

Censo Bienes del Estado 1965

Inventario N° 86724

V. p.

U. 123

RISIERI FRONDIZI

FY



RAIZ FILOSOFICA

DE

MALES UNIVERSITARIOS

EDITORIAL CECE

Centro de Estudiantes de
Ciencias Económicas, FUBA.
Buenos Aires, 1962.

Colección TEMAS DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL

1. Estatuto de la Universidad de Buenos Aires.
2. FRONDIZI, Risieri. La Universidad y sus misiones.
3. CIRIA, Alberto. Los estudiantes y la política en América Latina.
4. FRONDIZI, Risieri. Raíz Filosófica de Males Universitarios.

FRONDIZI, Risieri, Raíz filosófica de males universitarios, tomado de Revista de la Universidad de Buenos Aires, 5a. época, año 1, número 3, julio-septiembre, págs. 334-346. Publicado también en TEMAS DE PEDAGOGIA UNIVERSITARIA, Selección de Domingo Bupnocuore. Universidad Nacional del Litoral, Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales, Santa Fe, 1957.

EDITORIAL CECE

Centro de Estudiantes de Ciencias Económicas
Córdoba 2122, Buenos Aires

86724

1. INTRODUCCION

Todavía hay gente que cree que la filosofía es tarea de ociosos. Y que se ocupa de un lejano mundo supraempírico totalmente desconectado de la realidad. Imagino la sorpresa de tales personas si se les mostrara que su actitud con el prójimo y consigo mismas, sus ideas políticas, sus creencias religiosas, sus gustos artísticos y aun su manera de razonar y su lenguaje, descansan en doctrinas que han surgido como consecuencia de cientos de años de preocupación filosófica. Graves problemas y conflictos filosóficos están en juego cuando examinamos o valoramos el más insignificante acto de la vida. Las cuestiones fundamentales acerca de la naturaleza del bien, la realidad, el conocimiento, la verdad y otros problemas fundamentales que el hombre viene debatiendo desde hace más de dos mil años, se agitan al tomar nosotros posición frente a una cuestión de hecho. La gente, por lo general, no tiene conciencia de tal circunstancia, como no tiene conciencia el hombre inculto de los problemas lingüísticos implícitos en su lenguaje cotidiano o de las complejas cuestiones de física que puede plantear un rutinario viaje en autobús.

No hay tal desconexión de la filosofía con la realidad; la filosofía es teoría de la realidad, teoría de la vida. Con sobrada razón observaba un filósofo contemporáneo que decir "filosofía de la vida" es como hablar de "botánica de las plantas". La filosofía que no se ocupa de la vida, que no se interesa por el destino del hombre, que vuelve la espalda a sus angustias y dolores, no es auténtica filosofía. Es vana y estéril preocupación de doctos de salón, de académicos con alma desecada, de intelectuales que juegan con las ideas y que, por cobardía o por ceguera, hipostasian un mundo celeste donde poder refugiarse sin compromisos cuando la realidad contraría sus profecías o deseos. No, la teoría filosófica no puede volver la espalda a la realidad. Si lo hace, es mala teoría, juego intelectual, entretenimiento de salón con nombre griego.

Lo que distingue al filósofo del hombre común es que éste se interesa por la realidad empírica y aquél por un supuesto mundo metafísico que trasciende la realidad que nos rodea y la vida diaria en que estamos sumergidos. La diferencia hay que buscarla, más bien en la actitud de uno y otro frente a la misma realidad, frente a la vida llena de luchas y preocupaciones, miseria, injusticia y generosidad. El hombre común ve en cada objeto o individuo no a un ser individual y en cada hombre a un ser humano particular. El filósofo, en cambio, observa lo individual en función de lo universal y sabe ver en cada hombre de carne y hueso a la humanidad toda y en el destino del prójimo su propio destino. No es que se haya construido un mundo de esencias donde todos los gatos son pardos, sino que es capaz de descubrir las esencias en las existencias

lo universal en lo individual, lo eterno en el momento fugaz.

Me gustaría escribir alguna vez una obra de filosofía par-
lando de realidades bien concretas: la sentencia de un juez, una
melga, el diagnóstico de un médico, el nacimiento o muerte de una
persona u otro hecho cualquiera del mundo de todos los días. El pre-
sente artículo está inspirado en un propósito similar: mostrar la co-
nexión de la teoría filosófica con la realidad en que vivimos. Y el
deseo más concreto de que se tome conciencia de los supuestos filo-
sóficos de algunos vicios de la vida universitaria argentina y se a-
bra, de ese modo, la posibilidad de extirparlos de raíz.

2. LA REALIDAD UNIVERSITARIA

Corresponde comenzar con una breve descripción y análisis
de la realidad universitaria. Y tratar de descubrir luego, en la ac-
titud de profesores y estudiantes, los principios teóricos -filosó-
ficos- que la sustentan. Principios de los que, a menudo, ni unos ni
otros tienen conciencia, pero que están presentes en su actitud, co-
mo está presente la lógica en el razonamiento de quien la ignora(1)

Cuál ha sido la realidad universitaria argentina? Intentemos
describirla a grandes trazos destacando aquellos aspectos rela-
cionados con nuestro tema.

En nuestras universidades la enseñanza se imparte de acuer-
do con planes de estudios y programas fijos; estos últimos están con-
puestos por un número determinado de "bolillas". Programas analíti-
cos que, por lo general, deben presentarse al comienzo del curso,
cuando los profesores no han tenido aún ninguna relación con sus al-
umnos e ignoran, por consiguiente, su capacidad, intereses y preo-
cupaciones. Que tales programas no toman en consideración las moda-
lidades cambiantes de los distintos grupos de estudiantes, lo prueba
la existencia de programas que no se han alterado, ni en una coma,
en más de diez años.

Las clases se desarrollan sobre la base de tales progra-
mas. Los profesores exponen los distintos puntos que los constitu-
yen y los alumnos se limitan a escuchar y tomar apuntes. Salvo en
las asignaturas eminentemente prácticas, los estudiantes adoptan u-
na actitud pasiva y receptora. Son las llamadas "clases magistra-
les", en las que las preocupaciones, dudas y reacciones de los es-
tudiantes no interesa para nada; hay un programa prefijado y "el de

(1) La conciencia de los principios o supuestos básicos sobre
los que descansan los distintos tipos de saber es lo que da carác-
ter universitario a los estudios. En este sentido afirmaba el Dr.

ber y la dignidad del profesor" obliga a éste a cumplir con tal programa sin atender las interrupciones que pudieran perturbar su cumplimiento. Como ya lo señalamos, la "actividad" de los estudiantes se reduce a escuchar y tomar apuntes. En algunos casos, ni siquiera hay necesidad de tomar notas porque el profesor repite en clase el contenido de un libro propio o ajeno, o los apuntes han merecido ya los honores del mimeógrafo estudiantil.

La proximidad de los exámenes cambia aparentemente la fisonomía de la vida univérsitaria. Durante el año, el estudiante ha tenido como única tarea recoger notas, transcribir en el papel lo que dice el profesor. En vísperas del examen hay que imprimir en la mente lo que está escrito en el papel —esquejas, principios, datos, nombres propios, fechas, etc.— porque de su fiel reproducción depende el éxito de la prueba final. El examen se ha convertido, de tal modo, en el eje central del curso; durante el año los profesores no han hecho más que preparar a sus alumnos para el examen. Los estudiantes tienen plena conciencia de ello; de ahí que todos sus esfuerzos y preocupaciones tengan como norte el examen y su aprobación. Lo que no sea objeto de posible interrogación en el momento del examen — por haber sido suprimido o por otra causa cualquiera— es dejado de lado por los estudiantes que concentran todas sus energías en ese momento decisivo de la vida universitaria.

Y bien, en qué consiste el examen? El examen consiste, por lo general, en la repetición —cuanto más fiel tanto mejor— de lo expuesto por el profesor durante el año al desarrollar el tema que le ha tocado en suerte al alumno. El interrogatorio tiene como fin llamar la atención del alumno sobre sus omisiones o reencanzarle en la ruta trillada de la exposición profesoral. De más está decir que los programas de exámenes coinciden exactamente con los de clase. Como los reglamentos de algunas Facultades que prohíben a los profesores interrogar sobre temas que no están directamente incluidos en la "bolilla" que le ha tocado al estudiante. La monotonía de las clases se transfiere a los exámenes. Dos exámenes sobre un mismo punto difieren tan sólo en el grado de fidelidad de la reproducción. Las clases se convierten, de tal modo, en la grabación de una serie de discos, y el examen en la reproducción de uno de esos discos, que se escogió el profesor o el azar. Los exámenes son verdaderos tests de memoria; la experiencia del estudiante, su capacidad para pensar por cuenta propia y reaccionar adecuadamente ante situaciones a cuenta muy poco.

Bernardo Houssay que "el cultivo de la filosofía es la base del conocimiento humano organizado. Una Universidad donde no se enseña filosofía es notoriamente incompleta".

No se crea que hemos exagerado, o que hemos descripto lo que sucedía en nuestras universidades a principios de siglo. Si bien hay algunas instituciones y personas que han superado esta e tapa de nuestra vida educacional, la descripción se ajusta a lo que pasa en la generalidad de los casos.

3. LOS SUPUESTOS FILOSOFICOS

La actitud descripta, de profesores y estudiantes, frente a la enseñanza universitaria descansa, a mi modo de ver, en un conjunto de supuestos filosóficos que no parece ocioso destacar. No se trata, por cierto, de explicar tales actitudes. Conocemos muchas explicaciones -y justificaciones- que van desde la creencia de que el excesivo número de alumnos no permite otra cosa, hasta la ingenua esperanza de que el mal se corregirá cuando se provean todas las condiciones por concurso. Lo que intentamos no es, pues, explicar tal fenómeno de la vida universitaria; menos aún justificarlo. Queremos descubrir sus raíces profundas; los falsos supuestos filosóficos que sostienen esa viciosa práctica docente, con la esperanza de que la conciencia de tales supuestos pueda sumarse a otras razones que piden a gritos una reforma sustancial de la vida universitaria argentina.

Cuáles son esos supuestos? A nuestro juicio hay dos fundamentales y que están íntimamente relacionados entre sí: una falsa concepción de la cultura y una manera estrecha de entender la verdad.

La realidad universitaria descrita, que concibe la enseñanza como transvasamiento del saber, supone en primer lugar que la cultura es algo acabado, estable, fijo; material que puede aislarse de quienes la han creado y de quienes viven de ella y en ella. De ahí que se crea posible su cristalización en tratados o su resumen en textos o apuntes. Esa es la razón también de que la memoria desempeña un papel tan importante en la enseñanza, como la encargada de impermeabilizar el intelecto para impedir la pérdida del saber adquirido. Y lo impermeabiliza, sin duda alguna, pero al revés; impidiendo que penetre en el espíritu del estudiante la cultura efectiva, la experiencia viva, el alimento fresco y nutritivo que no ha sido previamente diseado por el profesor o el autor del manual.

La cultura de una persona -lo mismo que el aprendizaje o aprovechamiento de los estudiantes- se mide por la "cantidad" de conocimientos que posee y la posibilidad de exhibirlos con fidelidad en cualquier momento. Educación, equivale a información, a transmisión de fórmulas que encierran la quitaesencia del saber, a conoci-

miento de la solución de problemas ya resueltos, a la observación de experiencias mil veces realizadas.

Tal concepción de la cultura como material muerto y del hombre culto como archivo o enciclopedia andante, descansa, a su vez en una concepción gnoseológica estrecha y anticuada. Es la doctrina que podría condensarse en la afirmación -repetida por el vulgo sin conocer su alcance- de que "la verdad es una sola". Si la verdad es una sola, una vez lograda adquiere carácter definitivo, fijo, absoluto. Todo lo que la contradiga, todo lo que se le oponga o escape a su jurisdicción, adquiere carácter de falsedad, pertenece al mundo del error.

La verdad es una sola porque consiste en la adecuación, correspondencia o acuerdo del pensamiento con la realidad. Y la adecuación es unívoca, lo mismo que la realidad. Es la clásica concepción de la verdad como *adaequatio mentis et rei*, que está hoy en bancarota, al menos en un amplio campo del mundo gnoseológico.

Tal doctrina de la verdad acaso se haya mantenido en vigencia durante mucho tiempo, en virtud de la aparente claridad de su concepción. Claridad que desaparece tan pronto se intenta delimitar qué debe entenderse por "correspondencia" o "acuerdo", y qué por "realidad". A qué realidad se refiere? a la realidad "en sí" o a la realidad para el hombre? y qué relaciones podemos tener con la realidad "en sí"? Si se trata de la realidad para el hombre, cómo podemos estar seguros de que se ha logrado el "acuerdo" del pensamiento y la realidad?, qué significa "correspondencia" o "acuerdo"? qué sentido puede tener "acuerdo" y "realidad" en el caso de las verdades matemáticas o de los juicios estéticos? La cuestión se complica tan pronto exigimos efectiva claridad sobre el sentido de los términos; y se complica no sólo en el ámbito de la gnoseología, sino que estas dificultades nos empujan al complejo mundo de la metafísica.

No se necesita mucha versación en materia filosófica para descubrir la estrechez de una fórmula gnoseológica como la que comentamos. Nuestra experiencia diaria nos demuestra que la realidad, la vida, tiene una riqueza de matices que el intelecto nunca logra atrapar en sus mallas en forma definitiva. Constantemente tenemos que reajustar nuestros esquemas para dar cabida a cuestiones que no se habían considerado antes, y si esto sucede en el ámbito de la vida cotidiana, qué decir del mundo de la ciencia y de la filosofía.

Hubo épocas en la historia de la ciencia en que los descubrimientos logrados deslumbraron a los hombres y les hicieron abrigar esperanzas que el tiempo disipó. Laplace representa uno de estos momentos de ensueño de la humanidad que se sustenta en una ciega fe.

en la razón. Sin aprender la lección de la historia, el siglo pasado cae en el mismo error. Cree ingenuamente que sus esquemas científicos coinciden en un todo con la realidad, que sus verdades son conquistas definitivas y que en el futuro hay que continuar por la misma ruta incorporando al ámbito de la ciencia sectores que, por in comprensión, han escapado a ella. Se creyó que llegaría el día - en que el mundo humano, tanto como el natural, podrían reducirse a sim ples fórmulas matemáticas que no sólo explicarían los complejos fé nómenos del mundo y del hombre, sino que permitirían también prede cirlos con la misma precisión con que se predicen los fenómenos as tronómicos.

4. NUEVAS CONCEPCIONES GNOSEOLÓGICAS

Nuestro siglo es mucho más modesto. La crisis de la ciencia, el descubrimiento de la naturaleza histórica del hombre y de sus creaciones, el desarrollo alcanzado por la epistemología y otras circunstancias de igual carácter, han puesto al hombre actual a cubierto de sueños fantásticos, desarrollando su espíritu crítico y la conciencia de sus limitaciones. Helmholtz llegó a escribir a mediados del siglo pasado -interpretando la opinión generalizada de los científicos de su época- que la función de la ciencia "habrá terminado tan pronto como se cumpla la reducción de todos los fenómenos naturales a esas simples fuerzas (atracción y repulsión) y se demuestre que ésta es la única reducción posible"(2). El científico actual está lejos de abrigar semejantes ilusiones. Einstein escribe refiriéndose a la afirmación de Helmholtz antes citada: "Esta concepción parece torpe e ingenua a un físico del siglo XX. Le asustaría pensar que la gran aventura de la investigación pudiera quedar terminada tan pronto y le parecería poco estimulante que quedara establecida para siempre una imagen infalible del universo" (3). Ya en las primeras páginas de la misma obra nos advierte Einstein que los científicos del presente siglo tienen "conciencia de estar lejos de haber alcanzado una solución completa, si en realidad existe" tal solución. Y agrega que "la completa solución parece alejarse a medida que avanzamos hacia ella" (4)

No vamos a entrar, por considerarlo fuera de lugar, en el análisis del problema filosófico del conocimiento y la verdad. Bas

(2) Citado por A. ENSTEIN y L. INFELD, La física, aventura del pensamiento, 3a. ed. Buenos Aires, Losada, 1945, pág. 71.

(3) *Ibid.*, pág. 72.

(4) *Ibid.*, pág. 12.

ta para el actual propósito haber mostrado las dificultades -a nuestro juicio insalvables- que presenta la teoría de la verdad como acuerdo del pensamiento con la realidad, y haber destacado la resistencia que sienten los actuales hombres de ciencia frente a cualquier concepción de la verdad como algo único y definitivo. Conviene agregar, acaso, que las corrientes más fecundas del pensamiento filosófico contemporáneo coinciden en rechazar toda concepción de la verdad como adaequatio y como conquista definitiva y absoluta.

La filosofía contemporánea tiene clara conciencia de que las verdades, los conocimientos, la cultura, son creaciones humanas y están, por consiguiente, condicionadas por las circunstancias históricas en las que han tenido origen. Parecen haber desaparecido para siempre las "verdades eternas", "en sí", y toda otra pretensión similar que intentó quitar al conocimiento y la cultura su esencia temporal -histórica- para convertirlos en esquema permanente y fijo. A la concepción de la verdad como hallazgo o conquista definitiva le opone la gnoseología contemporánea la doctrina de la verdad como búsqueda, como proceso creador ininterrumpido.

La verdad se había convertido en dogma, en callejón sin salida, en punto muerto que obstruía el desarrollo de la investigación. Hubo que restituirle su vitalidad mostrando su carácter evolutivo, su naturaleza histórica, su significación y sentido dentro de un contexto. Esta ha sido la contribución, entre otros, del historicismo de Dilthey, el pragmatismo de James, el instrumentalismo de Dewey, el existencialismo de Heidegger y el organicismo de Whitehead. De nuevo coincide en este punto la ciencia contemporánea con la filosofía. Einstein escribe, en efecto, que "en nuestro gran libro de misterios no existen problemas total y definitivamente resueltos" (5), y que "la ciencia no es, ni será jamás, un libro terminado. Todo avance importante trae nuevas cuestiones. Todo progreso revela, a la larga, nuevas y más hondas dificultades" (6).

Muy mal entiende el sentido de la gnoseología contemporánea quien pretenda ver en ella un espíritu escéptico y relativista, o crea que el pensamiento actual siente desprecio por el pasado o por las conquistas científicas ya logradas. El saber conquistado no deja de tener importancia. Pero su significación no consiste en ser fin de un proceso, sino escalón de un ascenso sin descanso. De ahí que deban juzgarse las conquistas científicas, las teorías y el saber en general en la medida en que alimentan e impulsan la investi-

(5) Ibid., pág. 49.

(6) Ibid., págs. 350-351.

gación, abriendo nuevas perspectivas o aportando nuevos métodos y posibilidades de estudio.

Esta concepción de la verdad no es nueva. A nuestro juicio tiene su origen en la filosofía de Hegel. Hegel es el primero que reacciona abiertamente en contra de la concepción de un ser sustancial y estático, y de su correspondiente gnoseología. Y el primero que propone sustituir la vieja lógica de raíz parmenídica y aristotélica, que se basaba en el principio de identidad y de no contradicción, por una lógica dinámica. Descubre la dialéctica, y con ella la esencia de la verdad humana, contradictoria, dramática y siempre nueva, a pesar de su atadura con el pasado. El nudo de la cuestión se expresa bien con el término alemán *Aufhebung*, que usa Hegel, y que significa, al mismo tiempo, cancelación y conservación. Toda verdad conserva y cancela a la vez las verdades anteriores. Con los escombros de una concepción que no resiste el empuje de los nuevos hechos se construyen edificios nuevos que no dejan de tener novedad por haberse aprovechado material viejo en su construcción. Lo esencial es el movimiento, el proceso creador, la vida. Por eso se puede ser hegeliano aunque se haya arrojado todo el sistema del maestro por la ventana, siempre que se conserve la esencia de su método dialéctico.

Esta nueva manera de entender la verdad debe traducirse en una actitud nueva frente al conocimiento, la cultura y la enseñanza universitaria. Resulta paradójico que se estén enseñando modernas concepciones científicas y filosóficas de acuerdo con hábitos docentes basados en supuestos gnoseológicos anticuados y que contra dicen abiertamente tales concepciones. Parece mentira que en las aulas universitarias, donde debieran formarse los futuros hombres de ciencia, la memoria desempeñe un papel tan importante y el dogmatismo, y la repetición pasiva de conocimientos libresco, sustituya a la ejercitación de la inteligencia y la formación de la experiencia vital y profesional. Pero es así. La realidad universitaria argentina continúa basada, en términos generales, en los caducos principios gnoseológicos que hemos criticado.

Tal es la razón, por ejemplo, del empeño que se advierte entre nosotros por elaborar planes de estudio "perfectos", aplicables en todo tiempo y lugar, programas y textos standards, métodos pedagógicos uniformes. No han faltado ministros de educación y legisladores de inexplicable prestigio intelectual que hayan intentado incluir los planes de estudios de la enseñanza media y superior en leyes nacionales, tan difíciles de aprobar como de modificar. Se ha escrito y repetido más de una vez que la inestabilidad de los programas y la reiterada reforma de los planes de estudio de algunas Facultades, que deseaban aprovechar la experiencia anterior y

ajustarse a las necesidades de los alumnos, era un indicio de la poca seriedad de la enseñanza, y de la falta de seguridad de los autores de tales planes y programas. Ante tal observación, se reocurre pensar cuál hubiera sido el resultado de la campaña de los ejércitos aliados, por ejemplo, si los generales encargados de dirigir la hubieran preferido la "seriedad" de un plan único y fijo, cuidadosamente estructurado antes de toda batalla, a la modificación y ajuste constante de planes que han tenido que realizar según aconsejaban las circunstancias, la reacción del enemigo, el material disponible, etc. El constante ajuste a las circunstancias siempre cambiantes de la realidad que enfrentamos, no es tan sólo un principio guerrero o pedagógico; es un principio general que permite al hombre sobrevivir y crear nuevas formas de cultura y de progreso.

5. CONSECUENCIAS PEDAGÓGICAS DE LAS NUEVAS IDEAS FILÓSOFICAS

Señalamos en un comienzo que el propósito del presente artículo no se agotaba en el intento de mostrar los supuestos filosóficos de nuestra equivocada práctica universitaria, sino que aspiramos a que el conocimiento de los nuevos principios gnoseológicos se tradujera en un cambio de actitud de profesores y estudiantes frente a la cultura, la enseñanza y la vida universitaria en general.

Como es natural, una nueva concepción de la verdad exige una nueva manera de transmitirla. La gnoseología contemporánea puede dar -o, mejor dicho, ha dado- una pedagogía nueva. Qué directivas, en materia de educación universitaria, pueden derivarse de esta nueva manera de entender la verdad y el conocimiento?

En primer lugar, si la verdad no se logra de una vez para siempre, si los conocimientos que elabora la ciencia y la filosofía están en constante revisión, tales "verdades" y "conocimientos" no pueden constituir el fin último de la enseñanza. El producto -que está condicionado por las circunstancias históricas que le han dado origen- debe ceder su puesto a la actividad productora, los sistemas fijos a la indagación sistemática. El propósito de la enseñanza universitaria no puede consistir en la transmisión de conocimientos concretos o esquemas rígidos, sino en la formación de la capacidad para adquirirlos o elaborarlos por cuenta propia. El progreso de la ciencia, y en particular de la técnica contemporánea, es tan rápido que de muy poco sirve poseer una caudal fijo de conocimientos si no se tiene la capacidad para enriquecer tal caudal en el futuro. Esta incapacidad para proseguir la labor

por cuenta propia ha transformado a nuestras universidades en repeticionistas de esquemas ajenos, cuando no en museo de antigüedades científicas o filosóficas.

Y sin entrar en el problema de la investigación científica -tan descuidada por las universidades argentinas- fácil es advertir el poco valor que tienen los esquemas fijos y los conocimientos concretos si el graduado no tiene la capacidad para ajustarlos a la variedad de circunstancias y situaciones nuevas que tendrá que afrontar como hombre y como profesional. Formar su experiencia vital y profesional será, por consiguiente, el propósito fundamental de la enseñanza universitaria. Claro está que la formación de tal experiencia supone la adquisición de ciertos conocimientos concretos, pero éstos han dejado de ser el fin de la enseñanza para transformarse en medios que hacen posible la adquisición de una capacidad.

La enseñanza universitaria ha orientado hasta ahora toda su labor en base al conjunto de conocimientos constitutivos de las diferentes disciplinas. Educar consistía en transmitir ese cúmulo de conocimientos que estaba regulado por el plan de estudios, en sus líneas generales, y por los programas en cada asignatura en particular. Las nuevas concepciones de la verdad exigen un cambio radical de actitud en este sentido. No debe partirse del conjunto de conocimientos, sino de los estudiantes a quienes están dirigidos; de sus modalidades, intereses, necesidades y preocupaciones; Y de los intereses, necesidades y características del medio y la comunidad en que viven.

Hay en nuestras universidades una confusión de los medios con los fines. Del hecho de que no pudiera educarse sino en base a conocimientos concretos se ha concluido, sin razón, que tales conocimientos constituyen los fines de la educación. De ahí que nuestra enseñanza sea enciclopédica en su contenido y que el aprovechamiento se juzgue por la cantidad de conocimientos que se imparten. La actividad educativa exige conocimientos concretos, pero no determinados conocimientos en particular. Puede desarrollarse la vocación filosófica y la capacidad para filosofar por cuenta propia, estudiando indistintamente concepciones antiguas, modernas o contemporáneas. Como puede practicarse alpinismo escalando el Aconcagua en lugar de los Alpes. Lo que interesa es que sea una montaña real, pero no tal o cual montaña determinada. Del mismo modo, la educación supone conocimientos concretos, pero éstos deben estar al servicio de la actividad cognoscitiva, de la formación de la personalidad de los estudiantes. De ahí que no deban escogerse los conocimientos que han de impartirse en base al supuesto valor que tuviera "en sí" sino en vista de la influencia que pudiera ejercer sobre el espíritu de los estudiantes; es decir, según su capacidad formadora. Este



criterio supone una reevaluación de todo el contenido de la enseñanza y la sustitución de asignaturas inútiles por otras que puedan dar empuje al desarrollo de la personalidad de los estudiantes.

— Como no hay "verdades eternas", ajenas a todo tiempo y lugar, tampoco habrá planes de estudios ideales, programas invariables, métodos uniformes. Resulta absurdo perder el tiempo en elaborar planes y programas para la eternidad, o pretender adaptar los que se aplican en Europa o Estados Unidos, cuyas universidades son la expresión de un medio histórico y cultural distinto al nuestro. Si se quiere aprovechar la experiencia de naciones culturalmente adelantadas, se debe tomar como modelo la actitud y no el producto. Ellos ajustan la actividad docente a sus características y necesidades; nosotros debemos ajustarlas a las nuestras.

La idea de que el estudiante y no el cúmulo de conocimientos es el eje de la enseñanza; exige una reestructuración de las directivas y costumbres universitarias. Permítasenos enunciar brevemente los aspectos que consideramos básicos para tal reforma.

En primer lugar, debe cambiar sustancialmente la vida estudiantil. Los alumnos no podrán formar jamás su personalidad como corresponde en instituciones donde su actividad se reduce a tomar apuntes. Se aprende a caminar andando. La adquisición de una capacidad supone el ejercicio de una función. La actividad del estudiante es fundamental para la formación de su personalidad. No la actividad caprichosa o caótica, por cierto, sino dirigida por el profesor de acuerdo con la idiosincracia de los estudiantes y las finalidades de la enseñanza respectiva. La dirección del profesor no debe llegar a sustituir la actividad personal del estudiante; debe tan sólo orientarla, darle sentido. El profesor no tiene que olvidar que lo realmente formativo es lo que "descubre" el alumno por cuenta propia. Su habilidad consistirá en conducir a sus discípulos por caminos adecuados, hacer que se enfrenten con determinadas situaciones que los obliguen a "descubrir" los principios esenciales, a esforzarse por alcanzar una solución, a formar su capacidad indagadora y resolver los problemas por cuenta propia. Hay que dejar un amplio margen para la actividad espontánea y libre de los estudiantes. Sólo si se les brinda oportunidad para ejercitar sus fuerzas lograrán desarrollar su personalidad.

El trabajo debe estar bien "dosificado" para que resulte asimilable, pero debe ser constante. Sin prisa pero sin pausa. La experiencia personal y profesional es lenta en su formación; los procesos psicológicos tienen su ritmo, que no puede ni debe alterarse. A nadie se le ocurre comer con exceso un mes para liberarse de tal molestia el resto del año. Pero nuestros estudiantes piensan que un estudio intensivo a fin de curso puede suplir el o

cio de todo el año. No advierten que el espíritu tiene su ritmo de asimilación y que hay indigestiones culturales que son más peligrosas que las otras. El espíritu es más delicado que el estómago; cuando se resiente pierde su natural frescura y espontaneidad, que difícilmente logra recuperar.

No sólo deben cambiar los estudiantes, por cierto. Quienes primero deben cambiar son los profesores. Terminar con las clases magistrales, la oratoria pomposa, las fórmulas ceremoniosas, los esquemas rígidos. Las clases deben ajustarse a la capacidad, intereses y necesidades de los estudiantes de carne y hueso - que están a su cargo. Las exposiciones serán sencillas y los esquemas elásticos y al servicio de las experiencias o lecturas que deberán hacer todos los estudiantes. Tales exposiciones deberán servir de impulso a la actividad estudiantil y no de meta final. Los profesores deberán recoger la experiencia de los estudiantes con el fin de encauzarla, cuidar sus lecturas, interesarse en sus problemas, convivir con ellos.

Si las clases han perdido el tono ceremonioso que tenían, si los estudiantes no se conforman con tomar apuntes, sino que participan activamente en clase y realizan fuera de ella las tareas - que les encomiendan los profesores, si éstos conocen la capacidad y dedicación de los estudiantes, el examen pierde toda importancia y significación. Puede suprimirse radicalmente; o sustituirse por monografías, exposiciones orales, trabajos prácticos u otras tareas similares, según la naturaleza de la disciplina. Si se desea continuar con la práctica del examen, éste debe realizarse según programa distinto al del curso. Tal programa debe incluir preguntas generales, de comprensión, que consulten no sólo lo explicado por el profesor en clase o lo que dice el manual, sino también las experiencias y lecturas realizadas por el alumno fuera de clase. Hay que averiguar cuál es la experiencia adquirida durante el año y qué capacidad tiene el estudiante para reaccionar frente a situaciones nuevas, y no realizar un test sobre la memoria, la perseverancia o la docilidad estudiantil.

El ideal sería, por cierto, suprimir radicalmente los exámenes. O mantener dos o tres exámenes generales de comprensión en toda la carrera. Cuando el profesor tiene oportunidad de observar y dirigir el trabajo de sus alumnos durante todo el año, la "prueba final", que se refiere a un solo punto del programa, está de más. Se sobreentiende que sería absurdo llegar a la supresión de los exámenes sin la previa reforma de los otros aspectos de la enseñanza. La vida universitaria es un conjunto coordinado; ninguna reforma parcial puede tener significación profunda. Por lo general, tales reformas son contraproducentes.

Hay que disminuir el número de asignaturas y de horas de clase e intensificar el trabajo en laboratorios, talleres, hospitales, bibliotecas o seminarios, según los casos. El profesor y sus ayudantes atenderán a los alumnos en consultas individuales fuera de clase, que es donde éstos plantean las cuestiones más interesantes o que más significación tienen para el desarrollo de su personalidad. El enciclopedismo a que aludíamos anteriormente ha dado a los planes de estudio y a los programas una frondosidad aterradora. Cuatro o cinco asignaturas por año y tres horas "teóricas" semanales debe ser el máximo. Lo importante es que el alumno asimile los conocimientos básicos, domine los métodos y técnicas para resolver las cuestiones nuevas que se le presenten, sepa orientarse ante una dificultad inesperada. Hay que insistir para ello en las disciplinas básicas de cada carrera; la especialización vendrá como resultado del ejercicio profesional o de los estudios de post-graduado.

En todos los casos, las disciplinas y temas tratados deberán tener íntima conexión con la realidad en que vive el estudiante, o el medio en que va a actuar como profesional. Sólo así la teoría tendrá sentido vivo y significación profunda en el alma estudiantil, y la comunidad podrá tener los teóricos y técnicos que necesita. No insistiré en este tema -divorcio de la Universidad con el medio- porque es un mal general de toda nuestra América y ha sido ampliamente debatido.

Los señalados no son, desde luego, los únicos puntos que debe tocar una reforma amplia de la Universidad. Los he destacado por considerarlos muy importantes, y con el deseo de mostrar de qué modo la sustitución de un principio gnoseológico por otro repercute en la totalidad de la vida del organismo universitario.

Lo importante en nuestro caso -y perdóneseme la insistencia- es el cambio de actitud de profesores y estudiantes frente a la enseñanza. Hay que tener siempre presente que ésta no puede consistir en el trasvasamiento de un saber cristalizado, sino en el desarrollo interior y vivo de la propia personalidad. Toda verdadera educación es auto-educación; educación desde dentro, no desde fuera. La misión del educador es, por consiguiente, ponerse al servicio de la autoeducación del estudiante y no perturbarle recargando su espíritu con material inerte. Ya en el siglo XVIII Rousseau había visto con claridad la importancia de este principio fundamental. No está de más transcribir su sabio consejo contenido en el E milio: "Poned los problemas a su alcance y dejad que los resuelva. Que no sepa nada por que se lo hayáis dicho, sino porque él mismo lo haya comprendido; que no aprenda la ciencia, sino que la invente".

EDITORIAL CECE

Otras publicaciones



CICLO CONTABLE

NORMAS MINIMAS DE AUDITORIA, Convención de Rosario, 2da. edición, 32 págs.

NORMAS MINIMAS PARA LA CONFECCION DE ESTADOS CONTABLES, del Comité Permanente de Organización y Auditoría del Colegio de Graduados en Ciencias Económicas, 2da. edición, 20 págs.

FORMULA DE BALANCES Y CUADRO DE GANANCIAS Y PERDIDAS DE SOCIEDADES ANONIMAS, Decreto 9795/54, 8 págs. y 1 planilla.

AUDITORIA, clases corregidas del Dr. William Leslie Chapman, 97 págs.

PRINCIPIOS DE ADMINISTRACION DE IMPUESTOS, Dr. Enrique J. Reig, 12 págs.

TRATAMIENTO DE LOS REDITOS DE LAS SOCIEDADES DE CAPITAL Y SUS ACCIONISTAS, del Dr. Enrique Jorge Reig, 2da. edición, 24 págs.

CICLO ADMINISTRATIVO

Del Dr. Federico Frischknecht.

DIRECCION SUPERIOR, 2da. edición, 20 págs.

TEORIA DE LA DECISION, 4 págs.

TEMAS DE ADMINISTRACION DE LA EMPRESA.

COMO PREPARAR UN ORGANIGRAMA.

Comisión de Estudios Administrativos del C.E.C.E.

ALGUNOS ELEMENTOS RELATIVOS AL DISEÑO DE PRODUCTOS Y ENVASES, 4 págs.

INVESTIGACION DE ENVASES, UN INSTRUMENTO PARA EL DISEÑO. E.W. FAISSON.

DEL CICLO DE HUMANIDADES-

Colección ESQUEMAS DE HISTORIA

Dirección: Dra. Rosa A. De Lío de Brizzio.

1. FURTADO Celso - ENSAYO DE INTERPRETACION HISTORICO-ANALITICA DEL DESARROLLO ECONOMICO, 25 págs.
2. BAGU, Sergio - CUATRO PRECONDICIONES DEL PLANTEAMIENTO HISTORICO.
3. GORDON CHILD - SOCIEDAD, CIENCIA E HISTORIA, Resumen.