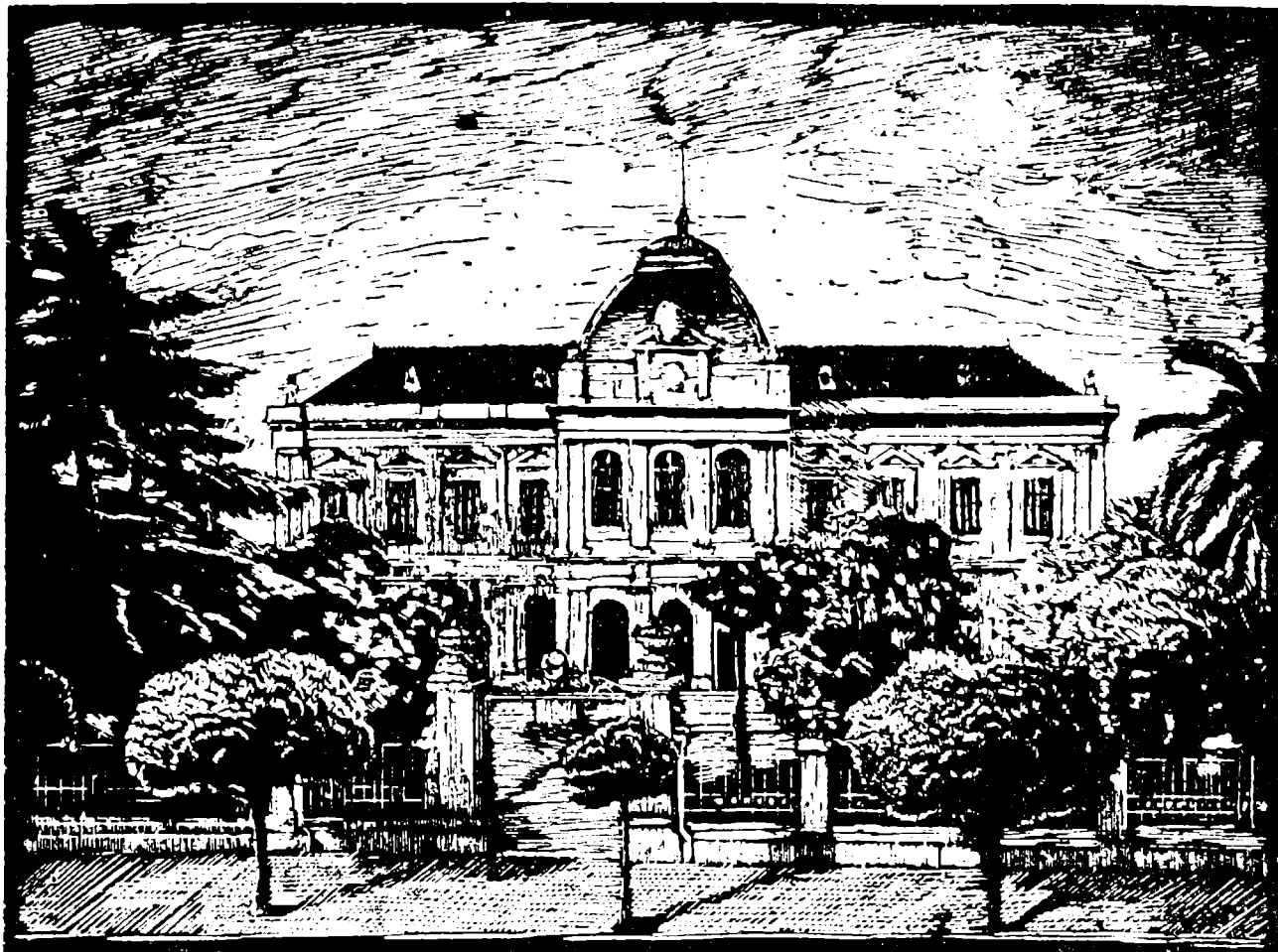


UNIVERSITAS



Pedagogía universitaria y construcción de la Universidad

*RICARDO NASSIF **

1. ¿“RECONSTRUCCIÓN” O “CONSTRUCCIÓN” DE LA UNIVERSIDAD?

La determinación del valor de la pedagogía y, dentro de ésta, de la pedagogía universitaria, para la “reconstrucción” o la “construcción” de la Universidad, plantea una alternativa entre dos tipos de acciones, aquí representadas por esas dos palabras, no siempre vistas en sus matices diferenciales.

No es la primera vez que nos preocupa la necesidad de algunas pre-

* Nacido en San Luis en 1924, ciudad en la que obtuvo el título de maestro normal. Se graduó como profesor de filosofía y ciencias de la educación en la Facultad de Humanidades de

cisiones terminológicas en este terreno. La enfrentamos hace algunos años acicateados por un ensayo de Gérald Antoine sugestivamente titulado "Reforma o renacimiento de la Universidad"¹. Para Antoine "reforma" es un cambio radical, "una operación decisiva, capital, sobre la que no debería ser necesario volver antes de varias generaciones", esto es, un apoyo para un constante proceso de movilización y de adaptación de la Universidad. Si la reforma auténtica de la Universidad implica basamentos firmes y métodos más severos de trabajo intelectual, en manos de maestros altamente calificados, la conclusión es obvia: la esencia de la educación superior radica en la visión crítica de la cultura en su nivel mayor y, por tanto, lo pertinente es hablar de "renacimiento" más que de "reforma" de la Universidad.

La realidad y las expectativas actuales con respecto a las Universidades latinoamericanas, autorizan algunas observaciones al argumento de Antoine. Antes que nada, es preciso aceptar que la expresión "reforma" se ha debilitado como para no denominar más que una serie de modificaciones parciales del sistema universitario, sin afectarlo en su raíz. La "re-forma" ha quedado constreñida a un mero cambio de "formas", razón por la cual lo justo sería solicitar —si el término fuese aceptable— una "trans-forma", esto es un avance que, más allá de las formas, genere una verdadera "transformación" de la Universidad.

Es positivo reclamar el "renacimiento" de la Universidad, si con éste se procura el reencuentro con un saber rigurosamente crítico. Mas no si se emplea el concepto para disfrazar una postura metafísica y ahistórica, una idea única y eterna, trazada de una vez y para siempre, a la cual habría que recurrir cada vez que las instituciones universitarias son sacudidas en sus mismos cimientos. Inversamente, una estrategia transformadora tiene que partir del reconocimiento de la realidad temporal y cambiante de

la Universidad Nacional de La Plata, donde actualmente es profesor "full-time" de Pedagogía General y de Filosofía de la Educación. Inició su carrera docente en la Universidad de Tucumán, donde fue director del Instituto de Ciencias de la Educación (1949-1956). En 1957 se incorporó a la UNLP, en cuya Facultad de Humanidades fue jefe del Departamento de Ciencias de la Educación (1958-66); vice-decano de la Facultad (1961-64) y miembro del Consejo Superior de la Universidad. Experto de la UNESCO (1969-1971) y Consultor de la misma en investigación educacional. Laureado con el "Premio Provincial de Ciencias" en 1965 (Pcia. de Bs. Aires). LIBROS: *Pedagogía general*; *Pedagogía de nuestro tiempo* (traducido al portugués); *El pensamiento de John Dewey*; *El pensamiento pedagógico de Spranger*; *Métodos de enseñanza de la bibliotecología* (col. Josefa E. Sabor), editado simultáneamente en castellano, francés e inglés por la UNESCO, París (Francia), 1969.

1 "Reforme ou renaissance de l'Université". Juntamente con el trabajo de J. C. PASSERON ("Conservatisme et novation à l'Université") en: *La réforme de l'Université*, Calman-Levy, París, 1966. Esta y otras obras relativas a la problemática actual de la Universidad, fueron ampliamente comentadas por nosotros en cuatro notas publicadas en el diario *El Día*, de La Plata (Suplementos dominicales del 2, 9, 17 y 24 de julio de 1967).

UNIVERSITAS

aquellas instituciones tendiente a encontrar estructuras que les permitan adecuarse creadoramente a los estadios multiformes de la historia humana, en general, y de cada uno de los pueblos en particular.

Sin duda, la palabra “reconstrucción” se parece a “renacimiento”. Deja ver la tesis conforme a la cual la Universidad —y, antes que ella, los pueblos— debe volver a sus fuentes originarias, en el instante en que sus organismos y su espíritu comiencen a resquebrajarse. Tesis correcta, siempre y cuando las “fuentes” no sean el exclusivo punto de mira, determinantes de una fijación del pasado por el pasado mismo. El retorno a lo originario tiene que hacerse desde el presente y “desde” el porvenir, separando y revivificando lo que merece seguir existiendo y descartando lo que está definitivamente muerto. Ofrece, pues, menos riesgos, y más proyecciones, la expresión “construcción” de la Universidad, que no desdeña raíces ya que nada puede levantarse sobre el vacío. La historia humana y la de la Universidad existen, son reales, y forman parte del movimiento de transformaciones cíclicas que hacen posible el progreso. El concepto de “transformación” se nos da como el concreto contenido histórico de la “construcción” de la Universidad. Ambas categorías suponen formas de acción montadas sobre una *línea prospectiva*, en el contexto de proyectos renovadores de la sociedad en la multiplicidad de sus dimensiones humanas y nacionales. En este marco referencial cobran vigencia plena las propuestas pedagógicas para construir la Universidad; la de hoy que, ya, es la de mañana.

2. LA UNIVERSIDAD CUESTIONADA

Su reiteración no ha desgastado la validez del axioma: la Universidad es uno de los temas más ásperos de nuestro tiempo. En verdad, todas las manifestaciones de la existencia humana, histórica y social, están, hoy como nunca, sometidas a agudos cuestionamientos. La Universidad no es la única institución herida por las contradicciones socio-culturales, ni es la más importante si no se pierde de vista el conjunto. No obstante, tiene un puesto muy peculiar en la controversia porque al trabajar con la cultura en un alto nivel crítico, condensa y enfrenta el movimiento permanente de las doctrinas sobre la época y sus protagonistas. Aun cuando no se la quiera pensar como “militante”, es imposible que no sea, por lo menos, “participante”. De ahí que ese carácter de “campo de batalla” que MacKenzie² ha atribuido a la Universidad del presente, no debe ser

2 “La Universidad vio la luz en un claustro; se ha convertido en un campo de batalla” (NORMAN MACKENZIE y OTROS: *Art d'enseigner et art d'apprendre*. UNESCO/Association Internationale des Universités, Paris, 1971).

entendido como una continua y directa intervención en la lucha. La referencia es mucho más amplia y, hasta para sus intérpretes y reformadores más tibios, se trata de la apertura de la Universidad a una problemática candente que, si bien toma de su circunstancia, o pasa por ella, no excluye la crítica de su propia filosofía y de su organización. La Universidad no puede darse el lujo de enclaustrarse, y no es infrecuente —los ejemplos huelgan— que, en determinados momentos, obre como una catalizadora de fuerzas sociales y culturales que comienzan por chocar dentro de sus muros, para terminar proyectándose sobre el contorno, como estimulantes o disonantes con respecto al avance o al retroceso sociales.

En la era del crecimiento asombroso de los medios de comunicación, el juego dialéctico Universidad-Sociedad tiene dimensiones planetarias, pero con las variantes que resultan de una diversidad de niveles de desarrollo, de estructuras y hasta de proyectos políticos, según hayan o no logrado su ejecución. La casi totalidad de las Universidades latinoamericanas funcionan dentro de estructuras socio-económicas atrasadas, injustas y dependientes. Por ello, el nexo con sus sociedades concretas no es idéntico al observable en países de gran poderío industrial y dueños de una posición hegemónica en el mundo.

En los países dependientes, el cuestionamiento a la Universidad es más agudo o imperativo que en los hegemónicos. Estos no esperan de sus Universidades lo mismo que nuestros pueblos y, aunque no están exentos de críticas radicales a sus instituciones, su fuerte tradición les permite, a veces y transitoriamente, salvar los conflictos o quitarlos de la superficie. En cambio, en los países social, económica y culturalmente no consolidados, se pide a las Universidades una mayor conexión con esos aspectos del desarrollo. Presentan, así, una tonalidad muy especial puesto, además de las funciones que, como tales les corresponden, son impelidas por las fuerzas nacionales a obrar como “motores del desarrollo”,³ y a reexaminar las funciones tradicionales a la luz de su singular responsabilidad histórica. No por ello se les ha de pedir que echen por la borda su tarea educativa, ni sus perspectivas científicas y técnicas, porque desde esas perspectivas entregan su principal contribución. De lo contrario, sería prácticamente nulo su aporte a los procesos liberadores, manteniéndose en el estadio de

3 Cfr. de DARCY RIBEIRO: *La Universidad Latinoamericana*. Centro Editor de América Latina/ Universidad de la República, Montevideo, 1968 (Cap. I, parág. 1, y Cap. II).

UNIVERSITAS

“préstamo cultural” que, hasta ahora, ha sido su estilo predominante de vida.⁴

Apenas hemos efectuado un veloz y corto “reconocimiento aéreo”, para dejar constancia de la actual situación crítica de la Universidad. Gracias a él hemos logrado esbozar las condiciones que justifican la urgencia de la empresa “constructora” de la Universidad y ciertos criterios explicativos del papel que en esa “construcción” puede desempeñar la pedagogía universitaria.

3. EL POLIEDRO PROBLEMÁTICO

Como objeto de estudio, la Universidad es lo que nos atreveríamos a llamar un “poliedro problemático” que, tanto en lo interno como en sus vinculaciones con lo externo, admite y requiere la coexistencia de muy diversos métodos de interpretación y de acción. Simultáneamente, es factible comprobar que ese polifacetismo frena la pretensión de que cada enfoque pueda abarcar la totalidad del complejo “hecho” universitario y elaborar, por sí solo, todos los instrumentos transformadores que la Universidad está exigiendo.

Los enfoques pueden clasificarse. Si se adopta el criterio de su progresiva aparición en el escenario de los estudios sobre la Universidad, es factible ordenarlos en: enfoques *tradicionales* (el filosófico y el histórico); *actuales* (político, sociológico y económico); y *potenciales*. Estos últimos son los que, con variada suerte, despuntan en nuestros días, y entre los cuales figuran: el enfoque “geográfico” (preocupado por la distribución de las Universidades en el territorio de cada país y las conexiones de cada una de ellas con su medio más cercano); el “administrativo” (que hace a la infraestructura imprescindible para el cumplimiento de los fines específicos de la Universidad); el “psicológico” e “interpsicológico” (exploratorios de las características e interrelaciones personales —v.g. en la dupla enseñanza-aprendizaje—, sin descuidar las motivaciones y las actitudes de los que, dentro de la comunidad universitaria, rechazan o impulsan las transformaciones estructurales).

El enfoque *pedagógico* se cuenta entre los “potenciales”, pero con

4 Cfr. de GONZALO AGUIRRE BELTRÁN: “Estructura y función de la Universidad en América Latina” (en Revista “La educación”. Unión Panamericana, Washington. Año V, N° 18, abril-junio 1960). Este autor establece, para la evolución de las Universidades latinoamericanas, los estadios del “traspaso cultural” (época colonial), del “préstamo cultural” (independencia y organización) y del “cambio cultural” (iniciado con la Reforma del 18) que, según nuestra opinión, no logró las transformaciones deseadas.

ciertos rasgos que lo hacen digno de un tratamiento especial, puesto que sobre el mismo se constituye la *pedagogía universitaria*.⁵

4. LA ÓPTICA PEDAGÓGICA

Ya dentro de la pedagogía universitaria, el primer problema a dilucidar es el de sus raíces y sus alcances. Emerge de la *naturaleza pedagógica* de la Universidad, del hecho de que ésta sea, por excelencia, un centro de formación humana. De donde la responsabilidad del enfoque pedagógico de afirmar y, cuando sea necesario —lo que sucede con bastante frecuencia—, redescubrir la *funcionalidad educativa* de la Universidad para mostrarla como componente fundamental de su definición y muy importante para su construcción.

Tal cual la hemos formulado, esa misión puede parecer excesiva e, incluso, negadora de la validez de los restantes enfoques admitidos por la Universidad. Tampoco faltan quienes temen que, con ese enfoque, aquélla corre el riesgo de convertirse en una “escuela” (y lo es, sólo que no en el sentido peyorativo que le atribuyen los adversarios de la pedagogía universitaria), sin otro propósito que el de aprisionar a profesores y estudiantes en un rígido didactismo en cuyo seno no puede germinar la creatividad propia de la educación superior.

No puede negarse que, en algunas concepciones de la pedagogía (tradicionalistas y recetaristas), tales riesgos son ciertos. Pero un verdadero *pensamiento* pedagógico de la Universidad (que, además, es *conciencia* de la misma), tiene que producir efectos totalmente contrarios a los imaginados por algunos círculos académicos —ocasiones hay en las cuales el prejuicio antipedagógico es un recurso para ocultar el más crudo cientificismo— y estudiantiles. Todas las caras de nuestro “poliedro problemático” pueden encontrarse y esclarecerse en el territorio pedagógico. No porque desde este territorio deban y puedan salir los ejércitos capaces de

5 No podemos demorarnos sobre las posibilidades y la estructura de la pedagogía universitaria. Hemos tratado el tema en: “La pedagogía universitaria y la formación pedagógica del universitario” (*Universidad*. Universidad Nacional del Litoral, Santa Fe. N° 40); “Hacia una pedagogía de la Universidad” (*Revista de la Universidad*. Universidad Nacional de La Plata, N° 12); “Fundamentos de pedagogía y metodología” (Estudio preliminar para una pedagogía bibliotecológica) (En: *Métodos de enseñanza de la bibliotecología*, de Josefa M. Sabor UNESCO, París, 1968). Entre nosotros es importante la serie de trabajos sobre pedagogía universitaria realizados por los Departamentos de Pedagogía Universitaria de la Universidad de Buenos Aires y, sobre todo, de la Universidad del Litoral, este último de prolífica actuación hasta 1966. En esta última Universidad, su Facultad de Ciencias Jurídicas, bajo la dirección de Domingo Buonocore, inició la publicación de una serie de *Temas de pedagogía universitaria*.

UNIVERSITAS

decidir la batalla por la transformación total de la sociedad, sino porque para que la Universidad participe en la tarea de configurar un nuevo tipo de país y de hombre, es imprescindible organizar y crear nuevos organismos y modos educativos. Cualquiera sea el mirador desde el cual se dispare, toda propuesta innovadora de la Universidad, no traspone los límites verbales si no cuenta con una determinada programación educativa y una coherente metodología de la enseñanza y del aprendizaje. Muchos buenos proyectos de Universidad quedarán en meras buenas intenciones si no se arman sobre una idónea base pedagógica y una meditada y científica perspectiva educacional.

Dentro de las limitaciones que es preciso reconocerle, la pedagogía universitaria logra una significación precisa en tanto, y dada la "sustancia" educativa de su campo (único sustancialismo aceptable en esta materia), hace viable la conjunción de los múltiples enfoques antes enumerados, sin despojarlos de su personalidad ni de su legitimidad. Ciertamente que no todos los problemas universitarios son pedagógicos. Más, aún aquellos que escapan al quehacer del pedagogo pueden ser comprendidos e instrumentados por éste desde su puesto de observación. Si algo es claro en pedagogía universitaria es el hecho de que, sean o no específicas las cuestiones que trata, todas deben entrelazarse en una visión integradora de la Universidad. Si esa totalización falta, la "nueva Universidad" seguirá siendo una idea lejana, inalcanzable.

Algunos ejemplos permitirán mostrar cómo, mediante la aplicación del criterio pedagógico, ciertos asuntos, propiamente pedagógicos o no, experimentan no sólo una "pedagogización" teórica, sino que llegan más enriquecidos a la práctica universitaria innovadora⁶. Todos los interrogantes con los cuales la Universidad actual nos desafía, suscitan o requieren la visión y la tecnología pedagógicas que, con mucho más fuerza de la que se supone, pueden ponernos en la senda de profundas transformaciones actitudinales, conceptuales y estructurales.

5. "MISIONES" Y "FORMACIONES" EN LA UNIVERSIDAD

Hasta no hace mucho, la mayor parte de la literatura sobre la Uni-

6 Por razones de espacio no podemos más que tomar algunos problemas a título de ejemplo. Una interesante sistematización de problemas, a escala mundial, en: F. CYRIL JAMES: *Quelques problèmes fondamentaux posés aux Universités du monde entier* (Supplément au Bulletin de l'Association Internationale des Universités. París. Vol. XIII, N° 1, 1965). En función de la Universidad argentina es sugerente el trabajo de Nicolás M. Tavella: *La contribución pedagógica en el ámbito universitario*. (Departamento de Pedagogía Universitaria. Universidad del Litoral. Santa Fe, 1960).

versidad estaba dedicada al tema de sus "misiones", desenvuelto con metodología predominantemente filosófica o histórica. Tema trascendente, sólo que ya no monopolizado por filósofos e historiadores, para ser también centro de interés de sociólogos, economistas y políticos. Es legítimo y deseable que así sea, aunque si se entra con ojo crítico en las formulaciones de dichos especialistas, se comprenderá, primero, que sus postulados son lógicamente parcializadores y, luego, que, consciente o inconscientemente, están arquitecturados y expresados en términos pedagógicos.

Sucede con todas las teorías sobre las misiones de la Universidad. Desde la clásica, y todavía sugerente de Ortega y Gasset⁷, hasta la desenvuelta en la muy próxima y difundida obra de Darcy Ribeiro⁸. Un examen superficial de las misiones que ellos sostienen —referidas a la Universidad en general, en Ortega, o con un fuerte acento en la de América Latina, como el que pone Ribeiro— permite comprobar que las mismas se manifiestan por medio de categorías netamente pedagógicas ("enseñanza", "formación", "preparación", "docencia", "difusión", "capacitación", "comunicación", etc.). Muestra exacta de que cualquier tipo de reflexión sobre los fines de la Universidad, engarza en una trama pedagógica, aunque provenga de otros campos disciplinarios, o responda a reclamaciones extrapedagógicas. Sin embargo, para nosotros es más importante destacar que, junto con esa inferencia, se descubre el momento en el cual la teoría —pedagógica o "pedagogizada"— tiene inevitablemente que pasar a las elaboraciones técnicas y a las confrontaciones prácticas, y ésta es empresa del pedagogo. No porque éste deba eximirse de un pensamiento propio sobre las "misiones" de la Universidad, sino porque éstas deben adquirir la figura concreta de "funciones" y proyectarse en *tipos de formación*, igualmente concretos. La pedagogía universitaria tiene que determinar el *sentido educativo* de las misiones teóricas, y seleccionar o crear las herramientas conceptuales y técnicas para que sean *funciones reales* y precisas dentro de una determinada estructura pedagógica. Y, si se piensa en proyectos globales para nuevas Universidades, resemantizar palabras (exteriormente parecidas a lo largo de la historia universitaria) que expresen el valor que, en la nueva etapa tienen o han de tener esas funciones.

Si se estima que la educación universitaria tiene el doble objetivo de la *formación general, humana*, y la de la *formación profesional, especiali-*

7 *Misión de la Universidad*. En: *Obras completas*, de J. ORTEGA y GASSET (2ª edición. Revista de Occidente, Madrid, 1951, Tomo IV, pgs. 319 y ss.).

8 *La Universidad necesaria* (Galerna, Bs. As., 1967); *La Universidad latinoamericana* (ya citada); *La Universidad nueva: un proyecto* (Ciencia Nueva, Bs. As., 1973).

zada, se hace obligatorio establecer la acepción de cada uno de esos tipos de formación. Colocado en postura innovadora, su propia ciencia le dirá al pedagogo que, tomadas literalmente, tales formaciones están en conflicto. La especialización es la condición del progreso científico, pero, pedagógicamente hablando, una preparación ultraespecializada trabaja en contra de la formación general, sin la cual aquélla llega a carecer de sentido humano. Imposible volver a una concepción enciclopedista y acumulativa de la educación general, que ya no puede resolverse más que a través del cultivo de actitudes, del desarrollo de aptitudes, de la comprensión del mundo y de la ubicación de cada especialista en el conjunto. La educación general puede levantarse a partir de y en torno a la profesionalización, creando los medios y los estímulos para que los especialistas entiendan y asuman el rol que les compete dentro del todo socio-cultural, nacional y universal, sepan orientarse en la problemática de su tiempo y su país, trascendiendo las fronteras de un campo muy restringido de labor intelectual o técnica.⁹

Un razonamiento como el expuesto es típicamente pedagógico, no obstante sus conexiones con otras esferas del pensamiento y de la acción. Lo es porque está ordenado conforme al insoslayable imperativo actual de formar el hombre, por encima del especialista. En el caso que estamos tratando, tienen gravitación fundamental las consideraciones políticas y sociales que exigen al especialista el vuelco de su ciencia en beneficio del contorno. Para ello no basta con cultivar la *ciencia*, sino que es también necesario desarrollar la *conciencia* del profesional. Esta es, nuevamente, tarea educativa alimentada con supuestos y metodologías pedagógicas.

El tópico da para reflexiones más extensas. Pero como nuestro propósito es simplemente ejemplificador, las dejamos pendientes, aunque no sin adelantar una pregunta. En este momento, y en nuestros países, ¿puede concebirse una Universidad nueva, sin una concepción dialéctica de los nexos entre formación general y formación profesional, y su superación en la síntesis creadora de un hombre consciente de su papel social, sin desmedro del afinamiento de su propia disciplina?

⁹ Refiriéndose a la Universidad, Joaquín V. González escribió en 1916: "Sus maestros y sus discípulos, sus aulas y laboratorios, son agentes e instrumentos de un vasto trabajo nacional que abarca todas las fases, todas las regiones, todas las condiciones de existencia de los núcleos acumulados o dispersos en el extenso territorio de la República. Sus problemas son nuestros problemas; sus ideales son los nuestros; el ritmo de sus pulsaciones repercute en los instrumentos de precisión de nuestros gabinetes, en los cuales se deduce su relación con la vida".

6. EL ACCESO A LA UNIVERSIDAD

Asunto complejo éste, en cuya epidermis es fácil contemplar el choque de la comprensión, cada vez más generalizada, del derecho de todos a alcanzar todos los niveles educativos con el frío argumento pragmático que se apoya en el cálculo de la insuficiencia de recursos para atender un estudiantado que crece año tras año. Sería ingenuo creer que el problema se agota en ese choque. En lo profundo, es una cuestión socio-económica y política y que, en nuestras sociedades injustas, comienza mucho antes de la Universidad.¹⁰

No es, pues, un problema primariamente pedagógico, pero la pedagogía —la general y la universitaria— puede y debe acercar algunos elementos teóricos y técnicos que ayuden a paliar las dificultades, dentro de un contexto en el cual no parecen tan próximas las soluciones integrales.

Desde el punto de vista pedagógico, el tema está directamente relacionado con la *orientación*, sea vocacional, educacional o profesional. Pero no dentro de los criterios restringidos todavía en vigencia, sino entendiendo a la orientación como el resultado de todo el proceso formativo; no como un trabajo que se instala en la cima de los niveles primario y medio del sistema educativo. Afirmar la orientación como una consecuencia del proceso formativo integral, supone una educación capaz de conducir al sujeto a ubicarse en el lugar que le corresponde, consciente de sus capacidades y de las necesidades presentes y futuras de su sociedad.

Puede objetársenos que el concepto dado de la educación es ideal. Aceptamos la objeción siempre y cuando no se confunda lo ideal con lo formalista. Es parte de la metodología de trabajo del pedagogo manejar ciertas fórmulas ideales, con la condición de mantener despierto su sentido crítico para no caer en utopismos absolutos. Incluso, la postulación de un concepto ideal de educación puede jugar, en su terreno, el mismo papel dinamizador que, en la esfera más vasta de la vida social, cumple una teoría revolucionaria todavía no realizada. Un concepto de la educación como el esbozado —insistimos, dentro de sus límites— es *pedagógicamente revolucionario*. Parte de una determinada carencia, sobre la cual se ha aplicado el juicio crítico, y, como cualquier revolución, requiere la existencia de condiciones históricas y objetivas que lo hagan factible.

Y, en efecto, en la enseñanza pre-universitaria, las cosas no están

10 Cfr. de FRANK BOWLES: *Accès a l'enseignement supérieur*. UNESCO/Association Internationale des Universités, Paris, 1964.

UNIVERSITAS

dadas como para hacer depender el acceso a la Universidad de una larga e ideal orientación, pensada como una de las funciones de la misma educación. No nos queda, por ahora, otro remedio que reincidir en la *orientación de cúspide*, pero intentando darle una mayor amplitud y una mayor significación educativa.

Aunque en lapsos mucho más breves, y en forma condensada, esa orientación puede también ser una tarea formativa que abarque, por ejemplo, la información amplia sobre las condiciones y las posibilidades de cada dirección profesional y un primer trabajo de concientización sobre la medida en que tal o cual especialización es o no valiosa para el país y su destino.

Una vez decidida la incorporación del joven a la Universidad (*a la Universidad* y no a una o a otra Facultad, o a una u otra "área" que reúna facultades afines), será preciso ponerlo en contacto con el saber en su "versión" universitaria, no tanto por el saber mismo, como por la metodología para llegar a los conocimientos y a los problemas y comprenderlos. En este estadio —que no debería insumir más de un año— el alumno se conectará con ciertas formas del saber universal y con las problemáticas nacionales, no encasilladas en asignaturas, sino nucleadas en "unidades" didácticas científicamente pluridisciplinarias. Entre estas unidades no deberían faltar las referidas a la problemática socio-política del mundo y del país; a la de las ciencias exactas y naturales y humanas; y un "área" *instrumental* que proporcione al estudiante técnicas de aprendizaje que, progresivamente, lo preparen para el autoaprendizaje.¹¹ Mientras tanto, los servicios especiales —generalmente ya existentes en nuestras Universidades— practicarán el seguimiento del alumno, en este ciclo eminentemente *formativo y orientador*, ayudándole a percibir sus posibilidades e intereses. Más allá del ciclo inicial, y, ya en cada una de las Facultades, habrá que organizar, cuando sea necesaria, la "reorientación", y proyectar la misma orientación sobre los momentos previos a la graduación, para asistir al futuro profesional en la embarazosa opción entre los cada vez más diversificados sectores especializados de cada campo profesional.

Otro ejemplo, pues, de cómo la pedagogía puede enriquecer las vi-

11 Algunas de estas ideas fueron discutidas en el grupo que nos tocó integrar durante las "Jornadas de Reconstrucción de la Universidad" (Facultad de Humanidades de la Universidad Nacional de La Plata, 19-20 setiembre de 1973), precisamente con motivo de la implementación de un ciclo básico de formación universitaria, por áreas, conforme a un proyecto elaborado por la Federación Universitaria de la Revolución Nacional, adoptado por la Intervención en la Universidad (F.U.R.N.: *Bases para una nueva Universidad*. La Plata, 1973). El uso y la interpretación que aquí damos a esas ideas es de nuestra exclusiva responsabilidad.

siones y soluciones de un problema tan candente como el del acceso a la Universidad. Mucho más si se piensa que encarar este asunto con las armas de una orientación pedagógicamente entendida y estructurada, se hace viable una redistribución de la matrícula, hasta ahora deformada, en proporción importante, por el desconocimiento que el estudiante tiene de sus capacidades, de las posibilidades formativas que puede brindarle la Universidad, y de los requerimientos de su propia comunidad.

7. DE LA ENSEÑANZA AL APRENDIZAJE

En este terreno, tan necesitado de innovaciones, la pedagogía tiene principios sólidos, relativos a una concepción de la enseñanza como *dirección del aprendizaje*. Este principio tiene muchos componentes teóricos y prácticos. Supone una cierta autonomía del alumno respecto a su educación; un cambio en la actitud y en el papel del profesor; la convicción de que el estudiante no es formado sólo por la acción docente, o por su propio poder de autoeducación, sino, y cada vez más, también por el medio social y la vida productiva.

Los pocos elementos puestos de relieve, son aprovechables por la pedagogía universitaria en vista a la construcción de una nueva Universidad, desde más de un ángulo. Aquí haremos únicamente una brevísima presentación de tres de ellos.

a) *Hacia una nueva relación educativa*

Puede parecer desmesuradamente utópico pensar en nuevas formas de relación educativa en una Universidad superpoblada, en la cual la individualidad de los estudiantes se diluye en la masa, y los profesores, en la mayoría de los casos, son conferenciantes más o menos inquietantes. Sin embargo, la misma realidad ha cambiado fundamentalmente esa relación. Es cada vez más común que los estudiantes, aún apretujados en escasos espacios físicos, lancen interrogantes comprometedores sobre el profesor. Quizás el fenómeno no tenga las mismas características en todas las facultades, pero es evidente que ya el alumno no separa la Universidad de su vida, de los problemas que se le plantean fuera y que lo llevan a tomar partido. Tan evidente como que los profesores han debido hacerse más accesibles, menos pedantes, más interesados en cuestiones que antes no tenían cabida en las cátedras.

UNIVERSITAS

Ese cambio se ha logrado, por presión de las circunstancias, pero a costa de marchas y contramarchas. La misión de la pedagogía universitaria será, pues, la de corregir las desviaciones de las búsquedas tentativas, la de crear formas más orgánicas de comunicación, pero mediante estructuras flexibles permanentemente evaluadas, para evitar el riesgo de que, en corto plazo, sean reemplazadas, otra vez intuitivamente, por los protagonistas del proceso educativo.

Habrá que entrar en el examen de las "formas" didácticas, y evaluarlas en el conjunto, y, seguramente, como fruto de ese análisis, aparecerán nuevos procedimientos, y se revalorarán otros que, por snobismo o por demagogia, pueden haber quedado relegados sin mucho fundamento, o por una no percepción de sus posibilidades en un nuevo contexto. Habrá que crear nuevas estructuras, y, sin abandonar la exposición *orientadora* de los docentes, perfeccionar el conocimiento y la relación en grupos pequeños de trabajo, en los cuales el estudiante no pueda postergar el conocimiento y los problemas para las vísperas de los exámenes, y sea, también él, responsable de que se entablen verdaderas relaciones educativas.

b) *Enseñanza e investigación.*

El perfeccionamiento de la relación educativa en la Universidad, y de la misma educación superior, es alcanzable mediante un esfuerzo permanente por integrar la enseñanza con la investigación.¹²

Es común la doctrina que afirma que investigar y enseñar son tareas completamente distintas que, por tanto, deben ser independientes. *Desde el mirador pedagógico, y en relación con la educación superior*, esa tesis no es correcta, aunque debemos reconocer que en este rechazo nos estamos apoyando en una idea muy amplia de la investigación.

Si la educación superior se puede definir por la problematización, implica, por lo menos, una reelaboración y un análisis crítico de los conocimientos existentes. Como enseñanza, la educación superior es comunicación de conocimientos arduamente elaborados, a la vez que el vehículo a través del cual se muestra lo alcanzado por la capacidad creadora del hombre. Es por ello que, muy especialmente la enseñanza superior, no ha de reducirse a transmitir las conclusiones de las ciencias, sino que ha de

12 Cfr. nuestro trabajo: *Enseñanza e investigación. Bases para una metodología de la enseñanza superior*. Departamento de Pedagogía Universitaria, Universidad del Litoral. Santa Fe, 1961.

tender a mostrar cómo el científico, el humanista, el técnico o el artista, han llegado a esas conclusiones o producido sus obras. Es a través de la enseñanza que el estudiante entra en contacto con la vida de las doctrinas, de las ciencias y de las obras, pues aquella reproduce el proceso de formación de los conocimientos y de los productos. Como muy bien ha escrito Sergio Hessen: "La enseñanza universitaria no es tanto una enseñanza propiamente dicha, como una exposición de las opiniones del hombre de ciencia . . . La esencia de la lección universitaria está en suministrar las ciencias en estado fluído, en aquel estado particularmente instructivo en el cual la indagación encuentra su adecuada expresión verbal".

c) *Educación y trabajo.*

Una relación educativa perfeccionada y una real integración de la investigación con la enseñanza, son garantías importantes de cambios actitudinales y estructurales, y una buena defensa contra el academicismo y el cientificismo, verdaderas alienaciones de una correcta educación universitaria. Pero no bastan, y en la búsqueda de barreras más seguras, es fácil encontrar la necesidad del acercamiento de la teoría a la práctica, en un movimiento circular de mutuo y continuo enriquecimiento.

En un sentido, ese acercamiento involucra una práctica continua y globalizadora en el futuro campo profesional. Claro es que si se lo piensa en términos de disciplinas particulares, hay algunas que no permiten esa práctica, y este hecho debe ser aprovechado por la pedagogía universitaria para la elaboración de la metodología de la educación superior. Hacer que los estudiantes sean capaces de manejarse con conceptos abstractos, también es parte de una rigurosa formación universitaria, y, por otro costado, un límite a ciertas tesis practicistas cada vez más difundidas, tan peligrosas como el academicismo y el cientificismo.¹³

En un segundo sentido, la aproximación postulada alcanza la significación mayor del vínculo entre el estudio y el trabajo, esto es en la *inserción sistemática* de los estudiantes en la vida productiva. El principio parece tener aceptación universal, pero no siempre sus defensores perciben la dimensión de sus proyecciones y las condiciones que exige. A pesar de su importancia, el objetivo no es solamente conseguir que el estudiante

13 Es muy frecuente que, en estos momentos, se reclame a la Universidad el empleo de sus recursos en las investigaciones aplicadas. El requerimiento es justo, si con él se trata de superar la común alienación de las investigaciones. Pero no por ello debe negarse ni sacrificarse la investigación básica o pura. Hacer sólo investigación aplicada, es otro modo de aceptar la dependencia cultural.

UNIVERSITAS

trabaje fuera de la Universidad, contribuya al desarrollo socio-económico, o practique algún tipo de acción comunitaria, lindante muchas veces con una especie de caritativo asistencialismo. Lo que importa es que valore y comprenda, *desde dentro y por sus propias vivencias*, los múltiples trabajos del hombre, entre los cuales no están exclusivamente los de la mente. Romper la antigua y antidemocrática antinomia entre el trabajo intelectual y el trabajo manual, y convertirse en un activo y comprometido colaborador en la construcción de su país. Condición *sine qua non* para la construcción de una Universidad diferente, con profesores y estudiantes diferentes, integrados en una obra conjunta, en un proyecto de futuro.

Para nuestros pueblos, y nuestras Universidades, todo esto tiene resonancias de utopías.¹⁴ Tal vez, pero no irrealizables.

14 Es oportuno recordar las palabras de Ribeiro, cuando habla de un proyecto de Universidad como utopía: "Nuestra tarea consiste en definir las líneas básicas de este proyecto utópico, cuya formulación deberá ser lo suficientemente clara y llamativa para que pueda actuar como fuerza movilizadora en la lucha por la reforma de la estructura vigente. Deberá tener, además, la objetividad necesaria para que sea un plan orientador de los pasos concretos a través de los cuales se pasará de la Universidad actual a la Universidad necesaria" (*La Universidad nueva*, pg. 98).