

Reforma universitaria: ¿por dentro y por fuera?

Tania Mendes de Oxilia Dávalos

Resumen

Todo cambio, si bien puede representar momentos de crisis, también supone oportunidades que, con la colaboración de los implicados, pueden conllevar a la misma superación de los obstáculos encontrados en el camino de la excelencia académica. Una Reforma Universitaria es especialmente necesaria, desde que pueda ser efectivamente concretada adoptando un concepto más amplio de la educación. Este debe incluir la transmisión, generación y protección de conocimientos, a través de un enfoque reflexivo, particularmente sobre aspectos habitualmente "olvidados" e/o "invisibles" de su funcionamiento (tales como los afectos en la institución, las conductas abusivas y el acoso moral). La postura con la que llegan los alumnos, los riesgos de la postura institucional frente a ella y la reforma conceptual sobre la función misma de la Universidad, son los temas que se discuten en este artículo. Ellos representan una forma de colaborar con el proceso permanente (y sano) de reflexión crítica que caracteriza a las instituciones, especialmente en la "era del conocimiento" (como la denominan algunos) que se está volviendo (en el decir de otros) "la era de la ignorancia".

Palabras clave: Reforma universitaria; Alumnos vs. Docentes; Demanda afectiva universitaria; Violencia institucional; Concepción universitaria.

Resumo

Toda mudança, se bem pode representar momentos de crises, também supõe oportunidades que, com a colaboração dos implicados, podem levar à própria superação dos obstáculos encontrados no caminho da excelência acadêmica. Uma Reforma Universitária é especialmente necessária, desde que possa ser efetivamente concretizada através da assunção de uma concepção

educativa mais ampla (que inclua não só a transmissão de conhecimentos, senão sua geração e, especialmente, sua proteção) e da adoção de um enfoque reflexivo, particularmente sobre aspectos geralmente “esquecidos” e não poucas vezes “invisíveis” do seu cotidiano funcionamento (tais como os afetos na instituição, as condutas abusivas e o acoso moral). A postura com a qual mais e mais chegam nossos alunos, os riscos implicados na postura institucional que se assume frente a ela e a reforma conceitual necessária sobre a função própria da Universidade são os temas que se discutem neste artigo, e representam uma forma de colaborar com o permanente (e saudável) processo de reflexão crítica que caracteriza as instituições como a nossa, especialmente na “era do conhecimento” (como a denominam alguns) que se está convertendo (no dizer de otros) “a era da ignorancia”.

Palavras chave: Reforma universitária; Alunos vs. docentes; Demanda afetiva universitária; Violência institucional; Concepção universitária.

Abstract

Any change, even when it stems from moments of crisis, results in opportunities which, buttressed by those involved, may help overcome any obstacle in the pursuit of academic excellence. In order to effectively achieve this aim, a University Reform becomes necessary. This implies an educational view which includes the transmission and generation of knowledge, as well as its protection. Such a reform ought to be reflective, including aspects that are less visible or are usually taken for granted, be these affective or abusive relationships within the institution. This article discusses the issues of late comer students, the risks this implies for the institution and the conceptual framework of any measure taken before this reality. Thus, the article may shed some light on the understanding of the ongoing intellectual process in universities, presenting the views some people have about their current role, whether they foster the “age of knowledge” or rather represent the “age of ignorance”.

Keywords: University reform; University affective demand; Students vs. teachers; Institutional violence; Concept of university.

1. Introducción

Durante mucho tiempo existió un sesgo en la mirada educativa, que terminaba por dejar "invisible" al alumno en cuanto persona histórica, concreta y real, en lo que se refería a sus saberes y experiencias previos, parece que el mismo persiste, a pesar de las reformas educativas implementadas, especialmente en cuanto a sus demandas afectivas y al matiz que éstas terminan dando a su relacionamiento con la institución y la docencia.

Al pensarse, por tanto, una nueva Reforma Universitaria, quizás fuera importante ampliar nuestra mirada sobre los hechos educativos actuales, de manera a empezarla por una verdadera reforma interna, interior, antes que, una vez más, por sus aspectos formales y/o netamente documentales, que nunca son suficientes (si bien que necesarios) para concretar una real reforma.

Ése fue el objetivo del presente artículo: comenzar la reflexión sobre parte de nuestro "tejido" social, conformado por algunos de los actores involucrados en nuestra práctica educativa, como modo de reducir la distancia aún existente entre el saber universitario y la sociedad a la que él debería servir. Y, eventualmente, siguiendo las lecciones de la misma naturaleza, comenzar a "curar" algunas de las heridas de ese tejido de la manera como corresponde: de dentro hacia afuera.

No está demás repetir que no se pretende, en hipótesis alguna, agotar este particular análisis institucional, sino todo lo contrario: se objetiva comenzar. Por ello, sólo tres aspectos son analizados (y nunca a cabalidad): la postura real que más y más alumnos manifiestan en su relación con la universidad; la importancia de una postura institucional que afiance el proyecto educativo y la labor docente y los riesgos de no asumirla; y, finalmente, la propuesta de repensar la universidad desde un eje central que recoloca su función precipua.

Como decía Popper (1982), lo ideal sería que pudiéramos ser los primeros a refutar nuestras ideas, aunque esto no siempre ocurra; pero no debemos preocuparnos con ello, tranquiliza Popper, porque siempre habrá alguien que lo haga. Ésa es también nuestra esperanza: que se inicie el debate.

1. La postura de los alumnos

La negación, el desconocimiento activo de los afectos de los estudiantes y de la fragilidad emocional de algunos alumnos es a menudo el punto crítico que hace estallar la violencia y, al hacerlo, evidencia la vulnerabilidad de todos (Peyrú In Corsi y Peyrú, 2003, p. 103).

Una de mis preocupaciones actuales se relaciona con la postura absolutamente prepotente e irrespetuosa con la que llega una significativa parte de nuestros alumnos, aparentemente acostumbrados a ser complacidos en todo, simplemente porque son "los que pagan", "los clientes", o, como alguna vez uno de ellos me "informó" - no tan amablemente, que digamos - "porque somos los patrones, los que pagamos tu sueldo, tienes que hacer lo que queremos".

Y así, los docentes, hoy día y en todos los niveles - probablemente como un irónico efecto histórico de los modelos prepotentes que estuvimos enseñando por nuestros propios ejemplos -, somos sistemáticamente confrontados, cuestionados y hasta mismo desafiados, especialmente en tres momentos muy puntuales: cuando entregamos las notas, cuando registramos la asistencia a clases y cuando disciplinamos...

¿Cuántas veces no escuchamos que, por lo que se cobra como cuota (siempre considerada en ese momento demasiado alta), "se debería tener más consideración por el alumno"? Claro, entendiéndose "consideración", en este caso, como complacencia hacia su falta de estudio, de esfuerzo y dedicación a la materia. "Al final, uno tiene que trabajar para poder pagar esa cuota e entonces ¡no puede estudiar como debe!" - es generalmente el argumento estándar que suelen utilizar para exigir que el profesor "dé más nota", aunque su desempeño lo impida completamente, aún al docente más complaciente. Entonces, ¡queda absolutamente clara la total ausencia de interés por el conocimiento en sí mismo y por la propia formación!

Y ese pseudo-argumento es el mismo que se utiliza para enfrentar al profesor que cumple con la directiva institucional de registrar la asistencia: "para pagar esa cuota que Uds. cobran, uno tiene que

trabajar y por ello no puede llegar a las clases en el horario." Entonces ¡nos exigen, otra vez, "más consideración por el alumno" y que pongamos presencia a alumnos no sólo desinteresados sino también ausentes!

De ahí llegamos al tercer punto álgido: la disciplina. Ése es también un tema muy especial pues, al parecer, está considerado por muchos como "demodé", ya que, una vez más, se verifica una exigencia implícita (por suerte de parte del alumnado, no de todos⁵) de que el docente acepte cualquier comportamiento en clase y nunca ejerza su autoridad para disciplinar a los alumnos que se muestren absolutamente inadecuados o irrespetuosos con el trabajo desarrollado por el grupo y/o el docente porque, en tal caso, ¡él - docente - sería irrespetuoso con el/la alumno/a! Una vez más, como si el respeto tuviese una sola vía: del profesor hacia el alumno, ¡pero sin la recíproca!

Ya tuve alumnas conversando (fuertemente) sobre su fin de semana, mientras - ¡asómbrense! - limaban y pintaban las uñas durante el desarrollo de una clase ¡participativa!, las cuales se enojaron grandemente porque les llamé la atención al hecho de que estábamos en la universidad y no en una peluquería; otra, que discutía con su pareja por celular, se enojó igualmente y me acusó "de no tener consideración por los alumnos"... Un alumno, cierta vez, gritó conmigo y dijo que "yo no tenía que ser así", "que siempre implicaba con un alumno" y "así no actúa un buen profesor", "porque el buen profesor tiene que ser amigo del alumno".

Sé que no soy la única profesora con ejemplos que contar, sino que casi todos los docentes tendrán quizás muchas más anécdotas para

⁵ De hecho, por gracia de Dios, es más frecuente en mi experiencia docente que muchos más alumnos se me acerquen para felicitarme al final de una clase en la que utilicé mi autoridad para disciplinar (oportunidad en que siempre me expresan su deseo de que todos los profesores fueran así interesados por ellos y su aprendizaje, a punto de no temer enfrentarse a los "desubicados", como dicen), que la de alumnos que reclamen de mí... Pero ello no me impide ver lo que pasa también con colegas, ni me impide pensar soluciones.

compartir. Pero mencioné algunas porque es a través de ellas como se destaca otro aspecto más de la postura que maneja esa parte del alumnado, la cual también me preocupa sobre manera: ¡el infantilismo!

Ese apelo sistemático a la "consideración", al "entendimiento de la situación del alumno", al trato como "amigo", ¡son demandas afectivas! No piden que el docente sea capaz, bien formado, exigente, justo, motivado y motivador: ¡se le pide ser comprensivo con todo! Y, si el docente no los complace, como criaturas, recurren al "papá", "la mamá", "al jefe", al "manda más", en fin, a las autoridades (en su creencia) "superiores" al docente, revelando un total desconocimiento de qué son esas instancias universitarias y qué rol (complementario, no jerárquico) desempeñan.

Todos esos aspectos ya habían sido identificados no sólo por mi observación y experiencia, como también habían sido confirmados a través de los resultados de muchas evaluaciones de mi desempeño que, desde 1998, suelo pedir que respondan en modo anónimo mis alumnos, al término de cada curso: ellas siempre contenían observaciones escritas respecto al tipo de contacto que establecía con ellos, a pesar de que consideraban los aspectos objetivos del desempeño como altamente satisfactorios (puntualidad, cumplimiento del programa, dominio del tema, claridad en las explicaciones que "llegaban" a ellos, relación del contenido con la vida cotidiana y con temas actuales, entre otros). Una de ellas, respondida por 105 alumnos (de un total de 140) de cinco grupos diferentes con los que trabajé en cierto semestre en una universidad, además de mostrar el alto grado de satisfacción general con mi desempeño (reflejado en el promedio general que obtuve = 4,11 de un máximo de 5), fue muy ilustrativa por los comentarios (importantísimos para esa confirmación de mis observaciones y experiencias) que tuvieron la amabilidad de anotar en la hoja de evaluación y que apuntaban como importante debilidad mía la calidad de la comunicación con los alumnos (no la parte metodológica, académica o estructural/organizativa): "no se porta como amiga", "no muestra consideración por el alumno". Esos comentarios indican claramente que, en ese aspecto, la profesora no satisfizo las demandas afectivas de algunos de los alumnos, que

esperaban - como escribió uno de ellos - "mayor tolerancia y menos disciplina".

Reaparecen, se visibilizan y se superponen, para algunos de nuestros alumnos, sus demandas afectivas de "consideración", "comprensión", "amistad" y "tolerancia", por encima de las demandas por "solvenia académica", "capacidad pedagógico-didáctica", "exigencia intelectual". Y negarlo, coincido con el epígrafe, generalmente es muy peligroso.

Podríamos preguntarnos: ¿son tales alumnos frutos de la educación ministrada por colegios privados, famosos por su desinterés por la verdadera formación y por la falta de disciplina, en la medida en que sobreponen sus intereses económicos a los educativos? ¿Frutos de una sociedad violenta? ¿De una historia marcada por la prepotencia? No lo sé. Y quizás ahí están buenas preguntas para algunas investigaciones al respeto.

Pero sé que esas situaciones son, en la actualidad, parte integrante, insoslayable e inevitable del quehacer educativo, son "gajes" de nuestro oficio. Y, puesto que es así una parte de nuestra población estudiantil, pienso que cabe a nosotros educadores no el quejarnos de que nuestros alumnos sean de tal o cual forma, sino adaptar nuestro trabajo de modo a ayudarlos a crecer realmente, en toda su dimensión. Inclusive la afectiva.

Y sé también (quizás lo más importante) que todas esas situaciones son pasibles de prevención y reversión. Como nos recuerdan Jorge Corsi y Graciela Peyrú, en la Presentación del libro *Violencias Sociales* (op.cit.):

Los principales programas de prevención del mundo se centran en lograr cambios en las actitudes, creencias y expectativas sociales, de la generación que se está incorporando a la vida cívica. (...) Los programas de prevención de la violencia se basan en la concepción fundamental de que las conductas violentas son, en el ser humano, comportamientos aprendidos. Por lo tanto, pueden ser prevenidos por una educación y un entrenamiento diferentes. En la violencia social, como en tantas otras epidemias sociales, *prevenir resulta mucho más sencillo que curar*. (p.12)

No obstante, como el trabajo educativo es, hoy día, un trabajo institucional, llegamos por fin a lo que es mi mayor preocupación: la postura institucional frente a la postura con la que vienen nuestros alumnos.

2. La postura institucional

La violencia, aun cuando se oculte, se ahogue y no llegue a ser verbal, transpira a través de las insinuaciones, las reticencias y lo que se silencia (Hirigoyen, 2003, p. 85).

Por todo lo expuesto, me parece claro que emerge una consecuencia alarmante de ese paradigma manejado por parte - significativa, vuelvo a insistir - de nuestros alumnos: para ellos, será considerado "buen profesor" principalmente aquél que hace fraude con la asistencia de los alumnos, el que "regala" nota y el que se vuelve "cuate" de ellos. Es decir, el docente que "colabora" con la única conquista que les interesa: ¡alcanzar el título! Pasaporte para el "buen" empleo, la riqueza anhelada. No su formación, no su conocimiento.

Pero la perversión puede no terminar ahí, con esa inversión del real objetivo educativo - conocer primero, titularse a consecuencia - sino que puede desdoblarse en dos ramas importantes, que dependen claramente de la postura institucional para corregirse.

La primera se refiere a la presión ejercida sobre el docente, para que él no "entorpezca" al alumno en su recorrido hacia su meta, a través del control de su asistencia, disciplina y sus notas. Si lo hace, paga el precio que mencioné anteriormente: es maltratado (con gestos, insultos, gritos, amenazas), irrespetado, confrontado y desafiado, hechos que muchas veces contribuyen a la desmotivación del docente y a la asunción de una postura de indiferencia total respecto de la formación real de sus educandos, como forma de defenderse y/o evitar el tener que enfrentarse con tales circunstancias y también por el riesgo eventual de perder su propio trabajo por la difamación producida por unos pocos alumnos que van a reclamar y pueden encontrar las puertas institucionales abiertas a toda clase de manipulación. En tal caso, la postura institucional es decisiva porque siempre que la institución se mantiene omisa en

cuanto al apoyo que le debe al docente y/o siempre que ella se hace cómplice de los infantiles objetivos de los alumnos, está fomentando la alienación del docente de su verdadero rol y autoridad y exponiéndolo a la manipulación y al despido.

La segunda perversión, consecuencia de ese infantilismo ya apuntado, se refiere a la vía cada vez más frecuente que tales alumnos están utilizando para "solucionar" sus exigencias de un perfil de docente que les complazca: el recurrir libremente a la instancia "superior", no para buscar soluciones, sino para "quejarse", distorsionando una vez más los objetivos institucionales.

Y es aquí que veo, con mayor preocupación, que dicha alienación del docente puede terminar siendo completada por la usurpación total de su rol y autoridad por parte de esa instancia, siempre que esas autoridades también se crean "superiores" y compartan con dichos alumnos la ignorancia de su verdadero rol dentro de la comunidad universitaria: en tal caso, con igual prepotencia, se pondrán como "papás", "mamás" o "jefes/as", para atender y aliarse a sus demandas afectivas infantiles, y para evitar cualquier confronto con esos alumnos, en vez de colaborar con el fortalecimiento del proyecto educativo institucional, a través del apoyo a la labor docente, como corresponde. Dejan su postura de co-ordenadores (es decir, de los que "ordenan junto con"), para asumir una postura verticalista autoritaria ajena a una verdadera comunidad universitaria.

Además, una postura usurpadora como esa tiene otras consecuencias preocupantes, en lo que se refiere tanto al "clima" como a la "cultura" organizacional, ya que termina fomentando la competición (en vez de la colaboración), el chismerío y la habladuría (en vez de la comunicación directa, clara y respetuosa), la difamación de unos (generalmente los "exigentes") y exaltación de otros (los condescendientes), y, finalmente, fomenta un funcionamiento institucional con base en "alianzas" y complicidades, en vez de un funcionamiento basado en el ordenamiento conjunto (por ello "coordinador", como ya mencionamos, y que no es sinónimo del que da órdenes o manda, como piensan algunos), el cual tiene su mayor fuerza en la reunión de esfuerzos para el cumplimiento de los objetivos educativos de cada universidad (y no en su división...).

Y es ese tipo de funcionamiento institucional perverso el que permite el abuso de poder y la manipulación. Marie-France Hirigoyen (2003), psicóloga francesa especialista en perversiones institucionales (que llegó inclusive a trabajar con el FBI), define a ese tipo de situación institucional, cuando ocurre, como de acoso moral:

Por acoso en el lugar de trabajo hay que entender cualquier manifestación de una conducta abusiva y, especialmente, los comportamientos, palabras, actos, gestos y escritos que puedan atentar contra la personalidad, la dignidad o la integridad física o psíquica de un individuo, o que puedan poner en peligro su empleo, o degradar el clima de trabajo.

Aunque el acoso en el trabajo sea un fenómeno tan viejo como el mismo trabajo, hasta principios de la década de los noventa no se lo ha identificado como un fenómeno que no sólo destruye el ambiente de trabajo y disminuye la productividad, sino que también favorece el absentismo, ya que produce desgaste psicológico (...).

El acoso nace de forma anodina y se propaga insidiosamente. Al principio, las personas acosadas no quieren sentirse ofendidas y no se toman en serio las indirectas y vejaciones. Luego, los ataques se multiplican. Durante un largo período y con regularidad, la víctima es acorralada, colocada en posición de inferioridad y sometida a maniobras hostiles y degradantes.

Uno no se muere directamente de recibir todas esas agresiones, pero sí pierde una parte de sí mismo. Cada tarde, uno vuelve a casa desgastado, humillado y hundido. Resulta difícil recuperarse (p. 48).

Ése sería el serio riesgo al cual especialmente el docente - pero no sólo él - estaría expuesto, caso se instalase dicho funcionamiento. Relacionando al tema que nos ocupa, un ejemplo sería si el docente fuese llamado por un coordinador para ser "avisado" del reclamo de los alumnos o de cualquier otra supuesta "falta" cometida, sin que hubiese habido, por parte de esa "autoridad", cualquier

consideración por la relevancia de tales reclamos que, muchas veces, ni siquiera fueron objetivamente investigados respecto de su veracidad. Ocurren simplemente porque un "cliente" reclamó. Entonces, con la Educación transformada en un bien del mercado, se vuelve evidente a las "autoridades" que *"el cliente siempre tiene la razón"*...

Esa posible consecuencia perversa a que estaría expuesto el docente podría ser ilustrada a través del ejemplo anterior sobre las evaluaciones de desempeño: imagínese que uno de aquellos 140 alumnos ya mencionados fuese reclamar del desempeño de la docente y que su único "testimonio" fuera aceptado, por ejemplo, como la descripción TOTAL de su desempeño docente: en este caso, esa actitud institucional implicaría en la negación, prácticamente total, de la apreciación objetivamente realizada, con un instrumento científicamente preparado, por 105 alumnos que respondieron la evaluación y consideraron al desempeño de la docente como muy bueno. Puedo afianzar que algo similar ya ocurrió...

Sin embargo, lo más grave es que, si llega a establecerse un funcionamiento institucional perverso y acosador, todos terminan perdiendo, como sigue demostrando Hirigoyen (2003):

Para una empresa, las consecuencias económicas del acoso no son despreciables. El deterioro de la atmósfera de trabajo conduce a una disminución importante de la eficacia o el rendimiento del grupo o equipo de trabajo (...).

Por añadidura, puede suceder que el fenómeno se invierta. La empresa se convierte entonces en una víctima de los individuos que la dirigen. **Los depredadores, cuya única preocupación es la de mantenerse en un sistema que los revalorice, terminan por agotar todos sus recursos (...).**

En el lugar de trabajo, los jefes de empresa, directivos y supervisores son los que deben optar conjuntamente por: no ser indulgentes, rechazar el acoso y velar por que se respeten todos los niveles de la persona (...).

No deberíamos trivializar el acoso ni convertirlo en una fatalidad de nuestra sociedad. **No se debe a la crisis económica actual, sino a la despreocupación del tipo de organización imperante** (p. 75, negrilla nuestra).

Pero, lo más importante: todas esas cuestiones se solucionan con la concientización del rol de cada uno de los actores de la comunidad universitaria; con la creación de canales claros de comunicación, con instrumentos objetivos de evaluación institucional y con una administración consciente, sensible a la realidad de todas las instancias y, principalmente, guardiana de los objetivos institucionales.

Claro está que, como toda reflexión, esta que presentamos es parcial y no pocos resaltarán, con acierto, el hecho de que no analiza la conducta del docente, que puede ser igualmente abusiva y violenta; no obstante, entendemos que ese tipo de comportamiento puede ser fácilmente detectado no sólo por ser objeto constante de atención tanto por parte de la institución como de los alumnos, sino puede ser registrado en modo objetivo, a través de instrumentos institucionales de evaluación.

Por ello, la preocupación mayor en este momento era detener la atención justamente en aquellos aspectos menos visibles de nuestra convivencia universitaria, evidentemente sin pretender, como ya comentado, agotarlos. El objetivo era el de empezar un proceso de reflexión y debate, que puede contribuir con la creación de ambientes de trabajo más saludables (como es la propuesta de la Organización Mundial de la Salud - OMS), explicitando algunas de las violencias solapadas a las que estamos todos eventualmente expuestos.

Entonces, para finalizar, se presentan algunas sugerencias que quizás nos ayuden a encontrar, todos juntos, posibles soluciones para las referidas dificultades.

3. A modo de conclusión: una nueva postura de 'reforma' interior

En un libro realmente sorprendente por su sencillez y claridad, Guillermo Jaem Etcheverry (1999, p. 10), entonces rector de la

Universidad de Buenos Aires (UBA), explica lo que él denominó "*La Tragedia Educativa*" como la amenaza de perderse "...*la riqueza, la complejidad y la diversidad de ese singular tesoro acumulado por la humanidad a lo largo de su historia (...)*", por medio de una "*desnaturalización*" de las funciones de las instituciones educativas, debida a su afán de atender a una demanda social de "*enseñanza útil*", "*entreteneda*" y con mínimo ejercicio de la autoridad.

La enseñanza se ha ido convirtiendo, de manera insensible, en un espectáculo. Las expectativas desmedidas cifradas en el aporte de la tecnología al proceso de la educación contribuyen, por su parte, a desplazar el interés por el desarrollo de los mecanismos de pensamiento complejos ligados a la reflexión - los que estimula la lectura - hacia aquellos vinculados con la simple contemplación de imágenes y las operaciones sencillas. Finalmente, la pretensión de transformar a toda costa la escuela en una institución en la que se busca igualar al alumno con el maestro no hace sino contribuir al eclipse de la autoridad, que también se vive en la familia, y a la génesis de la violencia cuando se elimina toda noción de límite (Jaim Etcheverry, 1999, p. 12).

Más adelante, destaca aún ese mismo autor:

Parecemos haber olvidado que nunca se parte de la libertad. Para llegar a ser libre, es necesario someterse a reglas que inicialmente nos son dadas. (...) Llevado sólo por la naturaleza y por sus instintos, el individuo se convierte en esclavo del propio cuerpo, es decir, de su animalidad. Por eso, es difícil ser libre cuando la ley deja de existir. (...) De allí que, para educar, no basten el amor o la libertad. Se requieren reglas, obligaciones, prohibiciones. Es necesario publicar las reglas del juego escolar, verificar que sean comprendidas, informar sobre las sanciones y, fundamentalmente, no renunciar a aplicarlas cuando se hace lo prohibido. (...). Es preciso que el docente se haga respetar en la escuela, así como los padres deberían hacerlo en el hogar. Pero, para lograrlo, **se requiere abandonar la complacencia y comprender que el objetivo no es hacerse querer** (pp.143-144, negrilla nuestra).

Claro: nuestro objetivo es ¡educar! Parece tan evidente, tan simple... Pero ¡cómo cuesta! ¡Cuánta valentía demanda hoy día, hacerse respetar por algunos de esos jóvenes! Sin embargo, si rehusamos el intento, si huimos de cualquier confronto, no sólo nos perjudicamos a nosotros mismos, sino que terminamos por dañarlos aún más.

Para poder construir sus biografías personales distinguiendo entre el bien y el mal, la realidad y la fantasía, los niños necesitan modelos maduros y no débiles como ellos. Por eso, cuando padres y educadores se colocan en el mismo nivel que el niño o el joven y lo tratan como compañero o igual, éste queda perplejo, desamparado, sin seguridad. Huérfanos de figuras con las que puedan identificarse tanto en la casa como en la escuela, los jóvenes muestran signos de confusión y malestar, y buscan llamar la atención con conductas agresivas o criminales (Jaime Etcheverry, 1999, p. 142).

Por todo lo expuesto, estoy convencida de que no será negando, complaciendo o apañando la manipulación que estaremos solucionando ni los problemas institucionales ni los personales. Creo que la solución se centra mucho más en la reflexión, la aclaración, y el debate de todas esas cuestiones, pero teniendo como centro una clara concepción de qué es la educación y cuáles son las funciones de las instituciones educativas.

Podríamos comenzar con esta definición de los objetivos de la educación presentada por Federico Mayor Zaragoza, director general de la UNESCO (apud Jaime Etcheverry, 1999), con la que coincidimos totalmente:

Educar no es solamente inculcar saber; es despertar ese inmenso potencial de creación que anida en cada uno de nosotros a fin de que podamos desarrollarnos y contribuir mejor a la vida en sociedad. Por eso, lo que más hace falta hoy día, lo que reclaman de nosotros de manera más o menos explícita los jóvenes y, en particular, los adolescentes que concluyen sus estudios secundarios son referencias, una brújula, una carta de navegar. Urge que les proporcionemos esas orientaciones so pena de enfrentarnos con grandes trastornos sociales y tenemos que hacerlo lo antes posible si no queremos que nuestros nietos

murmuren refiriéndose a nosotros esa frase terrible de Albert Camus: "Pudiendo hacer tanto, se atrevieron a hacer tan poco" (p. 200).

Podemos animarnos a empezar el devalo. Reponer en el centro una concepción clara de la función universitaria. Comenzando una reforma de dentro hacia fuera. Y quizás podamos incorporar y ampliar a las instituciones de enseñanza del nivel superior lo que Etcheverry llama la misión revolucionaria de las escuelas: transformarse en el baluarte de la resistencia de lo humano. ¡Que Dios lo permita!

4. Referencias

- Corsi, J. y Peyrú, G. (coord.) (2003). *Violencias Sociales*, Buenos Aires: Ariel.
- Hirigoyen, M. F. (2003). *El acoso moral. El maltrato psicológico en la vida cotidiana*, Buenos Aires: Paidós, 4ª reimpresión.
- Jaim Etcheverry, G. (1999). *La tragedia educativa*, Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Peyrú, G. (2003). Jóvenes y adultos en una cultura violenta. En Corsi, J. y Peyrú, G. (coord.), *Violencias Sociales*, Buenos Aires: Ariel, Cap. 2, pp. 81-115.
- Popper, K. (1982). *Conjeturas e Refutações*, 2a. ed., Brasilia (DF): Universidade de Brasília.

Sobre la autora

La autora es graduada en psicología por la Universidad de San Pablo (Brasil), Postgrado en psicología social y del trabajo por la Universidad de San Pablo (Brasil), cursando el doctorado en psicología, con énfasis en diagnóstico e intervenciones psicosociales por la Universidad Católica "Nuestra Señora de la Asunción".

Es docente de Metodología de la Investigación a nivel de grado y de postgrado, docente de psicopatología del trabajo y psicología institucional (UCA). Redactora de trabajos científicos, incluyéndose la primera publicación oficial del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT), sobre los *Indicadores de Ciencia y Tecnología de Paraguay 2001* (publicado en 2003); y la elaboración del material del Módulo 3 (*Balances Energéticos Nacionales*) del Proyecto URBAL-B - Cátedra UNESCO Sostenibilidad, de la UPC, *Master En Energía Para El Desarrollo Sostenible*, en co-autoría con el Dr. Victorio E. Oxilia.

Fonofax: (021) 501-438 / Telefonía móvil (0981) 533-923

E-mail: tmendesbr2002@yahoo.com.br