantil, y de esa manera, permitir el acceso de sectores más amplios de la sociedad a las carreras universitarias.

Se crea el Departamento de Extensión, se instalan las estaciones agronómicas experimentales en el litoral, se crean las "carreras cortas" o "carreras auxiliares" en la rama de la salud, se dan experiencias pilotos de extensión universitaria: Pintos en el interior del país (pueblos de ratas) y Barrio Sur y Aparicio Saravia en Montevideo, realizando tareas interdisciplinarias entre estudiosos de la salud, el urbanismo y la vivienda. Se crea el Instituto de Economía en la Facultad de Ciencias Económicas desde donde se estudia el estancamiento productivo y la inflación creciente en el Uruguay.

En 1964 se funda la Federación de Docentes Universitarios del Uruguay (FDUU) que luego se convertiría en la actual Asociación de Docentes Universitarios del Uruguay (ADUR).

En 1967 tiene lugar en la Universidad un seminario, conducido por Darcy Ribeiro, (3) sobre las modificaciones que se debían realizar a un modelo de Universidad latinoamericana basado en el modelo europeo y que se adaptaba cada vez menos a las necesidades del Continente.

Ese mismo año el Rector Oscar Maggiolo elabora el "Plan de Reestructuración de la Universidad" como punto de partida para la discusión del "Plan de Política Universitaria" para el quinquenio 1968-1972.

En el período que va de 1958 a 1973 las relaciones Universidad-Poder Ejecutivo se hacen cada vez más difíciles debido a los constantes enjuiciamientos que la Universidad realiza a los gobiernos de turno. Pero es a partir del gobierno de Jorge Pacheco Areco y de 1968 en particular, cuando esta relación se vuelve más conflictiva y enfrentada. El 14 de agosto de 1968 muere el primer estudiante universitario, Liber Arce, en un enfrentamiento con la policía, poco después, ese mismo año, mueren Susana Pintos y Hugo de los Santos y las muertes vuelven a hacerse presentes en 1970 y 1971 con Heber Nieto y Julio Spósito, aunque estos dos últimos eran estudiantes pero no de la Universidad.

La ley de educación redactada por Julio María Sanguinetti y aprobada en 1972 (4), determina que los delegados a los claustros universitarios deben ser elegidos por voto secreto y obligatorio a nivel nacional y bajo la fiscalización de la Corte Electoral.

El 27 de junio de 1973 se produce el Golpe de Estado y Juan María Bordaberry disuelve el Parlamento.

El 12 de setiembre de 1973 se realizan las primeras elecciones universitarias con voto secreto siendo elegidas, en los tres órdenes, las corrientes favorables a mantener la autonomía y opositoras al régimen dictatorial vigente.

El 26 de octubre la Corte Electoral comunica a la Universidad el resultado oficialmente y ésta queda en posición de instalar a las nuevas autoridades. El 27 de octubre (sábado) un estudiante de Ingeniería Mecánica muere en su facultad y se pretexto que el estudiante manipulaba una bomba. Ese mismo día las fuerzas armadas ocupan todas las facultades y escuelas y el edificio central. Al día siguiente se conoce el decreto 921/973 por el cual el gobierno interviene la Universidad clausurándola y ordenando la detención y el sometimiento a la justicia militar del rector y de todos los decanos y miembros del Consejo Directivo Central.

El Ministro de Educación y Cultura se hace cargo de la Universidad. La política que caracteriza la intervención es la persecución y la destrucción.

Sexta etapa. La intervención (1973-1985)

Durante 1974 hubo muy poca actividad: se definían las nuevas condiciones de funcionamiento. Casi el 40% de los docentes fueron destituidos, renunciaron o no se les renovó el contrato a su vencimiento. Los cargos vacantes fueron cubiertos por designación directa. El movimiento estudiantil fue desarticulado y un régimen policíaco se instaló en los locales paulatinamente rehabilitados. Se cerraron varias carreras universitarias y sus respectivos servicios, se dismanteló la estructura académica, se sustituyeron planes y programas de estudio.

En 1975 comienzan a aplicarse mecanismos restrictivos a la admisión de estudiantes y se establece el examen de ingreso a la Universidad de la República, primero en Medicina y Odontología y en 1980 se generaliza. En 1982 se impone un sistema de cupos prefijados.

Después del Plebiscito de 1980, cuando los uruguayos le dijeron no a la nueva constitución propuesta por el Poder Ejecutivo, se empezó a gestar la reinstitucionalización del país y el renacimiento universitario a través de sus estudiantes.

En setiembre de 1983 los estudiantes organizados en la Asociación Cultural de Estudiantes de la Enseñanza Pública (ASCEEP) realizan la Marcha de la Primavera, tercera (5) gran manifestación popular del año que comienza en la Facultad de Derecho y culmina con la lectura de una proclama en la cancha de Defensor-Sporting en el Parque Rodó.

Entre los programas iniciados en esta época, debe destacarse el PEDECIBA (Programa de Desarrollo de las Ciencias Básicas) creado en octubre de 1986 por un convenio entre el Poder Ejecutivo, representado por el Ministerio de Educación y Cultura, y la Universidad de la República, y con la activa participación del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD). Entre 1993 y 1997 el CONICYT (Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas) colaboró en la administración de fondos del préstamo CONICYT-BID para ciencia y tecnología. La Ley de Presupuesto Nacional de 1995 establece al PEDECIBA como programa permanente. El Programa se desarrolla en cinco áreas: biología, informática, física, matemática y química.

La apertura social de la Universidad consiste en su constante preocupación por realizar y difundir sus estudios sobre los problemas de la sociedad uruguaya, ampliando sus vínculos con diversas organizaciones sociales (sindicatos, asociaciones profesionales y de productores, cooperativas, etc.), labor que comprende actividades de investigación, extensión y asistencia.

La apertura regional ha llevado a la Universidad a un proceso de descentralización abriendo servicios en el interior del país: la Regional Norte, las estaciones experimentales y las casas de la Universidad y Centros Universitarios que se han ido creando en los distintos departamentos.

La apertura internacional ha consistido en promover la integración regional con universidades de los países limítrofes y una política de convenios con organismos internacionales, universidades y fundaciones de todo el mundo intentando superar el aislamiento al que fue sometida por la dictadura.

A nivel interno también se procesan cambios estructurales que se proponen romper con la federación de facultades que existe desde la ley de 1908 y así se comienza a agrupar las facultades por áreas de conocimiento: Ciencias Agrarias, Artística, Ciencias y Tecnologías, Ciencias de la Salud, y Ciencias Sociales y Humanas ; se crean redes temáticas y se da mayor flexibilidad a las carreras y una mayor vinculación entre las disciplinas afines de los servicios de enseñanza.

Uno de los problemas que deben enfrentar las nuevas autoridades es el gran aumento en el número de estudiantes que continuará creciendo en los años siguientes y para lo cual no hay infraestructura suficiente. Los locales no alcanzan para albergar a los estudiantes y tampoco hay suficientes docentes. La relación docente-estudiante se hace crítica en algunos servicios. El presupuesto que el Poder Ejecutivo y el Legislativo le otorgan a la Universidad no se acerca a lo que ésta solicita y así continúan superpoblándose las aulas y disminuye el poder adquisitivo de sus funcionarios docentes y no docentes.

El 21 de agosto de 1984, poco después de suscribirse el acuerdo del Club Naval entre políticos y militares, el Ministro de Educación y Cultura anuncia el cese de la intervención en la Universidad. En algunos casos se nombran autoridades interinas y en otros, continúan las mismas.

Durante los doce años que dura la intervención, la Universidad deja de investigar, de hacer extensión y su nivel de enseñanza decae. En resumen, dejaron de cumplirse los fines de la Universidad establecidos en el Artículo 2° de su Ley Orgánica.

Séptima etapa. El regreso a la ley de 1958 (1985 a 2006)

Durante 1984, en las reuniones de la CONAPRO (Concertación Nacional Programática), se acordó entre los representantes de los partidos políticos y las organizaciones sociales la forma cómo la Universidad procesaría el cambio de autoridades.

La Ley No. 15.736 del 2 de marzo de 1985, con vigencia al 25 de febrero del mismo año, reguló la asunción de las autoridades legítimas de la Universidad de la República. Las elecciones para instalar consejos "transitorios" se hicieron ajustándose en lo posible a los términos de la Ley Orgánica de 1958 y a las ordenanzas universitarias anteriores a la intervención.

Se reimplantó el cogobierno de los tres órdenes y se reeligieron los decanos y el rector que fueran destituidos en 1973. Se reincorporaron docentes y funcionarios no docentes destituidos por la intervención y en setiembre de 1985 se realizaron las elecciones de Claustros, Consejos y luego de Decanos y Rector para asumir la dirección de la Universidad por los siguientes cuatro años, hasta 1989. Fueron reelectos algunos decanos y el Rector Samuel Lichtensztejn.

La Universidad inicia así el camino de la renovación científica y tecnológica, la adecuación de sus carreras y el desarrollo de la docencia, investigación y extensión para ajustarse a la nueva situación en que se encontraba el país, la sociedad y el mundo.

Se comienza a recorrer, entonces, un camino de apertura en torno a cuatro ejes: apertura institucional, social, regional e internacional.

A nivel institucional se comienza una política de convenios y acuerdos de cooperación con organismos estatales y empresas privadas para la ejecución de trabajos de investigación y asistencia técnica lo cual brinda oportunidades a estudiantes e investigadores para extender sus actividades hacia el análisis y la búsqueda de alternativas a los problemas nacionales.

Esta situación instala en la Universidad y en el país la discusión acerca de la restricción del ingreso y el cobro de matrícula, discusión aún en trámite aunque a la interna de la Universidad se continúan defendiendo sus principios básicos de autonomía, cogobierno, gratuidad e ingreso libre.

En junio de 1989 el Cr. Samuel Lichtensztein deja el rectorado y el Ing. Químico Jorge Brovetto asume el cargo en el que permanece ocho años, hasta 1998 (dos períodos).

En este período se crean las facultades de Ciencias y la de Humanidades y Ciencias de la Educación de la antigua Facultad de Humanidades y Ciencias, se crea la Facultad de Ciencias Sociales (1989, comienza a funcionar en 1991) unificando cursos que se dictaban en la Facultades de Derecho, Ciencias Económicas y la Escuela de Servicio Social, el 15 de marzo de 1994 se crea la Facultad de Psicología. La Escuela Nacional de Bellas Artes y la Escuela de Enfermería dependiente de la Facultad de Medicina se transforman en institutos asimilados a facultad en 1994.

Se crean en este período, además, las Comisiones Sectoriales de Investigación Científica - CSIC (1990), de Extensión y Actividades en el Medio (CSEAM) y la de Enseñanza (CSE), unidades académicas cogobernadas encargadas de dirigir el desarrollo de la Universidad en sus respectivos campos.

En 1992 se crean la Comisión Sectorial de Educación Permanente y el Servicio Central de Educación Permanente para dar una respuesta orgánica a las demandas de actualización profesional de los egresados de la Universidad.

La Asociación de Universidades del Grupo Montevideo surge en agosto de 1991 cuando los rectores de las universidades que la componen suscriben un Acta de Intención Fundacional en Montevideo. El proceso fundacional llevó aproximadamente un año hasta que, aprobados sus Estatutos, la institución fue anotada en el Registro de Personas Jurídicas de Derecho Internacional Uruguayo. Las doce universidades que se integraron a este proceso son públicas, autónomas y autogobernadas y ponen a disposición de las demás sus recursos humanos y materiales.

A su vez la Universidad acrecentó sus vínculos con la Unión de Universidades de América Latina (UDUAL) con sede en México, de la cual es miembro fundador (1949) y de la que forman parte la mayoría de las universidades latinoamericanas, públicas y privadas.

En 1998 el Ing. Químico Jorge Brovetto deja el rectorado y el cargo es asumido por el Ing. Rafael Guarga.

En julio de 1999 la Universidad festeja los 150 años de su instalación: actos y festejos con importantes invitados se suceden recordando su larga y prolífera trayectoria.

En el mes que la Universidad cumplía sus 150 años, la Facultad de Ciencias inaugura su nuevo edificio en Malvín Norte. La estructura del edificio corresponde a la planeada residencia universitaria propuesta por el Rector Mario Cassinoni (1954-1964) que quedó a medio construir.

En el año 2000 comienza en el Área Artística un proceso tendiente a conformar una Facultad de Artes unificando en un solo servicio a la Escuela Universitaria de Música y al Instituto Escuela Nacional de Bellas Artes. Al día de hoy el proceso no se ha completado pero se encuentra muy avanzado, colaboró con esto la adquisición por parte de la Universidad de la República del edificio del ex-Liceo Francés en Av. 18 de Julio entre Gaboto y Emilio Frugoni que fue cedido a la futura Facultad de Artes.

En agosto de 2004 una resolución del Consejo Directivo Central transforma al Instituto Nacional de Enfermería asimilado a Facultad, en la Facultad de Enfermería. La antigua Escuela Nacional de Enfermería dependiente de la Facultad de Medicina se había convertido en instituto asimilado a facultad en agosto de 1994.

En el año 2005 un nuevo proceso de conformación de una facultad da comienzo. La Licenciatura en Ciencias de la Comunicación y la Escuela Universitaria de Bibliotecología y Ciencias Afines, servicios dependientes del Rectorado, dan los primeros pasos hacia la conformación de la futura facultad de la comunicación y la información.

En sesión del 6 de diciembre de 2005, el Consejo Directivo Central toma conocimiento del texto del decreto de transferencia del Instituto Superior de Educación Física (ISEF) a la Universidad de la República

TEMA: UNIVERSIDAD

LEY ORGANICA

DE LA UDELAR

N°12.549

Ley Orgánica de la Universidad de la República- LEY Nro. 12.549

(Publicada en el Diario Oficial el 29 de Octubre de 1958)

Art.1 -REGIMEN GENERAL -La Universidad de la República es una persona jurídica pública, que funcionará como Ente Autónomo, de acuerdo con las disposiciones pertinentes de la Constitución, esta Ley Orgánica y demás leyes, y los reglamentos que la misma dicte.

Art.2 -FINES DE LA UNIVERSIDAD -La Universidad tendrá a su cargo la enseñanza pública superior en todos los planos de la cultura, la enseñanza artística, la habilitación para el ejercicio de las profesiones científicas y el ejercicio de las demás funciones que la ley le encomiende. Le incumbe asimismo, a través de todos sus órganos, en sus respectivas competencias, acrecentar, difundir y defender la cultura; impulsar y proteger la investigación científica y las actividades artísticas y contribuir al estudio de los problemas de interés general y propender a su comprensión pública; defender los valores morales y los principios de justicia, libertad, bienestar social, los derechos de la persona humana y la forma democrático-republicana de gobierno.

Art.3 -LIBERTAD DE OPINION -La libertad de cátedra es un derecho inherente a los miembros del personal docente de la Universidad. Se reconoce asimismo a los ordenes universitarios, y personalmente a cada uno de sus integrantes, el derecho a la mas amplia libertad de opinión y crítica en todos los temas, incluso aquellos que hayan sido objeto de pronunciamientos expresos por las autoridades universitarias.

Art.4 -INTEGRACION DE LA UNIVERSIDAD -La Universidad estará integrada por las Facultades, Institutos y Servicios que la constituyen actualmente o se creen o se le incorporen en el futuro.

Art.5 -AUTONOMIA -La Universidad se desenvolverá, en todos los aspectos de su actividad, con la mas amplia autonomía.

Art.6 -ORGANOS DE LA UNIVERSIDAD -La Universidad actuará por medio de los órganos que establece la presente Ley, cuya integración y atribuciones se determinan en los artículos siguientes. Los órganos de la Universidad son: el Consejo Directivo Central, el Rector, la Asamblea General del Claustro, los Consejos de Facultades, los Decanos, las Asambleas del Claustro de cada Facultad y los órganos a los cuales se encomienda la dirección de los Institutos o Servicios.

Art.7 -DISTRIBUCION GENERAL DE COMPETENCIAS -El Consejo Directivo Central, el Rector y la Asamblea General del Claustro, tendrán competencia en los asuntos generales de la Universidad y en los especiales de cada Facultad, Instituto o Servicio, según lo establece la presente Ley. Los Consejos de Facultades, los Decanos, las Asambleas del Claustro de cada Facultad y demás órganos, tendrán competencia en los asuntos de sus respectivas Facultades, Institutos o Servicios, sin perjuicio de las atribuciones que competen en esa materia a los órganos centrales ni de la facultad de opinión que, en los asuntos generales, tienen todos los órganos de la Universidad.

La ley incluye 75 artículos. Disponible en:

http://www.universidad.edu.uy/resources/8/4/4_504c563db94480c/844_1446afcd43e8bfc.pdf

Funcionamiento de la Universidad de la República

http://www.universidad.edu.uy/renderPage/index/pageld/97#heading_244

http://www.universidad.edu.uy/resources/8/4/4_504c563db94480c/844_1446afcd43e8bfc.pdf

La Universidad de la República es un ente autónomo consagrado como tal por el Art. 202 de la Constitución de la República. Es un ente cogobernado, lo que significa la participación de los órdenes que componen la Universidad (estudiantes, egresados y docentes) en las decisiones de gobierno que afectan a la institución (Ley Orgánica, octubre de 1958).

Forma de Gobierno y Estructura General de la Universidad de la República

La Universidad de la República es un ente autónomo consagrado como tal por el Art. 202 de la Constitución de la República. Es un ente cogobernado, lo que significa la participación de los órdenes que componen la Universidad (estudiantes, egresados y docentes) en las decisiones de gobierno que afectan a la institución (Ley Orgánica, octubre de 1958).

La Constitución consagra al Consejo Directivo como el órgano "rector" de la Universidad e indica que: "**El Consejo Directivo de la Universidad de la República**" será designado por los órganos que la integran, y los consejos de sus órganos serán electos por docentes, estudiantes y egresados", conforme a lo que establece la ley sancionada por la mayoría absoluta de votos del total de componentes de cada cámara (Art. 203).

De esta disposición surge que el Consejo Directivo de la Universidad (denominado "**Consejo Directivo Central**" por la **Ley Orgánica Nº 12.549**, del 29 de octubre de 1958) no se integra mediante elecciones, sino por designación que en sesión especialmente convocada al efecto, deben hacer los órganos que componen la Universidad.

Los órganos de la Universidad son: el Consejo Directivo Central, el Rector, la Asamblea General del Claustro, los Consejos de Facultades, los Decanos, las Asambleas del Claustro de cada Facultad y los órganos a los cuales se encomienda la Dirección de los Institutos o Servicios. (Art. 6 de la Ley Orgánica).

Distribución general de competencias.

El Consejo Directivo Central, el Rector y la Asamblea General del Claustro, tendrán competencia en los asuntos generales de la Universidad y en los especiales de cada Facultad, Instituto o Servicio, según lo establece la Ley Orgánica.

Los Consejos de Facultades, los Decanos, las Asambleas del Claustro de cada Facultad y demás órganos, tendrán competencia en los asuntos de sus respectivas Facultades, Institutos o Servicios, sin perjuicio de las atribuciones que competen en esa materia a los órganos centrales ni de la facultad de opinión que, en los asuntos generales, tienen todos los órganos de la Universidad (Art. 7 de la Ley Orgánica).

Por el procedimiento de elección (elección directa) se integran los órganos universitarios llamados a designar al Consejo Directivo Central; y no sólo a designar a los miembros de éste, sino también, al Rector de la Universidad, y a cada uno de los Decanos de las distintas Facultades que conforman la estructura general universitaria.

En suma: **el Consejo Directivo Central, el Rector y los Decanos** (todos ellos "órganos" en sentido técnico o jurídico, de la Universidad), **son provistos por designación.**

El Vice-rectorado es provisto también por designación, pero éste compete al propio Consejo Directivo Central. El Vice-rector (quien supe al Rector en caso de vacancia del cargo o impedimento o durante sus ausencias temporales) es designado entre uno de los miembros del Consejo Directivo Central, por mayoría absoluta de votos de sus componentes.

Los órganos de la Universidad que se integran por elecciones son:

- **Los Consejos Directivos de cada una de las catorce Facultades y del Instituto Escuela Nacional de Bellas Artes:** se eligen 11 de los 12 miembros de cada Consejo de Facultad, que duran 4 años en sus mandatos (5 docentes, 3 egresados, 3 estudiantes; el restante miembro de cada Consejo es el Decano, que lo preside, pero no es electo directamente sino designado por la Asamblea del Claustro de su Facultad).
- **Las Asambleas del Claustro de cada Facultad** integradas por 15 docentes, 10 egresados y 10 estudiantes que duran dos años en sus mandatos.
- Las Asambleas del Claustro de cada Facultad designan a su Decano.
- **La Asamblea General del Claustro** (de toda la Universidad) se integra con 7 delegados de cada facultad y del IENBA: 3 docentes, 2 egresados y 2 estudiantes que duran dos años en sus cargos.

La Asamblea General del Claustro designa al Rector de la Universidad en sesión especialmente convocada al efecto, y debe hacerlo por 2/3 de votos del total de sus componentes, (si no se obtiene esa mayoría especial, en una siguiente sesión se puede designar Rector por mayoría absoluta, esto es, la mitad más uno de todos los miembros de la Asamblea General; en último caso, sesionando con cualquier número de asistentes, se designa por simple mayoría a uno de los dos candidatos antes más votados).

De acuerdo al Artículo Constitucional N° 203 el cuerpo electoral de la comunidad universitaria se compone de tres órdenes: docentes, egresados y estudiantes.

La **ley N° 15.739**, del 28 de marzo de 1985, capítulo XI Art. 29 al 43, que derogó parcialmente a la **Ley Orgánica N° 12.549** de 1958, dispuso que la elección de miembros de los Consejos Directivos y las Asambleas del Claustro de cada Facultad, así como la de miembros de la Asamblea General del Claustro de toda la Universidad, se deberá realizar por voto obligatorio y secreto, aplicándose además en lo fundamental, la legislación electoral nacional (y su principio de representación proporcional).

Los padrones o nóminas de docentes, egresados y estudiantes son preparados por las autoridades universitarias y suministradas a la Corte Electoral, que es el órgano (creado por la Constitución) encargado de convocar a las elecciones universitarias, de organizarlas, y de juzgar (con carácter inapelable) acerca de todas las reclamaciones que pueden formularse con relación a la confección de padrones (por ej., personas omitidas o incluidas indebidamente), reclamaciones relacionadas con los registros de las listas o con los propios resultados electorales.

El **Rector** debe ser ciudadano natural o legal, poseer título universitario expedido por nuestra Universidad (no título extranjero revalidado) y ser o haber sido profesor titular (grado 5) de la misma.

El mandato de cada Rector dura 4 años, y puede ser renovado una vez. Para una nueva designación deberán transcurrir 4 años desde la fecha de su cese.

El **Decano** debe ser ciudadano natural o legal en ejercicio, y ser profesor titular (grado 5) en actividad en la respectiva Facultad.

Aunque un docente de la Universidad pueda ser extranjero (es la única excepción a la exigencia de ciudadanía natural o legal para ser funcionario público: Art. 76 de la Constitución) por disposición legal no podría ser designado Decano (ni Rector).

El mandato de cada Decano dura 4 años, y puede ser nuevamente designado en la misma forma que el Rector.

Competencias más detalladas de los diferentes órganos de la Udelar:

Consejo Directivo Central

Compete al CDC la dirección general de la institución, coordinar enseñanza e investigación de las diferentes facultades, aprobar planes de estudio, aprobar inversiones y distribución presupuestal, sancionar o sumariar a los funcionarios docentes o no docentes, otorgar reválidas de títulos, aprobar ordenanzas y reglamentos, etc. (Art.21 Ley 12.549).

Consejo Ejecutivo Delegado

El Consejo Ejecutivo Delegado trata temas relativamente menores o de trámite que permiten agilizar el trabajo del CDC. Es cogobernado al igual que el CDC.

El Rector

Le corresponde representar a la Universidad y al CDC, presidir el CDC, adoptar resoluciones para la marcha de la Universidad y dar cumplimiento y ejecutar lo dispuesto por el CDC y las normas vigentes, firmar los títulos de egresados, etc. (Art.26 Ley 12.549).

Asamblea General del Claustro

La Asamblea General del Claustro es un órgano de discusión y elaboración entre los órdenes donde se procesan los grandes temas que hacen a la Universidad (105 personas) . Es el órgano elector en los casos y forma que determina la Ley (Rector y a los delegados de los órdenes ante el CDC), emitir opinión en los asuntos que le competen conforme a esta Ley y cuando el CDC lo solicite. (Art.28 Ley 12.549)

El Consejo

Tiene a su cargo la dirección y administración inmediata de la facultad

Art.40 de la ley 12.549 -ATRIBUCIONES DE CADA CONSEJO -Compete a los Consejos en sus respectivas Facultades:

a) dictar los reglamentos necesarios a la Facultad;

- b) proyectar los planes de estudio, con asesoramiento de la Asamblea del Claustro, elevándolos a la aprobación del Consejo Directivo Central de conformidad con el artículo 22 y acompañando la opinión de aquella;
- c) designar a todo el personal docente de conformidad con el estatuto respectivo y demás ordenanzas;
- d) proponer al Consejo Directivo Central la destitución de cualquiera de los integrantes del personal de cada Facultad, por razón de ineptitud, omisión o delito. No se reputa destitución la no reelección de un docente por el solo vencimiento del plazo de su designación;
- e) proponer la remoción del Decano o de cualquiera de sus miembros, de conformidad con el artículo 21;
- f) proyectar los presupuestos de la Facultad, elevándolos a consideración del Consejo Directivo Central, de acuerdo a lo dispuesto en el artículo 23;
- g) autorizar los gastos que correspondan dentro de los límites que fijen las ordenanzas;
- h) resolver los recursos administrativos que procedan contra las decisiones de los Decanos;
- i) sancionar al personal de la Facultad, de conformidad con las ordenanzas respectivas;
- j) adoptar todas las resoluciones atinentes a la Facultad, salvo aquellas que por la Constitución, las leyes o las ordenanzas respectivas, competan a los demás órganos.

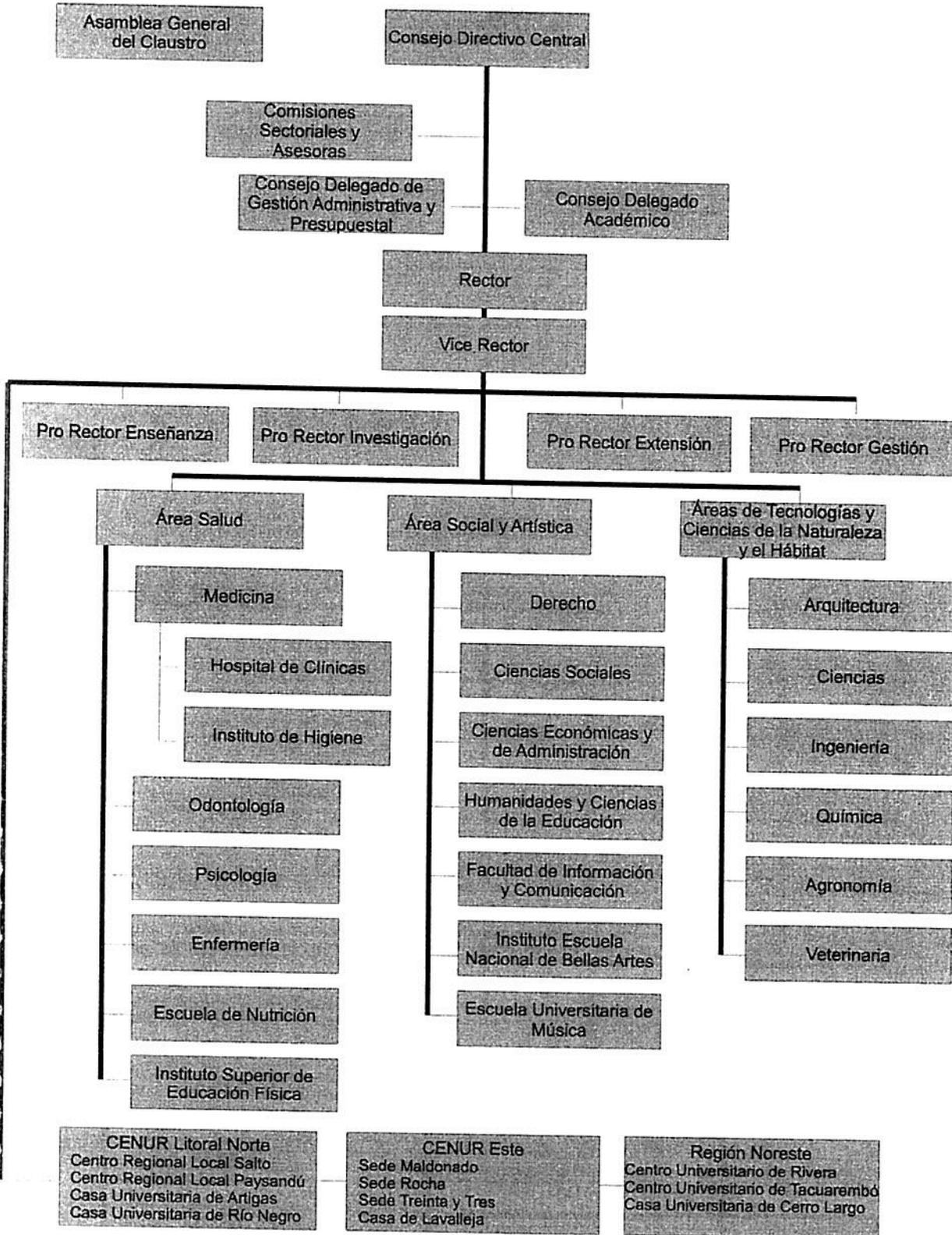
El Decano

Es el encargado de presidir el Consejo, dirigir las sesiones, cumplir y hacer cumplir sus reglamentos y resoluciones así como las ordenanzas y resoluciones de los órganos centrales, representar al Consejo cuando corresponda; autorizar los gastos que correspondan, dentro de los límites que fijen las ordenanzas; sancionar al personal de la Facultad, de conformidad con las ordenanzas respectivas; adoptar todas las resoluciones de carácter urgente que sean necesarias; expedir, con la firma del Rector, los títulos y certificados correspondientes a los estudios que se cursan en la respectiva Facultad (Art.42, Ley 12.549).

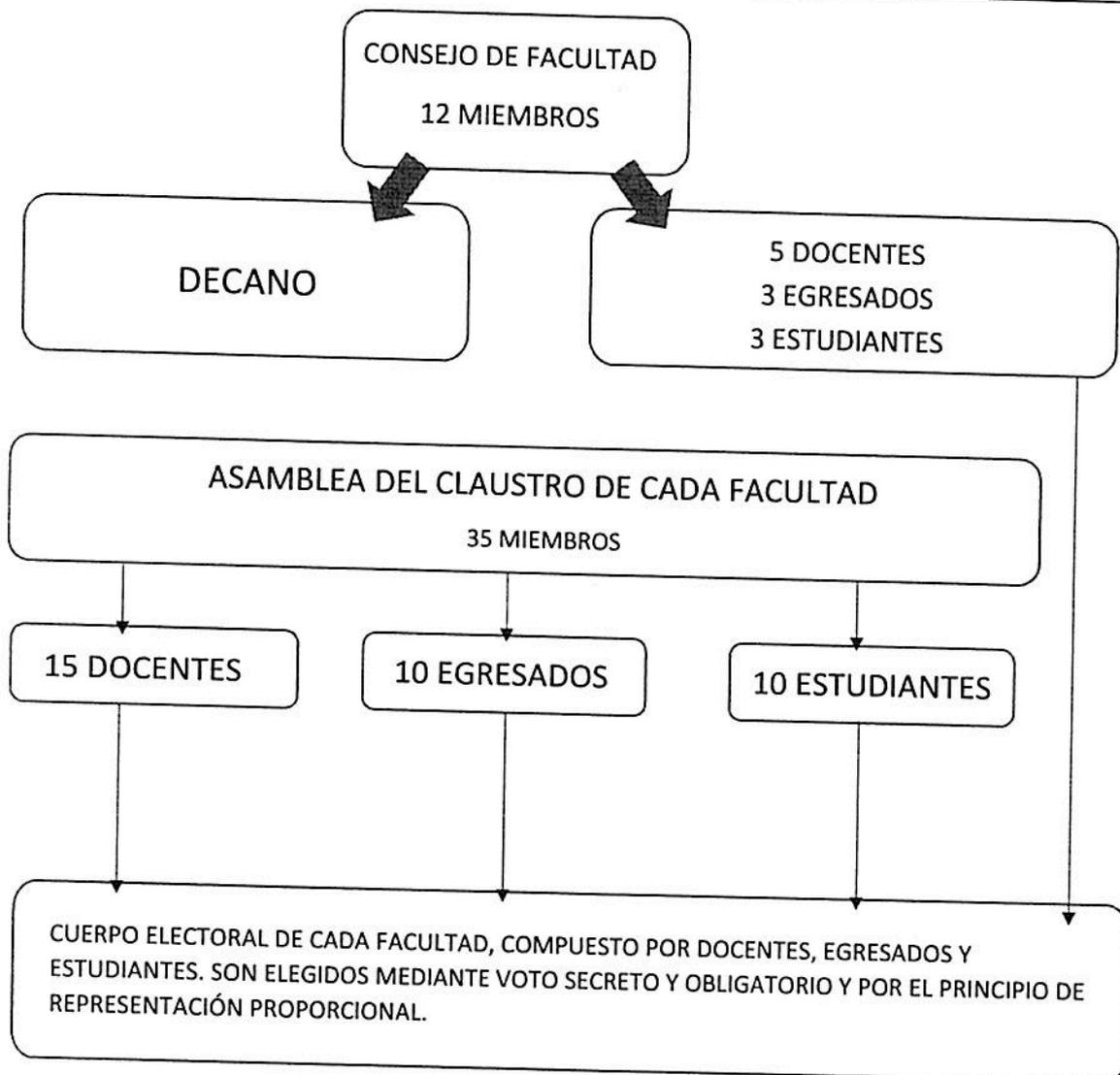
Asamblea de Claustro de Facultad:

La Asamblea del Claustro es órgano elector en los casos que fija esta Ley y de asesoramiento de los demás órganos de la Facultad. Podrá tener iniciativa en materia de planes de estudio (Art.43, Ley 12.549).

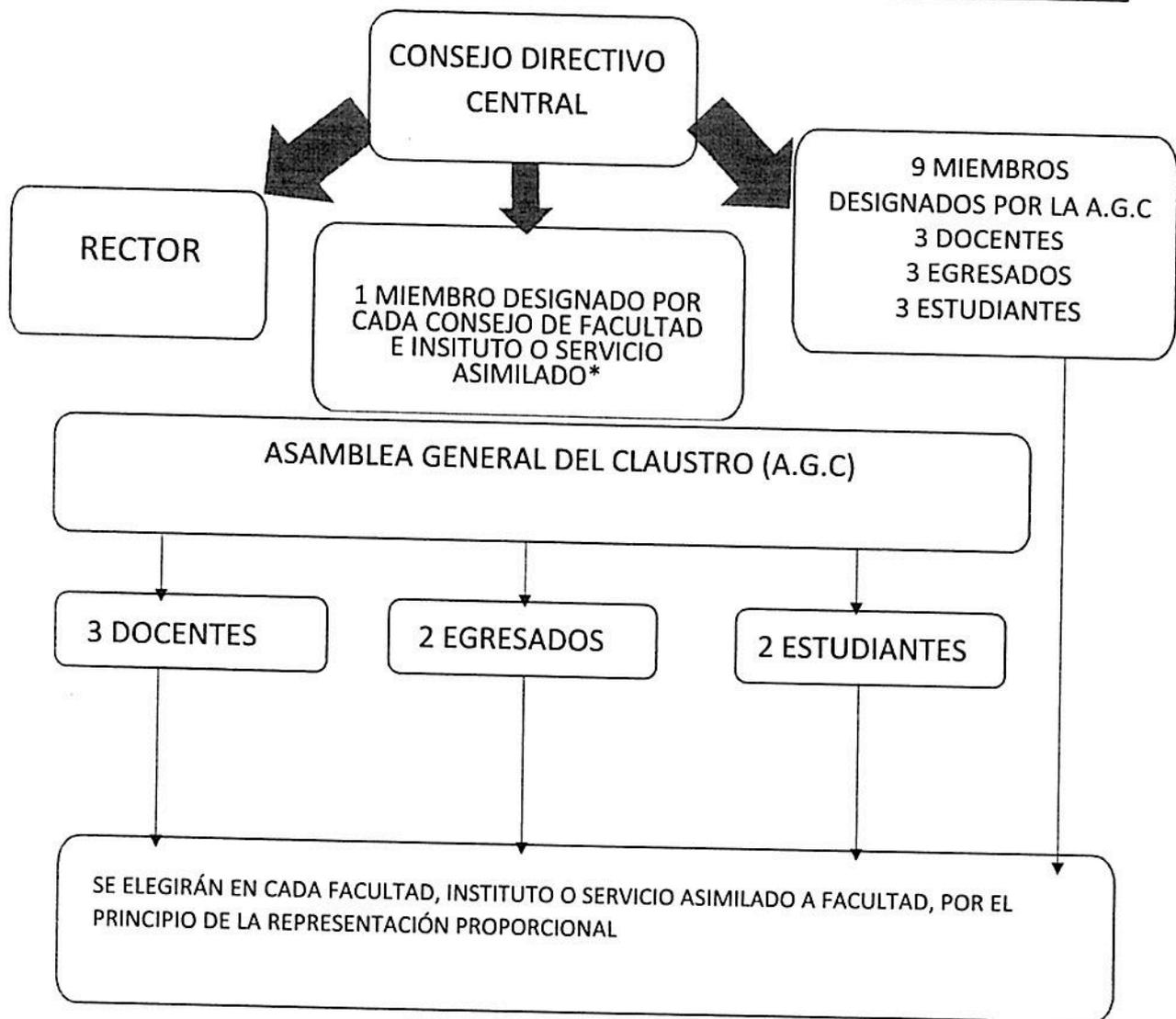
Organigrama de la Universidad de la República



INTEGRACIÓN DE LOS ÓRGANOS DE FACULTAD DE ODONTOLOGÍA



INTEGRACIÓN DE LOS ÓRGANOS CENTRALES DE LA UNIVERSIDAD



*Facultad de Agronomía

Facultad de Arquitectura, Diseño y Urbanismo

Facultad de Ciencias

Facultad de Ciencias Económicas

Facultad de Ciencias Sociales

Facultad de Derecho

Facultad de Enfermería

Facultad de Humanidades

Facultad de Información y Comunicación

*Facultad de Ingeniería

Facultad de Medicina

Facultad de Odontología

Facultad de Psicología

Facultad de Química

Facultad de Veterinaria

Instituto Nacional de Bellas Artes

Centro Universitario Regional Norte

Centro Universitario Regional del Este (CURE)

Cantidad de estudiantes de la Universidad de la República aumentó un 3,5 % al año de 2012 a 2018

<https://www.presidencia.gub.uy/comunicacion/comunicacionnoticias/educacion-estudiantes-universitarios-crecimiento-promedio>

Publicado: 13.08.2019 00:00h.

Las matriculas de la Universidad de la República (Udelar) aumentan a una tasa anual promedio de 3,5 % en los últimos seis años. Si se considera solo los nuevos ingresos, el aumento anual promedio fue de 4,7 %. En 2018 hubo 17.680 ingresos, cifra equiparable a la de países industrializados. La cantidad de uruguayos de entre 18 y 21 años se reduce desde 2016, pero en esa franja etaria las inscripciones mantienen el incremento.

La Udelar es la principal institución de educación superior del país. Representa el 75 % del sistema terciario, el 90 % del sistema universitario y el 99,5 % del sistema universitario público. En total, en 2018 la Udelar concentraba a 137.757 personas en carreras de grado, estos son estudiantes activos, es decir que, al momento de completar el formulario del Relevamiento continuo de estudiantes de grado, habían desarrollado actividad en sus carreras al menos en los últimos dos años.

Entre 2012 y 2018 las matrículas se incrementaron a una tasa anual promedio de 3,5 %. Si se considera solo los nuevos ingresos en ese lapso, se verifica una tasa de crecimiento anual promedio de 4,7 %. En 2018 los ingresos fueron 17.680, esta cifra explica una tasa de captación inicial respecto a quienes culminan la enseñanza media superior a nivel de los países más desarrollados.

La tasa de crecimiento de la población de 18 a 29 años de edad residente en Uruguay creció a un ritmo mucho más lento que la de la Udelar. Puntualmente, la población de 18 a 21 años está descendiendo desde 2016 en el país, mientras que en la Udelar esa franja etaria no deja de incrementar las inscripciones.

En cuanto a la distribución de los estudiantes según las áreas académicas, no hay grandes variaciones con respecto a los porcentajes de los últimos años: casi 40 % cursa carreras del área social y artística, casi un 32 % del área salud, 22 % del área tecnologías y ciencias de la naturaleza y el hábitat, 4,2 % carreras compartidas y 2,3 % lo que se conoce como Ciclos Iniciales Optativos. Entre 2012 y 2018 el área salud es la que muestra mayor crecimiento, esto guarda relación con cambios en planes de estudio, así como aumento cupos en varias carreras. La Facultad de Ciencias Económicas y Administración continúa siendo la más numerosa con 26.000 estudiantes, seguida por la de Medicina (con 20 carreras), Derecho, Psicología e Ingeniería.

La proporción total de estudiantes mujeres en la Udelar es de 63,2 %, frente a 36,8 % de varones. El crecimiento de la población femenina es un proceso que lleva ya varias décadas y se consolidó en el tiempo. De todas formas persiste la segregación por sexo según las áreas académicas: las mujeres se concentran más en las áreas salud y social y artística.

En la distribución por edades, el 50 % de los estudiantes universitarios tiene 24 años o menos. El 56 % de los estudiantes nacieron en Montevideo, 41,4 % son originarios del interior y el resto extranjeros. Estos datos surgen del "Relevamiento continuo de estudiantes de grado" realizado en 2018.

MATERIAL DE APOYO ELABORADO POR LA CÁTEDRA DE ODONTOLOGÍA SOCIAL PARA EL TEMA:

AUTONOMÍA Y COGOBIERNO

Los pilares fundamentales de la Ley Orgánica que rige actualmente la Universidad, y que fuera aprobada en 1958, son AUTONOMÍA Y COGOBIERNO, que constituyen una unidad en la cual ambos elementos se apoyan mutuamente.

AUTONOMÍA

La Autonomía de la Universidad es la facultad de regular su propia gestión y cumplir con sus fines, dentro de las indicaciones expresas de la Ley Orgánica, con la exclusión de todo tipo de intervención (política, religiosa o estatal).

A pesar que la Autonomía de la enseñanza fue mencionada en forma general en las Constituciones de 1917 y 1951, recién en la de 1967 se nombra explícitamente a la Universidad -art. 203-, por lo que cualquier modificación de la Autonomía requiere una reforma constitucional.

En el único aspecto que la Universidad no posee una Autonomía total, es en el aspecto financiero, ya que en una doble forma depende del poder estatal:

- A) Fijación de su Presupuesto por parte del Gobierno,
- B) Posterior Fiscalización del uso dado al mismo.

En cambio, sí posee una Autonomía total en cuanto a la elección de sus autoridades; autonomía de gobierno; autonomía administrativa y autonomía técnico docente.

La **Autonomía Administrativa** también se logra plenamente con la Ley Orgánica de 1958. Se refiere a la autonomía en la designación y destitución de sus funcionarios, fijación de funciones, de escalafones, etc.

Es también la más amplia dentro de las instituciones del Estado, ya que se rige por un estatuto interno de la Universidad, que no requiere aprobación del poder político, como en otros Entes Autónomos.

Se hace notar que, al hacer referencia a los funcionarios de la Universidad, estos comprenden al personal docente y no docente, los cuales están sujetos a las reglamentaciones y estatutos que corresponden a cada uno de ellos.

Históricamente hasta 1922, los docentes eran designados por el poder político, lo mismo que los administrativos lo fueron hasta 1943.

La **Autonomía Técnico-Docente**, se refiere a la facultad de elaborar los Planes de Estudio (art. 40 inc. b), al desarrollo de las líneas de investigación y asesoramiento técnico, el otorgamiento de diplomas (hasta 1943 éstos debían ser firmados por el Ministro de Instrucción Pública), etc.

Esta Autonomía es esencial para asegurar el libre desarrollo del conocimiento, la investigación y la acción social de la Universidad, partes importantes de los fines de la misma.

La **Autonomía Financiera** plantea 3 aspectos principales:

- Obtención de los recursos (art. 45)
Los recursos fundamentales son obtenidos mediante la Ley de Presupuesto, aprobada por el Parlamento, lo que en este sentido la hace dependiente del poder político. Se posee la facultad de utilizar los Proventos (art. 45 inc.d) generados por sus servicios. Estos proventos podrían aumentarse en forma sustancial a través de convenios con organismos públicos o privados.
- Uso de los recursos
En este aspecto es mas notoria la Autonomía Financiera, ya que las Partidas Globales (art. 23), la Transposición de Rubros (art. 24), permiten un manejo más autónomo de los recursos.
- Control de los Recursos
Lo hace el Tribunal de Cuentas, aunque desde la intervención de la Universidad, lo está haciendo la Contaduría General de la Nación, dependiendo del Ministerio de Economía y por lo tanto más ligado al Poder Ejecutivo.

COGOBIERNO

Todos los órganos de Dirección de la Universidad son pluripersonales, exceptuando al Rector y los Decanos que son unipersonales.

En su integración participan el orden docente, estudiantil y profesional.

Solamente no están representados los funcionarios no docentes. Estos tienen representación junto a los tres órdenes antedichos, en algunas de las múltiples Comisiones Asesoras de los Consejos de Facultades y del Consejo Directivo Central de la Universidad.

Debido a esta forma de integración todas las resoluciones adoptadas por los organismos de Dirección serán discutidas previamente por los tres órdenes.

Se establece así el Co-gobierno, en el cual ningún orden tiene mayoría suficiente como para gobernar de por sí.

TEMA: UNIVERSIDAD

-FUNCIONES
UNIVERSITARIAS

-INTEGRALIDAD DE LAS
FUNCIONES
UNIVERSITARIAS

La Universidad desarrolla estas funciones:

Enseñanza

La enseñanza universitaria busca formar personas autónomas y capaces de seguir aprendiendo siempre a alto nivel, con capacidad para la crítica y para la formulación de propuestas. Por ello, la enseñanza universitaria debe realizarse junto con la investigación y la extensión.

Investigación

La investigación es el conjunto de actividades de creación y búsqueda de nuevos conocimientos en todos los campos, para expandir la cultura y contribuir a la solución de los problemas de la sociedad.

Extensión

La extensión universitaria se realiza a través de las actividades en las cuales la Universidad colabora con otros actores para hacer uso socialmente valioso del conocimiento, combinando esfuerzos y capacidades diversas.

¿Cómo lo hace?

Con la vocación transformadora propia de una institución comprometida con la sociedad. Manteniendo, además, una permanente actitud crítica en el desempeño de esas funciones.

¿En qué marco institucional?

En el marco de la autonomía y la coparticipación. La autonomía al servicio de la sociedad multiplicando y afianzando las relaciones externas. La coparticipación o cogobierno que asegura la presencia de todos los actores académicos universitarios en las instancias de discusión y decisión de la misma. Es así que los docentes, los egresados y los estudiantes tienen representantes en los órganos de decisión. «La participación directa en el gobierno de la educación de los estudiantes con edad para ello constituye un derecho. Además, la historia ha mostrado que puede constituirse en una significativa fuente de innovación educativa. No menos importante es destacar que el cogobierno constituye una formidable escuela potencial de ciudadanía». (Según resolución del Consejo Directivo Central de la Universidad de la República, órgano máximo de resolución en la institución).

<http://udelar.edu.uy/generacion2020/que-es-la-universidad-de-la-republica/>

La integralidad como movimiento instituyente en la universidad.

Gabriel Kaplún

Universidad de la
República, Ciencias de la
Comunicación

gabriel.kaplun@comunicacion.
edu.uy

Citación recomendada

KAPLÚN, Gabriel (2013).
«La integralidad como
movimiento instituyente en la
universidad». En: *InterCambios*,
n°1, marzo.

Resumen

La integralidad puede ser entendida y pensada como un movimiento instituyente en la universidad, como movilizador de cambios culturales profundos en los modos de hacer investigación, enseñanza y extensión. Estas tres funciones universitarias pueden ser repensadas como producción de conocimientos, aprendizaje e interacción con la sociedad. También pueden ser rearticuladas en torno a esta última, generando las agendas de producción de conocimientos a partir de la interacción con la sociedad, que se constituye en espacio privilegiado de aprendizajes. Es en estos espacios donde la interdisciplina se vuelve más necesaria, al enfrentarse a problemas concretos y complejos. Es también el lugar del diálogo con saberes construidos fuera del campo científico establecido. Repensar de este modo la institución universitaria requiere de esfuerzos organizativos complejos, que al institucionalizarse corren siempre el riesgo de ritualizarse y neutralizarse.

Palabras clave: universidad, integralidad, interdisciplina, saberes.

Introducción

El término *integralidad* no es nuevo en el campo educativo. Lo que tal vez sea novedoso es el papel que ha empezado a ocupar en los procesos de transformación de la educación superior. Pero no hay un único sentido atribuido al término. Tradicionalmente alude a la necesidad de recuperar para la educación dimensiones perdidas o desvalorizadas: además de lo intelectual y cognitivo, incluir también lo afectivo, lo artístico, lo ético, lo físico-corporal. En una perspectiva actual, una mirada como de la Edgard Morin (2001) conecta con esta tradición. Los «siete saberes necesarios para la educación del futuro» la retoman en la perspectiva de la complejidad. Aunque no sean necesariamente estos los términos centrales que animan el debate a nivel universitario, no dejan de estar también presentes, como veremos.

En el caso de la universidad, a mi juicio el concepto alude sobre todo a tres cuestiones que tienden a converger. Se trata de integrar —en el

sentido de articular— funciones universitarias, disciplinas y saberes. Esta triple integración no es fácil porque implica cambios culturales profundos. Implica un cuestionamiento a lo instituido, a las lógicas dominantes de la institución universitaria.

Cabe aclarar que utilizo aquí el término *institución* en el sentido que le dan Lourau (2001) o Schvarstein (2000), como lógicas reguladoras del comportamiento social que establecen prescripciones y prohibiciones —lo que se puede y lo que no se puede hacer—, así como roles articulados —padres-hijos en la institución familiar, docentes-estudiantes en la educativa, etc.—. Las organizaciones, por su parte, son expresiones concretas de las instituciones en la vida social. En este marco conceptual la universidad es una institución y la Universidad de la República, por ejemplo, una organización. En todas las instituciones conviven elementos de conservación de lo establecido y fuerzas de cambio, coexiste lo instituido con múltiples

instituyentes posibles, que muestran impulsos de transformación más o menos explícitos o latentes.

En esta perspectiva es que entiendo que la integralidad constituye un movimiento instituyente. El término *movimiento* tiene aquí una connotación institucional más que organizacional. Me refiero a los desplazamientos posibles, deseados y a veces logrados de la institución universitaria desde algunos lugares en los que está instalada hacia otros nuevos.

En lo que sigue intentaré mostrar esos movimientos, revisando en cada caso de qué instituido parte y qué instituyente propone. En primer lugar el movimiento por separado de cada una de las tres funciones universitarias. Luego las propuestas de rearticulación entre las tres. Finalmente los nuevos vínculos entre disciplinas y saberes, que ponen en cuestión a unas y otros.¹

Investigación o producción de conocimientos

Un primer movimiento útil para repensar la investigación es recordar lo que aparece siempre como su finalidad: la producción de conocimientos. Y, a partir de allí, plantearse preguntas básicas: conocimientos sobre qué, para qué y para quién, producidos cómo.

La primera pregunta —conocimientos sobre qué— plantea la cuestión de los límites de lo pensable. Con frecuencia hay problemas que no se plantean como tales, cuestiones que no se problematizan. La cuestión del desarrollo, por ejemplo, suele ser de las que quedan fuera de esos límites. Se trata de conocer para comprender el cómo del desarrollo, superar los obstáculos que lo impiden, etcétera. Rara vez, en cambio, para cuestionar la propia idea de desarrollo como horizonte social deseable. Esos cuestionamientos han surgido generalmente fuera del sistema de investigación establecido, de eso que llamamos ciencia: de pueblos originarios y saberes populares, o de pensamientos frente-

rizos (Escobar, 2007). La relación con otros sujetos y saberes «no científicos» —otro de los movimientos de la integralidad— puede ayudar a abrir los límites de lo pensable, lo investigable, lo conocible.

La segunda cuestión —conocimiento para qué y para quién— puede resolverse con una pretendida neutralidad o con el reconocimiento de que todo conocimiento tiene un interés, toda razón es razón decidida (Habermas, 1982). La razón instrumental positivista, que convierte todo problema en problema técnico, no se plantea esta cuestión, que sí aparece en las perspectivas emancipatorias y críticas. Sin embargo también el pensamiento crítico «criado» en las universidades corre el riesgo de quedarse en la crítica sin propuestas. Será muchas veces en el contacto directo con el mundo de la vida, con los sufrimientos concretos frente a los cuales los lejanos horizontes críticos no bastan, que surjan perspectivas capaces de criticar sin desertar, de afirmar sin ser cómplices del statu quo (Santos, 1998). Ese contacto es también parte de las propuestas de integralidad. Es allí donde los para quién del conocimiento se vuelven inevitables, donde el *paper* para los colegas resulta insuficiente. Es de ese contacto de donde surge lo que Santos llama el conocimiento *pluriuniversitario*.

El conocimiento universitario [...] fue a lo largo del siglo XX un conocimiento predominantemente disciplinar, cuya autonomía impulsó un proceso de producción relativamente descontextualizado con relación a las necesidades del mundo cotidiano de las sociedades. Según la lógica de este proceso, son los investigadores quienes determinan los problemas científicos que deben resolverse, definen las relevancias y establecen las metodologías y los ritmos de investigación. [...] el conocimiento pluriuniversitario es un conocimiento contextual en la medida en que el principio organizador de su producción es la aplicación que se le puede dar. Como esa aplicación ocurre extramuros, la iniciativa de la formulación de

los problemas que se pretenden resolver y la determinación de los criterios de relevancia de estos son el resultado de un acuerdo entre investigadores y usuarios. Es un conocimiento transdisciplinar que por su propia contextualización obliga a un diálogo o confrontación con otros tipos de conocimiento, lo que lo convierte internamente en más heterogéneo y más adecuado para ser producido en sistemas abiertos menos perennes y de organización menos rígida y jerárquica. Todas las distinciones en las que se apoya el conocimiento universitario son cuestionadas por el conocimiento pluriuniversitario y en el fondo es la propia relación entre ciencia y sociedad la que está cuestionada. La sociedad deja de ser un objeto de las interpelaciones de la ciencia, para ser ella misma sujeto de interpelaciones a la ciencia (Santos, 2010: 25-26).

Y es también a partir de ese contacto que toma más fuerza la discusión sobre el cómo de la producción de conocimientos. Especialmente la separación entre sujeto y objeto de investigación, que las ciencias sociales han intentado copiar mal a las naturales. Frente a ello surgen otras propuestas, como la investigación-implicación (Gaulejac, 1993; Rhéaume, 1996), que reconoce la inevitable —y necesaria— implicación del investigador en lo que intenta conocer y apuesta a la producción grupal de conocimientos y a las estrategias «clínicas», conociendo a partir de la intervención. O también la investigación-acción participativa (Fals Borda, 1991; Villasante, 2006), que apuesta a la producción colectiva de conocimientos de y para la transformación social, en la que el investigador es principalmente un animador de esos procesos. O las perspectivas de la *enacción* (Varela, 1996), que reconocen el papel del cuerpo en los procesos de conocimiento.

Enseñanza o aprendizajes

¿Qué se enseña y cómo se enseña en las universidades? ¿Qué se aprende y cómo?

Una primera respuesta es que, en

¹ Retomo varios aspectos de un texto anterior (Kaplún, 2005), actualizándolos y dialogando con otros más recientes.

principio, se enseña lo que se sabe. Y lo que se sabe y se enseña suele ser mucho más el producto de textos y enseñanzas recibidas de otros que de la producción propia de conocimientos. Porque todo lo dicho en el apartado anterior requiere una salvedad: son muchos los universitarios que investigan poco o nada, que reproducen pero no producen conocimientos.

Esto acentúa un problema que Chevalard (1997) ha descrito como la diferencia que se produce entre el saber académico y el saber didactizado, el saber que se enseña. Este último es siempre diferente del saber académico, en cuanto está sujeto a opciones didácticas y condicionantes institucionales: qué se dice y qué no, en qué orden se presenta, son decisiones que toman el docente o la institución mediante la construcción de los currículos y las opciones metodológicas. Pero cuando estos docentes e instituciones tienen una relación muy indirecta con el conocimiento académico y no participan ellos mismos en su creación, esta distancia suele acentuarse. Hay entonces un riesgo mayor de que los conocimientos sean presentados de un modo ahistórico y acrítico, sin una adecuada ubicación geopolítica, sin referencia a los contextos en que fueron producidos, las necesidades que buscaban satisfacer, los problemas que querían resolver. Fácilmente se aceptará a los «autores conocidos» como los únicos existentes o, más frecuentemente, se usará la versión predidactizada de los manuales para enseñarlos. En cualquier caso, tanto docentes como estudiantes se asoman muy escasamente a los procesos de investigación, que aparecen como una caja negra de la que ya salió un conocimiento verdadero y autosuficiente. La integralidad, en este sentido, pondrá el acento en la imprescindible articulación entre enseñanza e investigación. O, más bien, entre aprendizaje y producción de conocimiento.

Las universidades y los sistemas escolarizados en general han hecho de la enseñanza su foco principal, pero con frecuencia parecen olvidar el sentido

de la enseñanza: ayudar a aprender. La cuestión del aprendizaje parece poco pensada en las instituciones educativas en general y en las universidades en particular. Con el fácil recurso de hablar de «procesos de enseñanza-aprendizaje» se olvida que se trata de procesos diferentes, que tienen lógicas distintas. Tanto que es posible aprender sin que nadie enseñe y enseñar sin que nadie aprenda. Esto último es particularmente desolador para los docentes. A pesar de la insistencia sobre el *aprendizaje significativo* (Ausubel y otros, 1987), las aulas parecen ser un espacio muy poco significativo. Varias veces hemos pedido a grupos de estudiantes y docentes universitarios que recuerden experiencias fuertes de aprendizaje: momentos de la vida en que sintieron que aprendían mucho. En la inmensa mayoría de los casos las experiencias recordadas no tienen que ver con los espacios educativos institucionales sino con otros ámbitos (familiares, comunitarios, etc.). Las aulas son el lugar al que «se va a aprender», pero todos sentimos que los aprendizajes más importantes pasan por otro lado.

Desde los trabajos de Vygotsky (1979), Piaget (1975), Bruner (1984) o Freire (1980) mucho se ha insistido sobre el carácter re-constructivo del aprendizaje. Todo proceso de aprendizaje, para ser tal, implica un descubrimiento personal, una construcción y reconstrucción propia, que puede ser apoyada desde fuera por la tarea docente, pero que es antes que nada un proceso activo y endógeno, que implica poner en juego conocimientos anteriores para construir a partir de ellos o a partir de su cuestionamiento, pero siempre a partir de su deconstrucción (Pillar Grossi, 1994). Es también un proceso social, en cuanto se aprende solo, pero sobre todo se aprende con los otros: los docentes, sí, pero también los pares, que comparten saberes próximos y a la vez diferentes. Promover procesos individuales y colectivos de construcción de conocimientos, más que de transmisión de conocimientos, es coherente con estas perspectivas y se ha vuelto aún más decisivo ante la vas-

tedad de información disponible sin mediación docente. El aprendizaje es, además, un proceso reconstructivo político (Demo, 2001: 310), en cuanto se aprende a favor o en contra de algo, se aprende para algo: para cambiar el mundo en alguna medida o para mantenerlo como está.

La integralidad implica un desplazamiento del formato del aula como único espacio concebido para el aprendizaje a la existencia de múltiples espacios, muchos de ellos fuera del aula (Romano, 2011). La integralidad puede contribuir mucho a la recuperación del sentido del aprender, porque promueve situaciones en las que se aprende a partir de problemas concretos y complejos, no didactizados pero con sentido para quienes los viven. El deseo es el principal motor de los aprendizajes: deseo de saber y conocer, de comprender y transformar. Un deseo que es sistemáticamente ahogado cuando se aprende solo para salvar exámenes, sin el desafío de la vida social concreta. Por eso la relación entre enseñanza y extensión puede ser clave. O, mejor, entre aprendizaje e interacción social.

Extensión o interacción social

Si la investigación tiene poco lugar en la vida de los docentes, la extensión suele ocupar un lugar aún menor. La cenicienta de la vida universitaria será, sin embargo, central en el movimiento de la integralidad.

Pero el término *extensión* resulta problemático y conviene problematizarlo. La extensión, planteaba Freire, refleja generalmente la pretensión de «extender» las cualidades de algo —la institución universitaria, por ejemplo—, consideradas superiores, a sujetos que no las tienen, sustituyendo sus conocimientos «vulgares» por otros «correctos». Sustituyendo una forma de conocimiento no científico por otra considerada mejor, el conocimiento científico (Freire, 1991: 24-27). El «equivoco gnoseológico de la extensión» parte de la base de que

los conocimientos de los campesinos —en el caso que analiza—, asociados a su acción cotidiana en su realidad concreta, deben ser reemplazados por otros, los que el extensionista trae, provenientes de un conocimiento científico universal, elaborado en otro lugar: la academia, la universidad, la ciencia. La extensión no propone un diálogo entre estas dos formas de conocimiento, sino la imposición de uno sobre otro. Por ello Freire (1991: 21) caracteriza al extensionismo como un proceso de invasión cultural. Y ya desde el título propone otra forma de pensar la relación entre técnicos y campesinos: «¿extensión o comunicación?». Si la extensión como invasión cultural parte de una teoría de la acción basada en la antialoguicidad (Freire, 1991: 41), de lo que se trata es de apelar a una teoría de la acción basada en la dialoguicidad, en el diálogo de saberes diferentes. Como veremos, esto también forma parte del movimiento de la integralidad.

Repensar la extensión requiere entonces revisar su sesgo de imposición cultural y pensarla más bien como interacción social. Para ello vale la pena recuperar otro aspecto de la rica tradición latinoamericana de la extensión, que se construyó en torno a la idea de compromiso de la universidad y los universitarios con los sectores excluidos y con la transformación de la sociedad. En esta perspectiva la extensión se relaciona también con la investigación, porque se vuelve necesario comprender los problemas sociales concretos con los sujetos que los viven, en vez de «transferirles» conocimientos ya producidos. Y cuestiona la lógica de producción-aplicación técnica de conocimientos, que antepone el *know how* técnico al ético, refuerza las relaciones de poder entre quienes poseen el conocimiento y quienes no lo tienen, desprecia los saberes locales o los lee solo como resistencia a minimizar (Santos, 1996: 19). Repensar la extensión es, entonces, repensar toda la relación universidad-sociedad. O, como lo plantea Arocena (2011: 12):

Concebimos a la extensión universitaria como el conjunto de actividades de

colaboración entre actores universitarios y no universitarios, en formas tales que todos los actores involucrados aportan sus respectivos saberes y aprenden en un proceso interactivo orientado a la expansión de la cultura y a la utilización socialmente valiosa del conocimiento con prioridad a los sectores más postergados. Desde todas las disciplinas y tradiciones académicas se puede contribuir a impulsar formas de la extensión con tales características, y estrechamente vinculadas tanto con la enseñanza activa como con la auténtica creación de conocimientos.

Así repensada, la extensión se convierte también en un rico espacio de aprendizaje. Una oportunidad de encontrarse con la complejidad de la vida, en la que los problemas difícilmente son abordables desde una única perspectiva, desde una sola disciplina y mirada. Es por eso también que los espacios de interacción universidad-sociedad suelen ser espacios de construcción interdisciplinaria, otro de los movimientos promovidos por la integralidad.

Rearticular la universidad

Así (re)pensadas la enseñanza, la investigación y la extensión —la producción de conocimientos, el aprendizaje y la interacción con la sociedad—, podemos también pensar su articulación de otro modo.

Hay dos modos tradicionales de concebir la relación entre las tres funciones universitarias. Una pone a la enseñanza en el centro, la otra a la investigación. En ambas la extensión viene después. Las universidades pueden y suelen concebirse como instituciones de enseñanza que, cuando pueden, suman tareas de investigación y extensión. La investigación da prestigio y enriquece lo que se enseña. La extensión es una manera de ejercer la «responsabilidad social» de la universidad, enseñando a los que menos (conocimientos) tienen.

Un segundo modo de concebir esta relación pone en el centro a la investigación. Una universidad que no investiga no es, desde este punto de vis-

ta, propiamente una universidad, sino apenas un centro de enseñanza, solo diferenciado del nivel básico o medio por el tipo de conocimientos que transmite. Cuando se pone el centro a la investigación la universidad puede verse como una institución que produce conocimientos que enseña a sus alumnos y «extiende» a la sociedad.

La integralidad es un movimiento que, sin descuidar los aprendizajes y la producción de conocimiento, pone a la extensión en el centro de las funciones universitarias. O, mejor dicho, pone a la interacción con la sociedad como el motor de la vida universitaria. Propone que es a partir de la interacción con la sociedad que se genera el núcleo central de las agendas de investigación y es con los actores sociales —y no solo sobre ellos— que se investiga. Las múltiples formas de interacción con la sociedad son también oportunidades de aprendizaje particularmente significativas, porque ponen a docentes y estudiantes universitarios frente a problemas concretos y complejos, obligan a poner en juego múltiples conocimientos que, de otro modo, suelen quedar desarticulados en los procesos de enseñanza-transmisión.

La integralidad es, entonces, un esfuerzo por imaginar y construir la universidad como una institución que, a partir de la relación con la sociedad de la que forma parte y en diálogo con ella, produce conocimientos que contribuyen a su transformación. En esos procesos los universitarios aprenden investigando e interviniendo y se transforman también ellos y la institución.

Pero la interacción con la sociedad puede ser jugada también en clave de mercado. Son muchas las universidades que, en esa otra perspectiva, investigan lo que el mercado les pide y financia; que se vinculan con las empresas para establecer espacios de práctica que buscan principalmente la inserción y adaptación temprana de los estudiantes al mercado de trabajo. En la tradición latinoamericana de la extensión universitaria se insiste, en cambio, en una relación privilegiada con los sectores populares y

en una perspectiva crítica y transformadora de la sociedad. Esta perspectiva no niega la utilidad —más aún: la necesidad— de un acercamiento al mundo del trabajo y las empresas. Pero lo hace con perspectiva crítica: no se trata solo de facilitar la adaptación de los estudiantes al mercado, sino también de generar alternativas para los modos de trabajar y producir. En esta perspectiva, la responsabilidad social universitaria se expresa más en esta capacidad crítica que en el acercamiento esporádico y asistencialista a los «necesitados».

La curricularización de la extensión, el aprendizaje en torno a proyectos y problemas, la investigación-acción participativa son, desde distintos ángulos, modos de abordar esta articulación de funciones. Todas ellas, a su vez, conducen a plantearse los otros dos abordajes de la integralidad: integración de disciplinas y de saberes.

Interdisciplina, indisciplinamiento e integración de saberes

El diálogo entre disciplinas en procesos de investigación aparece hoy como cada vez más necesario frente a problemas que no pueden verse desde una única disciplina... es decir, frente a casi todos los problemas relevantes actuales. Del cambio climático a las profundas desigualdades que persisten en nuestras sociedades, de la crisis de la educación media al miedo en las grandes ciudades, no hay problema al que una disciplina pueda dar respuestas por sí sola. Como plantean Tommasino y Rodríguez (2011: 30), «la realidad es "per se" indisciplinada y esta condición nos impone prácticas al menos interdisciplinarias si lo que se pretende es su aprensión para la transformación». O, en palabras de Edgard Morin (2001: 10): «la supremacía de un conocimiento fragmentado según las disciplinas impide, a menudo, ope-

rar el vínculo entre las partes y las totalidades y debe dar paso a un modo de conocimiento capaz de aprehender los objetos en sus contextos, sus complejidades y sus conjuntos».

El movimiento de la integralidad, al construir las agendas de investigación a partir del diálogo con la sociedad, convoca también a encuentros interdisciplinarios. Esto abre potencialidades nuevas a la producción de conocimientos, al aprendizaje mutuo entre quienes se han formado o se están formando en disciplinas diferentes y a la intervención social crítica.

Pero este movimiento es muy difícil en una universidad y un campo científico construidos en torno a las disciplinas. Con frecuencia no pasamos de esfuerzos multidisciplinarios, más raramente construimos interdisciplina, y quedan pendientes los desafíos de la transdisciplinariedad, el abordaje complejo de la complejidad.

Suelen ser los espacios académicos más nuevos los más propicios para el encuentro interdisciplinario: al no contar inicialmente con disciplina propia, se nutren de algunas de las ya existentes y a veces logran hibridaciones o fertilizaciones mutuas entre ellas. Pero suelen aspirar a construir su propia disciplina, conscientes de que, sin ello, mantendrán un papel de segunda en el escenario académico. Es el caso de mi propio campo de trabajo, el de la comunicación, lugar de encuentro de las ciencias sociales, las artes y las tecnologías, que pugna, tal vez inútilmente, por construir la comunicología.

Otro espacio propicio para la interdisciplina son los estudios de cuarto nivel. En los últimos años, junto con las tradicionales maestrías y doctorados disciplinarios, aparecen los posgrados en torno a temas y problemas: «Infancia y políticas públicas», «Desarrollo rural sustentable», «Manejo costero», «Conflicto, territorio y cultura».² Este movimiento, a su vez, tiende a «bajar» hacia los estudios de grado, agregándose, fusionando o des-

armando los espacios disciplinarios.

Aunque de modo incipiente, todo ello tiende a poner en cuestión un modelo de trabajo científico basado en las disciplinas. En esa lógica los problemas de investigación suelen surgir del propio «desarrollo de las ciencias»: del «estado del arte» en tal o cual cuestión, que justifica una propuesta de investigación a partir de un vacío detectado. Pero estos vacíos, así detectados, no están en el vacío: se enmarcan, con mayor o menor ajuste, dentro de alguna de las disciplinas existentes. Disciplinas que establecen límites a lo que es posible pensar a partir de sus categorías conceptuales y de su lenguaje, de sus supuestos y métodos consagrados. Estos límites son precisamente los que dan identidad al campo disciplinario, volviéndolo inteligible y manejable para sus practicantes. A medida que estas seguridades crecen tiende a olvidarse el origen de la creación del campo, el recorte efectuado por la disciplina para leer el mundo.

En el caso de las ciencias sociales, por ejemplo, suele olvidarse que las cinco disciplinas centrales que surgieron en siglo XIX —historia, economía, sociología, ciencia política y antropología— nacieron y se desarrollaron en cinco países: Alemania, Francia, Italia, Inglaterra y Estados Unidos. No por casualidad son los mismos países que dieron origen a los modelos universitarios que sirvieron de base para la creación de la mayoría de las universidades en el mundo occidental (Barichello, 2001: 39). En esa misma época y lugares se establecieron los límites entre las ciencias naturales, las ciencias sociales y las humanidades como tres culturas diferenciadas del quehacer intelectual (Wallerstein, 1996).

Este origen local ha quedado oculto tras la pretensión de universalidad de estas disciplinas —y de sus derivaciones y combinaciones posteriores—. Parecemos creer que estos aparatos epistémicos son independientes del lugar y las circunstancias en que nacieron, de los hombres

² Los tres primeros casos corresponden a posgrados de la Universidad de la República, el último a la Universidad Surcolombiana (Neiva, Colombia).

que les dieron origen y de los fines que perseguían, y que, por lo tanto, podemos usarlos con cualquier fin y en cualquier otro lugar y circunstancia. Estas ciencias aparecen como ya construidas, y los países del Tercer Mundo debemos limitarnos a «usarlas», cuando no a ser objeto de conocimiento de los científicos de los países centrales.

Por eso, junto con el necesario encuentro interdisciplinario, tal vez sea necesario un esfuerzo de «indisciplinamiento», en el sentido de cuestionar las propias disciplinas, historizándolas y localizándolas, reconociéndolas como formas de producción de conocimientos de cierto tiempo y lugar. Reconocer el eurocentrismo y admitir que hay otras formas de producción de conocimiento, que no encuadran en lo que llamamos «ciencia» pero que pueden ser capaces de proporcionar saberes necesarios para la vida, que la ciencia occidental ha olvidado o nunca supo.

Esto lleva a la tercera cuestión de la integralidad: la integración de saberes. Ello requiere partir del reconocimiento de que hay saberes válidos y socialmente necesarios generados fuera del ámbito académico con los que los que los universitarios pueden —y muchas veces deberían— dialogar. Para entender lo que con frecuencia no permite ver la mirada disciplinaria y disciplinada, fragmentada y analítica de las ciencias. El diálogo con esos otros saberes puede, con frecuencia, acercar a la comprensión de la complejidad. Por otro lado, este diálogo se hace necesario si se quiere producir conocimientos socialmente apropiables, capaces de integrarse a las prácticas sociales y no solamente circular en el mundo académico. Desde los saberes tradicionales sobre medicina y agricultura hasta los saberes obreros sobre la tecnología y el trabajo, hay mucho que los universitarios pueden aprender, y también mucho que pueden aportar, siempre que acepten desafiarse y desafiar, dialogar con otros. En términos de Santos (2010), podemos hablar de «ecología de saberes»:

La ecología de saberes es una profundización de la investigación-acción. Es algo que implica una revolución epistemológica en el seno de la universidad [...] La ecología de saberes es, por así decir, una forma de extensión en sentido contrario, desde afuera hacia adentro de la universidad. Consiste en la promoción de diálogos entre el saber científico y humanístico que la universidad produce y los saberes legos, populares, tradicionales, urbanos, campesinos, provincianos, de culturas no occidentales (indígenas, de origen africano, oriental, etc.) que circulan en la sociedad. [...] Comienza a ser socialmente perceptible que la universidad, al especializarse en el conocimiento científico y al considerarlo la única forma de conocimiento válido, contribuyó activamente a la descalificación e inclusive a la destrucción de mucho conocimiento no científico y con eso, contribuyó a la marginalización de los grupos sociales que solamente disponían de esas formas de conocimiento. Es decir, que la injusticia social contiene en su seno una injusticia cognitiva.

La integralidad es entonces, también, un movimiento de integración de disciplinas y saberes.

Organizando el movimiento

Como dije al comienzo, este conjunto de movimientos, de instituyentes posibles, no necesariamente constituyen un organizante, un esfuerzo sistemático de transformación de las organizaciones universitarias concretas. Pero existen también, y son obviamente necesarios, esos esfuerzos sistemáticos. En nuestra Universidad de la República, por ejemplo, constituyen uno de los ejes de lo que se ha llamado «segunda reforma universitaria».

En ese marco se han ido construyendo una serie de estrategias e instrumentos que buscan estimular los diversos movimientos propuestos por la integralidad. Por ejemplo, en la Universidad de la República:

- La curricularización de la extensión, los Espacios de Formación Integral y las prácticas integrales (UdelaR, 2010).

- La flexibilización de los planes de estudio incluyendo múltiples espacios de formación fuera del aula.

- Los esfuerzos de renovación pedagógica con instrumentos tales como el aprendizaje basado en problemas y proyectos, la rearticulación a nivel del currículum de las relaciones teoría-práctica y hacer-saber (Barato, 2005).

- La generación de múltiples estímulos para la confluencia interdisciplinaria, como el Espacio Interdisciplinario o los fondos concursables interservicios.

- Fondos concursables para investigaciones conjuntas con sectores productivos, mecanismos de construcción de demandas de investigación en sectores productivos (como las jornadas Ancap-UdelaR).

- El Programa de Apoyo a la Investigación Estudiantil.

Cada estrategia e instrumento tiene potencialidades y riesgos que se prueba en la práctica. La potencialidad común es contribuir al desplazamiento, al movimiento institucional. Los riesgos más habituales son la ritualización y la reducción del movimiento a un espacio limitado, dificultando la transversalización. Así, por ejemplo, los espacios de formación integral pueden ser, sin desearlo, un modo de reducir la integralidad a esos espacios sin alterar el conjunto de las prácticas docentes y estudiantiles. O la curricularización puede recapturar a la extensión para los formatos existentes (Romano, 2011: 95). O el trabajo en proyectos puede volverse un ritual vacío, en el que la formalización en objetivos y metas ahogue la riqueza de los procesos sociales en los que busca intervenir.

Estos riesgos son, en el fondo, los de la institucionalización, riesgos típicos de todo movimiento instituyente. Vale la pena correrlos aun sabiendo que los desplazamientos serán probablemente siempre menores de lo deseado. La organización del deseo tiene siempre este componente paradójico y tan necesario cuando se trata del esfuerzo por cambiar instituciones tan pesadas como la universidad y organizaciones tan resistentes al cambio como las universidades.

Referencias bibliográficas

- AROCENA, Rodrigo (2011). «Curricularización de la extensión: ¿por qué, cuál, cómo?». En R. AROCENA y otros. *Integralidad: tensiones y perspectivas*. Cuadernos de Extensión n.º 1, Montevideo: Universidad de la República.
- AUSUBEL, David, J. D. NOVAK y H. HANNESIAN (1987). *Psicología educativa: un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.
- BARATO, Jarbas Novelino (2005). *Formación profesional: saberes del ocio o saberes del trabajo*. Montevideo: Cinterfor-OIT.
- BARICHELLO, Eugenia Mariano da Rocha (2001). *Comunicação e comunidade do saber*. Santa María: Palloti.
- BRUNER, Jerome (1984). *Acción, pensamiento y lenguaje*. Barcelona: Alianza Editorial.
- CHEVALLARD, Yves (1997). *La transposición didáctica*. Buenos Aires: Aique.
- DEMO, Pedro (2001). «Conhecimento e aprendizagem: atualidade de Paulo Freire». En C. A. TORRES (comp.). *Paulo Freire y la agenda de la educación latinoamericana en el siglo XXI*. Buenos Aires: Clacso.
- ESCOBAR, Arturo (2007). *La invención del tercer mundo. Construcción y deconstrucción del desarrollo*. Caracas: El perro y la rana.
- FALS BORDA, Orlando (1991). *Acción y conocimiento*. Bogotá: Cinep.
- FREIRE, Paulo (1980). *Pedagogía do oprimido* (8.ª ed.). Río de Janeiro: Paz e Terra.
- (1991). *¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural*. México: Siglo XXI (1.ª ed. 1973).
- GAULEJAC, Vincent de y Shirley ROY (orgs.) (1993). *Sociologies cliniques*. París: Hommes et Perspectives.
- HABERMAS, Jürgen (1982). *Conocimiento e interés*. Madrid: Taurus.
- KAPLÚN, Gabriel (2005). «Indisciplinar la Universidad». En Catherine WALSH (ed.). *Pensamiento crítico y matriz colonial*. Quito: UASB-Abya Yala.
- LOUREAU, René (2001). *El análisis institucional*. Buenos Aires: Amorrortu.
- MORIN, Edgar (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. México: Unesco.
- PIAGET, Jean (1975). *Seis estudios de psicología*. Barcelona: Barral.
- PILLAR GROSSI, E. (1994). «Desconstruir no coração do aprender». En *Revista do Geempa* n.º 3, Porto Alegre.
- RHÉAUME, Jacques (1996). «Dimensiones epistemológicas de las relaciones entre teoría y práctica». En Ana María ARAÚJO (comp.). *Análisis clínico en ciencias humanas*. Montevideo: ClaeH.
- ROMANO, Antonio (2011). «Sobre los espacios de formación integral en la universidad. Una perspectiva pedagógica». En R. AROCENA y otros. *Integralidad: tensiones y perspectivas*. Cuadernos de Extensión n.º 1. Montevideo: Universidad de la República.
- SANTOS, Boaventura de Sousa (1996). «Para uma pedagogia do conflito». En Luis Heron DA SILVA y otros. *Novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais*. Porto Alegre: Sulina.
- (1998). *De la mano de Alicia. Lo social y lo político en la posmodernidad*. Bogotá: Uniandes.
- (2010). *La universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipadora de la universidad*. Montevideo: Trilce-Extensión Udelar.
- SCHVARSTEIN, Leonardo (2000). *Psicología social de las organizaciones*. Buenos Aires: Paidós.
- TOMMASINO, Humberto y Nicolás RODRÍGUEZ (2011). «Tres tesis básicas sobre extensión y prácticas integrales en la Universidad de la República». En R. AROCENA y otros. *Integralidad: tensiones y perspectivas*. Cuadernos de Extensión n.º 1, Montevideo: Universidad de la República.
- UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA (2010). *Hacia la reforma universitaria* n.º 10. *La extensión en la renovación de la enseñanza. Espacios de formación integral*. Montevideo: Universidad de la República.
- VARELA, Francisco (1996). *Conocer. Las ciencias cognitivas: tendencias y perspectivas*. Barcelona: Gedisa.
- VILLASANTE, Tomás R. (2006). *Desbordes creativos. Estrategias y estilos para la transformación social*. Madrid: Catarata.
- VYGOTSKY, Lev (1979). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires.
- WALLERSTEIN, Immanuel (coord.) (1996). *Abrir las ciencias sociales. Informe de la Comisión Gubenkian para la reestructuración de las ciencias sociales*. México: Siglo XXI.

La integralidad de las funciones universitarias como espacio de preguntas recíprocas¹

Judith Sutz

Introducción

Este texto fue primero una exposición oral, que apuntaba a dialogar, desde un lugar específico -la Comisión Sectorial de Investigación Científica- con compañeros principalmente orientados al trabajo en Unidades de Enseñanza y de Extensión. El hilo conductor de aquella charla y de este texto es el intento por entender la integralidad de funciones como un proceso de transformación permanente en curso en la institución universitaria. Una pregunta asociada con esta reflexión tiene que ver con la construcción concreta de articulación entre enseñanza, investigación y extensión, fácil de invocar y difícil de materializar. Surge así la idea de caracterizar la integralidad de la que hablamos como un espacio de preguntas recíprocas,

¹ Artículo basado en la ponencia realizada en la Jornada Integralidad de las Funciones Universitarias. Talleres de reflexión e intercambio con las Unidades de Extensión y Unidades de Enseñanza de los Servicios Universitarios, llevada adelante en el ISEF el 13 de abril de 2010.

desde el cual se formulen los problemas a los que la actividad universitaria procura dar respuestas.

La presentación se organiza de la siguiente manera: en la primera parte se aborda muy rápidamente la evolución de la integralidad a partir de una sugerencia de "modelos históricos" de universidad; en la segunda parte se discute cómo las transiciones de los regímenes de investigación influyen en la manera de entender la integralidad; finalmente, se da cuenta de una experiencia concreta que ilustra hasta qué punto la integralidad de funciones universitarias es necesaria para realizar un buen trabajo.

La Universidad y sus funciones

En general se coincide en entender a la integralidad de las funciones universitarias como el trabajo interconectado en tres direcciones analíticamente diferenciadas: la función de enseñanza, la función de extensión y la función de investigación. Una primera interrogante a formular, entonces, es si la integralidad ha tenido existencia histórica desde los tiempos más lejanos de la Universidad. La respuesta claramente es negativa; las universidades creadas en el Medioevo tenían una sola misión, la transmisión del saber acumulado.

Steven Müller (1996), que ha trabajado sobre la evolución de las universidades, denomina a la universidad medieval como

"la Universidad de la fe", puesto que la teología era su principal campo de acción. La *Universidad de la fe*, en el sentido antes indicado, existió desde el siglo XII hasta comienzos del siglo XIX, presentando diversas modalidades a lo largo del tiempo. Aunque nunca es sencillo (y suele no ser correcto) establecer una fecha precisa para dar cuenta de transformaciones profundas, puede decirse que una de estas últimas ocurrió con la creación de la Universidad de Berlín, en la primera década del siglo XIX. Denominada por algunos *primera revolución académica*, la transformación consiste en la incorporación de una segunda misión, la investigación, además de la de enseñanza. El punto interesante es que no se trata de una suma o de una yuxtaposición, sino de una integración de funciones: la investigación como forma de mejorar la enseñanza, y la enseñanza como la manera en que gente joven e irreverente podía eventualmente cuestionar saberes dados por ciertos y generar así un impulso hacia la investigación.

Müller llama a ésta la "Universidad de la razón". De ese perfil de Universidad, se pasa en el siglo XX a la "Universidad del descubrimiento". Esta es una Universidad donde se acelera mucho la creación de conocimiento, lo que tiene como resultado impactos muy profundos en la civilización actual. Ejemplo de esto es la invención de las pastillas anticonceptivas y de los antibióticos, de las tecnologías de la información y la comunicación, de la ingeniería genética, todas ellas nacidas de una forma u otra en las universidades. Estos conocimientos fueron luego captados por las empresas, transformándolos en

productos que se masificaron. Pero las primeras producciones de conocimiento, los primeros descubrimientos en relación a distintos productos y tecnologías con enorme poder de transformación, se llevaron adelante desde las universidades.

A fines del siglo XIX y a comienzos del siglo XX, sobre todo en Estados Unidos, emergió una función de tercer tipo asociada a la difusión de conocimiento, que completa una "integralidad a tres" junto con enseñanza e investigación. Este proceso estuvo básicamente limitado a un espacio social específico: las universidades norteamericanas de la zona agrícola, que estaban relacionadas con la transferencia de conocimiento en el ámbito estrictamente rural o agropecuario. En Uruguay este también ha sido un espacio privilegiado del trabajo de extensión.

Podríamos preguntarnos por qué esta preocupación por la difusión del conocimiento producido en las universidades, derivada en misión universitaria, se dio en sus inicios en el agro. De forma muy esquemática, podría decirse que lo que se buscaba era evitar el siguiente círculo vicioso: alguna gente sabe algo significativo y otra gente necesita lo que esta gente sabe; si la gente que sabe no va y se lo "cuenta" a la gente que requiere ese saber, el conocimiento queda encapsulado en el espacio académico. Este círculo vicioso o "desencuentro de saberes" fue objeto de atención en el sector agropecuario, pero no así en la industria. No es trivial interrogarse acerca de estas diferencias. Una explicación radica probablemente en que durante mucho tiempo el conocimiento asociado a la

agropecuaria fue pensado como un conocimiento público, y por tanto comunicable libremente, mientras que el conocimiento asociado a la industria se entendía como conocimiento privado.

Lo cierto es que el concepto de "tercera misión", que refiere a aquella nueva función universitaria que se incorpora a las de enseñanza e investigación (estas últimas integradas en algunos casos, como en la Universidad de Berlín y en otras, pero por cierto no siempre), no da lugar a unanimidades en torno a en qué consiste y a lo que abarca. Básicamente existen dos grandes posturas en relación a esa *tercera misión*, a esa nueva tercera actividad definitoria de Universidad. Por un lado, hay quienes plantean que la responsabilidad social de la Universidad da lugar a una nueva forma de integralidad que tiene que ver con la cooperación de esta institución con el crecimiento económico. De esta manera surge la noción de Universidad empresarial, que tiene un enorme peso en la evolución de muchas universidades en el mundo, incluyendo a universidades de América Latina.

Por otro lado, existe otra concepción que es la Latinoamericana, heredera del Movimiento de la Reforma Universitaria, surgido en Córdoba en 1918, en la cual se concibe a la tercera misión como el compromiso social de la Universidad con la parte más postergada de la sociedad. La forma concreta en que se expresa dicho compromiso ha dado lugar a diversas interpretaciones; una de ellas, la extensión, se integra junto a la enseñanza e investigación al conjunto de actividades universitarias.

La extensión, entendida como tercera misión, ha quedado plasmada en distintos textos legales que definen el quehacer de varias universidades públicas de la región.

Müller agrega una cuarta categoría a su taxonomía de universidades. Así, además de la *Universidad de la fe*, de la *Universidad de la razón* y de la *Universidad del descubrimiento*, estaría surgiendo un cuarto tipo de universidad, en los últimos veinticinco o treinta años, fundamentalmente en las universidades del mundo desarrollado. Se la denomina "Universidad del cálculo", siendo su principal característica la negación radical del compromiso unitario de la institución universitaria con el conjunto de la sociedad. De esta forma se transforma a la Universidad en una institución donde individuos aislados, motivados por sus propios intereses encuentran un espacio que les permite llevarlos a cabo. Esta es una visión que puede parecer un tanto apocalíptica, pero que lamentablemente tiene más asidero en lo real de lo que se pueda desear o creer.

Siendo las universidades modernas instituciones cuyo accionar está profundamente vinculado al conocimiento, en particular al conocimiento nuevo, resulta interesante asociar la evolución de la institución universitaria con las transformaciones en la producción de conocimiento. Ello se explora en la sección siguiente.

Cambios en la producción de conocimientos y su vinculación con las funciones universitarias

Robert K. Merton (1942) propone cuatro actitudes constitutivas del modo ideal de hacer ciencia, al estilo de "modelos ideales" weberianos. Vale enfatizar que esta propuesta no busca describir cómo se lleva a cabo el proceso social de producción de conocimiento, sino cómo éste debería llevarse a cabo: se trata así de un claro planteo normativo. La primera actitud o condición refiere al "comunalismo": los investigadores tienen que poner en común aquello que descubrieron, construyeron, encontraron. La segunda condición refiere al "universalismo básico" en el sentido de que el valor científico atribuido a una afirmación debe referir exclusivamente a dicha afirmación y nada debería tener que ver con alguna característica de quién la efectúa. Esta condición no es inocente; Merton estaba pensando básicamente en la Alemania nazi, donde se decía que determinada concepción científica era falsa porque quien la proponía era judío, o en el régimen soviético, donde ocurría lo propio porque quien lo decía o lo que se decía tenía inspiración burguesa. Por lo tanto, de lo anterior se desprende esta segunda condición: lo que se afirma, su verdad, su validez no depende de quién lo dice.

La tercera condición o actitud se denomina "desinterés". Esto implica que cuando comunico algo vinculado al resultado de una investigación, mi interés en que crean que lo que yo afirmo es cierto no debe llevar a distorsionar la evidencia con la que

cuento. Por supuesto, el concepto "desinterés" también incluye desvinculación total de intereses comerciales o de otro tipo respecto de los cuales los resultados pudieran estar a favor o en contra.

Por último, la cuarta condición, es el escepticismo organizado. Esto quiere decir que la actividad de investigación siempre requiere el análisis y verificación de los nuevos resultados por parte de la comunidad de investigadores afines al tema de que se trate. Esta cuarta condición está muy vinculada con la primera: para no creer a primera vista lo que se plantea, para ejercer el escepticismo organizado, los resultados deben ser puestos en común sin cortapisas.

Este modelo es realmente un modelo ideal; nunca funcionó realmente así. Lo importante, sin embargo, es que se le consideraba un modelo normativo. Es decir, el comunismo, universalismo, desinterés y escepticismo organizado describían normas de conducta consideradas valiosas y, además, garantías de la validez del esfuerzo académico. Así, a pesar de que la producción de ciencia nunca se reflejó fielmente en el modelo ideal de Merton, dicho modelo ideal era de recibo en las universidades. Eso ya no es más cierto. Y en ese sentido, a los que describen la evolución actual de los procesos de producción de conocimiento en las universidades como un proceso hacia una universidad del cálculo, no les falta razón. Porque ahora emerge, en la sociedad capitalista del conocimiento, un nuevo modelo ideal que en lugar de proponer el comunismo

reivindica el "propietarismo", es decir, la no puesta en común de los resultados obtenidos, toda vez que exista alguna posibilidad de patentamiento y apropiación privada de los mismos. Las reglas, en buena medida, han cambiado. Vale la pena insistir en que lo más importante del planteo de Merton no es tanto si describía o no la realidad, sino que marcaba un "norte" de buen comportamiento. Hoy el norte mertoniano es un norte de mal comportamiento, porque poner las cosas en común dificulta o impide la apropiación privada por parte de universidades o de quienes financian las investigaciones en las universidades.

Es en este marco y sobre la base de esta realidad que es necesario reflexionar cómo trabajar desde una perspectiva integral.

Vale señalar todavía otro aspecto ligado a la evolución del conocimiento. Durante prácticamente toda la historia de la humanidad los resultados de la tecnología no estuvieron basados en la ciencia. Un ejemplo típico fue la máquina de vapor, cuyo funcionamiento fue explicado por la termodinámica decenas de años después de su plena vigencia. Hubo un largo período durante el cual las formas prácticas de resolución de problemas no estaban asociadas a un conocimiento que explicara por qué las soluciones funcionaban. Eso cambió radicalmente a mediados del siglo XIX a partir de lo que se ha dado en llamar "el matrimonio entre la ciencia y las artes útiles". A partir de ese momento ya no es más la ciencia la que explica ex post por qué las técnicas funcionan sino que es la ciencia la que permite ex ante el desarrollo de las técnicas. A su vez las

Es así que surge la interrogante de cómo construimos realmente un espacio de preguntas recíprocas. El pasaje del *ideal mertoniano* al ideal propietario hace particularmente difícil responder a esta pregunta. La conexión entre ciencia y tecnología, un espacio de integralidad en sí mismo, debería actuar en sentido contrario, facilitando la construcción de ese espacio.

Ahora bien, esas preguntas recíprocas: ¿Quién las formula? ¿En nombre de quién realiza dichas formulaciones? ¿Por qué razones? ¿Quién va a escuchar y a quiénes les interesan las preguntas formuladas?

Como forma de ejemplificar la noción de preguntas recíprocas se tomará una situación que se dio en nuestro país y que da cuenta de una posible manera de concretar la integralidad. Un neonatólogo del Hospital de Clínicas tiene una dificultad importante para atender adecuadamente a niños prematuros que padecen de ictericia aguda. Para el tratamiento de dicha enfermedad se utilizan lámparas específicas de luz azul que permiten la expulsión de la molécula de bilirrubina; dichas lámparas se averían con frecuencia y es muy costosa su reparación. La mejor alternativa tecnológica, lámparas que utilizan dispositivos digitales, está fuera de alcance por su alto precio. Este médico está realmente preocupado porque no puede llevar adelante el tratamiento adecuado, y entonces formula preguntas: ¿qué puedo hacer? ¿cómo lo puedo llevar adelante? Estas interrogantes son escuchadas por un físico

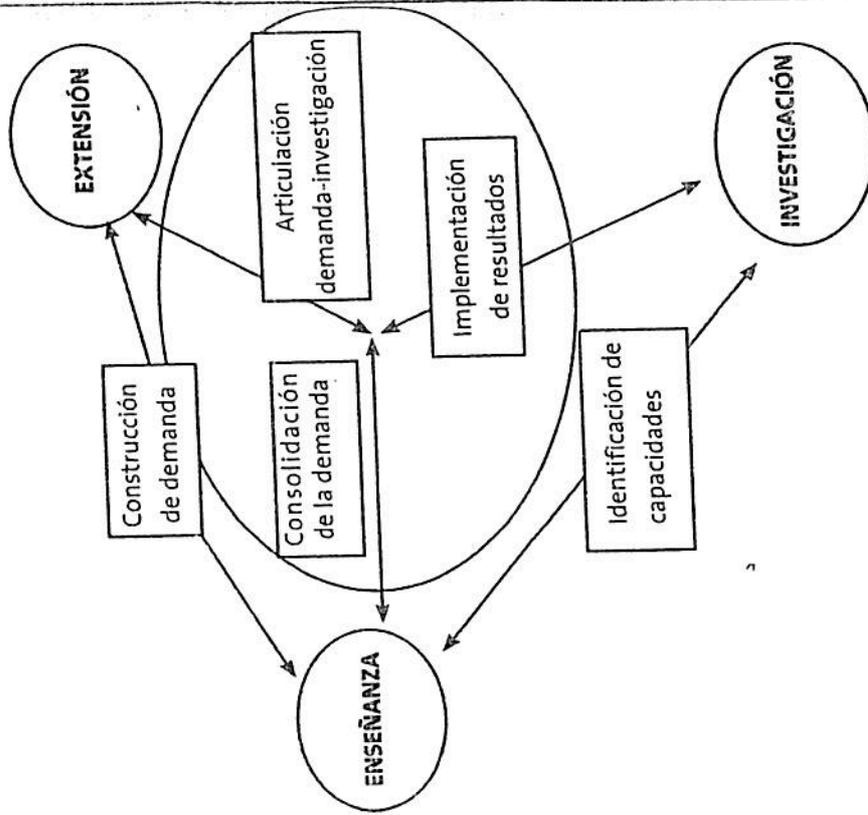
preguntas que la ciencia responde no provienen únicamente de su agenda interna de trabajo sino que las interrogantes que le plantea la tecnología pasan a tener gran relevancia para el propio desarrollo de la ciencia. Esto comenzó a generar una integralidad radical y profunda que sigue hasta nuestros días. En este marco también estamos insertos. Y es desde allí que uno se pregunta aquí y ahora en el Uruguay por la integralidad de las funciones universitarias.

La integralidad como espacio de preguntas recíprocas

No tengo una propuesta de definición para la integralidad, pero sugiero una manera de denominarla que quizá resulte útil: la integralidad como un espacio de preguntas recíprocas. El conocimiento se inicia con la formulación de preguntas que pueden ser de diversos tipos; me puedo preguntar por qué los pájaros de aquí tienen diferentes picos que los de allá, o por qué los gastos gastronómicos de la población asistida por el Plan de Emergencia del gobierno yo espero que sean x y son y. Es evidente que la agenda de investigación se formula a partir de preguntas.

De este modo la integralidad como un espacio de preguntas recíprocas implica preguntas que la enseñanza le hace a la investigación, que la investigación le hace a la extensión, y que la extensión le realiza a cualquiera de las otras dos funciones. Asimismo todas las funciones se formulan preguntas a sí mismas y a todas las demás.

La siguiente figura expresa una forma de entender la integralidad, apuntando a la cuestión de la formulación de preguntas y a la obtención de respuestas:



El encuentro entre extensión y enseñanza es fundamental en la detección de demandas. y al hablar de enseñanza nos estamos refiriendo a las personas que estudian apoyadas por la extensión. Es decir que nos referimos a la curricularización de la extensión, los estudiantes que salen a terreno, aprenden y detectan preguntas junto a los docentes que trabajan en extensión. En el encuentro entre enseñanza e investigación se da la identificación de capacidades. En el medio, en el encuentro entre las tres funciones, se encuentran procesos de consolidación de la demanda, articulación entre demanda e investigación e implementación de resultados.

La consolidación de la demanda requiere la efectiva articulación entre demanda e investigación, para luego implementar resultados; para lograrlo hay que salir de la Universidad. Porque no alcanza con hacer preguntas, no alcanza con responderlas: los resultados, además, deben ser utilizados. Esto tiene que ver con la política del afuera de la Universidad, de las comunidades, de las zonas urbanas, del trabajo, de la seguridad social. Y esto significa integrar al interior de la Universidad pero también integrar Universidad y sociedad, lo que es en definitiva un desafío muy grande. Nadie sabe bien cómo hacerlo y lo que estamos planteando es de una audacia enorme. Estamos hablando de todas las áreas del conocimiento, de la integralidad del conjunto de las tres funciones universitarias y de integrar eso con el conjunto de la vida política social. Sólo en América Latina se nos ocurre algo así. En el norte son más pragmáticos y trabajan elemento por elemento, pero eso hace a lo que

experimental que se desempeña en la Facultad de Ingeniería de la Universidad de la República, que ha tenido que aprender a hacer lámparas él mismo, para su propio laboratorio.

Este físico lo escucha, y piensa que quizás con la experiencia que tiene en la elaboración de lámparas podría intentar encontrar respuestas para esas preguntas. Luego de un tiempo termina diseñando una lámpara digital que es sustantivamente más económica que las que están en el mercado. Esta invención fue denominada Bililed (Bili de bilirrubina, y led de light emitting diode), producida por una empresa nacional, aprobada por el Ministerio de Salud Pública y en funcionamiento en varios Hospitales Públicos del país.

Esta es una historia de encuentros, es una historia de preguntas, a partir de un encuentro que ocurrió entre quien tenía un problema y quién podía resolverlo. Entonces a lo que se debe tender desde la política universitaria es a propiciar este tipo de encuentros, aunque ello sea especialmente difícil. A partir de varios ejemplos como el mencionado anteriormente, en la Comisión Sectorial de Investigación Científica hemos aprendido que lo más importante para efectivizar ese objetivo es que las preguntas estén claras, que la demanda sea precisa. Ya quientran fundamentalmente los universitarios que trabajan a nivel de la comunidad. No importa tanto saber quién tiene la pregunta, si surge de las personas de la propia comunidad o las formula un mediador que trabaja entre la comunidad y la Universidad. En el caso anteriormente mencionado, el físico que encontró

una respuesta válida a las preguntas del neonatólogo hizo una observación fundamental, a saber, que él no sabía encontrar problemas, sino que podía solucionar problemas. Planteó que lo que necesitaba es algo así como una góndola de supermercado llena de preguntas y de problemas. Alguien debe ser capaz de aportar a esa góndola de preguntas; de lo contrario no vamos a convocar la solidaridad de los investigadores universitarios. Y es así como debemos entender a la integralidad, justamente como un espacio de preguntas recíprocas.

En la Comisión Sectorial de Investigación Científica tenemos un problema que nos preocupa centralmente: cómo convocar la fenomenal capacidad de producción de conocimiento de tantos universitarios. Una dificultad mayor que se nos presenta es que la agenda de trabajo de los investigadores está liderada por criterios de evaluación académica que tienen que ver casi en exclusividad con publique usted artículos en revistas de alto impacto. Estamos encaminados a buscar la forma de orientar esa agenda académica, manteniendo la excelencia en la producción de conocimientos, hacia la consideración de problemas que afectan a buena parte de la sociedad uruguaya, la más desprotegida, la más alejada del conocimiento académico. Está claro que para esto es necesario formular preguntas. Sólo que las preguntas ninguno de nosotros las sabe y quienes trabajan directamente con los actores sociales probablemente -aunque no lo crean- saben mucho más sobre este punto que muchos otros.

también somos y no pocas cosas buenas hemos hecho a partir de eso.

Lo anterior no se plantea como conclusión sino como pregunta y como desafío. En este desafío, mucho más que la Reforma Universitaria y mucho más que el espíritu de la Universidad Latinoamericana, nos va el Uruguay. Tenemos por lo tanto mucho trabajo por delante.

Judith Suárez
Coordinadora Académica de la Comisión Sectorial de Investigación
Científica de la Universidad de la República. Ing. Electricista.
Master en Planificación del Desarrollo. Doctora en
Socio Economía del Desarrollo

Bibliografía

- Müller, S. (1996). "The advent of the university of calculation", en Müller edit. Universities in the Twenty-First Century, Berghahn Books, Providence, RI, USA.
- Merton, R.K. (1942) "The Normative Structure of Science" en "http://www.reference.com/browse/wiki/"Merton, Robert King (1973). The Sociology of Science: Theoretical and Empirical Investigations .
- "http://www.reference.com/browse/wiki/Chicago"Chicago: "http://www.reference.com/browse/wiki/University_of_Chicago_Press"University of Chicago Press.

af

intr

Se n
cono
las a

nues

vista

práct

de n

tiene

susci

form

Plant

cono

prop

base,

en di

1

Jornac

reflexi

mológ

TEMA : UNIVERSIDAD

**EXTENSION
UNIVERSITARIA**



La función Extensión en la Facultad de Odontología

Extractados de Resol. del CFO N°. 47 (03/10/19) y 45 (31/10/19)

La extensión es una de las funciones sustantivas de la Udelar y por lo tanto de la Facultad de Odontología (FO). En el Art. 2 de su Ley orgánica (N° 12.549) cuando se expresa: "La Universidad...Le incumbe asimismo, a través de todos sus órganos, en sus respectivas competencias, acrecentar, difundir y defender la cultura; impulsar y proteger la investigación científica y las actividades artísticas y contribuir al estudio de los problemas de interés general y propender a su comprensión pública; defender los valores morales y los principios de justicia, libertad, bienestar social, los derechos de la persona humana y la forma democrático-republicana de gobierno." Estamos hablando de la extensión como uno de los fines universitarios

www.universidad.edu.uy/renderResource/index/resourceId/844/siteId/1

La FO en su Plan estratégico 2018-2022 hizo acuerdo con el concepto de extensión propuesto por el CDC en 2009 donde se la define como:

- *Proceso educativo transformador donde no hay roles estereotipados de educador y educando, donde todos pueden aprender y enseñar. Aun así, en procesos de extensión donde participan docentes y estudiantes, el rol docente debe tener un carácter de orientación permanente.*
- *Proceso que contribuye a la producción de conocimiento nuevo, que vincula críticamente el saber académico con el saber popular.*
- *Proceso que tiende a promover formas asociativas y grupales que aporten a superar problemáticas significativas a nivel social.*
- *Es una función que permite orientar líneas de investigación y planes de enseñanza, generando compromiso universitario con la sociedad y con la resolución de sus problemas.*
- *En su dimensión pedagógica constituye una metodología de aprendizaje integral y humanizadora. La Extensión y la Investigación deberían ser parte de la metodología de enseñanza universitaria, lo que haría que el proceso formativo fuese integral, con un contacto directo con la realidad social, por lo tanto humanizadora.*
<http://www.expe.edu.uy/expe/resoluci.nsf/4e1fd2c2a317193a03256dcc003b902f/f200247a7f556d23032576550069e060?OpenDocument&Highlight=0, bcdqn4sj9cdqmoobi d5t62or9k9n0>

Otros documentos institucionales plantean además que

"...la extensión constituye una referencia ética necesaria e insoslayable para todos los docentes, estudiantes o egresados, y que no puede haber formación universitaria íntegra sin que más tarde o más temprano todo actor universitario se involucre con experiencias



Facultad de Odontología
UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA

de extensión que promuevan los valores de solidaridad, compromiso y responsabilidad con la gente y sus problemas”(p. 2, BARITE, M. 2017).
<http://www.extension.fmed.edu.uy/sites/www.extension.fmed.edu.uy/files/Propuesta%20Pro%20Rector%20Barite.pdf>

En un “sentido amplio” la extensión incluye:

“...Si bien puede -y debe- distinguirse conceptualmente entre extensión (dialógica, bidireccional, de pertinencia social, dirigida a la autogestión y el empoderamiento, preferentemente integral, nutriente para la enseñanza y la investigación) y otras manifestaciones próximas como la divulgación, la asistencia, el debate público de especialistas y ciertas formas de la asesoría, en este documento se entenderá a la extensión en sentido amplio y comprensivo de todas las expresiones mencionadas.”(p. 3 BARITE, M. 2017).

<http://www.extension.fmed.edu.uy/sites/www.extension.fmed.edu.uy/files/Propuesta%20Pro%20Rector%20Barite.pdf>

Las actividades de extensión en la Udelar, vienen siendo desarrolladas por el conjunto de los actores institucionales (diferentes cátedras, servicios). La FO a lo largo de los últimos 30 años ha generado diferentes dispositivos en ese sentido:

En la práctica institucional se han desarrollado pasantías y proyectos que han permitido curricularizar la extensión y actividades en el medio a través de las pasantías, mediatizados a partir de convenios y acuerdos creados e implementados por la FO con otras instituciones y actores sociales.

Actualmente se trabaja en acuerdos y convenios con: ASSE, MIDES, Ministerio del Interior, Intendencias (Montevideo, Artigas, Rivera, Maldonado), Instituto del Niño y Adolescente del Uruguay, ANEP, Programa de Promoción de la salud Bucal de Presidencia de la Republica (ASSE). Articuladas en la propia UDELAR se trabaja en el Hospital de Clínicas, Programas Plataforma PIM y APEX y prácticas interprofesionales. Todas estas actividades son gestionadas y ejecutadas por la UDECODS.

Uno de los convenios a partir del cual se desarrollan tanto actividades en el medio en Montevideo como Interior (Treinta y Tres, Canelones, San José, Paysandú y Florida) es el Plan Juntos dependiente del Ministerio de Vivienda y Ordenamiento Territorial desde 2012. Se han desarrollado además actividades y proyectos de extensión desde diferentes cátedras de la FO no disponiéndose de un registro sistematizado de ello.

Se ha generado pues, una articulación entre las funciones de enseñanza y extensión, e investigación en las pasantías del Semestre 10.



Facultad de Odontología
UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA

Las funciones de extensión fueron señaladas desde el informe de Acreditación de Pares en el año 2011 como una fortaleza de la institución y de su inserción curricular en la carrera de odontología.

Unidad de extensión de la FO (UEFO)

Las actividades desarrolladas en la FO en extensión y actividades en el medio se coordinan desde la UEFO.

Objetivos UEFO:

Promover, generar y coordinar todas las actividades de Extensión de la Facultad y propender a su inserción en la Red de Extensión de la UDELAR y sus Programas Integrales

1. gestionar las actividades de extensión y los recursos;
2. comprometer a un número creciente de universitarios (estudiantes, docente y egresados) con la extensión;
3. contribuir a la complementariedad e interdisciplinariedad de las prácticas en la articulación entre las funciones de enseñanza, investigación y extensión;
4. promover un mayor vínculo entre la FO y la sociedad que se sustenta en la interrelación, la participación y el dialogo de saberes;
5. coordinar con la UDECODS la práctica de la extensión.
6. Promover y potenciar líneas estratégicas para el desarrollo sostenido de la extensión de la FO
7. Asesorar en materia de extensión en consonancia con las políticas de la FO
8. Sistematizar información relevante sobre el avance de la extensión y las actividades en el medio de la FO y ponerla a disposición de la FO.

Manifiesto Liminar de la Reforma Universitaria del 21 de Junio de 1918

La juventud argentina de Córdoba a los hombres libres de Sudamérica.

Hombres de una República libre, acabamos de romper la última cadena que, en pleno siglo XX, nos ataba a la antigua dominación monárquica y monástica. Hemos resuelto llamar a todas las cosas por el nombre que tienen. Córdoba se redime. Desde hoy contamos para el país con una vergüenza menos y una libertad más. Los dolores que quedan son las libertades que faltan. Creemos no equivocarnos, las resonancias del corazón nos lo advierten: estamos pisando sobre una revolución, estamos viviendo una hora americana.

La rebeldía estalla a hora en Córdoba y es violenta porque ahí los tiranos se habían ensoberbecido y era necesario borrar para siempre el recuerdo de los contrarrevolucionarios de Mayo. Las Universidades han sido hasta aquí el refugio secular de los mediocres, la renta de los ignorantes, la hospitalización segura de los inválidos y lo que es peor- el lugar donde todas las formas de tiranizar y de insensibilizar hallaron la cátedra que las dictara. Las Universidades han llegado a ser así fiel reflejo de estas sociedades decadentes que se empeñan en ofrecer el triste espectáculo de una inmovilidad senil. Por eso es que la ciencia, frente a estas casas mudas y cerradas, pasa silenciosa o entra mutilada y grotesca al servicio burocrático. Cuando en un raptó fugaz abre sus puertas a los altos espíritus es para arrepentirse luego y hacerles imposible la vida en su recinto. Por eso es que, dentro de semejante régimen, las fuerzas naturales llevan a mediocrizar la enseñanza, y el ensanchamiento vital de los organismos universitarios no es el fruto del desarrollo orgánico, sino el aliento de la periodicidad revolucionaria.

Nuestro régimen *universitario* aún el más reciente- es anacrónico. Está fundado sobre una especie de derecho divino; el derecho divino del profesorado universitario. Se crea a sí mismo. En él nace y en él muere. Mantiene un alejamiento olímpico. La

federación universitaria de Córdoba se alza para luchar contra éste régimen y entiende que en ello le va *la vida*. Reclama un gobierno estrictamente democrático y sostiene que el demos universitario, la soberanía, el derecho a darse el gobierno propio *radica* principalmente en los estudiantes. *El* concepto de autoridad que corresponde y acompaña a un director o a un maestro en un hogar de estudiantes universitarios no puede apoyarse en la fuerza de disciplinas extrañas a la sustancia misma de los estudios. La autoridad, en un hogar de estudiante, no se ejercita mandando sino sugiriendo y amando: enseñando.

Si no existe una vinculación espiritual entre *el* que enseña y el que aprende, toda enseñanza es hostil y de consiguiente infecunda. Toda la educación es una obra de amor a los que aprenden. Fundar la garantía de una paz fecunda en el artículo conminatorio de un conminatorio reglamento o de un estatuto es, en todo caso, amparar un régimen cuaternario, pero no una labor de ciencia. Mantener la actual relación de gobernantes y gobernados es agitar el fermento de futuros trastornos. Las almas de los jóvenes deben ser movidas por fuerzas espirituales. Los gastados resortes de *la* autoridad que emanan de la fuerza no se avienen con lo que reclaman el sentimiento y el concepto moderno de las Universidades. El chasquido del látigo sólo puede rubricar el silencio de los inconscientes o de los cobardes. La única actitud silenciosa, que cabe en un instituto de ciencia, es el del que escucha una verdad o la del que experimenta para creerla o comprobarla.

Por eso queremos arrancar de raíz en el organismo universitario el arcaico y bárbaro concepto de autoridad que en estas casas de estudio es un baluarte de absurda tiranía y solo sirve para proteger criminalmente la falsa dignidad y la falsa competencia. Ahora advertimos que la reciente reforma, sinceramente liberal, aportada a la Universidad de Córdoba por el doctor José Nicolás Matienzo, sólo ha venido a probar que él era más afligente de lo que imaginábamos y que los antiguos privilegios disimulaban un estado de avanzada descomposición.

La reforma Matienzo no ha inaugurado una democracia universitaria; ha sancionado el predominio de una casta de profesores. Los intereses creados en torno de los mediocres han encontrado en ella inesperado apoyo. Se nos acusa ahora de insurrectos en nombre de un orden que no discutimos, pero que nada tiene que ver

con nosotros. Si ello es así, si en nombre del orden se nos quiere seguir burlando y embruteciendo, proclamamos bien alto el derecho sagrado a la insurrección. Entonces la única puerta que nos queda abierta a la esperanza es el destino heroico de la juventud. El sacrificio es nuestro mejor estímulo; la redención espiritual de las juventudes americanas nuestra única recompensa, pues sabemos que nuestras verdades lo son y dolorosas- de todo el continente. ¿Qué en nuestro país una ley se dice-, la ley de Avellaneda, se opone a nuestros anhelos? Pues a reformar la ley, que nuestra salud moral lo está exigiendo.

La juventud vive en trance de heroísmo. Es desinteresada, es pura. No ha tenido tiempo de contaminarse. No se equivoca en la elección de sus propios maestros. Ante los jóvenes no se hace rito adulando o comprando. Hay que dejar que ellos mismos elijan sus maestros y directores, seguro de que el acierto ha de coronar sus determinaciones. En adelante, sólo podrán ser maestros en la futura república universitaria los verdaderos constructores de alma, los creadores de verdad, de belleza y de bien.

La juventud universitaria de Córdoba cree que ha llegado la hora de plantear este grave problema a la consideración del país y de sus hombres representativos.

Los sucesos acaecidos recientemente en la Universidad de Córdoba, con motivo de la elección rectoral, aclaran singularmente nuestra razón en la manera de apreciar el conflicto universitario. La federación universitaria de Córdoba cree que debe hacer conocer al país , y a América las circunstancias de orden moral y jurídico que invalidan el acto electoral verificado el 15 de junio. Al confesar los ideales y juicios que mueven a la juventud en esta hora única de su vida, quiere referir los aspectos locales del conflicto y levantar bien alta la llama que está quemando el viejo reducto de la opresión clerical. En la Universidad Nacional de Córdoba y en esta ciudad no han presenciado desordenes; se ha contemplado y se contempla el nacimiento de una verdadera revolución que ha de agrupar bien pronto bajo su bandera a todos los hombres libres del continente. Referimos a los sucesos para que se vea cuánta razón nos asistía y cuánta vergüenza nos sacó a la cara la cobardía y la perfidia de los reaccionarios. Los actos de violencia, de los cuales nos responsabilizamos, se cumplían como el ejercicio de puras ideas. Volteamos lo que representaba un

alzamiento anacrónico y lo hicimos para poder levantar siquiera el corazón sobre esas ruinas. Aquellos representan también la medida de nuestra indignación en presencia de la miseria moral, de la simulación y engaño artero que pretendía filtrarse con las apariencias de la legalidad. El sentido moral estaba oscurecido en las clases dirigentes por un fariseísmo tradicional y por una pavorosa indigencia de ideales.

El espectáculo que ofrecía la asamblea universitaria era repugnante. Grupos de amorales deseosos de captarse la buena voluntad del futuro exploraban los contornos en el primer escrutinio, para inclinarse luego al bando que parecía asegurar el triunfo, sin recordar la adhesión públicamente empeñada, el compromiso de honor contraído por los intereses de la Universidad. Otros los más en nombre del sentimiento religioso y bajo la advocación de la Compañía de Jesús, exhortaban a la traición y al pronunciamiento subalterno. (Curiosa religión que enseña a menospreciar el honor y deprimir la personalidad! Religión para vencidos o para esclavos!). Se había obtenido una reforma liberal mediante el sacrificio heroico de la juventud. Se creía haber conquistado una garantía y de la garantía se apoderaban los únicos enemigos de la reforma. En la sombra de los jesuitas habían preparado el triunfo de una profunda inmoralidad. Consentiría habría comportado otra traición. A la burla respondimos con la revolución. La mayoría expresaba la suma de la represión, de la ignorancia y del vicio. Entonces dimos la única lección que cumplía y espantamos para siempre la amenaza del dominio clerical.

La sanción moral es nuestra. El derecho también. Aquellos pudieron obtener la sanción jurídica, empotrarse en la ley. No se lo permitimos. Antes de que la iniquidad fuera un acto jurídico, irrevocable y completo, nos apoderamos del salón de actos y arrojamos a la calla, sólo entonces amedrentada, a la vera de los claustros. Que esto es cierto, lo patentiza el hecho de haber, a continuación, sesionado en el propio salón de actos la federación universitaria y haber firmado mil estudiantes sobre el mismo pupitre rectoral, la declaración de huelga indefinida.

En efecto, los estatutos disponen que la elección de rector terminará en una sola sesión, proclamándose inmediatamente el resultado, previa lectura de cada una de la boletas y aprobación dei acta respectiva. Afirmamos, sin temor a ser rectificad

que las boletas no fueron leídas, que el acta no fue aprobada, que el rector no fue proclamado, y que, por consiguiente, para la ley, aún no existe rector en esta Universidad.

La juventud universitaria de Córdoba afirma que jamás hizo cuestión de nombres ni de empleos. Se levantó contra un régimen administrativo, contra un método docente, contra un concepto de autoridad. Las funciones públicas se ejercitan en beneficio de determinadas camarillas. No se reformaban ni planes ni reglamentos por temor de que alguien en los cambios pudiera perder su empleo. La consigna de "hoy para ti, mañana para mí", corría de boca en boca y asumía preeminencia de estatuto universitario. Los métodos docentes estaban viciados en un estrecho dogmatismo, contribuyendo a mantener a la Universidad apartada de la ciencia y de las disciplinas modernas. Las elecciones, encerradas en la repetición interminable de viejos textos, amparan el espíritu de rutina y de sumisión. Los cuerpos universitarios, celosos guardianes de los dogmas, trataban de mantener en clausura la juventud, creyendo que la conspiración del silencio puede ser ejercitada en contra de la ciencia. Fue entonces cuando la oscura Universidad mediterránea cerró sus puertas a Ferri, a Ferro, a Palacios y a otros, ante el temor de que fuera perturbada su plácida ignorancia. Hicimos entonces una santa revolución y el régimen cayó a nuestros pies.

Creímos honradamente que nuestro esfuerzo había creado algo nuevo, que por lo menos la elevación de nuestros ideales merecía algún respeto. Asombrados, contemplamos entonces cómo se iban para arrebatarnos nuestra conquista los más crudos reaccionarios.

No podemos dejar librada nuestra suerte a la tiranía de una secta religiosa, ni al juego de los intereses egoístas. A ellos se nos quiere sacrificar. El que se titula rector de la Universidad de San Carlos ha su primera palabra. "Prefiero antes de renunciar que quede el tendal de cadáveres de los estudiantes". Palabras llenas de piedad y de amor, de respeto reverencioso a la disciplina; palabras dignas del jefe una casa de altos estudios. No invoca ideales ni propósitos de acción cultural. Se siente custodiado por la fuerza y se alza soberbio y amenazador. Armoniosa lección que acaba de dar a la juventud el primer ciudadano de una democracia universitaria!

Recojamos la lección, compañeros de *tqda* América; acaso tenga el sentido de un presagio glorioso la virtud de un llamamiento a la lucha suprema por la libertad; ella nos muestra el verdadero carácter de la autoridad universitaria, tiránica y obcecada, que ve en cada petición un agravio y en cada pensamiento una semilla de rebelión.

La juventud ya no pide. Exige que se reconozcan el derecho de exteriorizar ese pensamiento propio en los cuerpos universitarios por medio de sus representantes. Está cansada de soportar a los tiranos. Si ha sido capaz desconocérsela la capacidad de intervenir en el gobierno de su propia casa.

La juventud universitaria de Córdoba, por intermedio de su federación, saluda a los compañeros de América toda y les incita a colaborar en la obra de libertad que inicia.

Enrique F Barros, Horacio Vafés, Ismael C. Bordabehere, Presidentes. - Gumersindo Sayago, Alfredo Castellanos, Luis M. Méndez, Jorge L. Bazante, Ceferino Garzón Maceda, Julio Mofina, Carlos Suárez Pinto, Emilio R. Biagosch, Angel J. Nigro, Natalio J. Saibene, Antonio Medina Allende, Ernesto Garzón.

Homenaje a la Reforma Universitaria de 1918



COMENTARIOS SOBRE LA UNIVERSIDAD LATINOAMERICANA

Pablo V. Carlevaro

Desde los comienzos del siglo pasado, en América Latina se gestó una concepción de universidad - como institución básica de la educación superior - que es un aporte cultural de todo nuestro continente, al sur del Río Bravo.

El Congreso Americano de Estudiantes celebrado en Montevideo, en 1908, con participación de estudiantes de toda América Latina e inclusive de España y los acontecimientos generados por los estudiantes de la Universidad de Córdoba, en 1918, son las referencias históricas fundamentales.

No cabe duda de que ambos antecedentes ponen en evidencia el protagonismo del estudiantado en la gestación de aquella concepción.

Los estudiantes latinoamericanos descubrieron precozmente la importancia social de la universidad en América Latina percibiendo con toda nitidez que esa importancia trasciende - es decir, va más allá - del rol formador de los profesionales que la vida social necesita.

Ni las universidades tradicionales de las metrópolis europeas ni la universidad colonial habían advertido que la universidad latinoamericana tenía que ver con cuestiones de la vida social del país que excedían la capacitación de profesionales.

Las universidades viejas

Las universidades latinoamericanas fueron fundadas en su enorme mayoría por órdenes religiosos pertenecientes a la iglesia católica - muy ligada a las autoridades de la colonia - en las principales metrópolis de la región.

Esas universidades gestaban, a partir de jóvenes extraídos de los estratos privilegiados de la sociedad colonial, los profesionales que la misma necesitaba.

La independencia no modificó sustancialmente el carácter de las universidades del continente. En nuestro país recién se funda la universidad con el advenimiento de la República (decreto de Oribe, 1838; comienzos en el gobierno de Suárez, 1849). Por eso nuestra universidad es - desde el inicio - de la República y no, de la iglesia.

De modo, pues, que durante casi un siglo, las universidades de las repúblicas independientes recién conformadas mantuvieron el estereotipo colonial y confesional con el que fueron concebidas y fundadas.

Estructuradas en términos fuertemente autoritarios, con hegemonía plena de las autoridades y del profesorado más ortodoxo, exclusivamente formadoras de profesionales que pertenecían a las clases dominantes y contribuirían, después, a perpetuar ese dominio, no podían ser, en modo alguno, impulsoras del progreso y de la transformación social.

La creación del conocimiento no era parte de su quehacer. El conocimiento era simplemente transmitido y la universidad no hacía sino **reflejar la cultura que venía de las metrópolis europeas que habían** colonizado estas comarcas.

El clima interno era dominado por la autoridad. La transmisión del conocimiento se asociaba, generalmente, a la incorporación acrítica del mismo y a la mediocridad de muchos de los profesores.

Por el contrario, los profesores más críticos y heterodoxos sufrían las consecuencias de la inexistencia de la libertad de cátedra.

La respuesta estudiantil

Las condiciones de atraso, autoridad y marginación antidemocrática en que transcurría la vida universitaria - desconectada completamente de la realidad social - asociadas al hecho de un

despertar de inquietudes de progreso, superación y justicia social en la juventud de la época contribuyeron a gestar, a comienzos del siglo XX, una movilización estudiantil de inspiración transformadora que hizo insurgencia en la universidad cordobesa, dando origen a la llamada "reforma de Córdoba". Así se condensó su legado en nuestra cultura y su prólogo fue el histórico manifiesto de Córdoba.

Sin la menor intención de quitar mérito e importancia histórica a los episodios de Córdoba, cabe pensar que sin la existencia de un estado de conciencia compartido ampliamente por los universitarios de América Latina, el fenómeno renovador de nuestras universidades no hubiera podido propagarse y universalizarse a todas las metrópolis universitarias como lo hizo en el primer cuarto del siglo pasado.

La reforma universitaria fue un fenómeno cultural generalizado y continental, en el que la comunidad ideológica de la juventud de América Latina es tan fuerte que ha de parangonarse tan sólo con el ideario independentista.

En Europa, recién medio siglo después, los estudiantes europeos efectuaron movilizaciones que reivindicaban las aspiraciones de los estudiantes latinoamericanos. Tal vez lo hicieron en ignorancia de lo que había pasado aquí. Debe ser, probablemente, el único episodio cultural en que nuestro continente se adelanta medio siglo al tiempo europeo.

Las reivindicaciones de la "reforma"

Lo que los estudiantes cordobeses reivindicaron guarda correspondencia con lo que antes se había expuesto respecto de las características de la universidad de la época e intenta darle respuesta.

Todo lo sustancial de la ideología "reformista" de la universidad está contemplado en nuestra Ley Orgánica de 1958, que ha sido valorada por los principales estudiosos del movimiento de Córdoba como la expresión más avanzada de aquella concepción.

Ámbito democrático

Ante el autoritarismo y la falta de democracia se reclamó la participación de los estudiantes en el gobierno, en el que también debían intervenir los egresados, que deberían permanecer siempre ligados a la universidad que los formó.

Asimismo, se reclamó el funcionamiento de las asambleas del claustro universitario como un ámbito de discusión de los problemas principales de la universidad.

Cabe recordar que antes de Córdoba había representación indirecta (mediante egresados) de los estudiantes en el gobierno de nuestras facultades y que, en la Facultad de Medicina de Montevideo, el ilustre Decano Américo Ricaldoni convocaba anualmente las reuniones de profesores y estudiantes, antecedente histórico de las asambleas del claustro. Dichas reuniones fueron criticadas y resistidas por los profesores más conservadores a quienes Ricaldoni respondía: "No hay que temer al diálogo. Sólo evita la discusión quien no tiene confianza en sus propias ideas".

También fue la libertad de cátedra un reclamo de la época y nuestra Ley Orgánica del 58 la incluye, adecuada al tiempo, como libertad de opinión que se reconoce no sólo a los profesores sino a todos los miembros del demos universitario, tanto a nivel de órdenes como de integrantes individuales - personas - de los mismos.

Aquí cabe la siguiente reflexión: en nuestras universidades no basta con la existencia formal o legal de la libertad de opinión sino que es fundamental el ejercicio pleno de esa libertad para que la universidad sea un ámbito de convivencia muy libre que ampare la expresión de las ideas y la más amplia participación pensante de los miembros del demos.

Es preciso no confundir "libertad de cátedra" - en su contenido específicamente académico o en la opinión del profesor sobre cuestiones universitarias - con adoctrinamiento de los estudiantes desde la cátedra, lo cual configuraría un ejercicio abusivo y desparejo de la influencia profesoral.

El ámbito de expresión de opiniones sobre problemas universitarios es el claustro - en donde todos son pares - y no la cátedra.

La democratización de la universidad está, también, muy asociada al libre ingreso y a la gratuidad de la enseñanza. La existencia de trabas al ingreso - tales como el examen de ingreso y la limitación - son recursos que pretenden controlar la masividad y que tienen, siempre, un trasfondo ideológico antidemocrático.

Autonomía

La autonomía - reivindicación principalísima en todas nuestras universidades - no es en sí una cuestión de sustancia sino adjetiva. Sin embargo, se ha vuelto un asunto fundamental en la vida de las universidades latinoamericanas por la tendencia reiterada de los gobiernos a cercenarla o avasallarla.

Ese derecho a regirse por sí misma, que es la autonomía, no ha sido concedido por gracia ni por condescendencia de los gobiernos, sino que ha sido conquistado por la lucha - muchas veces sacrificada - en el devenir histórico de nuestras universidades.

En nuestro país la gesta autonómica tuvo su momento culminante en 1951, en ocasión de un proyecto de reforma constitucional acordado entre los partidos tradicionales.

Lo que fue un intento de cercenamiento - dejando a la Universidad en la misma situación de control político del gobierno universitario que el resto de los entes "autónomos" del Estado - se transmutó, por la resistencia del claustro universitario y la lucha de la Federación de Estudiantes (FEUU) en la calle, en un reconocimiento a texto expreso en la nueva Constitución de la República no sólo de esa autonomía, sino, también, de la existencia del cogobierno.

No creemos que haya otra constitución en el mundo que consagre en su texto, expresamente, la autonomía y el cogobierno.

Sin embargo, la lucha estudiantil que logró la autonomía de la Universidad no logró la autonomía de los demás entes de la enseñanza pública (primaria, secundaria, y "Universidad de Trabajo"), lo cual revela la valoración estratégica que hizo - y sigue haciendo - el gobierno respecto a la autonomía de la educación. Medio siglo después, la enseñanza pública sigue siendo gobernada por consejos de integración política y la llamada "ley de la educación", aprobada en el umbral de la dictadura, no hizo sino reforzar el control político y el retroceso en conquistas autonómicas existentes, por ejemplo, en la enseñanza secundaria, siguiendo el camino ya transitado durante la dictadura de Terra.

Por otra parte, si bien la Universidad logró plena autonomía en los aspectos de su gobierno, de las cuestiones técnicas específicas y de su gestión administrativa, no pudo lograr ni en 1951, ni en la lucha presupuestal de 1956, ni en el plebiscito impulsado por FEUU - concomitante con la elección de 1994 - la autonomía financiera.

La ausencia de esta componente tan importante de la autonomía hace que la situación presupuestal y financiera de la Universidad de la República genere, con puntual periodicidad, huelgas estudiantiles mayoritariamente infructuosas en el logro de aquel objetivo postergado.

Sin embargo, es un indicador acerca de cuánto valora el poder político las restricciones a la autonomía y cómo ha pretendido utilizar la dependencia económica como un recurso de control y sometimiento.

En nuestra opinión, los retaceos a la autonomía de la enseñanza y, en el extremo, su inexistencia, no son sino expresiones de miedo a la democracia en una sociedad que dice jactarse de ella.

Hay otro aspecto de la autonomía que no lo consagran ni garantizan las leyes pero que, a lo largo de muchos años de actuación, he advertido con toda claridad. Si la autonomía significa regirse y decidir por sí mismo, para que las decisiones fundamentales que adopta la universidad sean el resultado auténtico del pensamiento del demos universitario sería necesario que los partidos políticos declinaran influir, pretender controlar y aún decidir en cuestiones fundamentales, valiéndose de sus militantes.

Sin duda, es un hecho natural que buena parte de los militantes gremiales tenga ideas políticas y, muchas veces, afiliación partidaria. Pero una cosa es que el militante gremial tenga pertenencia política y otra, bastante diferente, es que su militancia política se ejerza a través de su actividad gremial universitaria. Es decir, que sean militantes político - partidarios asignados al área de la universidad. En la primera situación, el militante estará libre de pensar y actuar con su cabeza acordando con quienes tenga afinidad de pensamiento u opinión, en tanto que en la otra, el militante responderá a un mandato partidario y su participación estará orientada por el partido. Exagerando abusivamente este proceder, la elección de los principales integrantes del gobierno universitario podría hacerse, de hecho, por acuerdo de dirigentes políticos afuera de la universidad.

La autonomía del poder político está amparada por la ley. La intromisión de los partidos políticos en la vida de la Universidad no hay ley que la prevenga. Su única fuente de preservación es la ética.

Nivel académico

La elevación del nivel académico ha de ser una de las preocupaciones permanentes de la universidad latinoamericana. Para dar respuesta práctica a este problema, los estudiantes cordobeses impulsaron algunas medidas que tuvieron significado en aquel momento.

Nadie discute hoy la necesidad de la libre aspiración para acceder a los cargos docentes. La remoción de los profesores de escasa capacidad o dedicación, no actualizados, está amparada por el estatuto respectivo. La existencia de las "cátedras libres" ha perdido vigencia en la medida en que las cátedras no son vitalicias.

Sin embargo, en nuestra opinión, el nivel académico debe ser apreciado, también, por lo que ocurre en la intimidad del aula. Una enseñanza basada casi exclusivamente en clases magistrales, una docencia que excluya el diálogo y la emisión de opinión por parte de los estudiantes adolecerá de una carencia que no es propia del progreso y la eficacia educativa. Las prácticas de la enseñanza activa deberían ser la norma y no la excepción.

Además, el divorcio entre práctica docente e investigación científica es muy negativo e injusto. Si ese divorcio va por cuenta de una jerarquización de la actividad científica por encima de la enseñanza, el error es garrafal.

En las universidades europeas y norteamericanas existe una tradición de alto nivel que está asociado a condiciones que se dan en forma natural. La práctica de la investigación científica es cuestión habitual entre los docentes que, además, en su inmensa mayoría, tienen a la universidad como centro principal de su quehacer laboral. Los profesores tienen dedicación total y poseen facilidades institucionales para su trabajo de investigación. Bibliotecas actualizadas, colecciones completas de revistas científicas y laboratorios bien equipados son todas cosas naturales y descontadas.

Por contraste, en las universidades nuestras el tiempo de dedicación docente a la universidad ya es, de por sí, un factor limitante de su aporte a la institución. Las posibilidades de producción científica están acotadas y, además, para lograr buenas bibliotecas, hemerotecas actualizadas y laboratorios decorosos hay que invertir recursos que no conciben con la pobreza de nuestras universidades.

Hace algunos años le oí decir al Prof. Bernardo Houssay - Premio Nobel de Fisiología y Medicina - que, en América Latina, un investigador científico debe tener alma de pionero.

La práctica de la investigación científica es, quizás, la condición más importante para asegurar la existencia de docentes actualizados y, además, es condición necesaria para la formación de jóvenes investigadores, siendo una de las principales estrategias para elevar la calidad académica.

Entre nosotros, la penuria financiera es tan grande que un buen número de docentes bien calificados, con excelentes antecedentes de docencia y producción científica, no puede acceder al régimen de dedicación total por falta de recursos financieros de la Universidad. Y ello es así a pesar de la bajísima remuneración salarial del trabajo universitario y en franca contradicción con el

discurso político que no cesa de aludir a la importancia y el impacto de los avances científico - tecnológicos en el mundo contemporáneo y a la necesidad de prepararnos para competir

...

De modo que ni siquiera en la única dimensión del quehacer universitario que los políticos reconocen, existe coherencia entre los dichos y los hechos. No obstante ello, la Universidad de la República es responsable de alrededor del 70% de la creación de conocimiento científico que se realiza en el país y, además, ha formado y sigue formando distinguidos investigadores esparcidos por el mundo y trabajando - muchos de ellos - en ámbitos académicos del más alto nivel.

Creación de conocimiento

La generación de estudiantes que impulsó la "Reforma" advirtió claramente la insuficiencia de las universidades que no eran sino reflectoras de la cultura universal que - en aquella época - llegaba a estas latitudes desde las grandes metrópolis.

Señalaban que era imprescindible la creación de lo que llamaban "cultura nacional". En nuestra interpretación, no se trata de contraponer cultura "nacional" a la universal - lo cual sería bastante absurdo - sino que se trata de marcar la importancia que tiene el estudio de la problemática propia, que debiera ser un contenido no sólo válido sino también necesario del quehacer científico de nuestras universidades.

En la medida que el trabajo de investigación tenga calidad científica, un estudio de problemas "nacionales" se constituirá, de hecho, en un aporte que ingresará a la cultura universal. En todo esto, nuestras universidades han de ser muy amplias y albergar todo tipo de creación de conocimiento. No es posible desconocer la importancia de la investigación científica básica y generar falsa oposición con la aplicada. Todo investigador que investigue en cuestiones que tienen aplicación será, seguramente, más fuerte si, en su formación, se registra un pasaje por una temática fundamental.

Los trabajos de investigación que tienen un propósito operativo para desencadenar acciones transformadoras, deben ser estimulados pues, además, están muchas veces naturalmente relacionados con la enseñanza y, para ello, sólo es necesario que el docente sea capaz de pensar científicamente y atiende a los fundamentos del método científico.

La universidad en la sociedad

Los acontecimientos de Córdoba se dieron asociados a una importante participación popular. Ello escandalizó a los conservadores de la época.

Los reclamos del movimiento estudiantil ante el Parlamento por la sanción de la Ley Orgánica del 58 se dieron en conjunción de simultaneidad con reivindicaciones del movimiento obrero. Ello también escandalizó a nuestros conservadores. El escándalo tiene trasfondo ideológico. La conjunción nace del hecho que la universidad latinoamericana descubrió, a principios de este siglo, que se debe a la sociedad que la sustenta. En las cuestiones de la vida social, la Universidad no puede ser neutral.

La propia Ley, cuando define sus fines, se lo encomienda: a la Universidad le incumbe "difundir y defender la cultura; proteger la investigación científica y las actividades artísticas; defender los valores morales y los principios de justicia, libertad, bienestar social, los derechos de la persona humana y la forma democrático-republicana de gobierno" (art. 2º, Ley orgánica de 1958).

El uso de verbos tales como proteger y defender, parece bastante inusual en el texto de una ley. Sin embargo, en buena medida la Universidad de la República fue intervenida por la dictadura por dar cumplimiento a estos fines que la ley le encomienda.

Si se atiende al sentido de la ley es claro que ésta no erige a la Universidad en un ente político. Los valores que le incumbe proteger y defender están muy por encima de partidarios, pues conciernen a cuestiones esenciales de la sociedad.

Pero además, el texto alude y apela a la función creativa de la Universidad. La cultura debe ser también acrecentada, difundida y defendida; la investigación científica y las actividades

artísticas deben ser impulsadas y, además, protegidas. La Universidad debe "contribuir al estudio de los problemas de interés general y propender a su comprensión pública". Quiere decir esto que se apela a una Universidad creadora de cultura y estudiosa - con todos los recursos inherentes a su condición - de los principales problemas nacionales, comprometiéndola asimismo en la responsabilidad de hacerlos comprender. Es decir, un compromiso nítido de extensión.

Es verdaderamente interesante ver cómo se intrincan y se interconectan funciones esenciales en el texto del artículo 2°. Obligaciones tales como el impulso a la creación del conocimiento y la cultura - que apelan a esa capacidad creativa esencial de la universidad - pero también y muy concretamente la asignación a la universidad de responsabilidades en el estudio de los grandes problemas del país y en su comprensión pública, lo cual hace que el estudio - es decir, la investigación - se complemente con la docencia y la extensión, dirigida tan luego a la comprensión del pueblo.

En esto último, la Universidad no ha recorrido totalmente el cauce que la ley le abre. No es que no haya hecho cosas que tienen valor sino que no ha agotado todas las posibilidades y responsabilidades que la ley le confiere. En la época que estamos viviendo, la Universidad debería encontrar la **forma y los modos que le permitan responder a estos cometidos y dar u** ofrecer la respuesta que el país necesita y espera.

La función de extensión

Si la universidad latinoamericana ha descubierto que está inmersa – no aislada - en la sociedad y se debe a ella, debe desarrollar formas que materialicen esos vínculos y establezcan una relación fructífera, productiva.

Desde antes de la Reforma de Córdoba, en el Uruguay, estudiantes de agronomía y medicina - en forma conjunta - salían del claustro universitario para contactar con la gente. Era la influencia del Congreso de Montevideo, celebrado en 1908.

Algunas de las primeras experiencias de extensión han sido criticadas y calificadas como actos caritativos de inspiración paternalista. Lo cierto es que promediando el siglo pasado - en el entorno de los años 50 - los estudiantes hacían algunas cosas - a punto de partida gremial - que deberían haber sido reconocidas institucionalmente por la Universidad, por su seriedad y valor y, también, por su significado ético.

Muchas veces el tiempo ayuda a ver con más claridad, y hoy se están desarrollando y consolidando formas de realizar la extensión universitaria que vincula esta función a la docencia, a la asistencia y, también, a la investigación.

El desafío está planteado. Afortunadamente en la Universidad de la República - principalmente por iniciativa de los estudiantes agremiados en la FEUU - se está gestando un renacer de la extensión.

Si hace casi un siglo se descubrían los compromisos sociales de la Universidad y en Córdoba se estaba dando la más sencilla y concreta definición de la extensión: "poner la Universidad al servicio del pueblo", hoy se están encontrando formas nuevas y modos originales de alcanzar el objetivo. Existen programas universitarios como el Apex- Cerro y el de la Colonia 19 de Abril - impulsado por la Estación "Mario Cassinoni" y la Casa de la Universidad en Paysandú - que unen la extensión a la docencia y funcionan en estrecha cooperación con la comunidad.

Otra vez los estudiantes se lanzan al camino, y muchos docentes empiezan a motivarse con las posibilidades que abre la tarea. Vincularla a la docencia implica que el sentido y el impacto humanizador que tienen las experiencias de extensión se generalicen fuertemente y pretendan alcanzar a todos. Una extensión ligada a la enseñanza abre las posibilidades de tener en cada estudiante un militante.

Su relacionamiento con ciertos proyectos de investigación contribuirá al desarrollo del pensamiento científico en la actividad docente, cosa que lamentablemente, es tan poco común en la práctica convencional.

Y, por fin, como la realidad es compleja y ninguna disciplina puede abarcarla toda, los

proyectos de extensión contribuyen a vincular - en la base misma y en la realización del quehacer - a estudiantes y docentes de diversas carreras y facultades, propendiendo a conjuntar una universidad dispersa, al reconocimiento recíproco de las partes de un mismo todo, lo cual no sólo es una necesidad institucional sino una forma de actualizar sus potencialidades.

Consideraciones finales

Tras repasar atributos y características de la universidad latinoamericana es preciso poner énfasis, otra vez, en algo que nos parece sustancial.

No basta con el carácter democrático de la ley que rige la universidad. No basta con la participación directa o indirecta de todos los integrantes del demos en el gobierno universitario. Todo eso está bien y es necesario. Pero para que la universidad sea una institución efectivamente democrática es necesario que exista una apertura permanente al diálogo y a la confrontación de ideas de modo tal que todo miembro del demos sea consciente de que la preocupación por la marcha y por las cosas de la Universidad y de su Facultad debiera ser no sólo un derecho potencial sino un desafío y una obligación a actualizar dicho derecho. Es decir, como si la existencia de dicho derecho generara la obligación de ejercerlo.

Sería una imagen muy empobrecida de universidad aquélla en la cual los docentes no son sino asalariados por su trabajo de enseñar e investigar y los estudiantes no son más que usuarios del servicio docente que brinda la universidad. Esta situación limita mucho el desarrollo de las potencialidades que la Ley confiere a los miembros del demos. Genera quietismo y adormecimiento, cuestiones tan negativas como el conformismo o el sometimiento. La inacción de los universitarios los vuelve voluntariamente enajenados de responsabilidades y, por su renuncia a sus obligaciones, prescindentes y egoístas.

Las universidades no pueden ser un rebaño de intelectuales o de personas técnicamente capacitadas y aun, ilustradas. Tampoco puede ser un conglomerado de meros aspirantes a profesionales.

El ámbito universitario debe alentar y despertar la conciencia de todos. Cada uno pensará libremente y aprenderá a acordar con quienes no piensan exactamente como él las mejores soluciones para los problemas que la vida universitaria plantea cotidianamente. Ése es, siempre, un buen aprendizaje en la convivencia democrática.

Es tarea ineludible de los gremios universitarios generar los espacios de mayor libertad y tolerancia para la discusión de los problemas, de las propuestas, de los proyectos de desarrollo, estimulando la participación crítica y constructiva más amplia de todos. La suma de contribuciones y sacrificios infinitesimales de los miembros del demos - en todas las variadísimas formas en que pueda darse o hacerse - generará un potencial productivo formidable y, a la vez, será la base de un proceso educativo que poco tiene que ver con lo tradicional y que no tiene ni exámenes ni controles como fuente de acreditación.

Estamos a casi un siglo del Congreso del año 8 y a casi 85 años de Córdoba. El "Estatuto del 35" - antecedente principal de la Ley Orgánica - tiene dos tercios de siglo y la propia Ley, fue sancionada en 1958.

Ya se dijo que nuestra Ley da respuesta punto por punto al ideario latinoamericano. Entonces ¿estamos orientados por una concepción ideológica que perdió vigencia con el paso del tiempo?

¿Estamos empeñados en defender un modelo de universidad para América Latina y nuestro país ignorando que el mundo ha cambiado y se ha achicado?

¿Es que el mundo global ha homogeneizado nuestras sociedades al punto que ya no existen más los pueblos marginados y subdesarrollados?

¿Es que en nuestras sociedades latinoamericanas - Uruguay incluido - se acabaron la miseria y la exclusión social?

¿No será, en cambio, que la fisura que separa nuestros "países en desarrollo" del mundo desarrollado de los dominadores de siempre se ha constituido en una profunda grieta que no hace

sino, con el tiempo, ahondarse más y más?

Discutir las respuestas a estas cuestiones es amplio material de otro capítulo.

Sin embargo, hoy nos atrevemos a decir que el ideario de la universidad latinoamericana lejos de haber perdido vigencia con el tiempo, aún está incumplido.

La Universidad de la República - sin la menor intención de desvalorizarla - está todavía por cumplir cabalmente con los fines que la Ley Orgánica le encomienda en su artículo 2º, desde hace 45 años. Está en deuda con la sociedad.

Lo que pasa es que hay que saber diferenciar las bases conceptuales del ideario universitario con las necesidades urgentes que tienen, tanto la Universidad de la República como nuestra sociedad, en dar respuesta seria y efectiva a la problemática actual.

Pero responder a los tiempos haciendo las transformaciones y los cambios necesarios y urgentes con creatividad y audacia no implica negar las bases ideológicas y éticas de nuestra cimentación institucional sino, todo lo contrario.

Queremos una Universidad siempre cambiante pero que, no obstante ello, siga siendo, siempre, igual a sí misma.

Montevideo, octubre del 2002.

El rol de la Universidad y su relación con la sociedad

Pablo V. Carlevaro

Hablar del rol de la Universidad y su relación con la sociedad implica desarrollar una temática que tiene que ver, por un lado, con todos los fines de la Universidad —sin excepción— y por otro, con las formas de proyección de la Universidad hacia la sociedad. Implica ubicarse en nuestra concepción acerca de la Universidad, que es producto de la concepción latinoamericana de universidad gestada en el continente fundamentalmente por el movimiento estudiantil que hace eclosión a principios de siglo, con episodios notables como el de Córdoba - en el año 1918- con el histórico manifiesto, y que tiene, asimismo, un antecedente importante que se produjo aquí, en Montevideo, en 1908, en el primer Congreso Americano de Estudiantes.

La Universidad: institución social

La Universidad es una institución inevitablemente social. De manera que aún en las concepciones más clásicas y aparentemente asépticas de la Universidad - como la europea - la actividad de la Universidad tiene relación con la sociedad y tiene una connotación social que está implícita y que es inherente a su condición institucional.

Tal vez en algunos casos y en algunos tipos de universidad la vinculación se haga de manera un tanto inconsciente. Es decir, muchas veces las universidades no son conscientes de la importancia y el significado de su relación con las sociedades, aunque la falta de conciencia no impide que la relación exista.

Estas universidades, en cierto modo, están alienadas respecto de su inserción social, pero por ese mismo acto de alienación contribuyen, quizás involuntariamente, a sostener cierto tipo de sociedad de la cual son producto y a la cual sirven casi automáticamente. Eso no quiere decir que esas universidades no sean capaces de preparar muy buenos profesionales en cuanto a su nivel técnico, ni de producir y crear cultura por su actividad de investigación; quiere decir que están preparando los técnicos para una sociedad sobre la cual no se preguntan prácticamente nada - y aquí es en dónde aparece el matiz de inconciencia. Quiere decir que la ciencia que están desarrollando es resultante de un trabajo de investigación científica producto de contribuciones originadas en un quehacer investigativo natural, propio de las universidades, pero también amparado - y a veces condicionado - por un conjunto de otros intereses sobre cuyo significado no se hacen preguntas.

Esto lo podemos ver concretamente en los modelos de universidad europeos y norteamericanos, y también en el hecho de que algunas universidades de América Latina, deslumbradas por el desarrollo técnico-científico de aquéllas, se han olvidado un poco - o, a veces, casi totalmente - de la concepción latinoamericana de universidad, y por lo tanto se adhieren y pretenden adoptar modelos que nada tienen que ver con nuestras realidades y necesidades.

De manera que hablar del rol de la universidad aquí y de su relación con la sociedad es algo que necesariamente implica, por un lado, volver a pensar cómo son nuestras sociedades, qué necesidades tienen, de qué dependen, hacia dónde deben ir, cuáles son las transformaciones estructurales y políticas que deberían experimentar, y por otro lado, qué es lo que deben y pueden aportar a su transformación y progreso, las universidades que esas sociedades sustentan.

La concepción latinoamericana

Aquí es donde surge la concepción universitaria latinoamericana de Córdoba, y aquí es donde aparece nuestra Universidad de la República, con su institucionalidad actual, determinada

formalmente por la Ley Orgánica, constituyendo - como decíamos al comienzo - cierta expresión de avance; desarrollo y concreción de aquella concepción fundamentalmente de raíz estudiantil, de la universidad sirviendo a la sociedad.

La concepción latinoamericana de universidad implica varias cosas. Vamos a mencionar las que consideramos sustanciales. Primero: una comprensión, por parte de la Universidad, de la sociedad en la que está inserta y que la sostiene. Segundo: una vocación de servir a esa sociedad, de no constituirse en una élite intelectual aislada, enclaustrada, sino de ejercer una actividad que esté - en todos sus aspectos - al servicio de la sociedad, y tercero: como forma interna de poder hacer esto, una democratización de la Universidad. Esto implica una convivencia universitaria sobre bases democráticas, con un gobierno plural integrado por los tres órdenes que naturalmente integran la universidad.

Al referirlos mencionaré, en primer lugar, a los estudiantes. Los pongo en primer término porque las universidades existen porque hay estudiantes; sin estudiantes serían meras academias que cultivan el saber. Las academias existen en países desarrollados, en países europeos con rancia tradición, Pero para nosotros no tienen sentido, porque la formación de los jóvenes - en la acepción más amplia de la palabra formación - es tarea primordial de la universidad.

Luego, tenemos al orden docente, que es el responsable académico de esta formación aunque debe organizar la docencia sobre bases establecidas y aceptadas por todos.

Por fin, aunque sin mengua en la importancia, la universidad está constituida por el orden de los graduados, que en la concepción latinoamericana - a diferencia de las otras - se les sigue concibiendo como pertenecientes a la universidad. Esta es, realmente, una de las componentes diferenciales de nuestra concepción. En otros lugares el graduado es el egresado, el que se fue de la universidad; el que ésta capacitó y formó para ir a trabajar insertándose profesionalmente en el medio social. Para nosotros, sigue siendo parte de la universidad y debe integrar su gobierno y formar parte activa de sus claustros.

De los dos primeros aspectos enunciados deriva una componente sustancial de la concepción latinoamericana: la responsabilidad de crear cultura.

Lo que en su momento se denominaba creación de cultura nacional. Aquí hay que distinguir que no se trata de cultura nacional en oposición a una contribución a la cultura universal, de una mera expresión de nacionalismo cultural, sino de la convicción de que una universidad que no crea cultura por sí, que no hace investigación científica, no es sino una institución repetidora del saber y por tanto, refleja sobre el alumnado como un espejo, como un sistema óptico, un saber construido por otros.

Esto es malo desde el punto de vista de la calidad de los profesores, que simplemente son sólo repetidores del saber y no contribuyentes —aún en la modesta medida que se puede hacer tal aporte— a la creación de conocimientos, y es muy malo, también, en cuanto significa una limitación en la aplicación de las potencialidades creadoras de conocimiento en la universidad, en lo que refiere a los problemas que tiene la sociedad y el país en que esa universidad se asienta. De modo que la creación de cultura nacional debe interpretarse como el imperativo de estudiar - con método científico - la problemática nacional, para hacer así una contribución que debe partir de la universidad.

De lo contrario se da una situación que es expresiva de cierta invalidez: vienen de afuera - con un enfoque muy distorsionado y seguramente motivado por intereses muy distintos a los nuestros - a estudiar nuestra propia problemática, y a veces nos utilizan como instrumentos de tal estudio, cuando en realidad nosotros deberíamos tener la capacidad de reflexionar y estudiar con método científico nuestra problemática.

El marco legal que rige la universidad

Estas ideas son las que recoge la Universidad de la República cuando define su estatuto. Esa fue la preocupación que presidió toda la movilización universitaria que se dio durante la anterior

dictadura - la de Terra - cuando se reunieron los órdenes universitarios para definir el llamado "Estatuto del 35".

Tiempo después, el poder político intentó avasallar la autonomía de la Universidad; concretamente en 1951, en ocasión del proyecto de reforma constitucional que instauró el ejecutivo colegiado. Allí, como al descuido, quienes promovieron la reforma incluyeron un artículo que lesionaba gravemente la autonomía de la Universidad emparejándola con los demás entes "autónomos" del Estado.

Eso motivó una réplica de la Universidad entera, con una huelga estudiantil en defensa de la autonomía y una respuesta del Claustro Universitario que, en definitiva, transformó la situación en lo contrario de lo que habían propiciado los iniciadores del proyecto. Entonces, de un intento – no sé hasta qué punto consciente o inconsciente – de cercenamiento de la autonomía, se pasó a un afianzamiento y reconocimiento de la autonomía, a texto expreso, en la Constitución de la República. No soy especialista, pero creo que eso debe ser bastante excepcional en los textos constitucionales.

Este fue el punto de partida de un movimiento del Claustro Universitario para elaborar un proyecto de Ley Orgánica finalmente sancionada en 1958, después de memorables movilizaciones del demos universitario.

El texto de la Ley, en su artículo 2º, al hablar de los "Fines de la Universidad", contiene cosas que son obvias, como por ejemplo, que a la Universidad compete la enseñanza pública superior en todos los planos de la cultura, así como la enseñanza artística, y que es quien habilita para el ejercicio de las profesiones; pero en la segunda parte del artículo, consagra competencias específicas de la Universidad que responde a aquella concepción latinoamericana que mencionábamos al comienzo, cuando dice que la Universidad tiene que "acrecentar, difundir y defender la cultura; impulsar y proteger la investigación científica y las actividades artísticas". Obsérvese que en esta parte está enfáticamente planteado el acrecentamiento, la difusión y la defensa de la cultura, el impulso y la protección a la investigación científica. Repárese cómo se asocia una cosa con la otra, y cómo esto va más allá de las meras tareas, obvias, que todo el mundo reconoce como propias de la Universidad.

Finalmente, luego, agrega que "debe contribuir al estudio de los problemas de interés general y propender a su comprensión pública; defender los valores morales y los principios de justicia, libertad, bienestar social, los derechos de la persona humana y la forma democrático-republicana de gobierno".

Parecería que la Asamblea del Claustro Universitario primero, y el legislador después, cuando sancionó en 1958 la Ley Orgánica, hubieran previsto proféticamente, anticipándose, los acontecimientos históricos ulteriores, porque precisamente en todo el período previo a la instalación de la dictadura, la Universidad tuvo que defender los valores morales, los principios de justicia, de libertad, de bienestar social, en una sociedad en que la justicia se había deteriorado profundamente, las libertades empezaban a ser progresivamente conculcadas, el bienestar social había alcanzado sus niveles más deplorables, y los derechos de la persona humana empezaban a ser desconocidos y trágicamente violados a un nivel inimaginable para la conciencia ciudadana.

Todo eso culmina con la destrucción de la forma republicana-democrática de gobierno, la instalación de la dictadura y la acentuación de cuanto ya se insinuaba como una etapa siniestra en la vida del país. De manera que es muy claro que esta última parte del artículo relativo a los "Fines de la Universidad", inserto al comienzo de la Ley Orgánica, está marcando la inevitable relación de la Universidad con la sociedad, y el rol de aquélla en esta materia. Pero está indicando, además, una pauta para evaluar lo que la Universidad hizo entre el período que media entre la sanción de la Ley Orgánica y la clausura de la autonomía, es decir, aproximadamente en los quince años de vida universitaria que mediaron entre 1958 y 1973.

La extensión universitaria paternalista

El concepto de extensión universitaria está muy ligado a nuestra ideología latinoamericana de Universidad. La práctica de la extensión comienza desde la fundación de las primeras asociaciones de estudiantes - Medicina, Derecho, Agronomía - allá por el año 1915. Menciono la fecha para que se vea que la fundación de las asociaciones estudiantiles precedía al manifiesto de Córdoba, y a la eclosión continental de esta ideología latinoamericana.

Se ha criticado la forma tradicional de hacer extensión universitaria, en el sentido de que se trataba de una especie de "acto de caridad" de parte de aquellos que todo lo poseen en materia de saber y de cultura, hacía quienes nada tienen. Se trataba de una actitud paternalista y de una forma expositiva de hacer la extensión, que no dejaba de tener, sin embargo, su significado y su valor ético.

Concretamente, en el campo de la salud, la Asociación de los Estudiantes de Medicina se encargó de realizar actividades de extensión durante muchísimos años, como una tradición gremial, en ambientes populares, tales como las escuelas nocturnas, los sindicatos obreros, las instituciones sociales y deportivas de la comunidad, etcétera. Esto fue durante no menos de cuarenta años, entre 1915 y 1955. Caritativa o paternalista, la práctica se hizo con una constancia y un desinterés inusuales. En la década del cincuenta se desarrollaron activamente las "misiones socio-pedagógicas" a impulso de los estudiantes magisteriales y con participación de los universitarios.

En una intervención que tuvimos en un seminario de Extensión Universitaria en 1972, decíamos que, paradójicamente, la institucionalización de la extensión en la Universidad, que es relativamente reciente, se corresponde en cronología, con una involución de la actividad extensionista gremial estudiantil, de lo que no se debe inferir una relación de causalidad entre ambas cosas.

La reproducción de las formas tradicionales de enseñar

Creo que vale la pena revisar la eficacia de este tipo de experiencias "caritativas" de extensión - aceptamos la calificación - efectuadas por la Universidad. Lo que hacen - en cuanto a forma de práctica - es reproducir en el exterior un modo de relación interna propio de la docencia tradicional, entre los que saben y los que no saben, supuestamente.

La extensión en forma de discurso proyecta al exterior y reproduce un modo de efectuar la docencia en la Universidad. La clase magistral - base de la educación universitaria hasta hace poco tiempo casi en todas partes - es la expresión, por parte del docente, de un modo tradicional de transmitir el saber y el conocimiento. El estudiante opera como un receptor pasivo de aquel saber. El diálogo, la controversia y la expresión de opinión prácticamente no encuentran nunca momento. Es una actividad unidireccional. El estudiante recién es protagonista en el momento del examen; en esa instancia lo que hace, muchas veces, es meramente repetir lo que dijo antes, durante el curso, el profesor.

Los modos tradicionales de hacer la enseñanza son, desde el punto de vista de la formación intelectual del estudiante, bastante superficiales, sobre todo cuando - como parece que está aconteciendo ahora - el estudiante no realiza el ejercicio de extraer conocimiento de las fuentes bibliográficas.

Al reproducir estos modos de enseñar tradicionales en el medio social resulta que allí vamos nosotros, que somos los poseedores del saber, y ahí lo vertemos. ¿Cómo? En conferencias. ¿Qué hacen quienes reciben esto? Lo mismo que los alumnos en el aula: nos escuchan. ¿Qué pueden hacer con esto? No sabemos muy bien, pues falta la retroalimentación del proceso, pero indudablemente es mucho menos de lo que podrían realizar si se estableciera una interconexión directa entre los que escuchan y contactan con nosotros en el medio social, y nosotros, la parte que pretende ser operante de la Universidad.

La extensión ligada al aprendizaje

Si de la aspiración de comprensión de la sociedad, de la vocación de servirla deriva la necesidad de estudiar los problemas nacionales y crear cultura, también deriva la necesidad de proyectarse hacia el medio social, para actuar directamente en él, para contactar con el pueblo, para operar interactivamente con él.

Esta necesidad de proyección, de exclaustación, de traspasar los límites de los muros de la universidad es la base de la extensión universitaria.

Por eso es que planteábamos - hace ya tiempo - que la extensión no debía hacerse más como una actividad aislada, sino que debe insertarse en la educación, y ésta debe centrarse no totalmente, pero sí en una parte importante, en el contacto con la comunidad.

Nosotros creemos que hay que llevar al estudiante a un terreno de aprendizaje exclaustado. Antiguamente se entendió la extensión como la "exclaustación de la cultura".

Pues bien, lo que hay que exclaustar ahora es el aprendizaje; ubicarlo donde corresponde, en otras áreas, en terrenos de amplio contacto social, de modo de ensanchar, multiplicar la frontera de relaciones entre la Universidad y la sociedad. Hay que tomar de allí la problemática para desencadenar buena parte del proceso educativo. Para ello, hay que llevar no sólo al estudiante, sino también al docente, y realizar un trabajo bidireccional en el medio social: a la vez que la Universidad opera con el grupo humano y su entorno, toma de éstos la problemática real como base del aprendizaje y la adquisición de conocimientos así como de habilidades para operar.

Esto es muy importante, porque es muy notorio que, por necesidades educativas, la Universidad ha salido a hacer experiencias educacionales en el medio. Allí recolecta información y toma contacto con los pobladores. Se tiene que presentar y ser aceptada para que la experiencia sea viable y útil. Pero como estas experiencias son temporarias, transitorias y fugaces, genera en la sociedad una expectativa que luego no es satisfecha por un quehacer permanente, verdaderamente operativo en el cual se perciba la contraparte de beneficio que, por la presencia de la Universidad, recibe el grupo social o la comunidad que la albergó.

La Universidad debería vincular la extensión con el aprendizaje. Pero si así procede, lo vincula, además, con la investigación, porque existe toda una tarea de investigación que hay que hacer en relación con la comunidad y su problemática. En la medida en que se está haciendo la docencia, si está bien organizada, se puede aprovechar de la actividad docente para recoger información que es extremadamente útil y necesaria para cierto tipo de investigación que la Universidad no puede dejar de hacer, y que implica conocimiento de la realidad social.

Desde el punto de vista de la sociedad, ¿el beneficio queda sólo en esto? La actividad de aprendizaje en el área social ¿es una mera recopilación de datos?, ¿o implica una forma de praxis social, una especie de trabajo conjunto con el grupo social que tiene un contenido inevitable de transformación? Obviamente, creo que sí. Pero obviamente también, hay que definir con claridad una ética de relación del sector universitario con la sociedad, porque esto puede plantear problemas. Esto puede derivar, aun con las mejores intenciones, en una tentación de ejercer una praxis política con la sociedad, que no le corresponde a la Universidad. El trabajo político con los grupos sociales es tarea de los movimientos y partidos políticos; es tarea de las organizaciones sociales organizadas mediante otro tipo de estructuras. Es necesario, entonces, que la Universidad tenga muy bien definida la forma operativa en el medio social, para evitar - sobre todo cuando estas experiencias transformadoras todavía no se han consolidado - sesgarlas en un sentido que motivaría una enorme cantidad de problemas que no nos proponemos ni debemos generar.

Significado formativo y educacional

Creo que todo esto incide en algo muy importante: el propio proceso de formación y educación del estudiante.

Cuando se dice que la Universidad tiene a su cargo la enseñanza pública superior y la habilitación para el ejercicio de las profesiones científicas, ¿en qué se piensa? ¿Se piensa en una

Universidad que es un mero centro de instrucción, de información o aun de formación de un pensamiento científico, o se piensa que el futuro profesional debe vivir un proceso personal e intransferible de educación, es decir, debe vivir experiencias que sean profundamente educativas y contribuyentes al desarrollo de su personalidad de manera decisiva? Creo que una Universidad que no educa, en nuestro ambiente, en América Latina y particularmente en nuestro país, no sirve. Una Universidad que genera profesionales como una fábrica; profesionales que van a realizar una tarea de operación técnica en la sociedad, e inclusive, que se van a beneficiar de la capacitación para adquirir cierta posición social, no es lo que nosotros aspiramos o pretendemos que sea el resultado del proceso de educación universitaria. Uno de los objetivos de ésta es formar un profesional que tenga conciencia plena de su inserción en la sociedad; un profesional que no aspire al lucro como fin último de su capacitación, sino que aspire a algo mucho más profundo: su inserción como servidor de la sociedad.

En este sentido es que las experiencias de contacto con la sociedad, de trabajo con los grupos humanos, contribuyen a la formación de la personalidad del estudiante dotándola de conocimiento y de vivencia directa de lo que es la sociedad y de cómo acontecen sus problemas reales, que no se puede generar mediante ningún otro tipo de acto educacional. No hay conferencia, ni clase magistral, ni película, ni medio audiovisual - por mejor elaborado que esté - que pueda sustituir la experiencia personal e intransferible del contacto directo del estudiante con la realidad social.

Contraposición de las formas en un caso concreto

Para bajar el nivel de abstracción de lo que estamos diciendo y concretarlo; para que se vea bien cuáles son las diferencias que genera este modo de concebir el contacto de la Universidad con la sociedad a nivel de la extensión y de las prácticas de extensión que pueden y deben hacer los estudiantes universitarios, y para diferenciarlas de las formas tradicionales, voy a poner un ejemplo. Durante mucho tiempo, a partir de la Asociación de los Estudiantes de Medicina, los estudiantes daban charlas sobre educación sanitaria, es decir, hacían educación sanitaria sobre algunas de las enfermedades más frecuentes que figuraban en los primeros lugares de los rankings de morbilidad y de mortalidad. Es el caso del cáncer, de la hipertensión arterial, la tuberculosis, la sífilis, las enfermedades infecciosas infantiles, etc. Esto bien podría haber sido contenido del trabajo práctico educacional de la Cátedra - que entonces se llamaba de Higiene - en la Facultad.

Sin embargo, allí los estudiantes sólo realizaban visitas - bastante si no totalmente pasivas - a distintos lugares, pero nunca ejercían una práctica concreta de contacto, aun en forma de "charla", con la gente. Esta instancia de aprendizaje de los aspectos de la educación sanitaria, que un médico tiene que hacer como tal cuando trabaja en un centro de atención primaria con los pacientes, cambiaría radicalmente si se hiciera a punto de partida de las experiencias que nosotros llamamos de "aprendizaje-extensión". Por lo pronto, la actividad no se reducirá a una "charla" sino que será una forma de comunicación dialogada con los grupos humanos. Ya no quedará descolgada de todo un quehacer que se desarrolla constantemente con el grupo humano sino que será una parte natural de una multiplicidad de quehaceres, naturalmente inserto en su lugar y en su momento, orientado y supervisado por los docentes. Los estudiantes actuarán, entonces, como un elemento multiplicador. Por último será una base de aprendizaje natural, con la contraparte de la entrega de un servicio que redunde en beneficio de la comunidad.

Importancia del apoyo institucional

¿Se puede hacer esto aisladamente, instalándose la Universidad por sí, sin que exista un marco institucional que la ampare, en la comunidad? Creo que no. Entonces hay que pensar que las experiencias éstas que llamamos de "aprendizaje - extensión" deben tener un sostén institucional, que en el caso de las profesiones de la salud serían los centros de atención primaria que dependen

del Ministerio de Salud Pública, de las intendencias municipales, o bien podrían ser instituciones constituidas por los grupos sociales, quienes de alguna manera, tienen que amparar institucionalmente el trabajo que la Universidad, los estudiantes, docentes y profesionales de esos centros pueden realizar en forma programática con la comunidad.

Este es un nivel, una forma de ejercer una práctica que vincula a la Universidad con la sociedad y que además incide profundamente en el proceso educacional de los estudiantes, para que se vea cómo una cosa arrastra a la otra, y puede ser fuente, también, de un trabajo de investigación. No es lo mismo realizar un trabajo de investigación que mucha veces requiere recoger información en el terreno utilizando —y subrayo la palabra "utilizar"— a los estudiantes como meros encuestadores, que realizar un trabajo de investigación en el cual los estudiantes están consustanciados con el proyecto general, con el propósito del trabajo, con su metodología y entonces, cuando les corresponda realizar una tarea de encuestadores, su participación no será meramente mecánica y auxiliar, sino que estarán ejerciendo su tarea con la perspectiva de algo que trasciende el mero hecho de obtener un elemento de información, pues conocerán la importancia del dato que van a recoger, su origen, su destino y la necesidad de que el mismo contribuya, con autenticidad, a caracterizar un hecho.

Carácter multidisciplinario de la actividad

Ahora bien, yo planteo esto con el sesgo natural de la medicina y del resto de los profesionales de la salud, pero ¿es que acaso, en las comunidades, hay que trabajar en compartimentos estancos, o tenemos que ver allí los distintos aspectos de la vida social, en su globalidad? ¿Es que la producción de la comunidad o las condiciones de las viviendas no tienen nada que ver con su bienestar, y que éste no es determinante de la situación de salud y enfermedad? Sostener la negativa significa pensar alienada y muy erróneamente. Creo, entonces, que es posible tomar ciertas áreas de la comunidad (que habrá que elegir sobre la base de criterios técnicos, científicos e institucionales, así como de factibilidad) y operar, allí, multidisciplinariamente. Habrá que habituarse a elaborar programas educacionales e investigativos coordinados, dando participación a estudiantes que pertenezcan a distintas ramas de la Universidad y que estén viviendo diferentes procesos de formación técnica, pero que, de alguna manera y en cierto momento, tienen que comunicarse entre sí sus experiencias para enriquecerse recíprocamente. Del mismo modo, el proyecto investigativo puede tener una coordinación e incluso un nivel de integración que signifique un aporte global y totalizador, sin perjuicio de los aportes parciales y diferenciados propios de cada sector participante.

Esta es la forma de evitar la alienación, el exceso de particularización que, en definitiva, puede generar confusión, y ésta es una forma de comprender mejor la sociedad por parte de la Universidad y sus estudiantes, además de discutir sobre bases más amplias su problemática. Los estudios que se elaboren y las actividades que se realicen deberán ser comunicados, a los efectos de propender, como dice estrictamente la ley, a su comprensión pública. Es decir, quizás en algunos casos los problemas no tengan la dimensión de una cuestión de interés general, pero sí, de interés local y comunitario. Después de haberlo estudiado, la Universidad tiene la obligación moral de propender a la comprensión del problema —con todas sus dimensiones-- por parte de la comunidad que ha participado en el estudio.

También ahí, el carácter bidireccional de la relación que debe existir entre la Universidad y la sociedad queda claramente manifiesto.

Continuidad de la acción

En particular nosotros, en el marco de las profesiones de la salud - en la etapa previa a la intervención - estábamos muy interesados en explorar y concretar estas posibilidades de establecer relaciones de contacto y de comunicación bilateral con el medio, con características

sustantivamente diferentes a lo hecho anteriormente. Además necesitábamos hacerlo para poder concretar cabalmente la concepción educacional del nuevo Plan de Estudios. Creo que darle permanencia a la relación va a contribuir a evitar un sentimiento de frustración que se genera - tanto en los universitarios como en los miembros de la comunidad - cuando se realiza un trabajo de campo con una mera motivación educativa y al finalizar la experiencia de aprendizaje todos sienten que no queda nada. Es decir, que no existían otras consecuencias que las derivadas de un aprendizaje circunstancial y de un contacto efímero cuya fructificación abortaba, pero que - de organizarse las cosas de otro modo - la experiencia podía tener continuidad.

Las experiencias de aprendizaje-extensión

Para resumir y concretar:

1. Se trata de generar un nuevo tipo de contacto, de unir la extensión con el aprendizaje, es decir con la educación, y si las observaciones se hacen planificada/mente, como corresponde al quehacer investigativo, asociar estas experiencias también con la investigación.
2. Se trata de obtener un apoyo institucional para operar sobre bases más sólidas y permanentes.
3. Se trata de concretar experiencias integradas que permitan el abordaje multilateral de la problemática social -- sea ésta urbana, suburbana o rural - con la debida atención a las posibilidades de complementación e integración plenas delimitando los aspectos específicos cada programa - es decir, respetando la diferenciación funcional - pero sin pérdida sino con rescate, de la visión global y la comprensión integral de la experiencia y la realidad. Además, esto da una posibilidad para la acción simultánea o sucesiva de distintos grupos provenientes de diversos sectores de la Universidad, que pueden operar sobre la base de un programa común y luego efectuar una evaluación conjunta de la existencia. Y, como decíamos, la inserción en el quehacer docente de aspectos científicos vinculados a una experiencia bien planificada y programada, aumentará mucho el aprovechamiento de los resultados que se obtengan, dentro de un programa más general.

Todo esto lo discutíamos - con aspiración programática y de praxis educacional - antes de la dictadura y, naturalmente, este desafío de desarrollar una nueva forma de quehacer, de interrelacionar - a nivel educacional - la Universidad, sus facultades y sus unidades docentes (estudiantes incluidos, obviamente) con la sociedad, ensayando formas y generando experiencias bien programadas —susceptibles de evaluación crítica— vuelve a plantearse, en este momento del renacer de la vida universitaria, con la misma vigencia e interés. Y se plantea, además, con la convicción de que la Universidad recupera su autonomía no sólo para volver a ser lo que era, sino para llegar a ser mucho más.

La investigación en problemas nacionales

Pero, por otra parte, hay que considerar otro plano de relaciones de la universidad con la sociedad, que en cierto modo, si bien puede tener conexión y relación con lo anterior, lo desborda.

Después del golpe de estado - el 27 de junio del año 1973 - y hasta el momento de la intervención de la Universidad se propuso realizar una serie de actividades, quizá para dejar una especie de testimonio o legado de lo que era, de lo que había hecho y de lo que se proponía hacer. Recuerdo perfectamente que a nosotros nos tocó la coordinación de un grupo que organizó un ciclo de conferencias que se realizaron en el paraninfo de la Universidad sobre problemas nacionales. Es decir, sobre la problemática fundamental y principal del país, con la ambición —tal vez un tanto

TEMA: UNIVERSIDAD

**PROPUESTAS DE LA UNIVERSIDAD
LATINOAMERICANA**

**CONFERENCIA REGIONAL DE
EDUCACIÓN SUPERIOR (CRES)**

2018



CRES 2018

III Conferencia Regional de Educación Superior
Junio 2018 - Córdoba - Argentina

III Conferencia Regional de Educación Superior para América Latina y el Caribe

Declaración

Córdoba, Argentina, 14 de junio de 2018

Mujeres y hombres de nuestra América, los vertiginosos cambios que se producen en la región y en el mundo en crisis nos convocan a luchar por un cambio radical por una sociedad más justa, democrática, igualitaria y sustentable.

Hace un siglo, los estudiantes reformistas proclamaron que “los dolores que nos quedan son las libertades que nos faltan” y no podemos olvidarlo, porque aún quedan y son muchos, porque aún no se apagan en la región la pobreza, la desigualdad, la marginación, la injusticia y la violencia social.

Los universitarios de hoy, como los de hace un siglo, nos pronunciamos a favor de la ciencia desde el humanismo y la tecnología con justicia, por el bien común y los derechos para todas y todos.

La III Conferencia Regional de Educación Superior de América Latina y el Caribe refrenda los acuerdos alcanzados en las Declaraciones de la Reunión de la Habana (Cuba) de 1996, la Conferencia Mundial de Educación Superior de París (Francia) de 1998 y de la Conferencia Regional de Educación Superior celebrada en Cartagena de Indias (Colombia) en 2008 y reafirma el postulado de la Educación Superior como un bien público social, un derecho humano y universal, y un deber de los Estados. Estos principios se fundan en la convicción profunda de que el acceso, el uso y la democratización del conocimiento es un bien social, colectivo y estratégico, esencial para poder garantizar los derechos humanos básicos e imprescindibles para el buen vivir de nuestros pueblos, la construcción de una ciudadanía plena, la emancipación social y la integración regional solidaria latinoamericana y caribeña.

Reivindicamos la autonomía que permite a la universidad ejercer su papel crítico y propositivo frente a la sociedad sin que existan límites impuestos por los gobiernos de turno, creencias religiosas, el mercado o intereses particulares. La defensa de la



CRES 2018

III Conferencia Regional de Educación Superior
Junio 2018 - Córdoba - Argentina

autonomía universitaria es una responsabilidad ineludible y de gran actualidad en América Latina y el Caribe y es, al mismo tiempo, una defensa del compromiso social de la universidad.

La educación, la ciencia, la tecnología y las artes deben ser así un medio para la libertad y la igualdad, garantizándolas sin distinción social, género, etnia, religión ni edad.

Pensar que las tecnologías y las ciencias resolverán los problemas acuciantes de la humanidad es importante pero no suficiente. El diálogo de saberes para ser universal ha de ser plural e igualitario, para posibilitar el diálogo de las culturas.

Las diferencias económicas, tecnológicas y sociales entre el norte y el sur, y las brechas internas entre los Estados no han desaparecido sino que han aumentado. El sistema internacional promueve el libre intercambio de mercancías, pero aplica excluyentes regulaciones migratorias. La alta migración de la población latinoamericana y caribeña muestra otra cara de la falta de oportunidades y la desigualdad que afecta, sobre todo, a las poblaciones más jóvenes. La desigualdad de género se manifiesta en la brecha salarial, la discriminación en el mercado laboral y en el acceso a cargos de decisión en el Estado o en las empresas. Las mujeres de poblaciones originarias y afrodescendientes son las que muestran los peores indicadores de pobreza y marginación.

La ciencia, las artes y la tecnología deben constituirse en pilares de una cooperación para el desarrollo equitativo y solidario de la región, basadas en procesos de consolidación de un bloque económicamente independiente y políticamente soberano.

Las débiles regulaciones de la oferta extranjera han profundizado los procesos de transnacionalización y la visión mercantilizada de la educación superior, impidiendo, cuando no cercenando, en muchos casos, el efectivo derecho social a la educación. Es fundamental revertir esta tendencia e instamos a los Estados de América Latina y el Caribe a establecer rigurosos sistemas de regulación de la educación superior y de otros niveles del sistema educativo. La educación no es una mercancía. Por ello, solicitamos a nuestros Estados nacionales a no suscribir tratados bilaterales o multilaterales de libre comercio que impliquen concebir la educación como un servicio lucrativo, o alienten formas de mercantilización en cualquier nivel del sistema educativo, así como también a incrementar los recursos destinados a la educación, la ciencia y la tecnología.



CRES 2018

III Conferencia Regional de Educación Superior
Junio 2018 - Córdoba - Argentina

Frente a las presiones por hacer de la educación superior una actividad lucrativa es imprescindible que los Estados asuman el compromiso irrenunciable de regular y evaluar a las instituciones y carreras, de gestión pública y privada, cualquiera sea la modalidad, para hacer efectivo el acceso universal, la permanencia y el egreso de la educación superior, atendiendo a una formación de calidad con inclusión y pertinencia local y regional.

De manera similar al año 1918, actualmente “la rebeldía estalla” en América Latina y el Caribe, y en un mundo donde el sistema financiero internacional concentra a las minorías poderosas y empuja a las grandes mayorías a los márgenes de la exclusión, la precariedad social y laboral.

Con todo y los enormes logros que se han alcanzado en el desarrollo de los conocimientos, la investigación y los saberes de las universidades y de los pueblos, un sector importante de la población latinoamericana, caribeña y mundial se encuentra sin acceso a los derechos sociales básicos, al empleo, a la salud, al agua potable o a la educación. En pleno siglo XXI, millones de niños, jóvenes, adultos y ancianos, están excluidos del actual progreso social, cultural, económico y tecnológico. Aún más, la desigualdad regional y mundial es tan pronunciada, que en muchas situaciones y contextos existen comunidades que no tienen acceso a la educación superior, porque esta aún sigue siendo un privilegio y no un derecho, como anhelaron los jóvenes en 1918.

En el Centenario de la Reforma, no somos ajenos al sufrimiento humano ni al mandato de la historia. No podemos seguir indiferentes al devenir del orden colectivo, a la lucha por la verdad heroica y al anhelo trascendente de la libertad humana. La Educación Superior debe constituirse desde los liderazgos locales, estatales, nacionales e internacionales, tal y como ahora están aquí representados plenamente.

Desde estos posicionamientos, será posible llevar a cabo una nueva e histórica transformación de la educación superior desde el compromiso y la responsabilidad social, para garantizar el pleno ejercicio al derecho a la educación superior pública gratuita y de amplio acceso.

En consonancia con el cuarto Objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS) de la Agenda de Desarrollo adoptada por la UNESCO (2030), instamos a los Estados a promover una vigorosa política de ampliación de la oferta de educación superior, la revisión en profundidad de los procedimientos de acceso al sistema, la generación de políticas de



CRES 2018

III Conferencia Regional de Educación Superior

Junio 2018 - Córdoba - Argentina

acción afirmativas —con base en género, etnia, clase y discapacidad— para lograr el acceso universal, la permanencia y la titulación.

En este contexto, los sistemas de educación superior deben pintarse de muchos colores, reconociendo la interculturalidad de nuestros países y comunidades, para que la educación superior sea un medio de igualdad y de ascenso social y no un ámbito de reproducción de privilegios. No podemos callarnos frente a las carencias y los dolores del hombre y de la mujer, como sostuvo Mario Benedetti con vehemencia, “hay pocas cosas tan ensordecedoras como el silencio”.

Hace un siglo, los estudiantes Reformistas denunciaron con firmeza que en una Córdoba y en un mundo injusto y tiránico, las universidades se habían convertido en el “fiel reflejo de estas sociedades decadentes que se empeñan en ofrecer el triste espectáculo de una inmovilidad senil”. Ha pasado el tiempo y ese mensaje cargado de futuro nos interpela y nos atraviesa como una flecha ética, para cuestionar nuestras prácticas. ¿Qué aportamos para la edificación de un orden justo, la igualdad social, la armonía entre las Naciones y la impostergable emancipación humana?; ¿cómo contribuimos a la superación del atraso científico y tecnológico de las estructuras productivas?; ¿cuál es nuestro aporte a la forja de la identidad de los pueblos, a la integridad humana, a la igualdad de género y al libre debate de las ideas para garantizar la fortaleza de nuestras culturas locales, nacionales y regionales?

Es por eso que creemos fehacientemente que nuestras instituciones deben comprometerse activamente con la transformación social, cultural, política, artística, económica y tecnológica que es hoy imperiosa e indispensable. Debemos educar a los dirigentes del mañana con conciencia social y con vocación de hermandad latinoamericana. Forjemos comunidades de trabajo donde el anhelo de aprender y la construcción dialógica y crítica del saber entre docentes y estudiantes sea la norma. Construyamos ambientes democráticos de aprendizaje, donde se desenvuelvan las manifestaciones vitales de la personalidad y se expresen sin límites las creaciones artísticas, científicas y tecnológicas.

La educación superior a construir debe ejercer su vocación cultural y ética con la más plena autonomía y libertad, contribuyendo a generar definiciones políticas y prácticas que influyan en los necesarios y anhelados cambios de nuestras comunidades. La educación superior debe ser la institución emblemática de la conciencia crítica nacional de nuestra América.



CRES 2018

III Conferencia Regional de Educación Superior
Junio 2018 - Córdoba - Argentina

Las instituciones de educación superior están llamadas a ocupar un papel preponderante en la promoción y fortalecimiento de las democracias latinoamericanas, rechazando las dictaduras y atropellos a las libertades públicas, a los derechos humanos y a toda forma de autoritarismo en la región. Expresamos nuestra solidaridad con las juventudes, de nuestra América y del mundo, cuyas vidas celebramos, y reconocemos, en sus luchas y anhelos, nuestras propias aspiraciones a favor de la transformación social, política y cultural.

La tarea no es simple, pero es grande la causa e ilumina el resplandor de su verdad. Se trata, como profetizó el Manifiesto Liminar, de mantener alto el *“sentido de un presagio glorioso, la virtud de un llamamiento a la lucha suprema por la libertad”*.

Mujeres y hombres del continente, miremos hacia el futuro y trabajemos sin pausa en la reforma educacional permanente, en el renacer de la cultura y de la vida de nuestras sociedades y pueblos.

EJES TEMÁTICOS

En esta sección se incluye un breve resumen sobre cada uno de los siete ejes temáticos en que fue organizada la III Conferencia Regional de Educación Superior para América Latina y el Caribe. Estos fueron elaborados teniendo en cuenta el trabajo realizado por las coordinadoras y coordinadores de cada eje, los respectivos equipos de asesores y asesoras, como así también las contribuciones que surgieron de cada uno de los simposios realizados durante el evento.

El papel estratégico de la educación superior en el desarrollo sostenible de América Latina y el Caribe

El desarrollo sostenible debe responder a “las necesidades del presente, sin comprometer las posibilidades de que las generaciones futuras satisfagan las suyas”¹. La educación superior tiene un papel estratégico para el logro de los objetivos del desarrollo sostenible, interpretando las demandas de los pueblos de América Latina y el Caribe.

¹ Informe “Nuestro futuro común”, Comisión Mundial sobre el Medio Ambiente y el Desarrollo, 1987



CRES 2018

III Conferencia Regional de Educación Superior
Junio 2018 - Córdoba - Argentina

Esto demanda articular los lineamientos para que la educación superior se transforme y comparta con otros agentes sociales la responsabilidad de contribuir a este compromiso. Asimismo, es indispensable que los sistemas de gobernanza y de economía, y los procesos de diseño e implementación de políticas públicas e institucionales de la educación superior se ajusten a estos nuevos propósitos.

El rol estratégico de la educación superior nos obliga a reflexionar sobre qué tipo de sociedad queremos, y qué educación requieren los ciudadanos para contribuir a transformar solidariamente nuestras sociedades y avanzar en el desarrollo sostenible de nuestros pueblos. El desafío es construir los mecanismos que permitan que la misión, el enfoque y la actuación de los sistemas e instituciones de educación superior se integren en función de su responsabilidad social.

La educación superior como parte del sistema educativo de América Latina y el Caribe

La educación superior es hoy una aspiración sentida de los jóvenes que egresan de la educación media y de muchos adultos que no lograron acceder oportunamente a este nivel educacional. La demanda creciente por acceder a la educación superior exige que esta se haga cargo de múltiples necesidades y, por tanto, que diversifique su oferta en distintos tipos de instituciones, de programas, de modalidades de enseñanza–aprendizaje, de estrategias formativas. Hoy, cuando hablamos de educación superior, nos referimos a un conjunto amplio y diverso, que va mucho más allá de nuestra concepción tradicional, en que identificábamos educación superior con universidad.

En este contexto, la articulación de la educación superior con los otros niveles del sistema educativo se hace imprescindible. Sin embargo, la educación superior, aunque critica la formación de los estudiantes que recibe, no asume cabalmente su compromiso, sobre todo en lo que se refiere a la calidad de la formación de docentes. Este es un aspecto crítico que es preciso abordar, tanto desde el punto de vista de las instituciones de educación superior como desde el correspondiente a las políticas públicas: para las primeras, es necesario priorizar una formación de calidad, centrada en las necesidades vigentes de los niños y jóvenes. Las autoridades públicas, por su parte, deben hacerse cargo del diseño e implementación de políticas que revaloricen la profesión docente, reconozcan su centralidad y recompensen adecuadamente el desempeño educativo. Se hace también fundamental abordar el tema de la calidad, en un contexto de diversidad. Esto exige definir calidad con la participación de los principales actores sociales,



CRES 2018

III Conferencia Regional de Educación Superior
Junio 2018 - Córdoba - Argentina

establecer indicadores apropiados a las características de los propósitos formativos de las instituciones, incluyendo como valores la inclusión, la diversidad y la pertinencia. Se deben diseñar políticas y mecanismos que no se limiten a evaluar sino también a promover la calidad y apoyar a las instituciones para que sean ellas las que, en ejercicio de una autonomía responsable, asuman el compromiso de avanzar de manera sostenida en su capacidad de respuesta a las necesidades de los estudiantes y del entorno social en que se desempeñan.

Para que la educación superior contribuya cada vez más al buen vivir de la región es necesario promover también la articulación entre las instituciones de educación superior y de estas con los diversos sectores sociales y asegurar oportunidades formativas para todas y todos a lo largo de la vida.

Educación superior, internacionalización e integración de América Latina y el Caribe

En América Latina y el Caribe, "garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad" (CEPAL, 2016) constituye uno de los fundamentos para el necesario cambio social y económico. Su logro se relaciona con el desarrollo de competencias que permitan a la región, sus países y ciudadanos, actuar con pertinencia en escenarios complejos e insertarse de forma efectiva en una dinámica mundial basada en el conocimiento. Esto demanda cambios en los sistemas educativos y en las instituciones, que consideren la cooperación, la construcción solidaria de saberes y la transferencia de recursos entre regiones, países e instituciones. En la región, la internacionalización debe propugnar una cooperación interinstitucional basada en una relación solidaria entre iguales, con énfasis en la cooperación Sur-Sur y la integración regional. Debe promover el diálogo intercultural, respetando la idiosincrasia e identidad de los países participantes, fomentar la organización de redes interuniversitarias y fortalecer las capacidades nacionales mediante la colaboración interinstitucional y la interacción con pares académicos a escala regional e internacional. Esto propiciará la circulación y la apropiación del conocimiento como bien social estratégico, en favor del desarrollo sostenible de la región y el de sus países.

En este contexto, la internacionalización se constituye en una herramienta clave para transformar la educación superior, fortalecer sus comunidades y promover la calidad y pertinencia de la docencia, la investigación y la extensión. Favorece la formación de ciudadanos y profesionales, respetuosos de la diversidad cultural, comprometidos con el



CRES 2018

III Conferencia Regional de Educación Superior
Junio 2018 - Córdoba - Argentina

entendimiento intercultural, la cultura de paz y con capacidad para convivir y trabajar en una comunidad local y mundial. Su antítesis sería la concepción de una internacionalización mercantilista que favorezca los intereses hegemónicos y desnacionalizadores de la globalización.

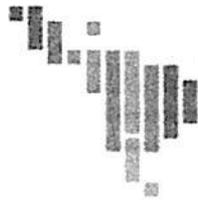
El cumplimiento de todos estos objetivos requiere estrategias sistémicas, integrales, comprensivas y transversales a todas las políticas de desarrollo institucional. Asimismo, se precisan políticas públicas que apoyen el proceso de internacionalización mediante el establecimiento de marcos organizacionales que faciliten la integración académica regional, la movilidad de estudiantes y académicos, el reconocimiento de trayectos formativos internacionales, la dimensión internacional de los programas académicos y la colaboración internacional en investigación, entre otros.

Educación superior, diversidad cultural e interculturalidad

Las políticas y las instituciones de educación superior deben contribuir proactivamente a desmontar todos los mecanismos generadores de racismo, sexismo, xenofobia, y todas las formas de intolerancia y discriminación. Resulta imperativo que se garanticen los derechos de todos los grupos de población discriminados por raza, etnicidad, género, situación socioeconómica, discapacidad, orientación sexual, religión, nacionalidad y desplazamiento forzado. Es ineludible que se destinen recursos financieros y esfuerzos de investigación, docencia y extensión/vinculación a estos fines.

Es necesario promover la diversidad cultural y la interculturalidad en condiciones equitativas y mutuamente respetuosas. El reto no es solo incluir en las instituciones de educación superior a mujeres, personas con discapacidad, miembros de pueblos indígenas y afrodescendientes e individuos de grupos sociales históricamente discriminados, sino transformarlas para que sean social y culturalmente pertinentes. Estos cambios deben asegurar la incorporación en las instituciones de educación superior de las cosmovisiones, valores, conocimientos, saberes, sistemas lingüísticos, formas de aprendizaje y modos de producción de conocimiento de dichos pueblos y grupos sociales.

Es ineludible reconocer y valorar las epistemologías, modos de aprendizaje y diseños institucionales propios de pueblos indígenas y afrodescendientes, comunidades campesinas y otras socioculturalmente diferenciadas. Todo esto debe ser garantizado por políticas y mecanismos de aseguramiento de la calidad apropiados, para lo cual deben utilizarse indicadores específicos e impulsar la participación libre e informada de representantes de estos grupos de población.



CRES 2018

III Conferencia Regional de Educación Superior
Junio 2018 - Córdoba - Argentina

La educación no es solo un derecho humano sino también un derecho de los pueblos. Existe una importante deuda histórica de los Estados y sociedades latinoamericanas y caribeñas con los pueblos indígenas y afrodescendientes. Si bien sus derechos son reconocidos en numerosos instrumentos internacionales y en la mayoría de las constituciones nacionales, existe un alarmante déficit en el disfrute efectivo de los mismos, incluso en la educación superior. Las instituciones de educación superior deben garantizar el disfrute efectivo de estos derechos y educar a la población en general, y particularmente a sus comunidades, contra el racismo y todas las formas de discriminación y formas conexas de intolerancia.

Es fundamental promover y facilitar el aprendizaje de las lenguas de pueblos indígenas y afrodescendientes y su uso efectivo en las prácticas de docencia, investigación y extensión. La formación de docentes interculturales bilingües para todos los niveles de los sistemas educativos es un deber prioritario de la educación superior.

El rol de la Educación Superior de cara a los desafíos sociales de América Latina y el Caribe

De cara a tantos desafíos sociales que enfrenta la región, la educación debe construir su calidad y universalidad en el servicio a la comunidad local, en miras al desarrollo humano de cada entorno, articulando tradición e innovación de punta, congregando la pluralidad de competencias, habilidades y conocimientos que las personas construyen, en la convergencia de la actividad especializada, la vida cotidiana, las sabidurías populares y una auténtica inteligencia ética y estética en armonía territorial más allá de cualquier impacto. Es imperioso considerar igualmente a todos como personas únicas e inacabadas, como facilitadores del cambio y como agentes de su propio desarrollo mediante la generación de mecanismos para el crecimiento personal y social, y para la constitución de comunidades. Es decir, la educación superior es co-creadora de conocimiento e innovación, haciendo de estos, como saberes articulados a prácticas sociales, herramientas de independencia intelectual, transformación social y construcción de estructuras políticas más justas, equitativas, solidarias y, sobre todo, subsidiarias de valores compartidos autóctonos. La región debe ser promotora de ciencia para todos, ciudadanía crítica y gobernanza auténtica, democrática y transparente, para hacer efectiva la construcción de relaciones territoriales rehumanizadoras con todos los actores, mejorando los niveles de comunicación entre ellos y haciendo posible la elección de los



CRES 2018

III Conferencia Regional de Educación Superior
Junio 2018 - Córdoba - Argentina

mejores aportes, lo cual genera relaciones de corresponsabilidad que facilitan el buen vivir.

La Investigación científica y tecnológica y la innovación como motores del desarrollo humano, social y económico para América Latina y el Caribe

No habrá justicia en la región si no hay libertad de pensamiento y expresión para la sociedad en su conjunto; y, no existirá libertad de pensamiento si nuestros países no generan conocimientos pertinentes para sus realidades e innovaciones sociales que transformen su matriz productiva primario exportadora y secundario importadora, y disputen el orden imperante. Reivindicar soberanía para imaginar, crear, acceder y aplicar los conocimientos que necesitamos para la vida buena en nuestras sociedades es imperativo en donde las instituciones de educación superior juegan un rol estratégico. No se puede pensar en una estrategia que separe la superación de distancias cognitivas injustas sin que a la par se abran nuevas rutas epistémicas. Estas nuevas rutas demandan romper con la matriz de pensamiento (neo)colonial, (neo)dependiente, antropocéntrico, racista y patriarcal que impera aún en nuestras sociedades. Solo si el aprendizaje de lo conocido y la generación de nuevos conocimientos se reconcilian, si la teoría y la práctica van de la mano, el conocimiento apuntalará la justicia social. Para entender la dimensión del cambio que requiere la matriz epistémica debemos remitirnos a la gestión de la ciencia y los conocimientos en el sistema de acumulación vigente en el mundo. Esta gestión se basa en la construcción de un pensamiento hegemónico, en el cual la función exclusiva de la ciencia es la acumulación de capital a través de la producción de innovación tecnológica patentada solo con fines mercantiles. Romper esa lógica implica reconocer los conocimientos como *derechos humanos universales y derechos colectivos de los pueblos, como bienes públicos sociales y comunes para la soberanía, buen vivir y emancipación de nuestras sociedades, y para la construcción de la integración latinoamericana y caribeña*. En otras palabras, debemos reconocer que el conocimiento es producto del acervo intelectual y experimental de la humanidad, siendo por tanto un bien común, y por regla general de dominio público.

El quiebre epistémico señalado implica reconocer el rol estratégico de las artes y la cultura en el proceso de producción de conocimientos con compromiso social, en la lucha por la soberanía cultural y la integración pluricultural de las regiones.

La disputa política sobre 'qué conocimientos' es a la vez la disputa política sobre 'qué sociedad', 'qué región' queremos. No habrá transformación de los conocimientos sin un



CRES 2018

III Conferencia Regional de Educación Superior
Junio 2018 - Córdoba - Argentina

cambio en las relaciones históricas de poder en América Latina y el Caribe; no obstante, tampoco habrá cambio en las relaciones históricas de poder en la región sin una transformación de los conocimientos.

A cien años de la Reforma Universitaria de 1918

Para dar continuidad al espíritu y principios de la reforma de 1918, se reafirman los acuerdos alcanzados Declaraciones de la Reunión de la Habana, Cuba de 1996, de la Conferencia Regional de Educación Superior de América Latina y el Caribe de 2008 y de la Conferencia Mundial de Educación Superior de 1998. La educación superior es un bien público y social, un derecho humano y un deber del Estado. El conocimiento debe ser considerado un bien público social. El Estado debe regular el sistema de educación superior y debe prohibir a las instituciones de educación superior con fines de lucro.

La actual coyuntura política en la región, que se expresa, en algunos países, en la persecución de autoridades universitarias, en la violencia contra los estudiantes, en ajustes económicos y en la violación de la autonomía universitaria significa un retroceso histórico. Estas violaciones deben ser enfáticamente condenadas.

Las instituciones de la educación superior de América Latina y el Caribe deben defender los derechos políticos y sociales, y plantear críticamente su inserción frente al modelo de desarrollo neoliberal. Podrá de esta manera contribuir, con responsabilidad y compromiso social, a nuevas propuestas que recreen las tradiciones de autonomía, transformación social, antiautoritarismo, democracia, libertad de cátedra y, fundamentalmente, la incidencia política fundada en el conocimiento y la razón.

Se destaca el compromiso social con la igualdad, la democracia plena, el desarrollo económico, la creación y el acceso a la cultura y al arte, y la defensa de los derechos humanos. Este compromiso implica que la educación superior sea parte de la sociedad y se democratice en todos sus ámbitos.

La autonomía es una condición imprescindible para que las instituciones ejerzan un papel crítico y propositivo de cara a la sociedad. Esta se asienta en los derechos de acceso a la toma de decisiones, de representación y de plena participación democrática que se expresa en el cogobierno, así como en la transparencia y la rendición de cuentas.

Es imprescindible alcanzar la plena equidad de género, erradicar el acoso y otras formas de violencia de género, así como establecer programas y políticas afirmativas para



CRES 2018

III Conferencia Regional de Educación Superior

Junio 2018 - Córdoba - Argentina

incrementar la presencia de académicas en los posgrados y en ámbitos de dirección universitaria.

Proponemos garantizar cobertura universal para todos los jóvenes entre 18 y 23 años. Deben revisarse los procedimientos de acceso y establecer políticas de acción afirmativa basadas en género, etnia, clase y discapacidad, para ampliar la inclusión social.

La educación superior pública debe ser gratuita, y para ser completa, debe ir acompañada de sistemas de becas para estudiantes de bajos recursos y provenientes de poblaciones marginadas.

Presentada en la asamblea de la III Conferencia Regional de Educación Superior celebrada en la Universidad Nacional de Córdoba, a los 14 días del mes de junio de 2018.

Plan de Acción CRES 2018-2028

<http://www.iesalc.unesco.org/2019/02/22/plan-de-accion-cres-2018-2028/>

El Plan de Acción CRES 2018-2028 es un documento orientador de los actores de la educación superior (ES) emanado de la III Conferencia Regional de Educación Superior CRES 2018 que contiene las acciones estratégicas de la ES para los próximos 10 años, extensivas al año 2030, cuya meta final es aportar al cumplimiento de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) de las Naciones Unidas.

El Plan es el resultado de un proceso de construcción colectiva regional organizado y articulado por UNESCO-IESALC, en el que se recopilaron 1.054 aportes que se integraron al Plan para que sirva de instrumento orientador a gobiernos e instituciones en sus políticas y planes dirigidos a garantizar la educación superior como bien público, derecho social universal y responsabilidad de los Estados en el marco de la consecución de los ODS.

El Plan de Acción CRES 2018-2028 se pondrá en marcha a partir de la IX Reunión de Redes de Educación Superior y Consejos de Rectores que tendrá lugar en Lima, Perú, del 13 al 15 de marzo de 2019, en la que se propiciará la articulación estratégica entre distintos planes, proyectos y actividades para fortalecer y contribuir a la consolidación de las instituciones y sistemas de ES en América Latina y el Caribe.

La formulación del mismo no habría sido posible sin los valiosos y generosos aportes de todos los actores fundamentales del quehacer de la educación superior regional que hicieron sus observaciones y propuestas.

El Plan de Acción CRES 2018 se fundamenta en los contextos que a continuación se especifican: Mundial: Una visión humanista de la educación superior como motor principal de desarrollo humano, que transforme la vida de las personas hacia la paz, la erradicación de la pobreza, el desarrollo sostenible y el diálogo intercultural, de acuerdo con el Foro Mundial sobre la Educación 2015 -Declaración de Incheon (mayo, 2015), los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) de las Naciones Unidas (septiembre, 2015) y el Marco de Acción- ODS4-Agenda Educación 2030 de la UNESCO (diciembre, 2015). Regional: La educación superior de América Latina y el Caribe frente al desafío de transformación y avance democrático de nuestras sociedades, encuentra su espacio en una región caracterizada por inequidades sociales, crisis de la institucionalidad que le replantean nuevas responsabilidades políticas de cara a la sociedad. Institucional: Los sistemas e instituciones de educación superior son un bien social estratégico, plural, basados en la autonomía, la calidad, la inclusión, la diversidad cultural, los derechos humanos y la justicia social, de acuerdo con los postulados de la CRES 2018.

PRINCIPIOS DECLARATIVOS SOBRE LA EDUCACIÓN CONTEXTO SUPERIOR EN AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE (p.9)

1. Es un bien público social – estratégico, un deber del Estado, un espacio del conocimiento, un derecho humano y universal, y su ejercicio profundiza la democracia y posibilita la superación de las inequidades.
2. Es pertinente y con garantías públicas de procesos de aseguramiento de la calidad.
3. Es constructora del conocimiento como derecho humano universal y derecho colectivo de los pueblos, como bienes públicos sociales y comunes para la soberanía, buen vivir y

emancipación de nuestras sociedades, y para el cimiento de la integración latinoamericana y caribeña.

4. Se define en su compromiso social, basado en la Responsabilidad Social Universitaria (RSU), la Responsabilidad Social Territorial (RST) y la Responsabilidad Social Territorial Transformadora (RST2).

5. Se fortalece en la diversidad cultural y la interculturalidad en condiciones equitativas y mutuamente respetuosas de los pueblos indígenas, afrodescendientes y grupos de población frecuentemente discriminados.

6. Es autónoma como una condición imprescindible para que las instituciones ejerzan un papel crítico y propositivo de cara a la sociedad.

7. Responde a los objetivos de desarrollo sostenible de forma integrada dada la complejidad social, económica, política, educativa, cultural, lingüística, biológica y geográfica de la región de América Latina y el Caribe.

8. Es inclusiva al considerar en los sistemas e Instituciones de educación superior género, edad, situación socioeconómica, orientación sexual, discapacidad, religión, y situaciones de desplazamiento forzado.

TEMA : UNIVERSIDAD

ETICA UNIVERSITARIA

Reflexiones sobre la práctica educativa universitaria y la formación ética Pablo V. Carlevaro 1

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 prácticas 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 socioculturales 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 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 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. 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 irreprochable.

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 alarmar 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 quién 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 APEX - 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:

1°. 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.

2°. 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.

3°. 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.

4°. 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

Declaración Universal de los Derechos Humanos

1948

PREÁMBULO

Considerando que la libertad, la justicia y la paz en el mundo tienen por base el reconocimiento de la dignidad intrínseca y de los derechos iguales e inalienables de todos los miembros de la familia humana;

Considerando que el desconocimiento y el menosprecio de los derechos humanos han originado actos de barbarie ultrajantes para la conciencia de la humanidad, y que se ha proclamado, como la aspiración más elevada del hombre, el advenimiento de un mundo en que los seres humanos, liberados del temor y de la miseria, disfruten de la libertad de palabra y de la libertad de creencias;

Considerando esencial que los derechos humanos sean protegidos por un régimen de Derecho, a fin de que el hombre no se vea compelido al supremo recurso de la rebelión contra la tiranía y la opresión;

Considerando también esencial promover el desarrollo de relaciones amistosas entre las naciones;

Considerando que los pueblos de las Naciones Unidas han reafirmado en la Carta su fe en los derechos fundamentales del hombre, en la dignidad y el valor de la persona humana y en la igualdad de derechos de hombres y mujeres, y se han declarado resueltos a promover el progreso social y a elevar el nivel de vida dentro de un concepto más amplio de la libertad;

Considerando que los Estados Miembros se han comprometido a asegurar, en cooperación con la Organización de las Naciones Unidas, el respeto universal y efectivo a los derechos y libertades fundamentales del hombre, y

Considerando que una concepción común de estos derechos y libertades es de la mayor importancia para el pleno cumplimiento de dicho compromiso;

LA ASAMBLEA GENERAL proclama la presente DECLARACIÓN UNIVERSAL DE DERECHOS HUMANOS como ideal común por el que todos los pueblos y naciones deben esforzarse, a fin de que tanto los individuos como las instituciones, inspirándose constantemente en ella, promuevan, mediante la enseñanza y la educación, el respeto a estos derechos y libertades, y aseguren, por medidas progresivas de carácter nacional e internacional, su reconocimiento y aplicación universales y efectivos, tanto entre los pueblos de los Estados Miembros como entre los de los territorios colocados bajo su jurisdicción.

Artículo 1.

- Todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos y, dotados como están de razón y conciencia, deben comportarse fraternalmente los unos con los otros.

Artículo 2.

- Toda persona tiene todos los derechos y libertades proclamados en esta Declaración, sin distinción alguna de raza, color, sexo, idioma, religión, opinión política o de cualquier otra índole, origen nacional o social, posición económica, nacimiento o cualquier otra condición.
- Además, no se hará distinción alguna fundada en la condición política, jurídica o internacional del país o territorio de cuya jurisdicción dependa una persona, tanto si se trata de un país independiente, como de un territorio bajo administración fiduciaria, no autónomo o sometido a cualquier otra limitación de soberanía.

Artículo 3.

- Todo individuo tiene derecho a la vida, a la libertad y a la seguridad de su persona.

Artículo 4.

- Nadie estará sometido a esclavitud ni a servidumbre, la esclavitud y la trata de esclavos están prohibidas en todas sus formas.

Artículo 5.

- Nadie será sometido a torturas ni a penas o tratos crueles, inhumanos o degradantes.

Artículo 6.

- Todo ser humano tiene derecho, en todas partes, al reconocimiento de su personalidad jurídica.

Artículo 7.

- Todos son iguales ante la ley y tienen, sin distinción, derecho a igual protección de la ley. Todos tienen derecho a igual protección contra toda discriminación que infrinja esta Declaración y contra toda provocación a tal discriminación.

Artículo 8.

- Toda persona tiene derecho a un recurso efectivo ante los tribunales nacionales competentes, que la ampare contra actos que violen sus derechos fundamentales reconocidos por la constitución o por la ley.

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 cabaletas 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.

Artículo 9.

- Nadie podrá ser arbitrariamente detenido, preso ni desterrado.

Artículo 10.

- Toda persona tiene derecho, en condiciones de plena igualdad, a ser oída públicamente y con justicia por un tribunal independiente e imparcial, para la determinación de sus derechos y obligaciones o para el examen de cualquier acusación contra ella en materia penal.

Artículo 11.

- 1. Toda persona acusada de delito tiene derecho a que se presuma su inocencia mientras no se pruebe su culpabilidad, conforme a la ley y en juicio público en el que se le hayan asegurado todas las garantías necesarias para su defensa.
- 2. Nadie será condenado por actos u omisiones que en el momento de cometerse no fueron delictivos según el Derecho nacional o internacional. Tampoco se impondrá pena más grave que la aplicable en el momento de la comisión del delito.

Artículo 12.

- Nadie será objeto de injerencias arbitrarias en su vida privada, su familia, su domicilio o su correspondencia, ni de ataques a su honra o a su reputación. Toda persona tiene derecho a la protección de la ley contra tales injerencias o ataques.

Artículo 13.

- 1. Toda persona tiene derecho a circular libremente y a elegir su residencia en el territorio de un Estado.
- 2. Toda persona tiene derecho a salir de cualquier país, incluso del propio, y a regresar a su país.

Artículo 14.

- 1. En caso de persecución, toda persona tiene derecho a buscar asilo, y a disfrutar de él, en cualquier país.
- 2. Este derecho no podrá ser invocado contra una acción judicial realmente originada por delitos comunes o por actos opuestos a los propósitos y principios de las Naciones Unidas.

Artículo 15.

- 1. Toda persona tiene derecho a una nacionalidad.
- 2. A nadie se privará arbitrariamente de su nacionalidad ni del derecho a cambiar de nacionalidad.
-

Artículo 16.

- 1. Los hombres y las mujeres, a partir de la edad núbil, tienen derecho, sin restricción alguna por motivos de raza, nacionalidad o religión, a casarse y fundar una familia, y disfrutarán de iguales derechos en cuanto al matrimonio, durante el matrimonio y en caso de disolución del matrimonio.
- 2. Sólo mediante libre y pleno consentimiento de los futuros esposos podrá contraerse el matrimonio.
- 3. La familia es el elemento natural y fundamental de la sociedad y tiene derecho a la protección de la sociedad y del Estado.

Artículo 17.

- 1. Toda persona tiene derecho a la propiedad, individual y colectivamente.
- 2. Nadie será privado arbitrariamente de su propiedad.

Artículo 18.

- Toda persona tiene derecho a la libertad de pensamiento, de conciencia y de religión; este derecho incluye la libertad de cambiar de religión o de creencia, así como la libertad de manifestar su religión o su creencia, individual y colectivamente, tanto en público como en privado, por la enseñanza, la práctica, el culto y la observancia.

Artículo 19.

- Todo individuo tiene derecho a la libertad de opinión y de expresión; este derecho incluye el de no ser molestado a causa de sus opiniones, el de investigar y recibir informaciones y opiniones, y el de difundirlas, sin limitación de fronteras, por cualquier medio de expresión.

Artículo 20.

- 1. Toda persona tiene derecho a la libertad de reunión y de asociación pacíficas.
- 2. Nadie podrá ser obligado a pertenecer a una asociación.

Artículo 21.

- 1. Toda persona tiene derecho a participar en el gobierno de su país, directamente o por medio de representantes libremente escogidos.
- 2. Toda persona tiene el derecho de acceso, en condiciones de igualdad, a las funciones públicas de su país.
- 3. La voluntad del pueblo es la base de la autoridad del poder público; esta voluntad se expresará mediante elecciones auténticas que habrán de celebrarse periódicamente, por sufragio universal e igual y por voto secreto u otro procedimiento equivalente que garantice la libertad del voto.

Artículo 22.

- Toda persona, como miembro de la sociedad, tiene derecho a la seguridad social, y a obtener, mediante el esfuerzo nacional y la cooperación internacional, habida cuenta de la organización y los recursos de cada Estado, la satisfacción de los derechos económicos, sociales y culturales, indispensables a su dignidad y al libre desarrollo de su personalidad.

Artículo 23.

- 1. Toda persona tiene derecho al trabajo, a la libre elección de su trabajo, a condiciones equitativas y satisfactorias de trabajo y a la protección contra el desempleo.
- 2. Toda persona tiene derecho, sin discriminación alguna, a igual salario por trabajo igual.
- 3. Toda persona que trabaja tiene derecho a una remuneración equitativa y satisfactoria, que le asegure, así como a su familia, una existencia conforme a la dignidad humana y que será completada, en caso necesario, por cualesquiera otros medios de protección social.
- 4. Toda persona tiene derecho a fundar sindicatos y a sindicarse para la defensa de sus intereses.

Artículo 24.

- Toda persona tiene derecho al descanso, al disfrute del tiempo libre, a una limitación razonable de la duración del trabajo y a vacaciones periódicas pagadas.

Artículo 25.

- 1. Toda persona tiene derecho a un nivel de vida adecuado que le asegure, así como a su familia, la salud y el bienestar, y en especial la alimentación, el vestido, la vivienda, la asistencia médica y los servicios sociales necesarios; tiene, asimismo derecho a los seguros en caso de desempleo, enfermedad, invalidez, vejez u otros casos de pérdida de sus medios de subsistencia por circunstancias independientes de su voluntad.
- 2. La maternidad y la infancia tienen derecho a cuidados y asistencia especiales. Todos los niños, nacidos de matrimonio o fuera de matrimonio, tienen derecho a igual protección social.

Artículo 26.

- 1. Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. La instrucción elemental será obligatoria. La instrucción técnica y profesional habrá de ser generalizada; el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos.
- 2. La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas

las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos, y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz.

- 3. Los padres tendrán derecho preferente a escoger el tipo de educación que habrá de darse a sus hijos.

Artículo 27.

- 1. Toda persona tiene derecho a tomar parte libremente en la vida cultural de la comunidad, a gozar de las artes y a participar en el progreso científico y en los beneficios que de él resulten.
- 2. Toda persona tiene derecho a la protección de los intereses morales y materiales que le correspondan por razón de las producciones científicas, literarias o artísticas de que sea autora.

Artículo 28.

- Toda persona tiene derecho a que se establezca un orden social e internacional en el que los derechos y libertades proclamados en esta Declaración se hagan plenamente efectivos.

Artículo 29.

- 1. Toda persona tiene deberes respecto a la comunidad, puesto que sólo en ella puede desarrollar libre y plenamente su personalidad.
- 2. En el ejercicio de sus derechos y en el disfrute de sus libertades, toda persona estará solamente sujeta a las limitaciones establecidas por la ley con el único fin de asegurar el reconocimiento y el respeto de los derechos y libertades de los demás, y de satisfacer las justas exigencias de la moral, del orden público y del bienestar general en una sociedad democrática.
- 3. Estos derechos y libertades no podrán, en ningún caso, ser ejercidos en oposición a los propósitos y principios de las Naciones Unidas.

Artículo 30.

- Nada en esta Declaración podrá interpretarse en el sentido de que confiere derecho alguno al Estado, a un grupo o a una persona, para emprender y desarrollar actividades o realizar actos tendientes a la supresión de cualquiera de los derechos y libertades proclamados en esta Declaración.

TEMA :

PLANES DE ESTUDIO

Perfil y competencias de los
egresados

DESCARGAR LOS PLANES DE ESTUDIO
DE LOS LINKS:

Odontología

<https://odon.edu.uy/odon/index.php/ensenanza/customization/carrera-doctor-en-odontologia>

Laboratorista en Odontología

<https://odon.edu.uy/sitios/laboratoristas/plan-de-estudio-2017/>

Higienista en Odontología

Asistente en Odontología

<https://odon.edu.uy/sitios/asistentesehigienistas/programa/>

Se definen en el Programa como grupos prioritarios a las mujeres embarazadas y a los niños y adolescentes (p.25), acordándose etapas de acción e incluyendo el conjunto de los procedimientos disponibles en salud bucal para todos los niveles de atención. Recientemente se han editado las *“Orientaciones para el equipo de salud del primer nivel de atención de la salud bucal de las gestantes y niños/as de 0 a 36 meses”* resultado de un trabajo conjunto del MSP, la Facultad de Odontología-UdelaR, y la Asociación Odontológica Uruguaya (MSP, 2009).

De esta forma, consideramos que el proceso de formación profesional debe contribuir a formar odontólogos que sean capaces de participar en la Red de Servicios de salud organizada por niveles de atención, según prevé el Art. 34 de la Ley 18.211 del SNIS, de acuerdo a las necesidades de los usuarios (entre ellas las de salud bucal ya señaladas) y la complejidad de las prestaciones, considerando que la estrategia del sistema es la Atención Primaria de la Salud y que es priorizado el primer nivel de atención.

En este marco, los recursos humanos que se propone formar la Facultad de Odontología de la Universidad de la República, a través del nuevo Plan de Estudios, deben alcanzar las siguientes competencias profesionales.

CAPÍTULO II. PERFIL DEL GRADUADO Y COMPETENCIAS PROFESIONALES

Se define la formación de un odontólogo con perfil científico-técnico y humanístico, de alcance generalista, capaz de tomar decisiones tendientes a desarrollar reflexivamente los valores intrínsecos de la práctica odontológica.

La intervención profesional la realizará basada en un sistema de conocimientos, destrezas y actitudes que busque transformar la realidad socio-epidemiológica, procurando dar respuesta a las necesidades de salud de la población a través de acciones asistenciales, investigativas y socio-educativas, atravesadas por las dimensiones ética y política.

Su campo de acción lo constituye la promoción de la salud, la prevención, la asistencia y el control de la problemática más prevalente, el reconocimiento y la derivación de la alta complejidad y la gestión de los recursos necesarios para la

atención de la salud bucal, a través de abordajes individuales y colectivos en una red de servicios con una estrategia de Atención Primaria de la Salud que priorice el primer nivel de atención.

De acuerdo a este perfil de egreso, se define como espacio privilegiado de acción del odontólogo generalista el primer y segundo nivel de atención de la salud bucal, asignándole al postgrado la formación especializada.

Se identifican como problemas de salud pública, de acuerdo a la situación epidemiológica actual del país, las siguientes alteraciones más prevalentes y/o graves del Sistema Estomatognático: caries dental, paradenciopatías, cáncer, bruxismo, trastornos tèmporomandibulares y maloclusiones.

Se definen como **competencias generales** del graduado la capacidad para:

- actuar con responsabilidad social, compromiso ético, bioético y ciudadano, salvaguardando los derechos humanos fundamentales;
- innovar y participar activa y críticamente en la transformación del campo profesional y del medio social en el que se inserta;
- emplear el razonamiento crítico en la interpretación de la información, en la identificación del origen y la resolución de los problemas de la práctica odontológica, basado en evidencia científica y en el marco de una concepción integral de la salud;
- desarrollar una práctica reflexiva que le permita enfrentar situaciones singulares complejas, inciertas y de conflicto de valores;
- actuar en equipos de salud interdisciplinarios y multiprofesionales;
- analizar e interpretar los resultados relevantes de las investigaciones experimentales, epidemiológicas y clínicas;
- promover la generación de conocimientos, ejecutando o participando en proyectos de investigación;

- desarrollar una actitud receptiva, positiva y crítica frente a los nuevos conocimientos y avances tecnológicos, promoviendo la cooperación a través de la movilidad académica y el desarrollo de redes nacionales e internacionales;
- enseñar, divulgar, comunicar, difundir, asesorar en el área académica y profesional propios;
- formarse y actualizarse de forma permanente y reflexionar sobre los propios procesos de aprendizaje;
- tomar iniciativas, dirigir y administrar de forma responsable los recursos humanos, físicos, materiales y de información en los equipos de salud;
- participar de forma activa en la vida universitaria, contribuyendo al desarrollo y mejora de la educación en todos sus niveles;
- desempeñarse de forma competente en la producción de textos académicos y la comprensión lectora del idioma inglés en el campo odontológico;
- manejar y mantenerse actualizado en el uso de las tecnologías de la información y la comunicación.

Se definen como **competencias específicas** del graduado la capacidad para:

- orientar su actuación profesional con un abordaje bio-psico-social y un modelo de atención integral de la salud;
- respetar los principios éticos y legales inherentes al ejercicio profesional y asumir una conducta ética frente al paciente, el equipo de salud y la comunidad, preservando la dignidad y privacidad de las personas;
- interpretar la situación social y epidemiológica en que se inserta su actuación profesional, identificando los problemas de salud bucal que afectan a las personas y a la comunidad, con el objetivo de mejorar la calidad de vida de la población;

- desempeñarse con los conocimientos, habilidades y actitudes necesarias para la promoción y educación para la salud, diagnóstico, prevención, rehabilitación y mantenimiento en salud de las afecciones del Sistema Estomatognático, a nivel individual y colectivo, con el debido respaldo en la evidencia científica;
- prevenir, diagnosticar y tratar, específicamente, las enfermedades más prevalentes del Sistema Estomatognático y sus consecuencias, de acuerdo a las orientaciones y fines de la formación del primer grado universitario;
- identificar las alteraciones sistémicas y psíquicas y sus manifestaciones en el Sistema Estomatognático, así como plantear sus diagnósticos diferenciales;
- manejar los procedimientos clínicos y las prácticas indispensables en la atención inicial de las urgencias y emergencias;
- indicar e interpretar los estudios paraclínicos necesarios;
- desempeñarse en la práctica clínica y comunitaria acorde a los principios y normas de bioseguridad;
- desarrollar una práctica profesional que preserve la salud en el trabajo y el medio ambiente;
- reconocer y orientar oportunamente la atención de pacientes cuya patología quede comprendida fuera de su campo de competencia;
- supervisar la labor de los Asistentes, Higienistas y Laboratoristas en Odontología.
- intervenir profesionalmente en equipos de salud bucal y de trabajo con la comunidad, promoviendo su participación;
- ejercer la profesión en ámbitos de prestación de salud diversos en relación de dependencia, o de forma independiente;

- planificar, organizar, dirigir y controlar el proceso de trabajo que se desarrolla en los servicios odontológicos y de salud en que se desempeñe, promoviendo la calidad de los mismos;
- aportar conocimientos y estrategias para el desarrollo y la mejora continua de los servicios de salud en que desarrolla su actividad profesional.

El profesional formado en este Plan podrá desempeñarse en:

- servicios prestadores integrales y parciales, públicos y privados;
- el ejercicio liberal de la profesión.

CAPÍTULO III. PERFILES TECNOLÓGICOS

Higienista en Odontología

Es un tecnólogo universitario con perfil de promotor de la salud que inserto en el equipo de salud bucal y bajo la supervisión del odontólogo cuenta con las competencias necesarias para contribuir al mejoramiento de la calidad de vida de la población a través del cumplimiento de funciones primordialmente educativas y preventivas.

Estará capacitado para:

- Integrar el equipo de salud bucal participando de la planificación, ejecución y evaluación de estrategias y acciones de Promoción de la Salud
- Participar del equipo de salud bucal desarrollando actividades de educación para la salud a nivel individual, grupal y comunitario que promuevan conductas positivas hacia la salud en general.
- Desarrollar acciones clínicas educativas, preventivas y terapéuticas para el tratamiento de las enfermedades bucales prevalentes y sus secuelas (caries y

enfermedades gingivo-periodontales) indicadas y supervisadas por el odontólogo.

- Participar de proyectos de investigación que permitan evaluar los programas de atención a la salud desarrollados.

Perfil del Asistente en Odontología

Es un tecnólogo universitario con perfil de auxiliar técnico y administrativo del odontólogo que inserto en el equipo de salud bucal cuenta con las competencias necesarias para optimizar la atención del paciente a través de la aplicación de procedimientos de apoyo pertinentes.

Desarrolla sus tareas bajo la supervisión del odontólogo estando capacitado para asistir al profesional:

- En el manejo del equipamiento, instrumental y materiales y en mantener la bioseguridad de los servicios odontológicos.
- Colaborando en los procedimientos clínicos y paraclínicos que se realicen.
- Colaborando en el proceso de administración del servicio odontológico.
- Participando en el relacionamiento y coordinación de actividades con los pacientes, los integrantes del equipo de salud bucal, otros profesionales, proveedores y agentes externos vinculados a la atención clínica.

TEMAS :

PROFESION

EQUIPO DE SALUD

Presentación

El sentido de las profesiones

1. Profesiones: un valor en alza

Ante la pregunta "¿qué es una profesión?", cualquier ciudadano corriente contestaría como lo hizo Max Weber hace ya un siglo: "Es la actividad especializada y permanente de un hombre que, normalmente, constituye para él una fuente de ingresos y, por tanto, un fundamento económico seguro de su existencia"¹. Sustituyendo el término "hombre" por "persona" o "ser humano", dado que a lo largo de este siglo las mujeres se han ido incorporando a la vida profesional, la caracterización de Weber seguiría valiendo: la profesión es la actividad especializada de una persona, con la que se gana habitualmente su sustento, en un mundo en el que la fuente principal de ingresos de buena parte de la población es el trabajo.

Sin embargo, si lo piensa con cierta detención, el ciudadano corriente se percatará de que la profesión no es sólo eso, de que no es sólo un *instrumento individual* para conseguir el dinero con el que mantenerse, sino bastante más.

¹ M. Weber, *La ética protestante y el espíritu del capitalismo*, Península, Barcelona 1969, p. 82, nota 1.

En principio, porque la actividad profesional misma cobra su sentido de perseguir unas determinadas metas, desde la salud del paciente a la información de los ciudadanos, o desde la óptima gestión de los recursos al progreso del conocimiento. La actividad profesional no es sólo un medio para conseguir una meta que está situada fuera de ella (el ingreso), sino una actividad que tiene el fin en sí misma. Por decirlo con Aristóteles, no es *poíesis*, acción mediante la cual se obtiene un objeto situado fuera de ella, sino *prâxis*, acción que se realiza por sí misma; no es *prâxis atelés*, sin fin interno, sino *prâxis teleía*, que contiene en sí misma el fin.

Evidentemente, quien ejerce una profesión puede buscar con ella únicamente lograr el sustento, y, en tal caso, ése será su *móvil subjetivo*, pero conviene recordar que ésa no es la meta de la profesión misma, no es el fin que le da sentido y legitimidad social². Por eso, quien ingresa en la profesión debe intentar alcanzar la meta que le da sentido, y la sociedad puede reclamarle explícitamente en cualquier momento que lo haga.

En segundo lugar, la profesión no es sólo una actividad individual, sino ejercida por un *conjunto de personas*, de "colegas" en el sentido amplio del término (pertenecientes al mismo *collegium*, más o menos institucionalizado), que, con mayor o menor conciencia de ello, forman una cierta *comunidad*, porque deben perseguir las mismas metas, utilizan la misma jerga, se sirven de unos métodos comunes y asumen el *êthos*, el carácter de la profesión. Las personas tienen un carácter, pero también lo tienen las profesiones, y el conjunto de profesionales encarna de alguna forma el *êthos* de la profesión.

² A. Cortina, *Ciudadanos del mundo*, Alianza, Madrid 1997, cap. 5; *Hasta un pueblo de demonios*, Taurus, Madrid, cap. X.

Por otra parte, y *en tercer lugar*, el ingreso en una actividad y en una comunidad profesional determinadas dota al profesional de una peculiar *identidad* y genera en él un peculiar sentido de *pertenencia*. Junto a las identidades que cobra por pertenecer a una familia, un país o una comunidad creyente, el profesional se sabe también juez, ingeniero o sacerdote, perteneciente por ello al grupo de quienes comparten con él esa identidad.

Por eso, la profesión es social y moralmente mucho más que un medio individual de procurarse el sustento. Podríamos caracterizarla como *una actividad social cooperativa, cuya meta interna consiste en proporcionar a la sociedad un bien específico e indispensable para su supervivencia como sociedad humana, para lo cual se precisa el concurso de la comunidad de profesionales que como tales se identifican ante la sociedad*.

La importancia social y moral de las profesiones reside, pues, en primer lugar, en el *bien específico* que cada una de ellas proporciona a la sociedad; pero no sólo en eso, sino también en su capacidad para crear *identidad y comunidad*, aunque sea muy amplia y difusa, en tiempos de individualismo anómico, en su capacidad para generar y fortalecer *redes sociales* y para potenciar las virtudes, la *excelencia* necesaria para alcanzar la meta, frente a la mediocridad que respiran el burocratismo y la pura legalidad.

Una sociedad que no desee tener por referentes únicamente dos lados, el mercado y el Estado, necesita potenciar las asociaciones intermedias de todo tipo capaces de generar sustancia moral, y, entre ellas, las asociaciones profesionales. Porque es en las distintas esferas sociales donde deben encarnarse las aspiraciones morales de una sociedad, y las profesiones constituyen parte importante de esas esferas de la vida social.

Éstas son algunas de las razones de peso por las que distintos grupos invitan hoy a revitalizar

el mundo de las profesiones, responsables a fin de cuentas de buena parte de la actividad social. Otra razón sería el descontento de algunos profesionales con el modo deshonesto como algunos de sus colegas ejercen la profesión, que les lleva a proponer desde distintas instancias la elaboración de códigos éticos de la profesión y la creación de comités de seguimiento para controlar el cumplimiento de esos códigos. Y como veremos en las páginas que siguen, es cierto que tales códigos han proliferado, como también los comités.

Sin embargo, a menudo el deseo de dotarse de un código no viene sólo del afán de reconocer en voz alta las buenas o las malas prácticas de la profesión, sino de un motivo también moral, aunque de distinto signo: de la aspiración al reconocimiento social, del afán por parte de quienes trabajan en tareas todavía difusas de lograr una delimitación de esas tareas y un reconocimiento social de que es a ellos a quienes compete llevarlas a cabo. Es, como decíamos antes, el deseo de identidad profesional, que supone sin duda un mayor prestigio social y, en ocasiones, un ascenso económico.

Razones como éstas han puesto sobre el tapete desde hace algunos años la necesidad de revitalizar las actividades profesionales, de "elevar su moral" en las distintas acepciones a las que hemos aludido. Justamente esto ocurre cuando se diluye la separación entre "profesiones" tradicionales y "oficios", pero no porque la tendencia consista en convertir todo en oficios, sino, por el contrario, porque el deseo más extendido es el de elevar la propia actividad a la categoría de "profesión".

En este río revuelto conviene ir aclarando ciertos puntos y, como ejemplo, este volumen presenta las peculiaridades de diez tipos de actividades que se consideran profesiones, aunque hayan accedido al rango de profesión en tiempos

muy diversos y aunque cumplan de forma muy distinta los "requisitos" que parecen exigirse para convertir una actividad social en profesión.

En este primer artículo del volumen nos proponemos únicamente mostrar los rasgos comunes a las distintas profesiones, mostrar los rasgos del *êthos* profesional y, sobre todo, aclarar cuál es su sentido y cómo deberían enfocarse para generar progreso —y no regreso— moral, cómo podría "explotarse" el potencial de las actividades profesionales para avanzar éticamente, en vez de retroceder. Con este fin importa contemplar, siquiera sea brevemente, la historia del *êthos* profesional.

2. El *êthos* profesional: ética de la vida corriente

Las primeras profesiones de las que tenemos noticia son esencialmente tres: sacerdote, médico, jurista. Cada una de ellas proporciona a la humanidad un bien indispensable para la vida personal y social: el cuidado del alma, el cuidado del cuerpo y el de la relación social³. Por eso, quienes ejercen estas profesiones no sólo tienen que seguir un peculiar aprendizaje en cada caso para ingresar en la profesión, sino que deben pronunciar un juramento por el que se comprometen a obedecer sus reglas y a intentar proporcionar el bien correspondiente, más allá de su interés egoísta. Con ello, se incorporan al grupo de quienes a su vez pronunciaron el juramento, pasaron un periodo de aprendizaje y se comprometieron con las mismas metas. El grupo de profesionales aparece entonces como un grupo privilegiado, "separado" del resto de la sociedad a la que sirve, precisamente por la grandeza del bien que proporciona.

³ D. Gracia, *Fundamentos de bioética*, Eudema, Madrid 1988, pp. 50 ss.

Sin embargo, la idea de profesión tal como hoy la conocemos nace en el mundo moderno y especialmente con la Reforma protestante. Como nos recuerda Max Weber, los términos *Beruf* y *calling*, que traducimos como "profesión", nacen con las traducciones protestantes de la Biblia, pero no tanto del espíritu del texto original como del espíritu del traductor. La profesión es la misión impuesta por Dios a cada uno de los hombres, la tarea que les encomienda en el mundo; por eso deben ejercerla, no por interés egoísta, sino por mandato divino, y están obligados a ser excelentes en su ejercicio. La idea de que el profesional no se sirve a sí mismo, sino a una tarea que le trasciende, y que debe ejercerla de forma excelente, permanece, pues, en el mundo moderno.

Sin embargo, la modernidad trae importantes cambios. Frente al mundo medieval, que admira las grandes hazañas del caballero andante o del monje que abandona el mundo y se dedica a la vida contemplativa, calvinismo y luteranismo traen de la mano lo que Charles Taylor ha llamado "la afirmación de la vida corriente"⁴. Dios no quiere grandes hazañas ni el desprecio del mundo, no le interesa siquiera la distinción evangélica, destacada por el mundo católico, entre "preceptos" que todo hombre debe obedecer para salvarse y "consejos", asequibles sólo a los más perfectos. Es en la actividad profesional —dirá el calvinismo— donde cada hombre averiguará si está salvado o condenado, es en el éxito o fracaso en la actividad profesional. Por eso cada hombre intentará trabajar con ahínco en aquella tarea para la que ha sido llamado, en aquella para la que tiene vocación. Y no habrá actividades más dignas o más indignas a los ojos de Dios, sino que los elegidos serán los que mejor las realicen,

⁴ Charles Taylor, *Las fuentes del yo*, Paidós, Barcelona, pp. 227-249.

sean cuales fueren, se trate con ellas de proporcionar bienes "inmateriales" (salud, enseñanza) o materiales (producción de riqueza a través de la empresa).

Ciertamente, la idea de un grupo de "seleptos", de "elegidos", pervive en el mundo moderno, pero los "elegidos" no son los profesionales en su conjunto, sino aquellas personas elegidas por Dios para salvarse, los "santos", que descubrirán su santidad precisamente en el éxito alcanzado en su trabajo profesional. La nueva aristocracia no es la de los monjes, situados fuera del mundo, tampoco la de los profesionales en su conjunto, sino la de los santos en el mundo, en su trabajo cotidiano, predestinados por Dios desde la eternidad, la de los elegidos frente al resto de los mortales. En esta aristocracia se incluye, obviamente, la profesión empresarial, porque el empresario ascético crea riqueza para la comunidad, produce utilidad. Y éste es uno de los eslabones entre la ética protestante y el espíritu del capitalismo: no es perverso ganar dinero, lo perverso es trabajar únicamente para ganarlo y emplearlo en bienes suntuarios, superfluos, olvidando el bien y la utilidad de la comunidad⁵. El buen profesional trabaja, más que para sí mismo, para la comunidad. Sin embargo, con el tiempo la vida empresarial no se considerará como vida profesional, entre otras razones porque los empresarios no se organizan formando colegios con una meta común.

En efecto, uno de los requisitos tradicionales para considerar profesional una actividad consiste en que quienes la ejercen se colegien, se corporen. Por eso, en nuestros días, como veremos en las páginas que siguen, economistas y periodistas forman colegios, aun cuando deben tener un sentido muy diferente a los colegios de las profesiones tra-

⁵ M. Weber, *La ética protestante y el espíritu del capitalismo*, parte 1ª, III.

dicionales, de médicos o juristas. Sin embargo, justamente el carácter corporativo de las profesiones ha sido uno de los elementos por los que las asociaciones profesionales han suscitado mayores recelos, de ahí que convenga enfocarlo adecuadamente para lograr que sea fuente de progreso moral en vez de tener carácter regresivo.

La idea de profesión se seculariza y queda la noción de que el profesional realiza una misión en el mundo, aunque ya no divina, junto con los demás profesionales que persiguen una misma meta. Los profesionales forman corporaciones, *collegia*, y en esta naturaleza corporativa de las profesiones se encuentra el germen de algunos de los grandes servicios que pueden prestar a la sociedad, pero también de esa solidaridad grupal a la que se ha denominado "corporativismo".

3. El carácter ambiguo de las corporaciones profesionales

A fines del siglo XIX y principios del XX pronuncia Émile Durkheim tres conferencias bajo el rótulo "ética profesional" que, al menos en parte, siguen teniendo plena vigencia⁶.

Señala Durkheim en ellas que sólo puede lograrse un estado de orden y de paz entre los hombres acometiendo una auténtica tarea moral. Esa tarea tiene sobre todo dos dimensiones, la cívica y la profesional, y en ello podemos estar de acuerdo. Sin embargo, la forma de interpretar la moral cívica es sumamente discutible, porque Durkheim la liga completamente al Estado y entiende que componen la moral cívica el conjunto de los deberes de lealtad y servicio al Esta-

do que tiene que cumplir todo ciudadano. A mi juicio, esta ética estatista no es la moral cívica, que en las sociedades pluralistas consiste más bien en el conjunto de valores compartido por los distintos grupos, que les permiten construir su vida juntos. La moral cívica sería una ética de mínimos compartidos por las diversas éticas de máximos, no un conjunto de deberes relacionados con el Estado⁷.

Sin embargo, en lo que sí se puede estar de acuerdo con Durkheim es en su afirmación de que la vida moral no puede estar centralizada, sino que existen diversas formas de moral, según las distintas vocaciones (*callings*), diversas formas de ética profesional. Ninguna actividad social puede hacerse sin disciplina moral, y es necesario precisar reglas en cada una de las profesiones para alcanzar las metas correspondientes a cada una de ellas, pero ningún poder central puede precisar estas reglas. El Estado debe promulgar las leyes "jurídicas", pero son los propios profesionales quienes deben diseñar las reglas morales de la profesión. Someterse a ellas será la mejor forma de evitar actuar por interés egoísta y de mantener la comunidad, colaborando en la tarea moral de crear un estado de orden y paz.

De la propuesta durkheimiana podemos extraer por el momento al menos tres sugerencias sumamente positivas. En primer lugar, los distintos ámbitos sociales muestran unas peculiaridades que exigen a quienes ofician en ellos tratar de extraer cuáles son las reglas morales más adecuadas para alcanzar las metas. En segundo lugar, esto debe hacerse para "elevar la moral" de la sociedad en su conjunto. Y, por último, engarzar a las personas en los grupos profesionales tiene la

⁶ E. Durkheim, *Professional Ethics and Civic Morals*, Routledge & Kegan Paul Ltd., London 1957, caps. I, II y III. Las tres conferencias fueron publicadas por vez primera en la *Revue de Métaphysique et de Morale* en 1937.

⁷ A. Cortina, *Hasta un pueblo de demonios*, Taurus, Madrid 1998, cap. VII; *Ciudadanos como protagonistas*, Galaxia Gutenberg/Círculo de Lectores, Barcelona 1999.

ventaja de ayudarles a superar el egoísmo, al que conduce inevitablemente un individualismo insolidario. Los estudios de Durkheim sobre la anomia en las sociedades avanzadas, la no identificación de los individuos con las leyes, le llevan a buscar en las corporaciones profesionales una fuente de solidaridad y moralidad.

Sin embargo, las corporaciones profesionales despiertan profundos recelos y conviene indagar la causa. Podría parecer, en principio, que el origen religioso de las profesiones las rodea de un halo sagrado que hace jurídicamente intocables a quienes se integran en ellas. Pero una interpretación semejante resulta poco convincente cuando nos percatamos de que la Reforma supuso la afirmación de la vida corriente, el reconocimiento de que los profesionales son trabajadores de la vida cotidiana. Únicamente son aristócratas, elegidos, aquellos de entre ellos a los que Dios ha destinado al éxito, pero son santos por la elección de Dios, no por ser profesionales.

Lo que sucede más bien es que las corporaciones profesionales tienen su origen en los *collegia* romanos, presididos cada uno de ellos por una deidad, y en los gremios medievales, cada uno de los cuales establecía las reglas internas del gremio y se encomendaba especialmente a un patrón. El gremio venía constituido no sólo por cuantos ejercían un oficio e ingresaban en él, sino también por el conjunto de deberes que debían cumplir los miembros del gremio y por los privilegios de los que disfrutaban ante la sociedad. En la Edad Media se produce esa "construcción gremial de la realidad", que no ha sido superada en una gran cantidad de casos con el Estado de derecho y que consiste en que quienes ingresan en el gremio deben cumplir deberes marcados por el propio gremio y disfrutar de ciertos privilegios ante la sociedad.

Sólo que lo que en una sociedad estamental

tenía pleno sentido es una rémora en el Estado de derecho, que pretende afirmar la igualdad de todos ante la ley. Las corporaciones, y no sólo las profesionales, hacen gala las más de las veces de una solidaridad grupal, de una defensa de los privilegios del grupo frente a la sociedad, que carece de justificación en sociedades de ética postconvencional, en las que sólo el servicio a la solidaridad universalista es justificación suficiente. Por otra parte, en países como Francia las corporaciones se ligan al *ancien régime* y despiertan en el pueblo toda suerte de recelos.

Sin embargo, como casi todas las entidades sociales, las corporaciones profesionales pueden tener un sentido moralmente positivo o negativo según cómo enfoquen sus potencialidades. De este enfoque nos ocupamos a continuación.

4. Sentido y futuro de las profesiones

Decíamos en el primer apartado que cualquier sociedad que desee evitar orientarse únicamente por dos referentes, por el Estado y por el mercado, necesita potenciar las asociaciones intermedias, tanto adscriptivas como voluntarias, así como el espacio de una opinión pública autónoma con respecto a los poderes políticos. Ésta es, obviamente, una de las razones por las que en nuestro momento determinados grupos progresistas procuran un fortalecimiento de la sociedad civil, especialmente de aquellas asociaciones de la sociedad civil y del marco de opinión pública que pueden ser fuente de moralización social⁸. Entre las asociaciones voluntarias se encuentran los colegios profesionales.

⁸ A. Cortina, "Sociedad civil", en A. Cortina (dir.), *Diez palabras clave en filosofía política*, Verbo Divino, Estella 1998, pp. 353-388.

Estos colegios, si quieren realizar la tarea que les corresponde, deben abjurar del corporativismo y tratar de diseñar, de forma responsable, cuáles son las buenas prácticas de la profesión y cuáles las malas, teniendo en cuenta que se trata de una actividad social que cobra su sentido de perseguir una meta, la de proporcionar a la sociedad un bien específico.

No se trata entonces tanto de generar reglas como de señalar qué tipo de prácticas ayudan a alcanzar la meta de la profesión y cuáles no, qué valores y principios es preciso encarnar para proporcionar a la sociedad el bien que le es debido. Porque en la profesión, como en tantas otras "entidades" sociales, importa recordar que es ante todo una actividad, que tiene ya una meta por la que cobra sentido y legitimidad social y que, por tanto, la tarea del colegio profesional consiste en dilucidar qué formas son más adecuadas para realizar esa actividad.

En este sentido, no cabe duda de que los profesionales son quienes mejor conocen la trama interna de la profesión y, por lo tanto, los que están mejor preparados para determinar qué son buenas prácticas. Pero es igualmente indudable que esa tarea no pueden hacerla solos, sino que han de llevarla a cabo junto con los beneficiarios de la actividad: junto con los usuarios. Los usuarios son los que experimentan la calidad del servicio prestado y, aunque no conocen la trama interna de la profesión, resultan indispensables para determinar qué prácticas producen un servicio de calidad y cuáles no. De ahí que hoy en día los colegios profesionales no puedan ser cerrados, no puedan diseñar sus códigos ni componer comités sin contar con los ciudadanos corrientes, con los beneficiarios actuales o virtuales del servicio que prestan a la sociedad. En este punto deben transformarse radicalmente.

Por otra parte, conviene recordar que la lla-

mada "tesis separatista" es inaceptable. La "tesis separatista" consiste en afirmar que los profesionales, en virtud de su pericia y sus roles, tienen derechos y deberes privativos suyos, que pueden ser incluso contrarios a los de otros segmentos sociales y que les permiten en ocasiones infringir algunos de los derechos morales de sus clientes o de otras personas⁹. Los profesionales entonces gozarían de ciertos privilegios, de ciertas inmunidades en la aplicación de algunas leyes. Esta tesis, que tiene su origen en la "construcción gremial de la realidad" de la Edad Media, resulta inaceptable, porque en un Estado de derecho la ley vale igualmente para todos los grupos sociales. También —digamos de paso— para corporaciones como sindicatos, patronales o universidades, deseosas siempre de gozar de privilegios en virtud de "su elevada misión".

Frente a cualquier afán de privilegio o inmunidad, el Estado de derecho debe aplicar la ley universalmente de forma imparcial, lo que implica hacerlo con la elemental comprensión, por parte del juez, de los dilemas ante los que se encuentra cualquier ciudadano, también el profesional, cuando entran en conflicto valores o principios y es inevitable optar por uno de ellos. Para lo cual sería de desear, por cierto, que los jueces se especializaran y que la profesión de juez —como en este volumen se aprecia— se ejerciera con moralidad suma.

A mayor abundamiento, las profesiones y las restantes actividades sociales no sólo no pueden disfrutar de un "separatismo jurídico", sino tampoco de un "separatismo ético". En la disyuntiva weberiana entre una ética de la convicción y una de la responsabilidad, un buen número de grupos tienen la insana costumbre de

⁹ A. Gewirth, "Professional Ethics: The Separatist Thesis", en *Ethics*, 1986, pp. 282-300.

atribuir a los demás mortales la ética de la convicción y apropiarse de la ética de la responsabilidad. Desde esta perspectiva, sólo en su caso alcanzar ciertos fines justifica emplear ciertos medios. Y esto lo dice en principio el político, al que Weber se lo atribuía, y con el tiempo se han ido sumando otros grupos.

Por el contrario, cabe decir que la ética común a todos los ciudadanos y a todos los grupos sociales debe ser la ética de la responsabilidad, sin separatismos, pero más bien lo que me he permitido llamar la "ética de la responsabilidad convencida"¹⁰. Porque los ciudadanos, en cualquiera de sus roles sociales, deben calibrar también las consecuencias de sus decisiones al realizar una opción (ética de la responsabilidad), pero deben valorar esas consecuencias a la luz de la meta que da sentido a su actividad, convencidos de que esa meta es la que se debe alcanzar (responsabilidad convencida), evitando con ello actuar por nudo pragmatismo.

De ahí que cualquier actividad social, y por supuesto las profesionales, deba encarnar la misma moral cívica que une a los distintos grupos sociales, sin privilegios ni excepciones. Pero, eso sí, debe modularla teniendo en cuenta la peculiaridad de esa actividad profesional. El "centralismo moral" es, ciertamente, inaceptable: la diversidad de actividades sociales supone formas peculiares de encarnar la moral cívica que son fuente de riqueza moral. Esto es lo que mostrarán en lo que sigue los diez autores que elaboran este volumen, cada uno de los cuales ejerce la profesión sobre la que escribe. Como siempre sucede en estos casos, hubiera sido deseable tratar también de otras profesiones, pero estas diez son

sumamente representativas de lo que significa la vida profesional en este cambio de siglo.

Con todo ello veremos cómo los requisitos que tradicionalmente se exigían a una actividad social para considerarla "profesional"¹¹ son cada vez más laxos y adaptables. Para ir dando fin a este primer artículo del volumen mencionaremos cuáles son los que hoy en día pueden configurar el *ethos* de una profesión

1) Podemos decir que la profesión es no sólo un medio de sustento personal, sino sobre todo una actividad humana social con la que se presta a la sociedad, de forma institucionalizada, un bien específico e indispensable.

2) La sociedad está legitimada para exigir a los profesionales que proporcionen ese bien específico.

3) El profesional debe vivir su actividad como vocación, en el sentido de que debe contar con las aptitudes requeridas para proporcionar ese bien y debe ser consciente de la valía del servicio que presta, anteponiéndolo a su interés egoísta.

4) Para acceder al ejercicio profesional se requiere las más de las veces, pero no siempre, seguir unos estudios reglados, de los que depende la licencia para ejercer la profesión.

5) Los profesionales forman con sus colegas un colectivo que habitualmente tiene la forma de colegio profesional. El colegio profesional puede proponerse realizar actividades de interés para sus miembros, elaborar códigos éticos y deontológicos, formar comités o también ejercer el control monopolístico sobre el ejercicio de la profesión, denunciando el intrusismo, cosa que en algunas profesiones resulta imposible, al menos por el momento (periodistas, economistas).

¹⁰ A. Cortina, *Ética aplicada y democracia radical*, Tecnos, Madrid 1993, cap. 17; A. Cortina, J. Conill, A. Domingo, D. García Marzá, *Ética de la empresa*, Trotta, Madrid 1994, cap. 4.

¹¹ De exponerlos con detalle me he ocupado en A. Cortina, *Ciudadanos del mundo*, cap. 5.

En el caso de la elaboración de códigos y la creación de comités los profesionales deberían contar con los usuarios para superar la solidaridad grupal en pro de la universal.

6) El ingreso en una profesión es un factor de identidad social y de pertenencia a un grupo, bienes ambos no despreciables en sociedades atomizadas y anómicas.

Por eso —como en otro lugar apunté¹²— importa revitalizar las profesiones, recordando cuáles son sus fines legítimos y qué hábitos es preciso desarrollar para alcanzarlos. A esos hábitos, que llamamos “virtudes”, ponían los griegos por nombre *aretei*, “excelencias”. “Excelente” era para el mundo griego el que destacaba con respecto a sus compañeros en el buen ejercicio de una actividad. “Excelente” sería aquí el que compite consigo mismo para ofrecer un buen producto profesional; el que no se conforma con la mediocridad de quien únicamente aspira a eludir acusaciones legales de negligencia.

Frente al *ethos burocrático* de quien se atiene al mínimo legal, pide el *ethos profesional* la excelencia, porque su compromiso fundamental no es el que les liga a la burocracia, sino a las personas concretas, a las personas de carne y hueso, cuyo beneficio da sentido a cualquier actividad e institución social. Por eso, no es tiempo de despreciar la vida corriente, sino de introducir en ella la aspiración a la excelencia, como se muestra en los diez trabajos que componen este volumen.

Adela Cortina
Universidad de Valencia

¹² *Hasta un pueblo de demonios*, cap. 10.

Equipos de Salud

La constitución de un equipo de salud no se logra mediante la mera yuxtaposición física de sus componentes y actividades; es necesario que asuman objetivos comunes y que se establezcan entre ellos vínculos funcionales que posibiliten un desarrollo armónico y un conjunto de tareas, basándose en la división funcional del trabajo y de las responsabilidades compartidas de acuerdo a la capacitación técnica de los profesionales de salud que lo integran, en lugar de basarse en una línea jerárquica vertical.^{5,7,8,12,13,14}

El trabajo en equipo es un proceso dinámico, abierto y participativo en la construcción técnica, política y social del cambio del trabajo en salud para la aplicación de un nuevo modelo de atención, el trabajo interdisciplinario y la participación comunitaria facilitan la definición, desarrollo y evaluación de competencias de atención integral de salud a nivel local, produciendo una renovación e integración de capacidades clínicas y de salud pública en los equipos de salud.^{4,5,8,13}

La composición de los equipos en APS

La composición de un equipo de atención primaria (EAP) debe ajustarse a las características concretas del sistema y la comunidad que atiende. Por tanto, no existen modelos universales que permitan describir una composición válida para todos los lugares y contextos sociales. Lo que define un equipo de salud no es el tipo de profesionales que lo constituyen, o su relación cualitativa respecto a la población, sino la forma organizativa a través de la cual su estructura y funcionamiento se adecuan para solucionar las necesidades del individuo, la familia y la comunidad.¹³

Criterios de reconocimiento del trabajo en equipo¹³:

- Comunicación intrínseca del trabajo
- Proyecto asistencial común
- Diferencias técnicas entre trabajos especializados
- argumentación de la desigualdad de los trabajos especializados
- Especificidad de los trabajos especializados
- Flexibilidad en la división del trabajo
- Autonomía técnica de carácter independiente

Esta propuesta está caracterizada por la articulación a la propuesta de integralidad de las acciones de salud en los Sistemas basados en la APS. Esta articulación está dada por las situaciones de trabajo en que los miembros del equipo establecen correlaciones u coordinaciones con otros niveles y pone en evidencia las conexiones entre las diversas intervenciones en salud.



Un Sistema de Salud basado en la APS se apoya en recursos humanos apropiados que incluyen a los proveedores de servicios (de salud, sociales y otros), a los trabajadores comunitarios, a los gestores, personal administrativo y la población (individuo, familia y comunidad), si bien todos los recursos humanos del Sistema de Salud forman parte de la estrategia de APS, los equipos de APS en el primer nivel de atención son la parte esencial y sobre la que se conocen más experiencias en la definición de su composición.

La composición de los equipos varía en los diferentes países de la región. En países como Brasil, Costa Rica y Cuba se han visto experiencias exitosas de la aplicación del EAP en la prestación de los servicios de salud. Como común denominador se encuentran presente en todos los casos mencionados el médico y la enfermera de la familia, a quienes se agregan, dentro de las particularidades de los sistemas de salud, otros profesionales que conforman los equipos de APS. Por ejemplo en Cuba ^{15,16,17}, en sus inicios el equipo estaba formado por médico y enfermera de la familia; la aparición de nuevas necesidades de salud y el afán de brindar servicios de calidad integrales e integrados llevó a la creación de los Grupos de Atención Integral a la Familia (GAIF), que incluyen dentista, trabajadora social, y algunas especialidades del segundo nivel de atención (Medicina interna, Pediatría y Ginecología y Obstetricia), además de la participación informal de los líderes comunitarios. En otras experiencias como en Brasil,^{8,18} los equipos incorporan, además del médico y la enfermera, técnicos o auxiliares de enfermería, dentista y el agente comunitario, que es un cuidador comunitario con cierto grado de profesionalización y capacitación, contratado por el Sistema Único de Salud (SUS),^{19,20} en Costa Rica, los equipos cuentan con auxiliares de enfermería, asistentes técnicos de atención primaria y recientemente auxiliares de registros médicos.^{21,22}

No hay pues, uniformidad en cuanto a la composición de los equipos de APS en el primer nivel de atención, si bien en general se considera una composición mínima a partir de médico (general, de familia, etc.), enfermera y un técnico de nivel medio con funciones de auxiliar, o de técnico comunitario, en función de las necesidades de la comunidad.



TEMA :

PROMOCION DE LA
SALUD

...umana. Principios, métodos, aplicaciones
 ...comprendería actuaciones destinadas a favorecer los aspectos
 sociales, económicos y de políticas sanitarias, que permitan mejorar los
 condicionantes ambientales y por tanto favorecer los comportamien-
 tos individuales (6) (tabla 1-1)

CONCEPTO DE SALUD

Concepto clásico de salud

Durante mucho tiempo la salud se ha definido en términos negativos. Salud sería la ausencia de enfermedades e invalideces. En el momento actual todo el mundo está de acuerdo en que esta definición no corresponde a la realidad y no es operativa por tres razones principales.

En primer lugar, porque para definir la salud en términos negativos hay que trazar el límite o línea divisoria entre lo normal y lo patológico; y ello no es siempre posible. En segundo lugar, porque el concepto de normalidad varía con el tiempo y lo que se ha considerado normal en un momento dado puede que no lo sea en una época posterior. Y, por último, porque las definiciones negativas no son útiles en las ciencias sociales. La salud no es la ausencia de enfermedad, de la misma manera que la riqueza no es la ausencia de pobreza.

Definición de la OMS:

En 1946, la OMS definió en su Carta Constitucional la salud como «el estado de completo bienestar físico, mental y social, y no solamente la ausencia de afecciones y enfermedades». Esta definición marcó un hito en su momento, pero, junto a aspectos muy positivos e innovadores, presenta también aspectos criticables. Entre los primeros hay que reconocer que por primera vez la salud se define en términos positivos. Se considera la salud no sólo como la ausencia de enfermedad, sino como un estado óptimo positivo, sintetizado en la expresión «completo bienestar». Además, no sólo se refiere al área física del ser humano, sino que por primera vez se incluyen las áreas mental y social.

Entre los aspectos criticables de la definición de la OMS cabría considerar el hecho de que equipara bienestar a salud, cuando esto no siempre es verdad. Se trata más de una declaración de principios y objetivos que de una realidad ya que «un completo bienestar físico, mental y social» es difícilmente alcanzable ni por individuos ni por grupos o colectividades. Por otra parte, en una definición estática, pues sólo considera como personas con salud a las que gozan de un completo bienestar físico, mental y social. La salud positiva es dinámica y no estática por tanto existen individuos que unos días de salud positiva y otros no. En consecuencia, de una definición «estática» que no se refiere a la salud como un estado de bienestar, se deduce que la salud es un concepto dinámico que puede variar de un momento a otro.

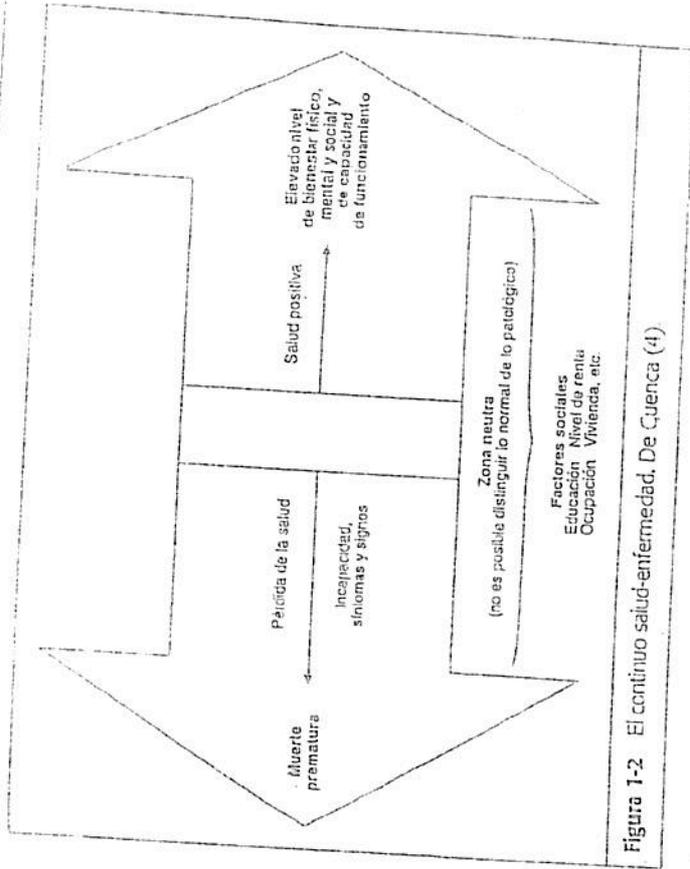


Figura 1-2 El continuo salud-enfermedad. De Cuenca (4)

Concepto dinámico de salud

Muchos autores, entre ellos Terris, discrepan de la definición de la OMS. Según este autor, debería eliminarse la palabra «completo» de la definición de la OMS, ya que la salud, como la enfermedad, no es un absoluto, porque existen distintos grados de salud como hay también diversos grados de enfermedad.

De acuerdo con este concepto, tanto la salud como la enfermedad forman un continuo (fig. 1-2) cuyos extremos son el óptimo estado de salud, por un lado, y la muerte, por el otro. En este continuo existe una zona neutra no bien definida, lo cual significa que la separación entre la salud y la enfermedad no es absoluta, y que a menudo es imposible distinguir lo normal de lo patológico. La salud y la enfermedad no son, pues, estáticas sino dinámicas, ya que existen diferentes niveles de salud positiva y de enfermedad.

SALUD ORAL Y CALIDAD DE VIDA

La definición de salud de la OMS de 1946, representó un hito en la historia de la conceptualización de la salud. En consecuencia, esta definición se ha convertido en un punto de referencia para muchos autores. Sin embargo, a lo largo de los años se han ido planteando nuevas definiciones de salud, que han buscado una mayor claridad y precisión.

En la actualidad, las exigencias sociales no se limitan a aumentar los años de vida, sino que demandan que estos años de vida lo sean de calidad. Es lo que la propia OMS resumió en su consigna como "añadir vida a los años".

El concepto de CVRSO excede por tanto al de la propia salud o enfermedad y tiene que ver con la propia percepción de sentirse bien individualmente y en relación con la sociedad. Este nuevo y emergente concepto de calidad de vida es muy importante en la práctica de la odontología actual y por tanto en la odontología preventiva. La mayoría de las enfermedades orales más comunes y de sus secuelas tienen un impacto muy directo sobre la calidad de vida de los pacientes. Actualmente el término Calidad de Vida Relacionada con la Salud Oral (CVRSO) se hace cada vez más presente en los textos de odontología y plantea entre otros el reto de cómo puede medirse con el mismo rigor con el que se miden los indicadores clínicos (7).

De acuerdo con Inglehart y Bagramian (8) la CVRSO se define como el juicio personal acerca de qué manera los siguientes factores afectan al bienestar: factores funcionales (masticación, fonación, etc.), factores psicológicos (que conciernen a la apariencia personal y a la autoestima), factores sociales (como la relación con los demás) y finalmente a factores como el dolor o la incomodidad.

Es necesario señalar hasta qué punto los elementos que conforman la CVRSO condicionan la práctica de la odontología en la actualidad. La creciente demanda de una odontología estética es un claro ejemplo de esta situación.

La importancia de la odontología preventiva y de la promoción de la salud para asumir este nuevo reto de conseguir una mejora de la calidad de vida es fundamental y no admite parangón con ninguna de las disciplinas de la odontología.

DETERMINANTES DE LA SALUD

Después de la Segunda Guerra Mundial la mayoría de los gobiernos de los países industrializados iniciaron una política social y sanitaria destinada a paliar las desigualdades que en salud y protección social se derivaban de las diferencias económicas. Esa política, calificada como del "estado del bienestar", pretendía eliminar o al menos disminuir las diferencias que respecto a la salud y la enfermedad ocasionaban las desigualdades económicas. Fruto de ella fue la aplicación de grandes cantidades de recursos humanos y económicos con el fin de mejorar los sistemas asistenciales en salud. En odontología, por ejemplo, en muchos países como el Reino Unido y los del norte de Europa, se ampliaron y mejoraron las prestaciones sanitario-odontológicas, y el número de odontólogos se elevó enormemente. Como consecuencia de esta situación, el gasto sanitario inició un crecimiento que en los últimos años ha sido espectacular. En este sentido

Tabla 1-2 Gasto sanitario en odontología, relación densidad/habitantes / niveles de salud oral medidos en índice CAO, a los 12 años de edad

País	DSTC	PO	Densidad/1,000 habitantes	CAOD
Australia	80	4,9	0,4	1,0
Austria	135	10,0	0,5	3,0
Canadá	135	6,8	0,5	1,7
Dinamarca	119	5,6	0,5	1,8
Finlandia	94	6,8	0,9	1,2
Francia	111	5,6	0,7	2,1
Alemania	169	7,4	0,7	2,3
Islandia	159	7,9	1,0	1,6
Irlanda	44	4,4	0,4	1,5
Japón	108	5,9	0,6	4,3
Noruega	54	3,6	0,8	1,9
España	68	7,6	0,4	2,3
Estados Unidos	179	4,6	0,6	-
Suiza	197	8,2	0,5	-

CAOD, promedio de dientes cariados, ausentes por caries y cubiertos por caries; DSTC, gasto en servicios odontológicos, per cápita, en dólares de Estados Unidos; PO, porcentaje del gasto en servicios odontológicos, respecto al gasto en servicios de salud de Sintonen y cols. (10).

la evolución de las enfermedades orales fue realmente un paradigma del fracaso de una política en la que los servicios odontológicos estuvieron enfocados más hacia el tratamiento y la curación que hacia la prevención de la enfermedad.

Esta situación propició una profunda reflexión acerca del enfoque para enfrentarse al problema. Así y en la década de los setenta, autores como McKeown (9) demostraron en sus trabajos que las mejoras de los niveles de salud de las poblaciones se asociaban más estrechamente con las mejoras de los niveles de vida y de la salubridad en las condiciones de trabajo y habitabilidad, así como con aspectos relacionados con la conducta de los individuos, mientras que, por el contrario, la actuación médica individual había desempeñado una función menor en esos cambios. Existen abundantes referencias históricas que demuestran que la asistencia sanitaria no es el factor más importante en la determinación de los niveles de salud de las poblaciones (Tabla 1-2) (10) y que factores como la carga genética, el medio ambiente y los estilos de vida son más importantes que los servicios sanitarios. Estos factores son conocidos en la literatura clásica de salud pública como los determinantes de la salud.

Esta línea de pensamiento determinó un cambio del enfoque para enfoquearse a los principales problemas de salud en la mayoría de los países desarrollados, cambio que se refleja en el documento que el ministro de Salud del Canadá, Lalonde, hizo público en 1974 (11).

Es interesante analizar la cuestión de los determinantes de la salud y considerar un modelo que ha pasado a ser clásico en salud pública (Fig. 1-3).

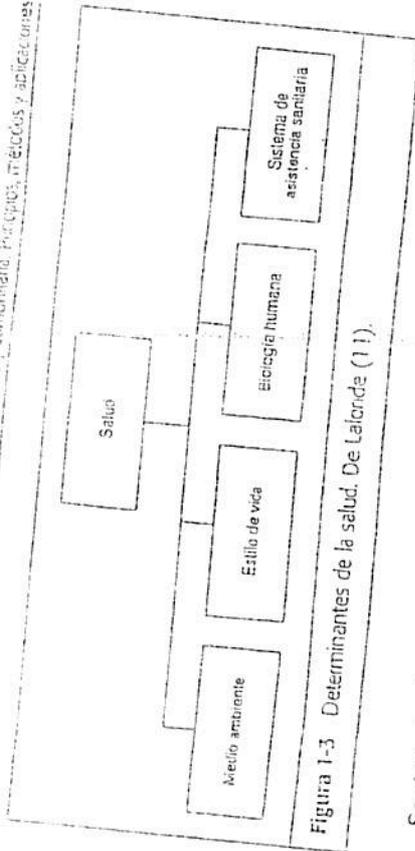


Figura 1-3 Determinantes de la salud. De Lalonde (11).

Según Lalonde, el nivel de salud de una comunidad está determinado por la interacción de cuatro variables:

- El medio ambiente (contaminación física, química, biológica, psicosocial y sociocultural).
- El estilo de vida (conductas de salud).
- El sistema de asistencia sanitaria.
- La biología humana (genética, envejecimiento).

De estas cuatro variables, una apenas puede modificarse —la biología humana— pero las otras sí son susceptibles de alteraciones. En la figura 1-4 una de estas variables tiene en la determinación de los niveles de salud según los datos publicados por el informe Lalonde. Estas proporciones son consecuencia del análisis epidemiológico de los problemas de salud según en Canadá. La línea de puntos que separa el medio ambiente de salud prevalentes vida indica que los límites entre estos dos determinantes son imprecisos. Por otra parte, si observamos la distribución del gasto sanitario (fig. 1-5), apreciaremos que este no tiene en cuenta las prioridades señaladas por la epidemiología. Los gastos de asistencia sanitaria son muy superiores a los que correspondían, de acuerdo con la importancia relativa de los niveles de salud.

Numerosos estudios efectuados después del informe Lalonde han confirmado la importancia de los estilos de vida como determinantes de la salud en los países desarrollados. También han confirmado que la distribución de los recursos que estos países destinan al sector de la salud está extraordinariamente sesgada a favor de la asistencia sanitaria.

Este enfoque de los determinantes de la salud está extraordinariamente sesgado a favor de la asistencia sanitaria. Este enfoque de los determinantes de la salud aplicado a los problemas de salud oral ofrece nuevas e interesantes perspectivas para abordar tales problemas y comprender sus factores causales. Lalonde (11) sugiere algunas

ideas para prevenirlos. Lalonde (11) sugiere algunas ideas para prevenirlos.

donde los factores biológicos estarían representados por la susceptibilidad del individuo y la presencia o eliminación de factores de riesgo dependería en gran parte de elementos relacionados con el medio ambiente y el estilo de vida: presencia de fuentes de flúor accesibles a grandes grupos de población, dieta rica en azúcar, hábitos de higiene oral, etc.

Como consecuencia de este nuevo enfoque más global acerca de la salud y de las enfermedades orales, y tras el fracaso reiterado de la odontología paliativa en el control de la enfermedad, surgió una nueva perspectiva para enfrentarse a los problemas de salud oral.

Esta nueva perspectiva se fundamenta en la utilización de medidas preventivas aplicadas sobre grandes grupos de población. La mayoría de estas medidas —utilización de flúor, mejora de los niveles de higiene oral, mejora de los hábitos de conciencia odontológica— están relacionadas con cambios de los hábitos de comportamiento de la población.

Alguno de los cambios espectaculares en el patrón epidemiológico de enfermedades como la caries y su clara disminución en muchos países desarrollados, bien documentada en los últimos años, coincide con la aplicación de esta nueva estrategia.

Este enfoque de los determinantes de la salud tiene, sin embargo, limitaciones: los estilos de vida, el medio ambiente y la eficiencia de los servicios sanitarios están condicionados por factores más generales. La pobreza, las condiciones de trabajo adversas, la inequidad en los servicios sanitarios, entre otros factores, tienen una influencia decisiva en los comportamientos individuales y colectivos, imponiendo grandes limitaciones a la estrategia de los determinantes de la salud. En la actualidad se considera prioritaria la actuación también sobre estos condicionantes más generales que algunos de los

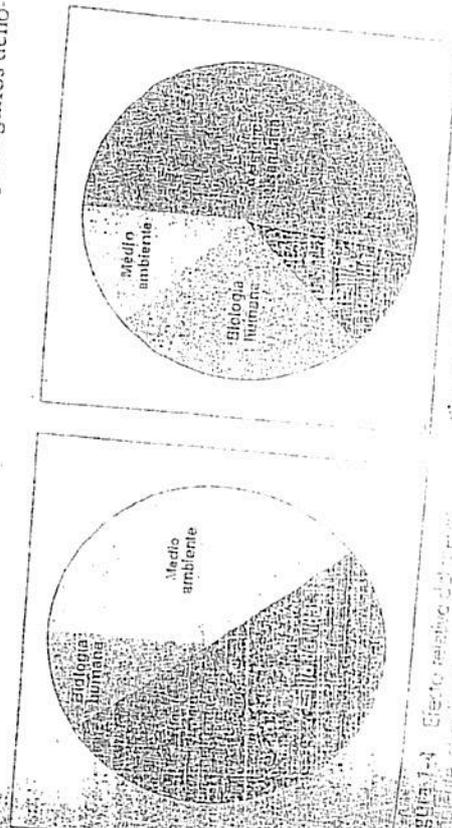


Figura 1-4 Círculo relativo del medio ambiente y el estilo de vida de los niveles de salud prevalentes.

Figura 1-5 Proporciones relativas de los gastos de asistencia sanitaria.

Desde sus inicios la odontología ha dedicado sus esfuerzos a paliar las consecuencias de aquellas enfermedades. Los recursos humanos y económicos aplicados han sido enormes y los resultados en cuanto a cambios epidemiológicos han sido deficientes. No es posible resolver un problema de enfermedades masivas sin un cambio de estrategia radical que permita identificar y, si es posible, controlar los factores de riesgo de esas enfermedades. Es decir, aplicar los conceptos y las prácticas preventivos al conjunto de la población. Del mismo modo que salud y enfermedad constituyen un continuo a menudo difícil de diferenciar, las poblaciones constituyen una entidad entre cuyos extremos -los sanos y los enfermos- existe una continuidad. Con frecuencia el odontólogo, debido a su formación, actúa como si su responsabilidad únicamente estuviera restringida a la enfermedad, cuando en realidad la enfermedad detectable no es más que la punta de un iceberg que emerge en mayor o menor proporción en función de factores que afectan a todo el conjunto, tanto a la salud como a la enfermedad. Actuar sólo sobre la enfermedad y los individuos enfermos o vulnerables de una población es hacerlo de una forma superficial, sin profundizar en las raíces del problema.

En la actualidad, la continuada disminución de algunas enfermedades orales como la caries plantea lo que Rose (13) denomina «la paradoja de la prevención: una medida que proporciona grandes beneficios a la comunidad ofrece poco a cada uno de los individuos que participan en ella». La instauración de una medida como la fluoración de las aguas de abastecimiento público en una población con una prevalencia de caries baja podría parecer ineficiente, puesto que una gran parte de esa población no va a desarrollar la enfermedad. Ese mismo punto de vista podría aplicarse a otras medidas de salud pública de carácter masivo como las inmunizaciones, y desde luego y con mayor fuerza a las actuaciones preventivas de aplicación individual como los selladores de fisuras. Si se pudiera identificar de una manera efectiva y segura y a un coste razonable de entre toda la población a quienes con mayor probabilidad pueden desarrollar la enfermedad, parecería más coste-efectivo concentrar las actuaciones preventivas sobre estos grupos de riesgo.

Algunos autores, como Rose, han analizado profundamente esta cuestión del alcance de las medidas preventivas. Rose describe dos estrategias en relación con el control y la prevención de las enfermedades: *la estrategia poblacional y la estrategia de alto riesgo*. La orientación de alto riesgo o clínica de la prevención tiende a concentrar la atención en el sector visible de la enfermedad y del riesgo. Se trataría, en definitiva, de identificar y proteger a los individuos susceptibles. Además este enfoque de alto riesgo es propio de la propia naturaleza de carácter paliativo, segura de determinados individuos del resto de la población convirtiéndolos en pacientes de riesgo y les obliga a adoptar normas especiales distintas a las del resto de la población.

La orientación o enfoque poblacional, en cambio, tiene como objetivo evaluar la prevalencia de la enfermedad en el conjunto de la población como un todo y el desarrollo de la prevención para la identificación, tratamiento y control de los individuos de alto riesgo y de los individuos susceptibles.

mitian determinantes sociales, o causa de las causas, y que conllevará actuaciones y políticas que van más allá de las intervenciones preventivas (12).

CONTROL DE LA ENFERMEDAD EN ODONTOLOGÍA: ENFOQUE QUIRÚRGICO FRENTE A ENFOQUE MÉDICO

La enfermedad ha polarizado la práctica de las profesiones sanitarias desde sus inicios. La aparición de la odontología, como profesión establecida, lo fue como consecuencia de la enorme prevalencia de la enfermedad de la caries en el siglo pasado. La evolución de esta enfermedad y su imparable incidencia polarizaron la formación y, por tanto, las actuaciones de los odontólogos hacia la reparación y rehabilitación de las secuelas producidas por la enfermedad. La odontología tuvo un gran desarrollo en todo lo relacionado con las técnicas restauradoras y protésicas. Esa influencia de la odontología paliativa imprimió a la profesión un carácter hipertécnico y marcadamente mecanicista que persiste aún en buena parte. Un ejemplo de ello es la dualidad de significado del término «caries».

Durante mucho tiempo, caries se ha considerado un término aplicado de forma unívoca para describir la lesión producida por una enfermedad, la caries, cuyo tratamiento quedaba circunscrito a la reparación de esas lesiones, olvidando el tratamiento de la enfermedad que las causa. Sin embargo, en los últimos años el fracaso de este enfoque, denominado por algunos *quirúrgico*, en el control de las enfermedades ha propiciado un cambio de actitud para enfrentarse a enfermedades endémicas como la caries (1). Este cambio pasa más bien por el control de los factores etiológicos de la enfermedad que por el tratamiento de sus consecuencias y secuelas. Este enfoque médico de abordar la práctica de la odontología se fundamenta en buena parte en la aplicación clínica y comunitaria de los conceptos de prevención.

En la actualidad existen pocas dudas acerca del protagonismo que en el declinar de enfermedades como la caries, y en general en la mejora de los niveles de salud oral, ha tenido la aplicación de medidas preventivas. Muchas de estas medidas carecen del atractivo de la alta tecnología odontológica, pero, en cambio, tienen un gran impacto sobre el potencial de salud de la población.

ESTRATEGIAS EN PREVENCIÓN

A lo largo de su historia la humanidad se ha visto abaligada por numerosas enfermedades, algunas de ellas, por su enorme prevalencia, han pasado los límites estrictamente clínicos para convertirse en problemas de salud pública. Las enfermedades orales son un ejemplo de ello. Desde el momento en que la odontología nació, las más serenas vicisitudes de la vida humana se vieron afectadas por el desarrollo de esta enfermedad de distribución universal, que a lo largo de su historia se ha visto abaligada por numerosas

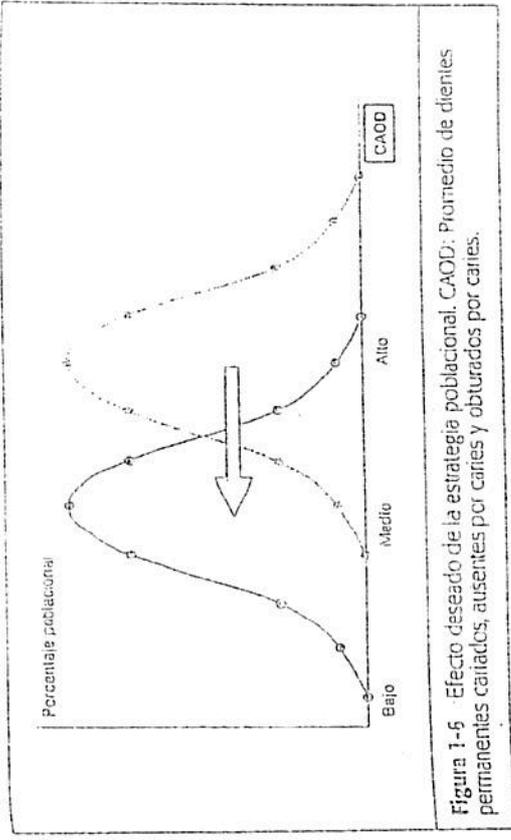


Figura 1-5 Efecto deseado de la estrategia poblacional. CAOD: Promedio de dientes permanentes cariados, ausentes por caries y obturados por caries.

como de alto riesgo. En cambio, la promoción de medidas de higiene oral y utilización del cepillado dental en toda la población escolar sería un ejemplo de la estrategia poblacional. Aunque en realidad la odontología preventiva finalmente debe abarcar ambas estrategias y a menudo de manera simultánea, en prevención la estrategia poblacional es la que ha evidenciado mayor potencial.

Uno de los argumentos que se utiliza con frecuencia para promover un enfoque de alto riesgo en la población de medidas preventivas es el argumento económico, la mejora de la eficiencia de una actuación. Esta argumentación será razonable en la medida en que un riesgo determinado se limite a una minoría identificable. En una población de baja prevalencia de caries estas tienden a concentrarse en las superficies oclusales; sin embargo, caries estas tienden a concentrarse en la gran mayoría puede estar libre de caries. Si pudiéramos identificar a los individuos con mayor riesgo de desarrollar caries, la aplicación de selladores de fisuras en este grupo mejoraría la relación coste-efectividad del programa y permitiría una distribución de recursos más eficiente. El problema es que, en la actualidad la mayoría de las pruebas para determinar el riesgo de caries están relacionadas con el presente o el pasado de enfermedad de caries, de escasa fuerza predictiva, lo que en la práctica limita la aplicación de esta estrategia (14).

Hausen señala tres condiciones o requisitos para aplicar la estrategia de alto riesgo en una enfermedad como la caries: 1) Que la ocurrencia de la enfermedad sea suficientemente baja, para justificar el esfuerzo de identificar aquellos individuos que puedan desarrollar lesiones de caries. 2) Que existan instrumentos fiables, sencillos y aceptables, para identificar a los individuos con riesgo elevado de caries. 3) Que existan medidas efectivas y sencillas de aplicar, para ayudar a los individuos de alto riesgo (15).

Otro de los inconvenientes del enfoque de alto riesgo es el de convertir en la práctica a determinados individuos en «pacientes», discriminándolos, al segregarlos del resto de la población normal con actuaciones de carácter paliativo. Limitar la actuación preventiva sólo a las personas explícitamente vulnerables constituye una respuesta superficial y limitada a los síntomas del problema, y no a sus causas.

La estrategia de alto riesgo, a pesar de sus limitaciones -conceptuales y de índole práctica-, ejerce un mayor impacto sobre una profesión de marcado carácter individualista como es la odontología. Sin embargo, al ser la mayoría de las enfermedades orales enfermedades de carácter multifactorial, sólo con la aplicación de un enfoque poblacional de promoción de la salud oral se conseguirá una disminución de su incidencia (14, 1-6).

La prevención y la promoción persiguen como meta la salud, pero la prevención lo hace situando su punto de referencia en la enfermedad. El objetivo de la prevención es evitar la enfermedad, mientras que el de la promoción maximizar los niveles de salud.

La Carta de Ottawa, elaborada en 1986, propuso cinco mecanismos para la promoción de la salud:

- Desarrollo de habilidades personales.
- Reorientación de los servicios de salud.
- Promoción de políticas saludables.
- Fortalecimiento de la acción comunitaria.
- Creación de ambientes favorables.

Si la prevención tiene como objetivo evitar la enfermedad, la promoción de la salud trata de mejorar y aumentar los niveles de salud positiva. La promoción de la salud engloba la prevención, pero su campo de acción es mucho más amplio. Conceptualmente su base se asienta en dos características ya mencionadas al definir la salud: su carácter dinámico y la influencia de los determinantes.

El carácter dinámico de la salud establece la posibilidad de influir positiva y activamente sobre los niveles de salud de los individuos y las poblaciones en un momento determinado. No obstante, los niveles de salud de los individuos están sujetos a límites. No obstante, los niveles de salud y los estilos de vida en un momento determinado por factores como el medio ambiente y los estilos de vida en un momento determinado, es decir, factores fácilmente modificables en el futuro, pueden ser modificados para que coincidan al máximo con el modelo de salud. El nivel de salud en un momento determinado representa el mayor logro en un momento determinado.

PROMOCIÓN DE LA SALUD

dad hay pruebas claras de que el problema del edentulismo se asocia más con el comportamiento y las actitudes de los usuarios y los proveedores de servicios odontológicos, que con la gravedad de las enfermedades orales de los individuos afectados (17).

La mayoría de las enfermedades orales, como la caries, las enfermedades periodontales, el cáncer oral, las alteraciones del flujo salival y los problemas de la articulación temporomandibular (ATM), tienen una relación directa con el consumo de azúcar, una higiene oral deficiente, el tabaco, el alcohol o el estrés. Difícilmente se pueden controlar estos problemas sin un enfoque global de promoción de la salud a través de la promoción de la salud oral (18). Este enfoque requiere un cambio de las actitudes y los comportamientos que debe ser liderado por los profesionales de la odontología y para el cual no han sido, en ocasiones, educados.

Conceptualmente la promoción de la salud se asienta en el principio de los determinantes de la salud y, por tanto, en el reconocimiento de la importancia que para la salud de los individuos tiene el contexto social y medioambiental en el que viven. A diferencia de la práctica asistencial tradicional, en la que los valores de los profesionales de la salud prevalecen y son determinantes, la promoción de la salud adopta un enfoque más participativo. Es decir, frente a un modelo en el que se enfatizan las actuaciones preventivas sobre el individuo asumiendo que este es el único responsable de su estilo de vida y, por ello, de sus posibles conductas de riesgo, el modelo de promoción de la salud reconoce la necesidad de cambiar las condiciones en las que los individuos viven en un sentido más saludable.

Como dice Burt (19), el individuo es responsable de sus conductas de vida, pero la sociedad es responsable de las condiciones de vida. Para conseguir la salud son necesarias determinadas condiciones sociales con el fin de que los individuos puedan de manera consciente mejorar su salud.

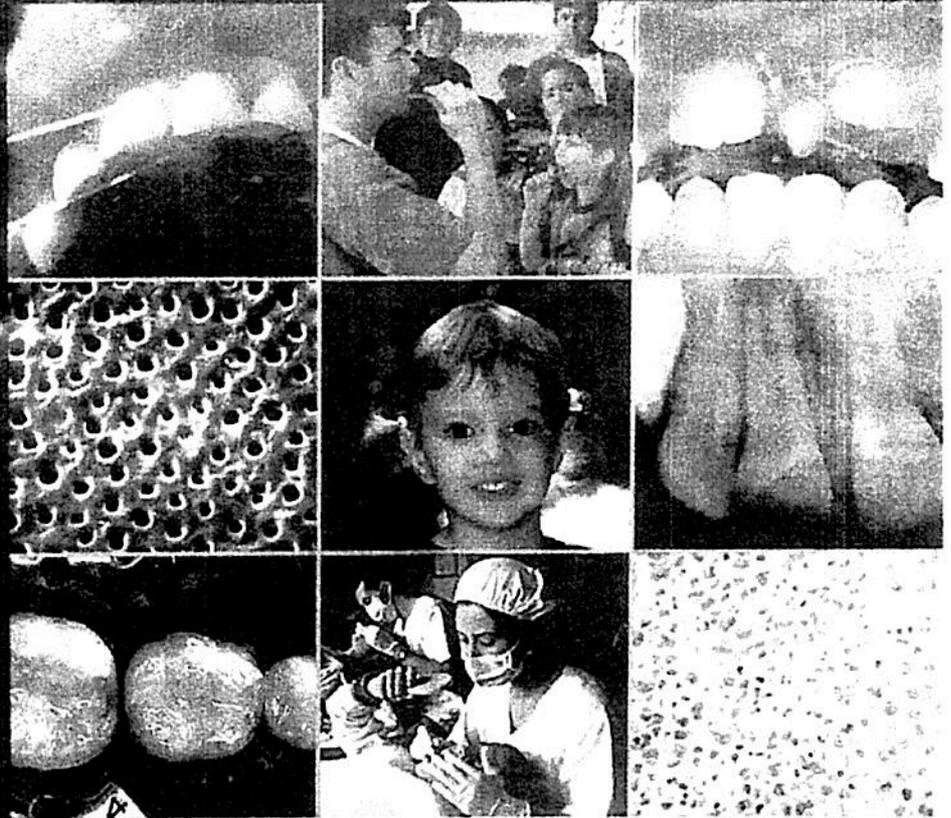
BIBLIOGRAFÍA

- Anderson M, Bales D, Onnell KA. Modern management of dental varies: The cutting edge is not the dental bar. *JADA*. 1993;124:37-44.
- Brown JP. Dilemas in caries diagnosis. *J Dent Educ*. 1993;57:407-8.
- Lussi A. Validity of diagnostic and treatment decisions of fissure caries. *Caries Res*. 1991;25:296-306.
- Cuenca E. Principios de prevención y promoción de la salud en odontología. En: Cuenca E, Arias C, Serra L, editores. *Odontología preventiva y comunitaria. Principios, métodos y aplicaciones*. 2ª ed. Barcelona: Masson; 1999. p. 1-13.
- Leavelle HR, Clark RG. *Textbook of Preventive Medicine*. New York: McGraw Hill; 1981.
- Sheiham A, Fejerskov O. Caries control of populations. En: Fejerskov O, Kidd E, editores. *Dental caries: The disease and its clinical management*. Oxford: Blackwell Munksgaard; 2003. p. 313-25.
- Loecker K, Jørgensen K, Theil E. Age-related differences in oral health-related quality of life: A cross-sectional study. *Community Dent Oral Epidemiol*. 2003;31:10-14.
- Department of Registration and Health Statistics. *Swedish Oral Health Survey*. Stockholm: National Board of Health and Medical Affairs; 1997.
- McKeown T. El papel de la medicina. *Suena, espejismo o némesis?* México: Siglo XXI; 1982.
- Sintonen H, Linnosmaa I. Economics of dental services. En: Culyer AJ, Newhouse JF, editores. *Handbook of health economics*, vol 1B. Amsterdam: Elsevier; 2000. p. 1233-96.
- Lalonde MA. A new perspective on the health of Canadians. Ottawa: Office of the Canadian Minister of National Health and Welfare; 1974.
- Marmot M. Introduction. En: Marmot F, Wilkinson RG, editors. *Social determinants of health*. Oxford: Oxford University Press; 1999. p. 1-16.
- Rose G. The strategy of preventive medicine. Oxford: Oxford University Press; 1997.
- Batchelor P, Sheiham A. The limitations of a «high-risk» approach for the prevention of dental caries. *Community Dent Oral Epidemiol*. 2002;30:302-12.
- Hausen F. Caries prediction. En: Fejerskov O, Kidd E, editors. *Dental caries. The disease and its clinical management*. Oxford: Blackwell Munksgaard; 2003. p. 327-39.
- World Health Organization. *Ottawa Charter for Health Promotion*. Genève: WHO; 1986.
- World Health Organization. *Oral Health Care Systems. An International Collaborative Study*. London: Quintessence; 1985.
- Schou K, Locker D. Principles of oral health promotion. En: Pine C, editor. *Community Oral Health*. Oxford: Wright; 1997. p. 177-86.
- Burt B. Promotion of oral health. En: Burt B, Eldlund S, editors. *Dentistry, dental practice and the community*. 4th ed. Philadelphia: Saunders; 1992. p. 241-52.

Bordoni • Escobar Rojas • Castillo Mercado

Odontología Pediátrica

*La salud bucal del niño
y el adolescente en el
mundo actual*



ED. ORDE MEDICA
panamericana

En los países desarrollados, los hábitos de higiene bucal mantienen su importancia conjuntamente con los hábitos alimentarios (Ohlund y cols., 2007). En países en desarrollo se ha comprobado que las prácticas de higiene bucal están relacionadas con el nivel socioeconómico (Medina-Solis y cols., 2006, Koivusilta y cols., 2003). En países con riesgo social como India se demostró que el nivel de higiene bucal de los niños residentes en el área urbana de Nepal era mejor que el de los niños del área rural y que guardaba relación inversa con el índice CPOD (Yee y cols., 2006).

La aplicación de medidas preventivas requiere una fuerte participación de los niños, de sus familias o de las instituciones que los agrupan. Este requisito implica abordar la percepción de salud, la construcción de prácticas saludables y la protección de ambientes sustentables. Por esta razón, el objeto de este capítulo es desarrollar ambas estrategias preventivas.

CONTROL MECÁNICO DE LA BIOPELÍCULA SUPRAGINGIVAL

Consideraciones generales

En la actualidad, basado en el conocimiento alcanzado acerca de la etiología de la caries dental y de las enfermedades gingivoperiodontales y en la diversidad de acciones capaces de controlar los factores involucrados, se desarrolla el más importante componente de la práctica odontológica: la prevención y el control de problemas evitables.

La eficacia de los métodos recomendados para la prevención de la caries dental y de las enfermedades gingivoperiodontales ha sido claramente demostrada tanto en la clínica odontológica individual como en los programas comunitarios.

La promoción para el desarrollo humano y la educación para la salud constituyen prácticas sujetas a debate, ya que se interpretan según la concepción desde la cual se analizan. Estudios realizados en Europa y en Estados Unidos han comprobado que hay programas y cursos de promoción para el desarrollo humano y de educación para la salud intercalados de modo diverso en las escuelas de salud pública, de educación, de psicología, de medicina, de odontología y de humanidades. Es evidente que, dentro de la diversidad, existe acuerdo en su naturaleza interdisciplinaria. (Ottoson y col., 2000). Por otro lado, la organización política, económica y social de los países determina la forma de entender y emplear esos términos; asimismo, la cultura organizacional de las instituciones educativas los condicionan. Actualmente, países del mundo entero han desarrollado diferentes programas basados en categorías de competencias básicas o esenciales y competencias secundarias que permiten establecer criterios más armónicos para formar recursos humanos dedicados a promover conductas saludables y educar para la salud en forma eficaz. La promoción para el desarrollo humano y la educación para la salud como una categoría dependiente es idealmente la que se incluye en la dinámica social y

cultural como práctica cotidiana e incorpora no solo a los profesionales de la salud sino también a los usuarios en una interacción que permita compartir saberes e inventar nuevas modalidades de relación. La relación existente entre los diferentes actores sectoriales ha acentuado la importancia de basar la intervención sobre lo relacional. De allí la necesidad de capacitar a los estudiantes de grado y posgrado en técnicas de comunicación interpersonal estimulando la comunicación de doble vía.

A pesar de los mitos y prejuicios, el saber acerca del desarrollo humano existe fuera del sector y constituye un entramado básico con el saber técnico, que no se puede ignorar dado que en él se insertan las prácticas de salud. Kasila y cols. (2006), a partir de estudios cualitativos, han planteado la importancia del marco teórico desde el cual se construyen y focalizan los asesoramientos de higiene bucal en escolares.

Edelstein (2005) plantea la importancia de aplicar protocolos que incluyan el control de la biopelícula dental en la atención de niños.

El **cepillado de los dientes** es el método de higiene bucal más ampliamente difundido y cuenta con un alto grado de aceptabilidad social (Bakdash, 1995). El objetivo es remover la biopelícula dental o interferir en su formación para prevenir que llegue a ser patogénica pudiendo adicionarse, eventualmente, algún agente terapéutico (Lang y cols., 1973). Según el riesgo del paciente, niño/adolescente.

En los países industrializados entre el 80% y el 90% de la población se cepilla los dientes una o dos veces por día. Sin embargo, los procedimientos habituales de higiene bucal practicados por la mayoría de estas personas no logran el propósito de controlar la biopelícula dental. Las personas se cepillan los dientes por diversas razones pero en pocas ocasiones con el propósito específico de prevenir las enfermedades derivadas de la biopelícula ("placa") dental. La remoción de la biopelícula dental por medio del cepillo, el hilo y otros elementos complementarios alcanzan eficacia cuando son aplicados adecuadamente; influyen sobre esa eficacia: el diseño de los cepillos, el tipo de dentifricio usado y el método y la frecuencia del cepillado. Se ha demostrado que la encía puede permanecer clínicamente sana si la biopelícula dental se elimina por completo una vez por día. Asimismo, si el consumo diario de azúcar no alcanza niveles de riesgo resulta suficiente un cepillado por día. La frecuencia del cepillado debe incrementarse cuando aumenta la frecuencia diaria del consumo de hidratos de carbono.

El cepillado manual controla escasamente la "placa" en la zona interdental, mientras que la gingivitis papilar es más frecuente que la marginal y la periodontitis comenzada y es más agresiva por interdental. Todo ello parece indicar la necesidad de emplear técnicas e instrumentos específicos para mejorar la higiene interproximal, como la seda dental, los palillos, las puntas de goma, los cepillos interproximales y el cepillo eléctrico interdental.

Recursos para la higiene bucal

Actualmente existen en el mercado cepillos manuales, eléctricos, adaptados a pacientes portadores de ortodon-

... para diferentes separaciones entre los dientes (Do-
... 1999).

Cepillos dentales (fig. 11-1)

Cepillos manuales

En la fabricación y el diseño de los cepillos dentales
intervienen variables como el material de las cerdas, el

largo, el diámetro y el número total de fibras, el largo de
la parte activa, el número y la disposición de las cerdas,
la angulación de la parte activa y el diseño del mango. La
elección del cepillo dental debe realizarse en función de
la edad, la salud bucal del paciente o los responsables
de su higiene, la destreza manual, las preferencias perso-
nales y la adhesión que demuestre para el cumplimiento
de los procedimientos recomendables. Existen numero-
sas ofertas respecto de formas, tamaños y combinaciones

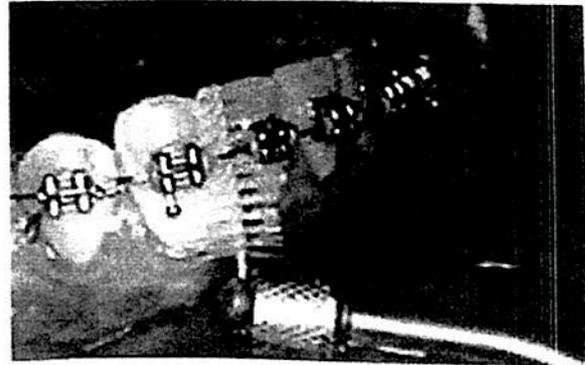
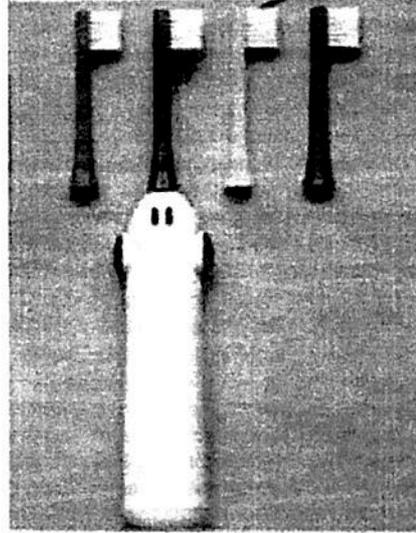
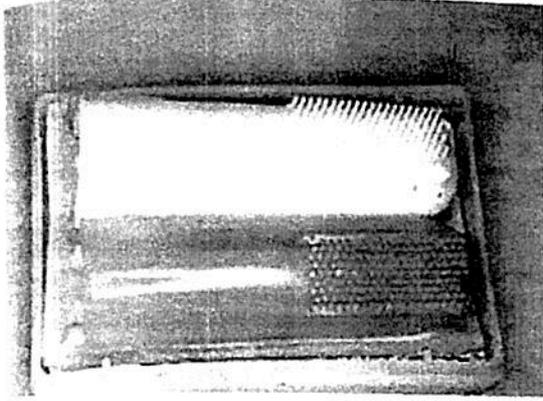


Fig. 11-1. Diferentes recursos para el control mecánico de la biopelícula dental.

en la orientación de los penachos que acompañan al desarrollo de las terminaciones redondeadas, a las mejoras en el control de las características del material y a la correcta selección de las fibras en cuanto a diámetro y longitud. Ninguno de los diseños ha demostrado ser significativamente superior a otro para eliminar la biopelícula dental (Mandel, 1993).

Los requisitos que deben considerarse para la elección del cepillo dental son:

- un adecuado **tamaño** de la cabeza, que debe ser lo suficientemente pequeña como para permitir una buena maniobrabilidad dentro de la cavidad bucal,
- el **largo de la superficie activa**, que al ubicarse debe cubrir dos dientes vecinos,
- el **número de hileras de penachos** que, si bien está sujeto al ancho de la cabeza, debe mantener suficiente espacio entre ellas para permitir una adecuada flexibilidad de las fibras y un fácil secado,
- la calidad de las **cerdas**, que deben ser blandas y con extremos redondeados.

Un cepillo para niños debe ajustarse a las siguientes características:

- el **tamaño** de la cabeza y de la parte activa debe ser pequeño y adaptarse al crecimiento de la cavidad bucal a lo largo de las diferentes edades, sin superar las medidas aconsejadas en la adolescencia (30 mm de largo por 10 mm de ancho),
- el **mango** debe acompañar el tamaño de la mano del niño, pero para que los padres/madres realicen la higiene bucal es conveniente seleccionar un cepillo cuya cabeza tenga el tamaño correspondiente a la edad del niño y cuyo mango permita una correcta aprehensión por parte del adulto que cepilla,
- los **penachos** insertos en la parte activa deben ser múltiples y de forma recta; para los niños menores de seis años se recomienda que los penachos estén más separados y sean más suaves,
- las **cerdas** de nailon deben ser blandas, de aproximadamente 0,2 mm de diámetro y un largo de 10 mm y con extremo redondeado.

Los cepillos dentales infantiles no han resultado adecuados para todos los grupos de edades, por lo que se han desarrollado cepillos con tamaños adaptados a los diferentes grupos (Machuca, 2003). Para obtener información relativa a la satisfacción o insatisfacción que los cepillos dentales infantiles causan en los niños, padres/madres y profesionales, se ha realizado un estudio clínico aleatorio, en el que han participado niños de edades comprendidas entre 4 meses y 11 años, residentes en distintos países. Entre el 80% y 90% de los usuarios (niños o responsable adulto) dieron respuestas favorables para el tipo de cepillo seleccionado.

Cepillos dentales especiales

Estudios aleatorios controlados han informado que los

cepillos dentales eléctricos son superiores a los manuales pero su impacto sobre la salud periodontal no ha sido comprobado. Resultan más eficaces para la limpieza interproximal y subgingival debido a los pequeños movimientos rotatorios y a la frecuencia de vibración que determina menor abrasión gingival. La acción biofísica de las cerdas en el fluido circundante requiere mayores estudios (Saxer y col., 1997; Walmsley, 1997; Heasman, 1998).

La oferta de cepillos eléctricos incluye una marcada diversidad. Los modelos básicos predominantes en cuanto a colocación de los penachos son:

- convexo,
- cóncavo,
- recto, terminando con un penacho,
- recto dentado,
- multipenacho, que constituye la oferta más frecuente con diferentes longitudes.

Los **cepillos de dientes multipenachos** cuando son de cerda blanda y terminación plana pueden alcanzar zonas dentarias con biopelícula no accesibles para cepillos con cerdas duras y diferentes formas y alturas de los penachos. Los cepillos de dientes eléctricos en general muestran cuatro tipos básicos de movimientos:

- horizontal,
- rotatorio en arco de 60°,
- combinados con oscilaciones rotatorias y de atrás adelante,
- con penachos de cerdas de rotación autónoma.

La eficacia en el control de "placa" mejora si se instruye a los individuos en el uso del cepillo eléctrico. Además, el tiempo necesario para la eliminación de "placa" se acorta considerablemente cuando se compara con los cepillos manuales (Blanco y cols., 2003).

Los cepillos eléctricos de movimiento contrarrotatorio y oscilante-rotatorio presentan los mejores resultados en términos de reducción de biopelícula supragingival y gingivitis. Por otro lado, los cepillos eléctricos no se muestran más agresivos que los manuales. La punta de limpieza tiene filamentos rotatorios que vibran interproximalmente y un estimulador de goma flexible que se mueve a 100 golpes por segundo. La punta puede limpiar efectivamente más allá de los puntos de contacto pero los filamentos no logran pasar a través de puntos de contacto muy estrechos. Aunque su costo suele ser elevado, este recurso puede resultar una alternativa de gran ayuda (Gordon y cols., 1996). Se han encontrado escasos estudios aleatorios, con metodología correcta sobre tratamiento periodontal de soporte realizados en pacientes adultos que comparasen cepillos eléctricos y manuales en el control de la gingivitis; de ellos tres eran a largo plazo (seis meses o más) y dos eran a dos meses. En los estudios a corto plazo no se encontraron diferencias significativas entre ambos tipos de cepillos. Sin embargo, los tres estudios a largo plazo destacan un efecto positivo de los cepillos eléctricos sobre el sangrado y la inflamación gingival, con diferencias significativas respecto

de la mejoría alcanzada en el grupo control que utilizaba cepillos manuales. En los tres estudios a largo plazo, dos utilizaban cepillos contrarrotacionales. No se identificaron mayores alteraciones de los tejidos blandos en los pacientes que utilizaron cepillos eléctricos.

Se han diseñado una gran variedad de cepillos para solucionar el problema de la higiene bucal del **paciente portador de ortodoncia**. Algunos de estos cepillos tienen un corte en V a lo largo del eje mayor de las fibras para permitir su ubicación adecuada con respecto a la aparatología instalada.

El **cepillo dental unipenacho** o la adecuación de uno al que sólo se le hayan dejado algunos penachos en su extremo permite llegar a espacios más estrechos o de difícil acceso. Asimismo, se han desarrollado cepillos para uso interproximal, especiales para espacios abiertos por extracciones, tramos de puentes o puentes con contacto abiertos.

Cepillos para lengua

La **limpieza mecánica de la lengua** empleando cepillos *del hilo*, podría ser un método eficaz para reducir los niveles bucales de los compuestos de azufre volátil (VSC) y el mal olor (Seemann y cols., 2001). Esta recomendación se sustenta en la circunstancia de que los microorganismos implicados en la halitosis también se encuentran en la lengua, primordialmente en el tercio dorsal.

Material de las cerdas

El nailon es el material más utilizado en la actualidad porque las cerdas naturales absorben más agua, lo que disminuye su dureza, se desgastan con mayor rapidez, poseen una depresión central que puede causar que el extremo de las fibras se abra y retenga microorganismos, y sus propiedades físicas son difíciles de estandarizar.

Las **fibras de nailon del cepillo dental** son de un copolímero estirado. El proceso de fabricación es técnicamente exigente y requiere un control exacto de la temperatura y la viscosidad, enfriamiento, estiramiento, lubricación, etc., atributos conseguidos mediante complejos procedimientos de elaboración. Existen ciertas características que garantizan una calidad superior de los filamentos: capacidad de absorción de agua, resistencia a la abrasión y capacidad para recuperar la flexibilidad.

La **textura de un cepillo de dientes** está determinada por:

- el diámetro de las fibras,
- el largo expuesto de las fibras,
- el tamaño del hueco en el que está insertado el penacho del que forma parte la fibra,
- el número de penachos en un espacio determinado,
- el número de fibras de cada penacho.

La elección de la textura del cepillo depende de la especificación del fabricante o de la sensación táctil del que lo elige. La elección por la sensación táctil no es recomendable, ya que se considera que el material de la mejor calidad pierde más del 27% de su dureza cuando

está saturado de agua. Por lo tanto, el nailon húmedo es más blando que cuando está seco (Rebello y cols., 2003).

Recursos para la higiene bucal interdental

El control de la biopelícula interdental mediante el **hilo o seda dental**, que es el sistema más común, está poco extendido entre la población, ya que es percibido como difícil y cuesta bastante tiempo hacerlo. Todas las sedas dentales parecen ser igualmente eficaces, excepto las de malla con enhebrador en espacios cerrados. (Carter-Hanson y cols., 1996). Los métodos de higiene interdental reducen considerablemente los índices de biopelícula y mejoran la gingivitis. No está demostrado científicamente que actúen en la prevención de la aparición de caries y periodontitis, pero resultaron eficaces para prevenir la gingivitis y en la fase de mantenimiento de la periodontitis (Manau y cols., 2004).

La fabricación del hilo dental de *nailon* es altamente especializada y requiere experiencia en la técnica textil. Las especificaciones de que el material sea preferentemente tejido se mantienen hasta hoy (Wright y cols., 1979). El hilo está constituido por filamentos continuos individuales de dos a tres *denier* de espesor. El hilo dental puede variar su espesor entre 4 y 18 terminaciones. A medida que las terminaciones (fibras formadas por filamentos) disminuyen, aumenta el riesgo de que el hilo se deshilache. Por el contrario, si las terminaciones aumentan, esta posibilidad disminuye. El encerado del hilo se realiza para reducir este riesgo (Doño, 1999).

Otros elementos para la higiene interdental son los **palillos interdentarios** de madera blanda y forma triangular que se adaptan bien al espacio interdental y los palillos interdentarios de plástico, con eficacia similar y diferentes grados de aceptabilidad por parte de los pacientes (Bellagamba y cols., 1995). Debe controlarse su uso por parte de los niños debido al riesgo de provocar lesiones si son forzados dentro de espacios interdentarios estrechos. Se ha sugerido el empleo de palillos que contienen fluoruros basados en demostración *in vitro* de que al hidratarse con la saliva, el fluoruro sería liberado en niveles suficientes como para prevenir la desmineralización y promover la remineralización (Jorgensen y cols., 1989; Kashani y cols., 1998). Sin embargo debido a que el tiempo de contacto es muy breve se necesita determinar los beneficios clínicos de este recurso (Cummins, 1997).

Se ha demostrado que la combinación del cepillado manual con el pasaje de hilo dental resulta ser la estrategia más eficaz para limpiar las superficies dentarias, mientras que entre los elementos específicos para las superficies proximales resultaron más eficaces el hilo dental y los palillos triangulares (Kiger y cols., 1991).

Técnicas para el cepillado dental

Se han desarrollado varias técnicas de cepillado fundadas básicamente en el movimiento impreso del cepillo:

- horizontal,
- vertical.

- rotatoria,
- vibratoria,
- fisiológica,
- de barrido.

Es probable que la aceptación de un método se deba a factores relacionados con el paciente, como la simplicidad, antes que a una prueba científica de su eficacia. Ningún método de cepillado ha demostrado ser superior a los demás pero se ha comprobado que el método rotatorio es el menos eficaz. Distintas investigaciones han demostrado que la mejoría en la higiene bucal no depende del desarrollo de mejores técnicas, sino de un rendimiento adecuado de cualquiera de los métodos. En la actualidad, la técnica más popular entre los pacientes y los odontólogos es la técnica de Bass. En niños y adolescentes que muestren buenos niveles de control de la biopelícula dental y las técnicas empleadas no produzcan efectos perjudiciales no está justificada la modificación de sus métodos de higiene ni la sustitución de recursos. Cualquiera sea la técnica empleada, parece no existir uniformidad de criterios respecto de la frecuencia óptima del cepillado. Según Sheiham (1977), la investigación existente ha demostrado que aumentando la frecuencia del cepillado a dos veces por día se logra una mejoría en el estado periodontal pero no se obtienen mayores ventajas con un incremento adicional de la frecuencia.

La mayoría de las personas no se cepillan durante el tiempo necesario para conseguir la remoción total de la biopelícula dental. Para cubrir los cuatro cuadrantes se necesitan aproximadamente dos minutos y medio, por lo que el tiempo mínimo estimado para cubrir todas las zonas que necesitan ser limpiadas con la cantidad de movimientos apropiados es de tres minutos (Matsuzawa, 1975).

Técnica de Bass

Fue descrita por el autor en 1945 y se ha demostrado que tiene capacidad de remoción de la biopelícula supra-gingival, así como de la subgingival más superficial. La técnica consiste en:

- colocar las cerdas a 45° con respecto al eje mayor del diente, dirigiendo el extremo libre hacia el cuello del diente,
- presionar ligeramente en el margen gingival y en la zona interproximal,
- mover de atrás hacia adelante con acción vibratoria por 10 a 15 segundos (10 veces) en el mismo lugar para desorganizar la placa.

Para las caras vestibulares de todos los dientes y para las linguales de los premolares y los molares el mango debe mantenerse paralelo y horizontal al arco dentario. Para las caras linguales de los incisivos y los caninos superiores e inferiores el cepillo se sostiene verticalmente y las cerdas del extremo de la cabeza se insertan en el espacio crevicular de los dientes. Para las caras oclusales se recomiendan movimientos de barrido cortos en el sentido anteroposterior (Bass, 1954).

Técnica horizontal

Fue introducida por Kimmelman en 1966. Las cerdas del cepillo se colocan a 90° con respecto al eje mayor del diente. A partir de esa posición el cepillo se mueve de atrás hacia adelante. Esta técnica está indicada en niños pequeños o con dificultades motrices importantes que no les permitan utilizar una técnica más compleja.

Técnica de Stillman modificada

Las cerdas se colocan en el margen gingival a 45° con respecto al ápice de los dientes en el margen gingival, descansando parcialmente en la encía. El cepillo se desliza mesiodistalmente con un movimiento gradual hacia el plano oclusal. De esta manera se limpia la zona interproximal y se masajea vigorosamente el tejido gingival.

Técnica de Charters

Esta técnica fue descrita por su autor hace más de 60 años. El cepillo se coloca a 45° con respecto al eje mayor del diente con las cerdas dirigidas hacia oclusal. A partir de esa posición las cerdas se fuerzan hacia el espacio interproximal con un ligero movimiento rotatorio o vibratorio desde oclusal a gingival (Charters, 1932). Los lados de las cerdas entran en contacto con el margen de la encía y producen un masaje que se repite en cada diente. Las superficies oclusales se limpian con un ligero movimiento rotatorio que fuerza las cerdas hacia los surcos o fisuras. En la cara lingual de los dientes anteriores el cepillo se coloca en posición vertical y sólo trabajan las cerdas de la punta. Otros autores han propuesto algunas técnicas que no han alcanzado difusión (Jones, 1982).

Técnicas recomendadas en los niños

En un estudio con niños y adolescentes llevado a cabo en Gran Bretaña se demostró que hay una tendencia a enseñar el método rotatorio (Rugg-Gunn, 1978) porque fue el más difundido antes de la aparición del cepillado multipénacho. Starkey (1978) dio importancia a la participación de los padres en el cepillado dental de los niños pequeños, de los preescolares y de los escolares hasta los 8 o 9 años para los que recomendó métodos específicos de cepillado. Una adaptación de la técnica recomendada por Starkey plantea que el niño se ubique de espaldas a quien le cepilla los dientes, de pie entre la piernas del adulto con la cabeza apoyada en el pecho o el hombro izquierdo del adulto, si éste es diestro. El adulto debe emplear su mano izquierda para sostener la cabeza del niño e incluso para separar los labios y permitir el acceso del cepillo y debe usar la mano derecha para implementar la técnica. Esta técnica da al padre una mejor sensación de la profundidad de la boca del niño, quien a su vez no se desplaza hacia atrás como suele hacerlo cuando el cepillado se realiza frente a frente.

La técnica recomendada para el cepillado de dientes en niños menores de 2 años sigue los siguientes pasos:

- sentar al niño de perfil sobre la pierna izquierda del adulto;
- sostener la cabeza del niño sobre el hombro izquierdo del adulto;
- sujetar la cabeza del niño de modo que repose sobre el hombro izquierdo del adulto;
- pedirle al niño que abra la boca;
- mantener los carrillos y labios separados colocando los dedos índice y medio alrededor de la arcada superior e inferior sucesivamente mientras se procede al cepillado (Machuca, 2003).

Esta técnica fue diseñada para los adultos diestros y debe adaptarse para las personas zurdas.

En resumen, puede concluirse que la posición del eje mayor del cepillo debe ser:

- horizontal para los sectores de premolares y molares en las caras palatinas, linguales y vestibulares;
- horizontal para los sectores de incisivos y caninos en las caras vestibulares;
- vertical para los sectores de incisivos y caninos en las caras palatinas y linguales.

Las características de las técnicas se consignan en el cuadro 11-1 (Anderson y cols., 1994; Bordoni y col., 1999; y B).

Técnica para el pasaje de hilo dental

El uso del hilo dental requiere el desarrollo de una destreza medianamente compleja, lo que representa un inconveniente para su implementación sistemática sobre todo en niños. La técnica de la higiene bucal incluye el pasaje de hilo dental con cera o sin ella por los espacios interproximales. Su uso debe ser recomendado aun durante la dentición primaria, sobre todo cuando la arcada dentaria no muestra espacios interdentarios y en casos de apinamiento dentario. Es recomendable iniciar su uso cuando los dientes han establecido los contactos proximales. En comunidades fluoradas, el pasaje de hilo dental por higienistas ha reducido las caries interproximales de preescolares en un 30% (Wright y cols., 1979).

La técnica requiere habilidad y entrenamiento y no puede implementarse en niños menores de 8 años. Asimismo el pasaje de hilo incorporando fluoruros puede prevenir caries en superficies proximales de dientes primarios (Jorgensen y cols., 1989).

La técnica propuesta habitualmente requiere:

- la **longitud del hilo**: de 40 a 60 cm de hilo dental;
- la **forma de toma del hilo**: un extremo del hilo se enrosca alrededor del dedo mayor de una mano y una parte menor del otro extremo en el mismo dedo de la otra mano, dejando 5 a 8 cm de hilo libres entre ambas manos;
- el **tensado del hilo**: se realiza entre los índices de ambas manos, dejando 2 cm de hilo entre los índices;
- la **ubicación y guía del hilo entre los dientes** se realiza aplicando un movimiento "en serrucho" hacia la

enfa deslizándolo contra la cara proximal distal del diente anterior y luego contra la cara mesial del diente posterior para remover la placa interproximal hasta debajo del margen gingival.

- el **desplazamiento del sector de hilo usado** en cada espacio proximal para limpiar cada diente con hilo limpio.

Los sostenedores de hilo o "porta hilo" son menos efectivos que la manipulación digital del hilo pero son útiles cuando existen dificultades manuales y los enhebradores están particularmente indicados en los puentes de los puentes y en las prótesis.

Evaluación de las técnicas de higiene bucal

Evaluación de los diferentes recursos de aplicación individual

Resultados aplicables a adolescentes

La medición de la biopelícula dental mediante indicadores cuantitativos, cualitativos o mixtos se aplica tanto a nivel individual para la evaluación del estado de higiene bucal de cada persona como en estudios clínicos para establecer la eficacia de los procedimientos de higiene o de los agentes antiplaca o en estudios epidemiológicos. Los criterios más comunes para la cuantificación de placa (biopelícula dental) se relacionan con:

- la **medición de la extensión** de las áreas ocupadas por placa;
- la **medición del grosor** de la placa;
- la **medición del peso** de la placa en una base cuantitativa.

Algunos índices utilizados clínica o experimentalmente son:

- **Índice de higiene bucal de Greene y Vermillion** (1964).
- **Índice de higiene bucal de Quigley y Hein** (1962).
- **Índice de placa de Silness y Løe** (1964).
- **Índice de O'Leary** (1972) (Carranza y col., 1997; Newman y cols., 2003).

Es difícil determinar la eficacia relativa de las técnicas de cepillado debido a las numerosas variables que intervienen, por ejemplo el gran número de cepillos de distintos diseños, las diferentes destrezas manuales de los pacientes, las preferencias personales, la motivación de los pacientes y los distintos tipos de dentición. El punto más importante es la minuciosidad del cepillado, no el método. Si se lo lleva a cabo con el cuidado suficiente, casi todos los métodos de cepillado logran resultados satisfactorios.

Los estudios realizados para evaluar los diferentes métodos y diseños de los cepillos manuales pueden ser in