

Las cosas por su nombre*

por César Aguiar

LA RESPONSABILIDAD DE abrir el año lectivo con una "lección inaugural" es un desafío que agradezco y me enorgullece, pero que a la vez me llena de temor y temblor. ¿De qué hablar?, ¿en qué tono?, ¿para quiénes?

Sería un contrasentido hablar de temas técnicos; en las aulas abiertas de las universidades, sobre ellos se dialoga y, en general, se dialoga con colegas. Por otra parte, los temas de mi especialidad --sociología, ciencias sociales aplicadas, comunicaciones, teoría del desarrollo-- son solo una pequeña parte de los que hacen a la vida de esta Universidad; ¿por qué habrían de ser más importantes que la gestión de empresas, la informática, la inmensa cantidad de temas que hacen a la psicología, la historia, la filosofía?

No sé si respeto las tradiciones que en otros países y en otras culturas universitarias definen el estilo y el contenido de una "lección inaugural", pero he elegido hablar de un tema general, que nos es común a todos en cuanto universitarios.

El objetivo de esta conferencia es, a la vez, sencillo y ambicioso. Me propongo tres cosas fuertemente vinculadas: primero, abrir una reflexión sobre la calidad de la educación universitaria que los uruguayos estamos proporcionando (algunos) o recibiendo (otros); segundo, evaluar el grado en que esa calidad satisface efectivamente los objetivos que el país, los educadores y los educandos tenemos; y tercero, en caso de que la conclusión sea negativa, indagar algunos caminos posibles para el mejoramiento de esa calidad.

El tono quizás parezca hipercrítico y aun pesimista. Pero si son críticas, deben considerarse, en primer término, autocríticas. Y si parecen pesimistas es porque intentan señalar un problema real, que todos conocemos y que tenemos dificultades para enunciar y encarar. Por más que pueda parecer obvio, conviene subrayar que, aun cuando el momento en que estas reflexiones se presentan corresponde a la "lección inaugural" del año lectivo 1993 de nuestra Universidad Católica del Uruguay Dámaso Antonio Larrañaga, las opiniones que se emitirán son sólo mías y soy el único responsable de ellas.

E l a u t o r

CÉSAR AGUIAR. Sociólogo, director de Equipos Consultores Asociados, docente de la Universidad Católica del Uruguay.



Un problema universal

La cuestión de la calidad de la formación superior es un tema en discusión en el mundo entero. De hecho, durante el siglo XX, en todos los países del mundo, la educación superior se ha democratizado de manera formidable, habiendo crecido en forma acelerada la cantidad de personas que acceden a una formación universitaria e inclusive a niveles de posgraduación. Si aún hoy, en todo el mundo, el acceso a la formación universitaria es privilegio para unos pocos --mucho más privilegiados cuando acceden a educación gratuita--, lo cierto es que la situación no admite comparación con la vigente, digamos, apenas cuarenta años atrás. Pero también es cierto que, salvo excepciones, los países han encontrado grandes dificultades para mejorar en forma correlativa la calidad de la formación prestada, y en muchos casos --típicamente, en el caso de los países en vías de desarrollo-- no han podido siquiera mantener sus estándares anteriores de calidad.

No es secreto para nadie que, en este país y en los países vecinos, los ámbitos académicos están llenos de personas profundamente insatisfechas con la calidad de la enseñanza que brindamos o recibimos, y aunque el tema nunca toma estado público en toda su magnitud, es normal conversar sobre estas cosas entre colegas docentes y entre estudiantes. Ya se hablaba a veces de esto a fines de los sesenta; puede imaginarse todo lo que se habla hoy. El prestigio mítico que rodea a la enseñanza universitaria, como a la medicina o a la judicatura, es de tal magnitud que la opinión pública se niega a reconocer sus falencias. Pero para el profesor o el estudiante --en lo suyo, el médico o el juez, lo mismo da-- que conoce desde adentro la vida universitaria cotidiana, no hay lugar a engaños: en estos países estamos brindando una enseñanza universitaria de escasa y progresivamente decreciente calidad. Cuando los estudiantes acceden a cursos de posgrado o de formación complementaria, no es tanto porque estén yendo más allá de su formación de grado sino porque están intentando llenar los huecos que aquella les dejó.

Hay profesores universitarios que han renunciado a sus cátedras para no seguir siendo cómplices de una educación de mala calidad. Hay estudiantes universitarios que han ido a buscar al exterior una formación que creen que el país no puede darles. Pues bien: es hora de convertir, de una vez por todas, esa insatisfacción en búsqueda. Para el caso uruguayo, en particular, esa hora es ahora y no caben dilaciones. Los recursos humanos de nivel superior son el recurso más valioso que el país tiene para enfrentar los tiempos que vienen, y un deterioro en la calidad de ese recurso, a largo plazo, es mucho más grave --por ejemplo-- que la erosión de los suelos agrícolas, aun en el caso de un país agropecuario.

El tema en cuestión es claro en su formulación, pero no es sencillo, por cierto, en términos de diagnóstico y soluciones. No es por gusto que tenemos una docencia insatisfactoria ni es por mala voluntad que no resolvemos el problema. Y este es el tema que queremos abordar hoy: reflexiones universitarias sobre la calidad de la vida universitaria, en la apertura de un año universitario.

Comenzaremos por una caracterización somera del entorno internacional en que transcurre la vida universitaria contemporánea. Luego iremos a una caracterización de la vida universitaria uruguaya para después tratar de evaluar la magnitud del problema y de abrir caminos de reflexión para la búsqueda conjunta de soluciones.

El comienzo de una civilización

Quien mire con atención observará sin dificultades que el fin del siglo XX contempla al mundo en el comienzo de una nueva civilización. Un nuevo paisaje civilizatorio marcado, a la vez, por potencialidades nunca soñadas por los más imaginativos utopistas de la historia, y por riesgos apenas vislumbrados por los críticos más acerbos de las formas de vida moderna.

Si se mira el entorno de la historia reciente, se encontrarán cambios decisivos en el orden político y cultural que, si hoy parecen obvios, fueron muchas veces sorprendidos para los observadores más calificados. La caída del muro de Berlín, la desaparición de los países socialistas, la crisis de las ideologías inmanentistas, el resurgimiento de conflictos micronacionales, la crisis general de la modernidad, el embarazo ectópico del posmodernismo... Pero estos cambios, que a los periodistas y a la opinión pública les parecen inmensos, son infinitamente pequeños si se los compara con las transformaciones verificadas en el conocimiento humano, y en buena medida puede considerarse que no son más que sus efectos. En realidad, mucho más allá del orden político y cultural, los verdaderos cambios --o las raíces de los cambios-- arraigan en el orden del conocimiento, la ciencia y la tecnología, y en todas las sociedades modernas estas encuentran su fuente en la vida universitaria, verdadera raíz, núcleo y madre de la modernidad.

A lo largo del siglo XX la humanidad ha logrado --por fin-- dominar el conjunto del globo terráqueo y ha dado además sus primeros pasos en el espacio exterior. Se ha acercado al conocimiento del universo, que sentimos como infinitamente grande, y ha progresado en forma acelerada en el conocimiento y el dominio del mundo subatómico, que nos parece casi infinitamente pequeño. La ciencia ha podido imaginar el momento inmediatamente siguiente al origen del universo y puede construir hipótesis más que plausibles sobre los momentos y espacios adyacentes a sus límites espaciales y temporales.

A través de los desarrollos científicos y técnicos contemporáneos ha logrado expandir en forma harto significativa la cantidad de vida humana e, incluso, los límites mismos de la vida. Mediante el desarrollo de las biotecnologías y la ingeniería genética, la humanidad comienza a experimentar, con temor y temblor, en el campo de la creación de vida, la creación de especies y las modificaciones más radicales imaginables del orden natural.

La inmensa revolución de la informática ha logrado ensanchar hasta límites inimaginables la disponibilidad, el acceso y las formas de análisis y procesamiento de la información, convirtiendo a la galaxia Gutenberg en una etapa prácticamente superada de la historia de la humanidad. Con el desarrollo de la robótica se ha podido vislumbrar un mundo posible donde el trabajo humano manual y alienado sea definitivamente superado, concentrando en forma progresiva al espíritu humano en las actividades más inteligentes, creadoras y libres.

Con el desarrollo acelerado de las comunicaciones, finalmente, se ha creado la base técnica de un mundo efectivamente reunido y consciente de las oportunidades del fenómeno humano a escala mundial. Teilhard de Chardin probablemente no hubiera imaginado cuán cerca estaba de ver con sus propios ojos el surgimiento de un mundo unificado. Es claro que ninguno de estos desarrollos hubiera sido posible sin la vida universitaria, y todos ellos son fruto principalísimo de la actividad de la ciencia y el progreso del conocimiento.

Pero, por cierto, esas inmensas posibilidades nos han acercado también a zonas de riesgo que convocan al miedo con solo nombrarlas. Por primera vez en la historia vivimos en una civilización que es capaz de destruirse a sí misma, que es capaz de poner en cuestión hasta el límite la calidad de las relaciones humanas, que es capaz de generar un casi completo vacío de significado y que parece caminar en forma ingenua a la destrucción de la naturaleza y el agotamiento de los recursos naturales. El potencial científico y tecnológico volcado a la guerra y la carrera armamentista ha llegado, al fin del siglo, a límites totalmente inaceptables desde el punto de vista moral, que ponen en las manos de unos pocos países y personas la suerte del género humano.

La cultura de la competencia y el individualismo corroen por dentro las oportunidades efectivas de construcción de una sociedad solidaria y cooperativa. La crisis de las ideologías, la desaparición de las utopías macrosociales y la pérdida de significado de muchas tradiciones religiosas ha lanzado al hombre, en condiciones de soledad introspectiva, a una Babel de dimensiones colosales.

La contaminación y la destrucción del medio ambiente abren dudas, por primera vez, sobre la capacidad del hombre de sobrevivir en el planeta, protegiendo y enriqueciendo la naturaleza para cuyo goce, dominio y ofrenda ha sido creado. Y por si fuera poco, la sociedad contemporánea parece incapaz de resolver los problemas de falta de equidad y de desbalance en la calidad de vida que escandalizan a un mundo pleno de posibilidades tecnológicas.

De esta forma, la civilización que nace se caracteriza, como Jano, por un perfil bifronte: probablemente, nunca antes en la historia se ha dado la combinación de tal grado de desarrollo del conocimiento humano y tal grado de crisis de los sistemas morales. De un lado, inmensas oportunidades afirmadas en el conocimiento que encuentra su raíz en la vida universitaria. Del otro, inmensas amenazas, que encuentran su raíz en el descaecimiento de los sistemas éticos. Oportunidades y amenazas que definen el desafío de nuestro tiempo, en medio de las cuales transcurre la actividad universitaria. Para algunos, la ambigüedad de la situación es tal que, como Edipo, prefieren arrancarse los ojos: también por primera vez en la historia algunos científicos y tecnólogos se preguntan si no es el momento de autolimitar voluntariamente la creación de un conocimiento de cuyos usos no pueden hacerse cabalmente responsables.

La vida universitaria uruguaya

En este marco, signado por el crecimiento del conocimiento y la crisis de los sistemas valorativos, se encuentra también la vida universitaria uruguaya. Una vida universitaria que se caracteriza por haber sufrido, en los últimos diez años, importantes transformaciones que conviene subrayar. Sin que el orden implique prelación cronológica o jerarquización, estos fueron, en nuestra opinión, los cambios más importantes que afectan al tema que nos ocupa.

Primero: en la década de los ochenta avanzó aceleradamente el proceso de expansión de la matrícula y la masificación universitaria. Solo en la Universidad Mayor, los estudiantes pasaron de ser poco más de 30.000 en 1980 a superar con holgura los 60.000 a fines de la década. Si incluimos a los estudiantes activos en el conjunto del sistema a mediados de los noventa, debemos hablar de aproximadamente 75.000 en niveles de grado y casi 4.000 en actividades de posgrado y reciclaje profesional. Si los comparamos con los 12.000 estudiantes universitarios de 1960, en un país cuya

población no crece, los números hablan por sí solos. Pero la comparación es engañosa: estos 75.000 no accederán a profesiones, ocupaciones o ingresos similares a los que alcanzaron aquellos 12.000. De hecho, serán víctimas del proceso de devaluación educativa: cada vez se requieren niveles mayores de educación para alcanzar empleos, profesiones, *status* o ingresos similares.

Segundo: en la década de los ochenta, en forma manifiesta, el sistema uruguayo de formación superior se diversifica en un conjunto de instituciones y ámbitos diferentes, y aun cuando la Universidad Mayor de la República mantiene claramente su prelación y hegemonía, tiende a desarrollarse y legitimarse la idea de un sistema complejo y eventualmente policéntrico. Desde principios de la década, la formación básica y la investigación en ciencias sociales se traslada a centros privados. A mediados de la década se crea formalmente la primera universidad privada --nuestra Universidad Católica Dámaso Antonio Larrañaga-- y se localiza fuera de la Universidad Mayor el Programa de Ciencias Básicas (PEDECIBA). A fines de la década son varias las instituciones reconocidas como aptas para otorgar "formación de tercer nivel" y proliferan los ámbitos institucionales que ofrecen diferentes tipos de cursos de reciclaje y diplomas de posgrado. Para completar el panorama, se comienza a analizar la posibilidad de crear varias universidades públicas en diferentes regiones del país. De modo que, para analizar la educación superior uruguaya desde los años ochenta en adelante, no puede hablarse ya de "la Universidad": debe hablarse del sistema de formación superior. Pero el sistema es extraordinariamente heterogéneo: en términos de recursos humanos, recursos didácticos, facilidades locativas, currícula efectivamente cumplidos, horas de enseñanza efectivamente dictadas, los establecimientos de educación superior son muy diferentes.

Tercero: como correlato del proceso de masificación universitaria, y vinculado con el aumento de la oferta educativa, el país asiste, además, al crecimiento extraordinario del número de docentes universitarios. En la mayoría de los casos, la proporción de profesores en cada uno de los estratos de la carrera docente aumenta diferencialmente. En general, es muy acelerado el crecimiento del número de ayudantes y asistentes y permanece casi constante el número de catedráticos. Así, a sus tareas tradicionales el catedrático debe agregar ahora la coordinación y orientación de una cátedra cuyos ayudantes no selecciona y que en muchos casos acceden a ella solamente para obtener un empleo. Pero mucho más grave que todo eso es que el catedrático no tiene formación docente, los asistentes y ayudantes menos aún, y ninguno de ellos tiene apoyos para obtenerla.

Cuarto: aun cuando no existe información precisa sobre el punto, la década de los ochenta marca el inicio de un crecimiento acelerado de diferentes tipos de cursos de posgrado, en el marco de un sistema académico y profesional carente de criterios y regulaciones, donde se mezclan cursos de especialización con cursos de actualización y reciclajes, maestrías con diplomas y certificados, y donde aparecen como oferentes distintos centros de también diverso nivel y tradición académica.

Quinto: la década de los ochenta marca un descenso fuertemente significativo de la proporción y el nivel real del gasto público per cápita asignado a la educación; aunque probablemente fue contrabalanceado en alguna medida por el aumento del gasto privado, implicó un fuerte deterioro de la calidad educativa en todos los niveles de la enseñanza. En el caso particular del sistema de formación superior, al descenso del gasto per cápita se agregó una distribución crecientemente "perversa" del mismo, que perjudicó severamente los recursos de equipamiento, los recursos de investigación y la capacidad

competitiva del sistema para intentar reclutar y articular recursos docentes de primera línea.

Sexto: finalmente, como correlato de todo lo anterior, el sistema uruguayo de formación superior ofrece cada vez menos recursos para las tareas de investigación científica y tecnológica. Absorbidos por los requerimientos docentes, cada vez más exigidos por las tareas de coordinación de cátedra, dedicando más tiempo relativo a las tareas de evaluación que a las de enseñanza, la inmensa mayoría de los docentes universitarios no investigamos (y los que sí investigamos, lo hacemos cada vez más fuera de los recintos universitarios).

En semejante contexto, ¿cómo no comprometer la calidad de la enseñanza? Y cuando acepta comprometer la calidad de la enseñanza, ¿cómo puede un docente --que, justamente, debe dar buen enseñanza-- pretender discurrir con sentido y autoridad sobre los problemas éticos de la actividad científica y tecnológica? El compromiso de la calidad de la enseñanza universitaria, de esta forma, no solo compromete la calidad "cognoscitiva": compromete la credibilidad de los valores éticos que deben orientar la vida universitaria y, congruentemente, nos deja desamparados en un entorno donde debemos asegurar, a la par, ética y calidad cognoscitiva.

Pueden encontrarse muchos indicadores de la crisis de la calidad de la enseñanza superior uruguayana. Tomemos algunos, sencillos, con los que nos enfrentamos cotidianamente. Por ejemplo: cada vez es más normal que la enseñanza esté a cargo de profesores ayudantes y asistentes que, supuestamente orientados, coordinados y evaluados por los profesores más viejos, absorben sobre sí la mayor parte de la enseñanza. Por ejemplo: las evaluaciones están, cada vez en mayor medida, en manos de profesores de grados bajos, disminuyendo en cantidad y calidad la retroalimentación informativa que pueda ilustrar al estudiante sobre su desempeño efectivo. Por ejemplo: la mayoría de los profesores no recomiendan libros, y los que lo hacen siguen utilizando, en muchos casos, viejos manuales perimidos. Por ejemplo: la mayoría de los estudiantes estudian en apuntes de clase, sin llegar a la consulta bibliográfica ni aprender el uso sistemático de bibliotecas y bases de datos. Por ejemplo: las aulas carecen de recursos didácticos elementales --no sólo videos y computadoras, sino incluso tizas y borradores, que en muchos lugares deben ser llevados por los propios docentes--. Si para muestra alcanza un ejemplo dramático, digamos que hace años ya que en Medicina, los estudiantes deben racionar su acceso a los cadáveres con que comienzan su aprendizaje clínico: no hay cadáveres suficientes para todos los estudiantes... Pero tampoco hay tiempo para el diálogo entre los profesores y los alumnos: los catedráticos no están en condiciones de dedicarles el tiempo necesario.

Los contratos implícitos

Más allá de estos indicadores, me gustaría indagar con más detalle en la raíz sociodinámica de estos problemas. Voy a utilizar el concepto de **contratos implícitos** para referirme al conjunto de expectativas latentes con que los diferentes actores --estudiantes, docentes, padres, autoridades públicas-- definen su relación con la vida universitaria. Se supone que el contrato implícito, en cualquier relación, define las reglas de juego que pautan el desarrollo de ese vínculo y pone las bases de la evaluación del grado en el que cada uno cumple su papel.

Comencemos --porque nos caben las generales de la ley-- con el contrato

implícito de los docentes. ¿Qué buscamos los docentes universitarios? Hay, por cierto, docentes universitarios que tienen como preocupación central la creación de conocimiento y el brindar una enseñanza de buena calidad. (En realidad, si nos preguntan, probablemente todos los docentes diríamos que esos forman parte de nuestros objetivos centrales.) Pero también aparecen otros: las cátedras universitarias otorgan prestigio; la condición de profesor abre puertas a viajes, trabajos, ingresos e influencia social; en muchos casos, una carrera docente es un insumo necesario para adquirir *status* profesional; para muchos profesores ayudantes, la carrera docente es simplemente un empleo de más fácil acceso que el que se obtiene en el mercado. Y para casi todos --me incluyo-- existen muchas razones para aceptar que la calidad de la enseñanza es un problema, pero que no está en sus manos solucionarlo.

Los docentes, de esta forma, pasamos a admitir una enseñanza de mala calidad, a entender sin protestar que los estudiantes no pueden comprar libros, a admitir sin reproche que podemos faltar o llegar tarde a clase, a tolerar que año a año un docente repita su viejo curso sin actualizarlo y llegue a clase sin volver a preparar una lección que todos los años debería renovarse, a aceptar que no investigue, no publique y --por supuesto-- que no se le ocurra escribir un texto y mucho menos un libro original.

Como ustedes entenderán, esto es en primer lugar una autocrítica, porque me incluyo como socio de esos vicios, pero está entre las reglas de juego aceptadas que de estos vicios no se hable en público y, si se hace, se concluya que es el mero resultado de la falta de recursos económicos. Así, los docentes nos hacemos cómplices del deterioro de la calidad de la enseñanza y somos, en términos morales, sus principales responsables.

Pero todos los actores tienen contratos implícitos que van en el mismo sentido. En un mundo en que los títulos tienden a sustituir al conocimiento, los estudiantes se convierten rápidamente en buscadores de títulos. Para muchos estudiantes --por motivos que, dado el contexto, tendemos a aceptar como si fueran justificables--, a la universidad se trata, primero, de llegar y, luego, de salir corriendo. Alimentados por los docentes, comparten en general el concepto de que "se aprende trabajando" y de que es en la vida profesional donde se logran efectivamente los conocimientos más valiosos. De esta forma, son escasísimos los estudiantes que se proponen maximizar sus notas, y la cultura universitaria uruguaya admite, impávida, que un estudiante pueda perder un examen cinco, seis, siete, ocho o veinte veces y pueda realizar su carrera universitaria en el doble de tiempo que insume su currículum.

Sin una autocrítica docente no podemos culpar a los estudiantes por aceptar la regla de juego de que la calidad no importa, pero lo cierto es que, en general, la han aceptado y construyen sobre ella su vida universitaria.

¿Y qué dice de esto la sociedad? Padres, autoridades, opinión pública, ¿qué esperan de estos temas? Los padres somos, por cierto, cómplices importantes: estudios realizados recientemente muestran que el 95 % de las familias del Uruguay urbano esperan que sus hijos lleguen a la universidad, aunque después no terminen sus estudios, y, para la mayoría, es la condición de estudiante, de profesional o de profesor la que realmente importa, con independencia completa del conocimiento que alcance. Aunque retóricamente acostumbran hablar de la excelencia, los políticos y las autoridades esperan que las universidades funcionen, que gasten poco dinero, que reclamen aún menos, que sean poco conflictivas y que produzcan profesionales titulados. Y la opinión pública, para terminar, cree que efectivamente la enseñanza universitaria es buena y que,

cuando falla, solamente es cuestión de un problema de recursos.

Así, la suma de contratos implícitos de todos los actores implicados en el tema ha decidido dejar de lado la cuestión de la calidad. Como en los momentos finales de *Blow-Up*, aquella vieja y melancólica película de Michelangelo Antonioni, los universitarios hemos decidido jugar al tenis sin pelota: mantenemos hasta el final las formas, hasta con brillo estético, pero dejamos de lado el contenido.

Los caminos posibles

Es necesario cambiar de rumbo. Nuestro pequeño país enfrenta desafíos de una magnitud sin límites. En estos años, nuestra región juega su futuro para el próximo siglo. Y si el país o la región no son las prioridades principales de algunos de nosotros, tomemos como referencia el mundo y nuestros propios intereses individuales: en el mundo que nace, la calidad de la formación superior y la ética del conocimiento serán pilares decisivos del tipo de civilización naciente.

Para comenzar a corregir la situación hay dos requisitos. Primero, es necesario hablar del tema, sacarlo de los corrillos y las mesas de café y admitir que estamos descontentos con lo que estamos haciendo. Segundo, e igualmente importante, es necesario admitir que no es solo un problema de recursos: está en juego, también y principalmente, la ética de la vida universitaria. Meses atrás, una persona que integra uno de los máximos organismos responsables de la educación secundaria en el país me decía: *"Mire, profesor: no es posible hacer nada"*. Si pensamos seriamente que no es posible hacer nada, la solución es muy clara: debemos renunciar.

Sin embargo, es posible hacer algo. Los docentes somos, por cierto, quienes tenemos la mayor responsabilidad de la calidad de la enseñanza y deberíamos dar el primer paso. Para eso se hace necesario romper el contrato implícito vigente, en el que importa más la posesión de un cargo universitario que el propio contenido de la tarea. En la década de los sesenta, en la Facultad de Derecho, recuerdo bien la responsabilidad de los catedráticos que tenían apenas tres horas semanales de clase, pero se despertaban diariamente a las cinco y media de la mañana para poder dedicar diez horas semanales al estudio y la preparación de sus aulas. Los profesores aspirantes a adscriptos --que eran, por cierto, honorarios-- trabajaban diez o quince horas semanales para la preparación de las tesis que les permitirían acceder a la condición de profesores adscriptos y así acompañar al docente titular en el dictado de los cursos, también de tres horas semanales. La vieja Facultad de Medicina está llena de anécdotas de los viejos profesores que, a su cargo y sin contrapartida económica, armaban laboratorios y bibliotecas y dictaban cursos de formación complementaria a sus ayudantes honorarios.

Pero también los estudiantes deberían asumir parte de la tarea. Hace 75 años, en Córdoba, comenzaba el proceso de reforma universitaria que transformó las universidades latinoamericanas y que, hasta que comenzaron a masificarse, convirtió a muchas de ellas en universidades de primera línea. En el manifiesto del 21 de junio de 1918, los estudiantes que se designaban, un poco pretenciosamente, como *"la juventud argentina de Córdoba"* y que hablaban, con expectativas ingenuas, *"a los hombres libres de Sudamérica"* decían:

"Nuestro régimen universitario 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 [...] 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 substancia misma de los estudios. La autoridad en un hogar de estudiantes no se ejerce mandando, sino sugiriendo y amando: enseñando”.

Y desde allí en adelante, y durante más de cincuenta años, hasta que las universidades fueron desarticuladas por el proceso de masificación y de desborde de la matrícula, los estudiantes fueron los verdaderos demandantes --y garantes-- de una enseñanza de calidad.

Como es obvio, esta, nuestra Universidad Católica del Uruguay, debe ser hoy un centro particularmente preocupado por el problema de la calidad de la enseñanza, y es la comunidad universitaria toda la que debe operar como su garante. Si, como decíamos al principio, la civilización que nace enfrenta a la par el desarrollo acelerado del conocimiento y la crisis de los sistemas éticos que deben orientarlo, no es imaginable que una universidad católica renuncie a la responsabilidad de juntar ambos temas: calidad del conocimiento, en cuanto universidad; ética del conocimiento, en cuanto universidad católica. La Compañía de Jesús, que orienta esta casa y que orientó decisivamente nuestra formación, lleva más de quinientos años buscando la conjunción de conocimiento y ética.

Pero reducirlo a los muros de nuestra universidad sería limitar mucho el planteamiento del problema. La calidad de la enseñanza superior es un problema nacional. Muchos profesores y estudiantes universitarios que no pertenecen a esta universidad están severamente preocupados por el mismo problema. Y entonces, debemos hablarlo. Semanas atrás, un ministro, preocupado por la problemática de la educación, enunciaba la posibilidad de un gran diálogo nacional sobre el tema: para dar cuenta de la magnitud del problema habló, ni más ni menos, de una asamblea nacional constituyente. Es el momento de hacerlo. Los jóvenes de Córdoba --de los que mi generación universitaria siempre se sintió heredera-- comenzaban su manifiesto diciendo: *“Hemos resuelto llamar a todas las cosas por el nombre que tienen”.*

Comencemos por hacerlo: llamemos a las cosas por su nombre. Si esta lección inaugural sirve para que comencemos a hacerlo, creo que ha cumplido su objetivo. ■

R e s u m e n

En la Lección Inaugural del año lectivo 1993, César Aguiar reflexiona sobre la calidad de la educación universitaria uruguaya en este fin de siglo, a la que caracteriza por la devaluación educativa, la diversificación de la oferta, el aumento del número de docentes --carentes, en general, de formación pedagógica--, el crecimiento caótico de la oferta de posgrados, el descenso y la perversa distribución del gasto público per cápita asignado a la educación, la disminución de los recursos para investigación. Utiliza el término contratos implícitos para referirse al conjunto de expectativas de los diferentes actores en relación con la vida universitaria, y reconoce en todos ellos --docentes, estudiantes, padres, políticos, autoridades y opinión pública-- complicidad con el deterioro de la calidad de la educación. Para corregir la situación propone comenzar por hablar públicamente del tema; los actores deberán cambiar el contrato implícito vigente y asumir su cuota de responsabilidad, reconociendo que no es sólo un problema de recursos: está en juego la ética de la vida universitaria.