

**LA PEDAGOGIA UNIVERSITARIA
INSTITUCIONALIZADA EN LA UNIVERSIDAD
NACIONAL DEL LITORAL A PARTIR DE 1970.
PROSPECTIVA**

por

AMALIA TERESA SILVA

Introducción

El objetivo de este documento es explicitar una experiencia y dilucidar elementos de fundamentación para un posible replanteo de la metodología de trabajo en Pedagogía Universitaria.

La amplitud de la temática y sus distintos probables ángulos de enfoque pueden crear confusión acerca de si se trata de la formación docente de los profesionales actuantes en cátedras de la Universidad o de la asistencia pedagógica a los mismos frente a circunstancias concretas y según sus requerimientos o de un plan orgánico de trabajo pedagógico llevado a cabo como decisión institucional.

Cuando decimos “formación” nos estamos refiriendo a un currículum específico cumplido en determinado lugar y lapso, que proporcione la capacitación docente necesaria para trabajar con alumnos; la “asistencia” significa un estar allí en disponibilidad por si el profesional lo solicita; el “plan orgánico” implicaría algo más que asistencia y menos que supervisión: trabajo integrado, junto con el profesional. Los tres son

interrogantes de fondo en relación con la práctica docente universitaria. No porque la mayoría de los profesionales lo piense así ni lo vea como una necesidad, y ello, precisamente, está dejando a la Universidad, en cuanto institución del más alto nivel educativo, al margen de las líneas de avanzada en educación.

Mi asistencia al Congreso Argentino de Ciencias de la Educación realizado en San Luis en octubre de 1978 me ha permitido lograr la perspectiva necesaria para valorar la experiencia de nuestro equipo en relación con la de algunas otras Universidades del país que dieron a conocer sus logros y con la de aquellas, en mayoría, cuyo silencio fue claro indicador de la complejidad de la situación.

Este documento proviene del organismo específico que la U.N.L. posee para asumir tal problemática. Su carácter de SERVICIO ha condicionado su modo de trabajo y es ésta la experiencia que aquí se considera. Intentamos un análisis crítico, no como cuestionamiento al carácter, sino para adecuar la acción a lo que creemos está más cercano al deber ser de la Pedagogía Universitaria institucionalizada.

Con posterioridad a la elevación de este documento de trabajo al nivel rectoral de la U.N.L. en febrero de 1979, el mismo fue presentado por la autora en el *1er. Congreso Nacional de Formación y Perfeccionamiento docente - Nivel Univeritario*, realizado en Villa Giardino (Córdoba) en octubre de ese año.

A. La pedagogía universitaria es un problema

La PEDAGOGIA es un serio problema académico en la Universidad. El análisis comparado de situaciones nos dice que también lo es en Universidades de otros países, pero el objetivo de este trabajo, basado en nuestra experiencia, se centra en el ámbito universitario argentino, estatal y específicamente en la Universidad del Litoral.

Decimos que es un serio problema sin pretender erigirlo en “el problema”, pero produce perplejidad el hecho de que a menudo se lo confunda o se lo subsuma en aquellos otros atinentes a los esquemas organizativos o a lo que conforma la estructura académica en sí. La necesidad de ésta es obviamente indiscutible y en cuanto a su tipo —fundamentado y respaldado por una política universitaria— no es nuestra intención discutirlo, pero sí entendemos que ninguna estructura posee una dinámica intrínseca para el contenido académico.

Nuestro enfoque temático se dirige a los aspectos pedagógicos de este contenido, a su presencia o ausencia en la tarea docente; a su aceptación o rechazo; a la comprensión o incomprensión de su función por parte de los profesores universitarios. Deseamos establecer con claridad que no intentamos incursionar en una epistemología de lo pedagógico, pero sí pretendemos analizarlo fácticamente considerando las vertientes posibles del hecho:

- Cuando las decisiones son grupales o individuales aisladas.
- Cuando las decisiones son de carácter institucional.

Para ello vamos a partir de dos caracterizaciones: la de nuestro grupo docente dentro de la Universidad y la de “lo pedagógico” en el contenido académico. En cuanto a la primera decimos: somos docentes especializados en Ciencias de la Educación, desempeñamos funciones en el único organismo específicamente pedagógico de la U.N.L.: Pedagogía Universitaria; nuestro lapso experiencial en este nivel toma desde 1970 al presente. Y decimos experiencia en dos aspectos, uno que llamaremos pasivo: la observación del trabajo docente en distintas unidades académicas y otro al que calificaremos como activo: la organización y/o desarrollo de cursos, clases y trabajos conjuntos con grupos de profesores e individualmente. En cuanto a la segunda caracterización —para un manejo operacional y no conceptual de “lo pedagógico”— lo explicitamos como:

- a) El conocimiento de los principios de la psicología del aprendizaje y de la psicología de la edad universitaria;
- b) La selección y aplicación, en base a ellos, de las metodologías y técnicas de enseñanza-aprendizaje;
- c) La actitud conscientemente dirigida al logro de la máxima calidad humana posible en la relación profesor-alumno.

Establecido ésto volvemos al planteo que hicimos al comienzo: LA PEDAGOGIA ES UN PROBLEMA EN LA UNIVERSIDAD.

—¿Por qué?

No hay una sola causa o una sola motivación, sino una acumulación compleja de unas y otras. Nuestra experiencia tiene caracteres de amplitud y diversidad que nos han permitido concretar ciertas ideas que consideramos válidas; no obstante, entendemos que quizás el cotejo con otras experiencias podría ser valioso para asignarles más exactas dimensiones y afinar criterios de prioridades.

Decimos que la PEDAGOGIA es un problema en la Universidad:

- Por el ámbito institucional en que debe integrarse;
- Por particulares concepciones acerca de la docencia universitaria;
- Por el carácter intrínseco de la Pedagogía;
- Por los prejuicios acerca de ella;
- Por desconocimientos de sus campos específicos de acción;
- Por los condicionantes reales o ficticios;
- Por su misma institucionalización;

- Por el ámbito institucional en que debe integrarse.

Este ámbito es eminentemente profesional y profesionalista. Los grados académicos, que proporcionarían una formación de mayor profundidad para la investigación y para la docencia superior misma, aparecen excepcionalmente en el

conjunto de posibilidades que ofrece la Universidad y su currículo apenas difiere de las correspondientes a las carreras profesionales.

Por este modo de ser de la institución, que no pretendemos analizar aquí sino apenas describirlo como la realidad de inserción de lo pedagógico, es perfectamente comprensible que el cuerpo docente esté formado casi en su totalidad por profesionales. De ellos, sólo un muy reducido grupo ejerce la docencia con carácter full-time, lo que significa que la mayoría desarrolla como actividad prioritaria la de su profesión específica. Es decir, se siguen dando las condiciones y circunstancias que mantienen la tradicional mentalidad profesionalista de la Universidad, la que propende a una sobrevaloración de los contenidos científicos, haciendo muy difícil la percepción del carácter pedagógico de toda una cierta problemática tan elusiva como acuciante de la vida académica.

— Por particulares concepciones acerca de la docencia universitaria

Es muy fácil comprobar que la mayoría de los profesionales —excepciones obviamente las hay— que ocupan cátedras universitarias, están plenamente convencidos que la docencia a este nivel sólo requiere: a) un dominio científico específico y b) el conocimiento de las reglamentaciones que enmarcan el trabajo académico. Sería ilógico negar la necesidad de lo primero y también la conveniencia de lo segundo, pues las resoluciones y ordenanzas tanto del Rectorado como de los Decanatos establecen todos los mecanismos organizativos imprescindibles, lo que puede hacer suponer que su cumplimiento cubre las exigencias y hasta asegura el éxito en la docencia.

Sin embargo, esos dos tipos de conocimientos, que podrían corresponder perfectamente a lo pedido a un investigador para trabajar con sus pares o a un funcionario de alto nivel en cualquier rama de actividad, configuran una preparación incompleta para el profesor universitario. El gusto por

la docencia y aún ciertas dotes personales que pueden lograr un grado de empatía en la relación con el alumno no bastan para decidir que todo está dado, pues sigue faltando el conocimiento propio, científicamente fundamentado para que la docencia no sea ni una aventura, ni un pasatiempo, ni un medio para lograr status.

La concepción descrita podría formularse así:

docencia = enseñanza

enseñanza = clases expositivas + evaluación

evaluación = examen final (con algunas excepciones de parciales previos)

Lo que permite pensar que este modo de concebir la docencia no asume las preocupaciones de fondo de la pedagogía:

- la persona en formación que aprende: el alumno
- el gran problema: el aprendizaje
- las estrategias de trabajo: el planeamiento

No obstante, aún cuando ella siga predominando en nuestras unidades académicas, pueden advertirse algunos grupos de profesores que están en posiciones pedagógicamente más comprensivas; la mayoría son profesionales jóvenes en los primeros años de su actividad docente.

– Por el carácter intrínseco de la Pedagogía

A medida que, a través del tiempo, se va abriendo y profundizando el espectro de las ciencias del hombre, más paradójica es la situación y conformación de la Pedagogía. Sus límites se estrechan aunque lo esencial en ella se enriquece. Es un largo camino el que viene recorriendo en la búsqueda de un status científico, pero su asimilación a un cuerpo de leyes, a una metodología y a un lenguaje propios, quizás sea más un reflejo producido por las ciencias que la rodean que una necesidad de la Pedagogía misma. Así, la estructuración sólida de cada una de las ciencias del hombre puede restarle espacio, pero hasta el más mínimo logro de ellas repercute valiosa-

mente en el contenido pedagógico. Si no es sencillo comprender este contenido aún a quienes se hallan en el campo de las ciencias sociales menos lo es para los estudiosos de otros campos científicos y de ahí que tanto aquéllos como éstos puedan minimizarla por no lograr ver en ella a una disciplina en paridad de condiciones con las ciencias físicas, exactas o biológicas. Quizá la Pedagogía nunca llegue a esa paridad, no por carencias sino por diferencias establecidas por su carácter omnicompreensivo y su realización de manera ineludible a través de una práctica educativa consustanciada con cada tiempo, lugar y tipo de sociedad. Consideramos que en ésto radica lo que la hace intrínsecamente distinta.

— Por los prejuicios acerca de ella

Los prejuicios de tantos profesionales con respecto a la Pedagogía en la Universidad pueden sintetizarse en esta expresión: “no sirve para nada”. Es curioso que muchos que la emiten no adviertan que en su práctica docente obviamente hay una postura pedagógica. A lo que se resisten es a concientizarla y a lo que éso los puede llevar: a revisar ideas, métodos y actitudes. Ellos son —lo admitan o no— vehículos de determinadas concepciones pedagógicas que se parapetan en el tiempo o se mimetizan con metodologías inherentes a otras ciencias. Los prejuicios antipedagógicos, generalmente no explicitados ni reconocidos sino manifestados como un rechazo a priori, son los suficientemente poderosos como para dificultar de manera seria el desarrollo efectivo de una pedagogía universitaria.

— Por desconocimiento de sus campos específicos de acción

Cuando en las unidades académicas universitarias se menciona a la Pedagogía el cuerpo docente cree ver en ella una disciplina que pretende interferir o inmiscuirse en los contenidos específicamente científicos de las carreras. Es difícil captar con claridad si ésto es una convicción o una racionalización o un mecanismo de defensa. Pero indudable-

mente es un error de juicio por desconocimiento de lo que la Pedagogía es en sí misma y de su rol en relación con las otras disciplinas.

La Universidad no puede pretender formar un profesional o un investigador sin asumir el hecho pedagógico. Y el hecho pedagógico es cualitativamente distinto a una transmisión de información aunque ésta correspondiere al más alto nivel científico. La Pedagogía tiene su asiento natural en el hecho educativo en cuanto ámbito imponderable de la formación que se pretende. Su competencia se refiere a los PARA QUÉ y los CÓMO, pero deja absoluta libertad a los QUÉ, a CUÁNTO y CON QUÉ.

De la trilogía PROFESOR - ALUMNO - DISCIPLINA, a la Pedagogía no le interesan cada uno de los elementos totalmente separado de los otros sino en cuanto interrelacionados; esas relaciones se establecen con un objetivo de aprendizaje, pero, en sí mismas son y producen el hecho educativo.

— Por los condicionantes reales o ficticios

Las objeciones que hasta ahora hemos señalado aparecen, de alguna manera, con un tono de ataque frontal a la Pedagogía, pero se dan también otras que se deslizan tangencialmente como las que consideran que la falta de aulas, o el gran número de alumnos o el escaso número de docentes o la carencia de recursos didácticos o determinada distribución horaria o los limitados recursos económicos, etc., eximen de encarar la situación con criterio pedagógico. Los señalados suelen ser condicionantes reales, objetivos, en el ámbito universitario y no es nuestra intención minuspreciarlos, pues nos consta que exigen notables combinaciones de esfuerzo e ingenio a los responsables de las unidades académicas para que las mismas funcionen lo más normalmente posible desde el punto de vista organizativo.

Pero esta realidad, de suyo incorporable a la situación pedagógica, puede llegar a ser considerada decisiva para ex-

cluir toda preocupación en tal sentido. Nos encontramos entonces con dificultades reales pero entendidas de modo tal que pasan a ser ficticias en relación con la Pedagogía y, paradójicamente, adquieren una carga negativa superior a la que podían tener como verdaderas.

No obstante, no hay condicionantes que puedan segregar a la Pedagogía de una situación que es pedagógica per se y en la que con limitaciones o sin ellas habrá que asumir tanto la problemática de la relación profesor-alumno como la del aprendizaje y el planeamiento total de la tarea docente.

— Por su misma institucionalización

Dijimos al comienzo que intentábamos un análisis del hecho pedagógico en sus dos vertientes de decisión: la individual-grupal y la institucional y señalábamos que quienes analizamos somos un grupo institucionalizado de asesoramiento pedagógico dentro de la U.N.L., independiente de todas las unidades académicas y sólo dependiente del Rectorado. Pensamos que corresponde admitir la posibilidad de que esta circunstancia también pese en la aceptación o rechazo de lo pedagógico por parte de los profesores. Si bien la Universidad lo ha ofrecido como servicio desde mucho antes que nosotras ingresáramos a él, podrían darse, desde las unidades académicas, percepciones muy dispares de las funciones del mismo, como: ingerencia de las autoridades universitarias en la libertad de cátedra, supervisión de la tarea docente, instrumento de determinadas políticas universitarias, etc.

No estamos afirmando que la mayoría de los docentes interprete así la función de Pedagogía Universitaria, pues entendemos que para asegurarlo se requerirían elementos de juicio mucho más elaborados. Sin embargo, para un análisis en amplitud aunque no fuere en profundidad, creemos conveniente no desestimar ningún aspecto tanto objetivo como subjetivo. Sabemos que interpretaciones de este tipo no tienen asidero real alguno; quizá serían un riesgo algo lamentable, pero en nada valederas para afectar la institucionalización de

Pedagogía Universitaria, carácter de avanzada dentro del sistema universitario argentino y en el que la U.N.L. fue pionera cuando lo reconoció y creó el organismo dos décadas atrás.

Es probable que las ideas apuntadas no agoten los motivos por los cuales LA PEDAGOGIA ES UN PROBLEMA EN LA UNIVERSIDAD. Dijimos que lo percibíamos como una acumulación compleja y ahora añadimos, en el sentido de interrelación intrincada de cantidad de motivos con la calidad de cada uno de ellos.

B. *Análisis retrospectivo*

B.1. Enfoque descriptivo

B.1.1. Observación de clases. Diagnósticos situacionales.

A partir de fines de 1970 se vio con claridad la necesidad de establecer lineamientos de trabajo basados en la observación directa de clases. En ese año se había desarrollado ya un cursillo de Actualización Metodológica para el que se invitó a todos los profesores de la Universidad.

En cuanto equipo ⁽¹⁾ recién iniciado en la tarea específica aún no conocíamos el nivel de requerimientos y, siguiendo con una modalidad previa del organismo, se consideró apropiado que el temario fuere desarrollado por especialistas de otras Universidades. Para nuestro grupo, actuando en tal oportunidad como organizador y observador, este cursillo puso de manifiesto que había inquietudes en el cuerpo docente pero a nivel de profesores con poco tiempo de ejercicio y dependientes de titulares o cabezas de cátedra poco interesados en enfoques más pedagógicos del trabajo. Por ello, estimamos que era conveniente el acercamiento a las unidades académicas para un conocimiento objetivo del desenvolvimiento de la ac-

⁽¹⁾ 1 Profesora en Filosofía y Pedagogía y 4 Profesores en Ciencias de la Educación.

tividad docente en el mayor número de cátedras, o, por lo menos, en número representativo de ellas. Nuestro objetivo no era la detección de desaciertos sino un ver la realidad que, admitíamos, podía mostrarnos también conductas valiosas desde el punto de vista pedagógico.

La observación de clases se realizó durante los años 1971 y 1972 en las Facultades de Ciencias Jurídicas y Sociales y de Ciencias de la Administración respectivamente. La planificación en detalle, los datos obtenidos, su análisis, las conclusiones estadísticas y las conclusiones pedagógicas se dieron a conocer en dos folletos: "Diagnóstico situacional a nivel de metodologías de enseñanza-aprendizaje en la Facultad de Cs. Jurídicas y Sociales" publicación de la imprenta de la U. N. L. en 1973 y "Diagnóstico situacional a nivel de metodologías, actitudes y recursos docentes en la Facultad de Cs. de la Administración" (impresión offset) también de la imprenta de la U. N. L. en el mismo año.

B.1.2. Cursillos y clases organizados a partir de 1970

A partir de 1970 los miembros de la Sección Pedagogía de los Servicios de Pedagogía de la U. N. L. organizaron, dictaron y/o guiaron distintos tipos de cursillos y clases para docentes de la Universidad. Salvo las invitaciones generalizadas de los años 1970-71, todos los demás se desarrollaron a requerimiento de las autoridades o de grupos de profesores de las unidades académicas. (*).

En su mayor parte esta tarea puede ser referida a la TEORÍA PEDAGÓGICA puesto que consistió en presentar u ofrecer información para una aplicación posterior a criterio de los docentes que asistían. Sólo en el caso de una cátedra completa en una unidad académica se puede hablar de

(*) El documento original incluía un cuadro analítico de todos los cursillos desarrollados por el equipo en el lapso 1970-76. Aquí no aparece por razones de diagramación.

PRACTICA PEDAGOGICA en el sentido de elaboración conjunta, directa con los docentes, de la planificación total de la tarea de un cuatrimestre y seguimiento y apoyo a la misma hasta la evaluación final.

En general, los **REQUERIMIENTOS** docentes estuvieron siempre dirigidos a lo práctico, a lo concreto. Era evidente que las expectativas se focalizaban, antes que en la fundamentación pedagógica y en el aprendizaje como proceso complejo, en logros rápidos en relación con el aspecto específico de la "enseñanza". Este punto de vista nunca fue compartido por nuestro equipo, aunque sí comprendido en razón no sólo de las evidentes falencias de los profesores en orden a lo pedagógico y a lo psicológico sino también en el entendimiento de que al requerir ellos información y orientación pedagógicas habían hecho una toma de decisión respecto del mejoramiento del trabajo con el alumno.

Por ello, los **OBJETIVOS** que se establecieron para los distintos cursillos y clases tuvieron en cuenta ese tipo de expectativas en razón del escaso tiempo que generalmente les fue asignado en las unidades académicas.

Los elementos ofrecidos para una actualización en el trabajo docente, o sea, los **CONTENIDOS** de estas clases en su carácter teórico estuvieron dirigidos fundamentalmente a dos aspectos: la comunicación docente-alumno en la situación de aprendizaje y los aspectos técnicos y metodológicos concernientes a planificación, como la elaboración de objetivos, manejo de técnicas de enseñanza-aprendizaje y selección de técnicas de evaluación.

La **METODOLOGIA** de trabajo para dichos contenidos varió según la composición de los grupos docentes participantes, los distintos momentos en que se desarrollaron y la misma experiencia que fue logrando nuestro equipo de trabajo. Así, se utilizó desde la exposición como única técnica hasta la discusión grupal también como única técnica, pasando por las posibilidades combinatorias con el diálogo, con

el Phillips 66, con el estudio dirigido, con el trabajo grupal orientado. La tónica permanente, o nuestra preocupación constante, en este aspecto metodológico, fue una flexibilidad que alentara la participación continua de todos los profesores asistentes.

B.2. Enfoque crítico

La actividad desarrollada no fue infructuosa. Hubo logros. La organización y desarrollo de cursillos y clases, la orientación individual y de grupos docentes, la evacuación de ocasionales consultas específicas son, sin duda, aspectos importantes del campo posible de la Pedagogía Universitaria. La demanda de asesoramiento fluctuó en más o en menos de acuerdo a los diversos momentos porque pasó la vida universitaria. Pero fue permanente. Comprobamos que el trabajo así enfocado es positivo desde la perspectiva de la información y valedero como apoyo para el docente preocupado por determinados interrogantes de su modo particular de conducir el proceso de enseñanza-aprendizaje. Pero la experiencia nos ha hecho concientizar el aspecto negativo: cierta característica atomizadora tanto de ese mismo proceso como de la forma en que la tarea de Pedagogía Universitaria puede ser captada por el docente o los niveles de conducción de la Universidad y de las unidades académicas. Quizá esa característica no sea fácilmente discernible porque se consustancia con el carácter de Servicio que tiene el organismo. Pero la señalamos porque no queremos quitar amplitud al análisis de la razón de ser de una Pedagogía Universitaria institucionalizada.

No obstante, entendemos que la modalidad de trabajo descripta debe ser mantenida precisamente como un servicio constante para todas las instancias coyunturales que requieran la reorientación de situaciones problemáticas, pero, el rol de la Pedagogía en la Universidad y la funcionalidad de Pedagogía Universitaria como organismo de la Universidad no

pueden ser consideradas sólo ocasionales factores de corrección de dirección sino potencial integrado en la puesta en marcha del proceso global de enseñanza-aprendizaje, desde el nivel de carrera al de cátedra.

C. *La prospectiva*

El uso que hacemos del término “prospectiva” no pretende tener sentido riguroso porque, al darse las opciones iniciales del trabajo no hallamos nivel conveniente de adecuación entre los elementos temáticos a manejar y la metodología que ese enfoque hubiere exigido. Pero creemos que las connotaciones del término son apropiadas cuando se piensa en fuerzas direccionales hacia cambios futuros en la mentalidad docente universitaria.

Nos damos cuenta que esos cambios no se producirán necesariamente como consecuencia de lo que hasta ahora se ha intentado realizar —y descrito en estas páginas— en favor de lo pedagógico; ni tampoco es posible, en base a los datos existentes, intentar una proyección estadística que permita preverlos dentro de determinado lapso.

Sin embargo, quizá no sea arriesgado admitir que pueden detectarse, penetrando lentamente en la vida académica, y siempre a través de los más jóvenes, indicios de cierta “cuña de necesidad” en relación con la formación docente de los profesionales y una metodología integrativa de lo científico con lo pedagógico.

Es probable que algunas decisiones de los niveles de conducción universitaria contribuyeran a favorecer la permanencia y desarrollo de esas inquietudes, hasta ahora muy limitadas y cuya manifestación el medio tanto dificulta.

C.1. Formación docente

La U. N. L. cuenta con diez unidades académicas en las que un cuerpo docente, de alta preparación en el aspecto

profesional, desarrolla por otro, frente a los alumnos, un tipo particular de tareas para las que no posee preparación específica. La situación puede multiplicarse, sin mayores variantes, por el número existente de universidades nacionales.

El origen de la misma es de raíz histórico-política y no corresponde analizarlo aquí, pero, al mantenerse en la séptima década del siglo igual que en la segunda, cuando la Universidad nació, hace de ella una paradójica institución que prepara profesores para el nivel educativo que le antecede no sólo en lo científico sino también en lo pedagógico y que mientras tuvo entre sus Facultades a Ciencias de la Educación le asignó un curriculum tan extenso como el de sus más prolongadas carreras; sin embargo, al mismo tiempo, considera que un abogado, un ingeniero, un contador u otro profesional por el hecho de serlo está capacitado para ser profesor. Esta es una contradicción intrínseca de la Universidad que quizás pueda comprenderse desde otros enfoques y retrospectivamente, pero no justificarse en adelante. El profesional debe seguir siendo el profesor natural de la Universidad pero urge su formación docente por cuanto hay toda una problemática de la vida académica que no tiene ni tendrá encauce si no se reconoce su índole pedagógica y hay un alto nivel en las Ciencias de la Educación que la Universidad tiene la responsabilidad de asumir en su beneficio.

La formación docente del profesional debe ser pensada y planeada como preparación de pos-grado con un curriculum concreto y actualizado. Quede claro que hablamos de formación y no de carrera docente, pues podría argumentarse que ésta existe; nosotros no lo negamos, con una salvedad: tiene carácter exclusivamente escalafonario. Y también sabemos que recorrer el camino desde auxiliar docente a profesor titular exige profundización científica aunque no necesariamente pedagógica. Por ello es fácil observar la perpetuación de modalidades, de criterios, de actitudes que entran en pugna, manifiesta o no, no sólo con la idiosincrasia, necesidades y es-

pectativas de las nuevas generaciones de estudiantes sino con la ciencia misma en el campo educativo.

La estructuración curricular de una formación docente para profesionales no ha sido ajena a las preocupaciones de Pedagogía Universitaria como organismo; en sus archivos se hallan las pruebas. Pero no es intención nuestra ahora opinar si compete o no a este organismo el estudio del problema y una propuesta concreta al respecto. Entendemos que se halla en la órbita de decisiones de los niveles de conducción.

C.2. *Trabajo integrado*

C.2.1. *En el planeamiento económico*

El sentido operacional de “planeamiento académico”, en este caso, se refiere al de cada carrera que la Universidad ofrece a elección del aspirante a un título profesional. Para una carrera pueden darse dos situaciones básicas: a crearse o ya creada. En este segundo caso puede haber estabilidad sin modificaciones o producirse situaciones derivadas: cambio de plan de estudios, reestructuración parcial o total o supresión definitiva. En todas estas circunstancias el criterio prioritario es, generalmente, político; aún así la Pedagogía puede contribuir a que tales decisiones estén fundamentadas lo más exhaustivamente posible. Pero no nos referimos a decisiones sino a situaciones ya de hecho. La Universidad ofrece determinadas carreras, cada una de las cuales (supuesta ya la decisión política de su fundamentación y fines) debe tener un punto de partida concreto: sus OBJETIVOS, a los que se subordinan las técnicas, los medios, los recursos y la metodología evaluativa dentro de plazos predeterminados o posibles. La previsión total de los resultados a obtener y de la instrumentación para lograrlos constituye el PLANEAMIENTO de la carrera. Si los objetivos están explicitados con claridad es posible estructurar un plan de estudios o un curriculum coherente y válido para que el alumno obtenga una sólida formación pro-

fesional. Son los objetivos de la carrera los que guiarán el establecimiento de ciclos dentro de ella, la delimitación de áreas científicas y las materias que convendrá o no incluir en el plan.

Este aspecto del planeamiento académico se beneficiaría notablemente con la consideración de criterios pedagógicos, no de carácter teórico sino sobre bases de conocimiento cierto de la situación de cada Facultad, Escuela e Instituto, acerca de problemas en sus carreras específicas, de la relación planta docente con población estudiantil y de las limitaciones que la infraestructura impone a la tarea. Concertar el criterio pedagógico con el político y el administrativo no significa ubicarlo “en lugar de” sino “tenerlo en cuenta para” tratar ordenamientos, factibilidades y previsiones de todos los aspectos —y probables problemas emergentes— relativos a lo estrictamente académico.

C.2.2. Con el equipo de cátedra

La cátedra es o puede ser un grupo de docentes, pero adquiere configuración y espíritu de equipo cuando desde el Profesor Titular al Auxiliar Docente consideran conjuntamente la tarea a efectuar en un cuatrimestre o en un año. Lo común es que los elementos manejados sean sólo datos cuantitativos: número de alumnos, extensión de la materia, división del trabajo. Es mucho menos común la explicitación de criterios cualitativos en el proceso en discusión: los objetivos de la materia en cuanto objetivos de aprendizaje en términos de conductas a lograr, la selección de la metodología más efectiva para cada tipo de aprendizaje, la previsión de evaluaciones adecuadas para los objetivos fijados y no sólo para los contenidos que son medios para alcanzar los objetivos. Es en este ámbito del trabajo donde la Pedagogía tiene su más legítima e indiscutible ubicación. Si es aceptable que se le pida que rectifique una dirección equivocada, es más lógico que se le asigne el lugar que es suyo en la planificación de la tarea docente. La participación del pedagogo en la planificación de la asignatura

puede facilitar un seguimiento posterior que permita reducir al mínimo los problemas del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Participar en el trabajo a realizar por un equipo de cátedra significa que el pedagogo se integra en pie de igualdad al grupo docente profesional para planificar la tarea y seguirla en todo su desarrollo, salvo en lo concerniente al contenido estricto de la materia. Ese contenido es el conocimiento científico que, en función de un aprendizaje dentro de la educación sistemática, ha sido fragmentado, organizado y graduado, adquiriendo una estructuración formal particular que llamamos asignatura o materia.

El pedagogo no va a indicar al matemático, al físico, al jurista, al médico, al ingeniero, al economista, al químico ni al especialista de ningún área científica qué conocimientos deben integrar cada asignatura de cada carrera, pero sí le compete que esas asignaturas son el objeto de una situación de aprendizaje para alumnos en determinada etapa de vida. Como la situación es condicionante, obra no sólo sobre lo científico al darle forma de “materia”, sino también sobre el aprendizaje mismo y el sujeto que lo realiza. Estas condiciones no las impone el pedagogo sino la época y la sociedad a través de su sistema educativo. No pocos problemas suscita esa incompreensión —que ya hemos señalado en otra parte de este trabajo al referirnos a la Pedagogía como ciencia— pero suele tornarse más aguda cuando la teoría se concreta en una persona a la que se percibe como ajena al grupo. El rol del pedagogo no es el de acomodador de tareas mal secuenciadas ni el de adecuador de las mismas a las ordenanzas de turno en el sistema. Su rol, junto a los profesionales que están en docencia, es la de orientador en relación con las funciones de esta última. Por lo tanto, si aquí lo que importa es el aprendizaje, el pedagogo es el especialista indicado en las fases de planificación, seguimiento y evaluación del mismo así como en la detección de problemas que por el aprendizaje surjan en la relación profesor-alumno. No deben darse confusiones: qué

se aprende compete al profesional; si se aprende o no y cómo, compete al pedagogo.

Teniendo estas consideraciones como base para una integración de equipo, podemos analizar en qué consiste la interrelación científico-pedagógica en el trabajo de cátedra.

A) Establecer los OBJETIVOS de la asignatura. Por cuanto ella integra el curriculum de una carrera determinada corresponde hacerlo a partir de los objetivos de ésta, teniendo en cuenta también los señalados para el ciclo y el área científica en que se hallare ubicada la materia.

Los objetivos de aprendizaje son, concretamente, cambios en las tres áreas de la conducta del estudiante: el conocimiento, las habilidades y las actitudes. Debe haber mucha claridad en las ideas y suma precisión en el lenguaje al redactar los objetivos, pues si bien lo que se está manejando es una disciplina que tiene su estructura propia desde el punto de vista científico, a lo que se apunta es al aprendizaje de la misma, y estructura de disciplina y estructura de proceso de aprendizaje no son necesariamente idénticas. O sea, que el enfoque con respecto al objeto no es igual para el estudioso o investigador que para el estudiante. Este es un aspecto fundamental que suele dificultar el entendimiento entre profesionales y pedagogos, pero que, justamente por su importancia, hace imprescindible el trabajo conjunto.

B) A partir de los objetivos se determinan los CONTENIDOS de la asignatura. Este es terreno propio del profesional. Con respecto a los mismos puede ocurrir que ya figuren en un programa previo dado o que hubiere que estructurarlos totalmente nuevos. En cualquiera de los dos casos es obvio que se hará un análisis, selección y organización de los mismos tanto por la necesidad de adecuarlos al nivel que la carrera exige en relación con la incorporación de nuevos conocimientos y la obsolescencia de otros como por la otra necesidad también imperiosa de no perder de vista el hecho de que se trata de un aprendizaje. El criterio pedagógico acon-

seja la estructuración en unidades temáticas o subtemáticas que permitan una evaluación permanente tanto de carácter sumativo como formativo. La base de estas posibilidades estará dada por el grado de operacionalidad con que hubieren sido formulados los objetivos. Conjuntamente con los contenidos se establecerán todos los trabajos prácticos y experiencias que se consideraren necesarios para la asignatura.

C) Establecidos los contenidos se seleccionarán los METODOS y TECNICAS más convenientes para su aprendizaje. Porque el centro de todo el proceso está en el aprendizaje del alumno y no en la enseñanza del profesor. De allí que, si bien la exposición puede ser útil en determinados casos, convertirla en eje del proceso es arriesgar el resultado de todo el trabajo. Lo realmente importante es lo que ocurre en el alumno del cual el profesor es guía y orientador. La adecuación de las técnicas de aprendizaje, fueren individuales o grupales, según los distintos tipos de contenidos disminuirán al mínimo los fracasos y facilitarán la evaluación continua del proceso.

Consecuentemente, la elección de determinados métodos y técnicas trae aparejada la conveniencia de seleccionar los recursos y medios más apropiados, convencionales o no convencionales, para la aplicación efectiva de cada una de ellas.

D) La última fase del planeamiento, la EVALUACION, es su punto culminante y crucial. Pero no se trata de última fase en el tiempo sino en la previsión que se está haciendo de la tarea, pues si la evaluación no es continua, a través de todo el proceso, se vuelve a la evaluación final tradicional muy semejante a un juego de azar con respecto a los resultados del aprendizaje.

Para evaluación, lo mismo que en metodología, hay un espectro de posibilidades técnicas, pero, si bien la forma es importante lo fundamental es comprender, ver con claridad qué debe ser evaluado. La dirección de todo el proceso está dado por los objetivos, por lo tanto lo medido será su logro. Si la evaluación es continua, adecuada a los tipos de conte-

nidos y según las técnicas de aprendizaje utilizadas, pero con la visión permanente de los objetivos, será posible tener en todo momento idea clara de la marcha del aprendizaje del alumno; así, detenerse y afianzar o rectificar la orientación o avanzar serán movimientos naturales previstos por la estrategia de un proceso guiado de manera racional y científica.

C.2.3. En la problemática de la relación docente-alumno

El proceso de enseñanza-aprendizaje se va desarrollando en medio de o a través de relaciones humanas particulares: de familia, de compañerismo, de amistad, con los profesores. En cada estadio cronológico esta última relación —que es la que nos interesa especialmente— tiene por sí misma connotaciones distintas que consustanciadas con las de la época que se vive confieren características peculiares a las que entabla y mantiene cada generación con las que le anteceden y suceden.

La relación profesor-alumno en la Universidad ha variado fundamentalmente, no sólo en los últimos años sino como un proceso de las últimas décadas, acorde con los que se producen en los grupos humanos de toda sociedad en cambio acelerado. En esta relación especial el profesor ha “decrecido” y el alumno ha “crecido”. El profesor no es ya la persona omnisciente y el alumno, a su vez, ha desarrollado la criticidad de su juicio. Por ello, al referirnos a la relación profesor-alumno no estamos hablando de dependencia del alumno respecto del profesor ni de responsabilidad del profesor respecto de problemas personales del alumno, situaciones de alguna manera admisibles en otros niveles educativos. En la Universidad nada de eso entra en los intereses ni prerrogativas de uno ni de otro.

No obstante, la relación existe, se da, totalmente dirigida a ese algo tan concreto y a la vez tan inabarcable como el aprender. El hecho de aprender, en su fasceta de comunicación hu-

mana, se vehiculiza de distintas maneras según las épocas, y, si bien en nuestros tiempos, el docente es menos determinante en la transmisión del dato en sí, porque para ello los medios se han multiplicado sobremanera y diversificado hasta la sofisticación, su rol de guía, orientador y facilitador del aprendizaje es tanto más delicado y sutil no sólo porque el desenvolvimiento científico y tecnológico ha adquirido dimensiones y rapidez abrumadoras sino muy particularmente porque el docente está trabajando en un terreno que no conoce —en razón de que recién comienza a atisbarse su complejidad— y, en muchos desafortunados casos no se interesa por conocer: el proceso neuro-psico-intelectual que constituye y, a su vez produce el aprendizaje.

Bien quede para tiempos pasados cierta autosuficiente actitud profesoral, porque la justificaba de alguna manera no saber nada respecto del aprender, pero esta década del siglo XX cuenta ya con la MATETICA como disciplina y se dirige hacia algo que, aunque suscite ambivalencia en los pedagogos, no es posible no admitir como posibilidad: la TECNEMATICA, apoyada en una concepción del pensamiento como estructura tecnológica y tendiente al logro de una situación de aprendizaje cada vez menos necesitada de la relación directa y personal.

Entonces, si aún sabemos nada o tan poco de qué es y cómo se aprende y si se vislumbra un futuro que puede llevar a prescindir del docente ¿por qué dar tanta importancia a esta relación?

- a) porque nuestro tiempo es éste y no el del siglo XXI o XXII;
- b) porque la educación sistemática se apoya en ella;
- c) porque el docente no quiere —no está preparado para— que prescindan de él ni el sistema ni el alumno;
- d) porque el tono y matiz de la relación los da fundamentalmente el docente;

- e) porque esa relación, mal encauzada, puede dificultar o hasta impedir el aprendizaje.

Pero aún cabe preguntarnos: ¿cuál es el carácter intrínseco de la relación profesor-alumno en la Universidad? ¿Hay algo que la haga distinta a la que se establece en los otros niveles educativos? Sí, en ciertos aspectos que conciernen particularmente a la maduración personal-social del alumno, la que presiona de modo muy firme sobre las capacidades y actitudes del profesor. Pero, en su esencia, la relación no difiere: **AL DOCENTE UNIVERSITARIO, COMO A TODO DOCENTE, LE COMPETE CREAR LAS CONDICIONES PARA QUE CADA ALUMNO, SEGUN SUS CAPACIDADES, LOGRE UN APRENDIZAJE OPTIMO.**

Somos conscientes de que esta descripción de la relación requeriría un análisis de mayor profundidad; sin embargo, creemos que, como generalización, lo expuesto tiene valor y que a partir de aquí las consideraciones entran con mayor propiedad en la órbita de un trabajo concreto, realmente integrado, en la unidad académica junto al equipo de cátedra y con el docente.

