

DISEÑO CURRICULAR Y RENOVACION PEDAGOGICA

M. Arturo Jiménez Sabater
Miguel A. Heredia Bonnetti
Sara Peralta de Rathe

Los autores de este documento presentaron en un equipo especializado del Taller sobre Educación Superior importantes aportes a la evaluación crítica del quehacer educativo. Analizan en profundidad la metodología de enseñanza y a los encargados de aplicarla, los profesores.

Sus recomendaciones, aunque no están explicitadas, exigen la renovación radical de la docencia y la transformación del concepto del profesor. La lectura cuidadosa aportará importantes preocupaciones sobre la práctica docente y solidificará nuestro sentido de innovación y la capacidad crítica.

0. Según Denis Lawton (*Social, Change, Educational Theory and Curriculum Planning* 32), una sociología completa del curriculum debe preocuparse por **quién** enseña, **qué** o **quién**, por **qué medios**, por **qué razones** y con **qué resultados**.

Es frecuente —no sólo en nuestro país— que muchas instituciones educativas todavía sigan cargando el dado sobre el segundo de los aspectos arriba enumerados (qué enseñar) al momento del diseño o reelaboración de un curriculum. Se tiene conciencia, eso sí, de que todos no son muy importantes. Incluso se está pretendiendo dar una respuesta algo más seria al tercero y al cuarto aspectos (el estudiante; los métodos empleados). No obstante, se trata aún de esfuerzos tímidos y dispersos de ciertas unidades que no siempre logran convencer y estimular al resto de los organismos educativos.

1. Esto es un simple documento de trabajo. Quienes escriben no pueden siquiera pretender que las premisas de las que se partirá sean realmente válidas. Cabrá, de hecho, señalarles serias objeciones. Sin embargo, creemos que hay indicios de tendencias más o menos latentes que permiten sospechar la existencia de una especie de “curriculum oculto”, el cual contradice en buena medida los objetivos que quizás sería deseable alcanzar a nivel terciario en nuestro país. Ahora bien, estimamos que la coyuntura histórica por la que atravesamos actualmente invita a un cuestionamiento profundo del papel de la universidad dominicana en nuestra sociedad de hoy y de mañana.

1.1. Proponemos hacer una brevísima aproximación, obviamente subjetiva, de los currícula de la universidad domini-

cana actual tomando como base los seis aspectos adelantados por Denis Lawton.

1.2 Proponemos, asimismo, especular sobre algunos modelos alternativos de desarrollo curricular, siguiendo en buena medida el mismo hilo conductor.

1.3 Insistiremos en que, dentro de nuestra reconsideración inicial no nos ha sido posible basarnos en datos de estadísticas específicos obtenidos rigurosamente de las distintas fuentes universitarias oficiales —por cierto no siempre a mano— sino más bien en hechos reconocidos tácitamente por muchos de los que laboramos desde hace ya años en este nivel educativo. Evidentemente, a la falta de precisión científica tendremos que añadir, en tono de advertencia, el peligro de la generalización que forzosamente entraña un análisis de esta índole. Con todo, creemos saludable darnos de tiempo en tiempo a la tarea de una autocrítica generalizada —incluso si se convierte e hipercrítica—, aún cuando cada institución universitaria en particular no adolezca, en justicia, de todas las fallas apuntadas, ni tampoco acuse la misma intensidad o proporción de aquéllas que sí le afecten.

2. Al adentrarnos en nuestra primera aproximación, opinamos que resulta más interesante para nosotros invertir el orden de las preguntas hechas por Lawton. Intentaremos, pues, dar una ojeada a: qué resultados ofrecen nuestros currícula; por qué razones están concebidos de una determinada manera; qué medios se utilizan para implementar sus objetivos; a qué tipo de estudiante están orientados; qué selección se ha hecho en plano del contenido o pénsum; y por último, qué características posee quien ejecuta la labor propiamente docente.

2.1 Si vamos a medir el resultado de nuestra universidad actual, primeramente, como formadora de las nuevas generaciones altamente calificadas de dominicanos, es decir, si vamos a considerar el out-put-en términos de análisis de sistema-de nuestros estudiantes, podríamos señalar; a simple vista, dos fenómenos inmediatos y aparentemente contradictorios; cuantitativamente, existe una desproporción demasiado gruesa entre el número de estudiantes que ingresan hoy a la universidad y el número de aquellos que egresan. La cifra de estos últimos resulta a veces ridícula si la comparamos con la de

los primeros. El gasto que esto representa en términos económicos y psicológicos —frustraciones— no nos es desconocido. Por otra parte, y casi paradójicamente, el número de los egresados en muchas áreas da la impresión de haber llegado a un punto en que ha saturado el mercado de las posibilidades laborales presentes, sin que asomen todavía medidas de reestructuración curricular que encaren con audacia un problema de tanta magnitud: la fuga de cerebros, el desempleo y subempleo de muchos profesionales, así como la desubicación de otros son síntomas claros de este deterioro.

Evidentemente, el hecho va ligado a otro de naturaleza más bien cualitativa: ¿Hasta qué punto nuestros currícula responden seriamente a un criterio de pertenencia social? No nos referimos a la "calidad académica" del egresado (difícil de medir, por cierto), sino a la adecuación de su capacidad profesional con los requerimientos reales de nuestra sociedad. ¿Dónde están los egresados de las salidas colaterales ofrecidas por nuestra universidad? ¿Pueden desempeñar dignamente cargos y responsabilidades sociales nuevos? ¿Se les prepara efectivamente para ello, diseñando su currículum con esos objetivos concretos en mente? Tenemos en muchos casos serias reservas al respecto.

Por si esto fuera poco, creemos lícito preguntarnos si la universidad dominicana logra verdaderamente inculcar una conciencia social que desarrolle la vocación de servicio comunitario en sus egresados o si se la está utilizando sencillamente como mero trampolín de movilidad social, manteniendo y reforzando una estructura a todas luces injusta. La respuesta, si bien difícil de brindar con rigor científico, no está menos presente en la mente de todos. Inclusive dejando aparte el aspecto cualitativo referente a la ética social y restringiéndonos al puramente intelectual, cabría cuestionarse: ¿Son nuestros egresados unos individuos imbuídos al menos de un espíritu racional cimentado en la asimilación de un auténtico pensamiento científico? ¿Son personas entrenadas en dar respuestas creativas a problemas tan diversos y graves como los que se plantean en nuestra sociedad subdesarrollada? Conservamos a este respecto también una fuerte dosis de escepticismo.

De otra parte, si contemplamos las otras dos funciones claves de la Universidad aparte de la formación de profesiona-

les, resulta casi ocioso abundar en el tema: la investigación está proporcionalmente abandonada y el espíritu investigativo, así como la destreza metodológica para aplicarlo reciben toda suerte de estímulos en sentido inverso. En otras palabras, no se desarrolla una conciencia de la necesidad de investigar, ni se brinda la asistencia esperada a aquellos que la manifiestan.

En cuanto a la extensión universitaria, nos permitimos sencillamente plantear estas interrogantes: ¿A quiénes llega realmente dicha extensión? ¿Se diseñan los mecanismos adecuados para que llegue con toda efectividad, de forma constante, reforzada y coordinada? Pensamos que hay mucho por perfeccionar todavía en este campo.

2.2 El segundo aspecto que abordamos entre los seis propuestos por Lawton es el de las razones de lo que se enseña. En otros términos, ¿cuáles son las metas y objetivos de nuestra educación superior? A nivel de grandes metas y declaraciones de principios, nuestras universidades todas contemplan-dentro de la natural diversidad de enfoques y énfasis-tres aspectos esenciales y evidentemente complementarios: a) la cultura; b) el individuo; c) la sociedad.

Ahora bien, ¿en qué forma se traducen y desglosan esas grandes metas en objetivos más concretos y subceptibles de ser alcanzados mediante actividades educativas mensurables y evaluables?

a) ¿Qué diseño coherente poseemos para alcanzar un auténtico enriquecimiento cultural (en una época en que gran parte de los conocimientos específicos caduca de una década a otra), cuando apenas se fomenta el espíritu de investigación? ¿De qué manera se afronta en nuestros currícula los problemas de la crisis de valores culturales? Inclusive cabría preguntarnos: ¿Existe una idea clara del tipo de cultura que deseamos fomentar y subordinamos a ella todas las actividades educativas? ¿No incurrimos a menudo en serias contradicciones con este tipo de cultura que teóricamente impulsamos? El hecho reviste tanta mayor importancia cuanto que aún nos hallamos embarcados en un proceso de búsqueda y autodefinición cultural como nación. Preguntas similares cabría formular respecto al desarrollo del individuo y de la sociedad.

b) ¿Cómo se traduce, por ejemplo, en objetivos de resul-

tados mensurables, el problema de la reafirmación de la identidad personal frente a los peligros de la enajenación masiva (espíritu crítico), el problema de la racionalidad como sostén ético dentro de un mundo cada día más secularizado y no obstante cargado aún de tantos prejuicios; o bien cómo encarar el problema de la pasividad del individuo, creando nuevos esquemas de conducta en que se refuerce la iniciativa propia, la creatividad ante el obstáculo desconocido, el empleo provechoso del tiempo libre, la necesidad de una educación permanente? Honestamente ignoramos las respuestas.

c) Respecto a lo social: ¿Hasta qué punto se está alcanzando en nuestros egresados el objetivo de crear una auténtica conciencia social, indispensable para el necesario cambio? ¿Hasta dónde han sido lo suficientemente profundos nuestros planteamientos de reorientación vocacional, como por ejemplo en los niveles medios? ¿Qué esfuerzos ha desplegado nuestra universidad por crear la conciencia en sectores públicos y privados de la urgencia por racionalizar la distribución de nuestros recursos humanos calificados en un nuevo orden? O simplemente ¿hasta cuándo habremos de continuar desempeñando un papel receptivo respecto a la admisión de nuevos estudiantes (reforzando en el fondo el orden social presente que facilita sólo a unos pocos el acceso a nuestro esquema actual); contradiciéndonos así con el deseo expreso de ofrecer, igualdad de oportunidades? Creemos que si se observa el número y la composición social de los egresados universitarios, en términos generales las cifras no desmentirían nuestra impresión.

2.3 Ahora bien, si hay un área donde resulta más patente nuestra contradicción es tal vez cuando nos acercamos a los medios empleados para alcanzar nuestras metas. ¿Qué valor otorgamos a la experiencia educativa práctica por oposición a la "teórica"? ¿No existe acaso un predominio marcado por la "cátedra magistral" —a menudo utilizando el profesor un código lingüístico inaccesible a los estudiantes— allí donde podría ofrecerse otras actividades de mayor pertinencia educativa en gran número de áreas? En la práctica resulta que la hora-contacto entre el profesor y su audiencia cautiva es lo que da sentido entre nosotros a la noción de "crédito académ-

mico", aunque todos sabemos que éste responde teóricamente a una definición mucho más completa y racional.

Por otro lado, ¿No estamos fomentando también un espíritu ultra-autoritario basándonos en la implementación de sistemas de evaluación demasiado rígidos que a menudo convierten a esta última en una meta en sí misma, cuando se supone que no es más que un medio de control y rediseño curricular?

¿Hasta dónde existe un aprovechamiento sistemático de los recursos ofrecidos por la tecnología educativa contemporánea, sobre todo en aquellos casos en que éstos pueden abaratar los costos finales de la educación antes que encarecerlos?

2.4 Respecto al estudiante universitario dominicano resulta obvio declarar que en su mayoría se trata de bachilleres recién egresados y es en este tipo de estudiante en el que se piensa al momento de elaborar los planes de estudio. No se tiene siempre en cuenta el caso de los adultos que trabajan, salvo talvez en el campo específico de la educación (maestros en servicio).

Por otro lado nuestra universidad suele nutrirse de bachilleres de "clase media urbana" (o semi-urbana, con menos frecuencia), aumentando proporcionalmente el status social a medida que se avanza en el nivel de especialización de las carreras y aumenta la deserción.

Es justo que indagemos en qué medida se toman en cuenta, al momento de diseñar un curriculum con pretensiones de éxito, factores tales como: extracción social e influencia del medio extra universitario, expectativas sociales y orientación (vocacional, psicopedagógica) del universitario, nivel de formación adquirido en secundaria por éste, etc.

Ante ciertas realidades demasiado flagrantes se han hecho, desde luego, algunos intentos. El ejemplo más a mano sería el de los cursos de corte pre-universitarios que han obtenido ya gran generalización. Sin embargo, podríamos pensar que estamos quizás repitiendo aquí los mismos errores cometidos en la secundaria —tanto en la concepción como en la implementación de dichos cursos— y, de hecho, antes que saludables remedios terminan siendo unos remedios mal hilvanados. Ciertamente, si no se procede partiendo de un estudio detallado y serio de todas las características de nuestro bachi-

ller promedio no se podría elaborar un programa verdaderamente correctivo de sus deficiencias formativas. De igual manera será difícil alcanzar la meta de despertar una honda conciencia social en nuestros estudiantes, cuando ni siquiera se analiza el género de expectativas con que llegó a la universidad y permanece en ella.

2.5 Al llegar al punto de qué es lo que se enseña caemos de plano en el eterno problema de la selección cultural que todo curriculum conlleva. Así las cosas, la primera inquietud que nos viene a la mente es la siguiente: ¿Acaso se aprovechan al máximo los conocimientos científicos sobre diseño y desarrollo curriculares cuando se confecciona o modifica un plan de estudios? ¿Contamos, hoy por hoy, con suficiente número de expertos en esta área de la planificación educativa? Es posible que los criterios que se utilicen al momento del diseño, aunque partan de las mejores intenciones, no sean en rigor los más adecuados para responder a los requerimientos que la universidad está llamada a satisfacer.

De ahí que nos asalte el temor de que estemos todavía atados a una serie de esquemas arcaicos que se traducen en el énfasis puesto en carreras de corte tradicional, más cónsonas con la mentalidad y acaso las necesidades de un tipo de sociedad pretérita. En efecto, escasean las salidas colaterales programadas, las carreras cortas diseñadas para responder a problemas más o menos concretos de la comunidad, así como programas de especialización y reorientación al más alto nivel (post-graduado). Igualmente brillan por su ausencia los cursos y cursillos de actualización y reentrenamiento continuos (Educación Permanente) tanto como los programas de diseño multidisciplinario.

Por otra parte, todo parece indicar que se hace máximo hincapié en los contenidos informativos de los programas, inclusive en aquellas materias básicas de índole esencialmente instrumental. Dichos contenidos se estructuran, por lo general, en unos pensa bastante rígidos que permiten poco o nula iniciativa de selección al educando, abortando así en éste todo germen de autodidaxia. Por lo demás, en no pocas ocasiones los pensa de marras presentan duplicaciones obvias de contenido, que responden normalmente a una ausencia de

verdadera coordinación entre los diversos cursos y sus respectivos profesores, hecho éste agravado y perpetuado por la inexistencia de una reevaluación sistemática de los currícula.

2.6 Por último, nos toca abordar el problema del profesor. Ciertamente resulta difícil establecer un perfil promedio del profesor universitario dominicano en base a meras impresiones. Con todo, es necesario plantearnos honestamente si a este nivel se cuenta en la actualidad con los recursos humanos capaces de afrontar los tremendos desafíos que implican las altas metas de nuestras universidades.

¿Son acaso las expectativas del profesor las mismas que las de aquellos que trazaron las grandes declaraciones de principios? ¿Se comparten efectivamente los objetivos de vocación de servicio social que tan pomposamente se exhiben? Creemos sinceramente que existen contradicciones en un número de casos nada despreciable.

De cualquier manera, el mismo tipo de dedicación esporádica al quehacer académico (profesores por asignatura o por hora) impide frecuentemente una asimilación y vivencia reales de la problemática universitaria. A esto se agrega el que las responsabilidades exigidas sean por lo común únicamente docentes —incluyendo investigaciones en equipo, tutorías, proyectos, etc., lo cual contribuye a un mayor aislamiento del profesor; éste tiene, a veces un idea harto somera del currículum general del que forma parte su propia asignatura...

No es de extrañar tampoco que su calidad académica diste bastante de la excelencia mientras se lo estimule de manera tan marginal a la renovación pedagógica y a la actualización profesional; o mientras se evalúe su labor en forma a menudo superficial o al menos incompleta.

Los métodos mismos de selección y admisión de profesores en el seno de las instituciones universitarias están lejos aún de ser todo lo complejos y rigurosos que deberían, sin que tengamos que mencionar la ausencia de criterios diáfanos en algunos de los llamados justamente a poner dichos métodos en práctica.

En resumen, todos estos factores se conjugan para convertirnos en un ser de condiciones muy cercanas a la mediocridad, a aquel ente profesoral cuyas virtudes y cualidades

elevadísimas tendrían que compensar las enormes deficiencias que acusa nuestra universidad en todos los renglones antes esbozados, a fin de alcanzar resultados medianamente satisfactorios.

3. Con todo opinamos que pueden intentarse mejoras significativas en el estado actual de nuestra educación superior, siempre que lleguemos a cobrar una conciencia cada vez más difundida de nuestros fallos presentes y sin soslayar las limitaciones, tanto económicas como estructurales y humanas, que hoy conforman nuestra realidad.

Es por esto por lo que nos atrevemos a proponer ahora una serie de sugerencias que podrán servir de base a reflexiones, análisis y experimentos futuros.

1. Diseño curricular y definición de objetivos de la educación. Puede ser de interés enfatizar el hecho de que el criterio primordial que orienta al diseño de curriculum es el de responder a los objetivos asignados al proceso educativo. Aunque tal cosa pudiera parecer obvia ocurre con frecuencia que, aunque se asignan diversas funciones a la Educación, como por ejemplo contribuir al cambio social, tales objetivos no se traducen en el diseño de curriculum, pues al momento de organizarlo se obedece únicamente al objetivo tradicional de transmitir conocimientos.

Los diseños innovativos se caracterizan precisamente por sus esfuerzos por operacionalizar un concepto más amplio de los objetivos de la educación. En efecto, se trata de componer una serie de actividades-que desborden la docencia-que, además de transmitir los conocimientos juzgados necesarios, desarrollen habilidades mentales: capacidad de análisis, poder de síntesis, rigor lógico, pensamiento crítico, creatividad, etc., así como destrezas prácticas para tareas productivas específicas socialmente necesarias. Se trata también de desarrollar determinadas actitudes frente a la realidad circundante: racionalidad, vocación de servicio, propensión a favorecer los cambios estructurales necesarios para asegurar el bienestar de la mayoría, etc.

Al adoptar este enfoque amplio la programación deja de centrarse en la cátedra magistral que "agota" temarios, se supera la acumulación y memorización de conocimientos y se

incorporan al currículum experiencias de trabajo en los centros productivos (pasantías), seminarios e investigaciones sobre la realidad nacional, actividades de servicio social, así como una amplia gama de acciones de formación autodidáctica. Consecuentemente, se proveen también métodos de evaluación diferentes, pues no se trata ya de medir solamente la asimilación de conocimientos, sino el desarrollo de tales destrezas y actitudes. En resumen, un buen currículum deberá no sólo llenar ciertas exigencias de pertinencia académica, sino también de pertinencia social.

2. Esta ampliación de la definición de los objetivos de la educación se traduce igualmente en una respuesta diferente a la pregunta de "Para quién se diseña la educación?" Un tipo de instrucción diferente debe ser concebido cuando la universidad intenta realizar programas que responden a los requerimientos educacionales de gran parte de nuestra población, es decir, de personas que trabajan y/o habitan zonas geográficas alejadas de los grandes centros urbanos, así como los habitantes de zonas urbanas marginadas, muchas veces adultos con una escolaridad incompleta y con condiciones generales de vida que dificultan su rendimiento académico dentro de un sistema tradicional.

Este criterio, según el cual el proceso educativo debe diseñarse en atención a las características variables de los educandos, es decudado con más frecuencia de la deseable y se encuentra en ello la causa de lamentables errores de diseño. Medítese, por ejemplo, en los programas sabatinos para educadores en ejercicio, cuyos resultados podrían ser mucho mejores, y obviadas sus muchas dificultades, con un diseño de currículum que tuviera más en cuenta el tipo de personas al que se dirige y previera modalidades didácticas que encaran ventajas de su situación particular de personas que puedan aprender por sí mismas y de su mismo trabajo.

3. En atención a estas inquietudes se están desarrollando en todo el mundo esquemas experimentales en busca de alternativas viables. Así, por ejemplo se desarrollan los sistemas de Educación Abierta. Tales sistemas reducen la escolaridad, es decir, la asistencia a enseñanza en aulas con cátedras magistrales, que se sustituyen por otros medios que po-

nen la educación, en gran medida, en manos del propio educando y, por lo tanto, se ajustan mejor a sus propias condiciones, posibilidades, necesidades y preferencias. Por ejemplo: entrevistas de tutorías, asesorías, lecturas dirigidas, instrucciones por correspondencia, por TV y/o radiofonía.

Son variantes dentro de esta orientación los llamados "estudios universitarios supervisados", los programas de estudios libres", la "universidad a distancia", la "universidad abierta", la "universidad sin muros", etc. Conviene, sin embargo, anotar que algunos distinguen conceptualmente entre la "educación a distancia" y la "educación abierta", porque esta última suprime los prerrequisitos académicos para el ingreso a la universidad o a determinado curso y por eso mismo puede ser más asequible a las categorías sociales menos favorecidas, i.e. adultos sin escolaridad formal completa; además, por su gran flexibilidad de curriculum, puede responder mejor a las necesidades educativas específicas de un núcleo poblacional o de un individuo. Generalmente, estos sistemas abiertos se desarrollan como un parasistema anexo a los programas regulares.

Unido a estas tendencias innovativas está el sistema de "acreditación por examen", que permite a cualquier persona lograr que se le reconozca su capacidad en cualquier materia cualquiera que sea el medio por el cual se haya formado, es decir, sin requisitos previos de asistencia, lecturas, etc. Por otro lado, existen las experiencias para sustituir el sistema de examen por un tipo de evaluación comprensiva o global que aprecie el desarrollo de destrezas y actitudes.

Concomitantemente, se experimenta con formas educativas que faciliten la adecuación del aprendizaje al ritmo individual de asimilación, es decir, que no exigen una velocidad uniforme ni un proceso estandarizado de rendimiento en los participantes. Los sistemas de "educación personalizada", "educación programada", "educación con computadoras", etc.

En todo caso, las formas de educación a distancia y abiertas conllevan siempre una buena dosis de autodidaxia y, por tanto, de adaptación al ritmo individual del educando, por ejemplo, con el uso de cassettes, material de lectura por correo, etc. Nótese que en estos sistemas modifican el papel

del profesor, que pasa a ser un orientador, asesor, evaluador. Nótese también que los currícula adquieren una gran flexibilidad, y que se pierde el carácter estereotipado de los programas orientados a los profesionales tradicionales y aun tipo homogéneo de estudiantes. Sepuede llegar así a los estudios auto-orientados que abren una enorme gama de posibilidades de formación de recursos humanos, ya que, en la práctica, las tareas socialmente relevantes admiten grandes matices, más aún, si quienes se preparan para ellas lo hacen a distintos niveles y partiendo de distintos antecedentes. Basta pensar en la enorme gama de programas que cabría diseñar en el área de cuidado de la salud o en el de la producción industrial y agrícola.

Estas modalidades educativas, por otra parte, enfatizan la responsabilidad del educando sobre su propio proceso formativo, de hecho muchas veces diseña en gran parte su propio programa y lo desarrolla asistido por sus profesores-consejeros. Además, se le autoriza a emplear procedimientos de aprendizaje no centrados en el aula, sino en su mundo de trabajo, en su hogar, en la investigación, etc. Es por estas características por lo que estas nuevas formas de educación post-secundaria participan del enfoque de la llamada "educación de adultos" y aún más del concepto de la Educación Permanente. Se trata, en efecto, de aprender a aprender.

METODOLOGIA

En general, tradición y costumbre son los dos principales determinantes de los métodos que se usan a nivel universitario. Se observa a menudo una renuencia (cuando no una abierta resistencia) a cambiar tradicionales maneras de enseñar. Rara vez se usan técnicas de retroalimentación para tratar de medir el éxito o fracaso de la enseñanza en un curso dado y realizar las modificaciones pertinentes. Dado que la forma prevalente es "la clase magistral", parece necesario detenerse a examinarla. ¿Tiene algún sentido impartir clases magistrales? Si lo que se busca es la transmisión de información, la biblioteca resulta más adecuada y más amplia. Si lo que se busca es participación e interacción, la respuesta es entonces los seminarios o tutorías.

¿Cuál es entonces el papel de esas clases? Ciertamente no la mera repetición de lo que pueda encontrarse con facilidad en un libro —como ocurre con frecuencia—, sino estimular en el estudiante el pensamiento original, la facultad de análisis, el poder de síntesis y el espíritu crítico, de manera que no se sienta satisfecho con las viejas y remanidas respuestas y que sea capaz de cuestionarlas. Sólo entonces, y en la medida en que se cumplan estos propósitos se justifica su permanencia en la universidad. Alguien ha descrito este tipo de clases como: “material que pasa de las notas del profesor a las notas del alumno, sin haber pasado por las cabezas de ninguno de los dos”. Desafortunadamente, esto no deja de ser verdadero en muchos casos. Ya que no se vislumbra la manera de prescindir de ellas en el futuro inmediato; veamos qué características deben reunir para ser efectivas. 1. Determinar su grado real de necesidad: a) si la información es demasiado difícil y hay probabilidades de que el alumno no la entienda si se lo deja librado a sí mismo; b) si la información suministrada presenta un panorama demasiado amplio que le costaría demasiado esfuerzo al estudiante sintetizar; c) si se le está suministrando al estudiante las herramientas intelectuales con las cuales él deberá operar en el futuro. Una vez seguros de su necesidad, esto es, que no pueden ser substituídas con ventajas por la lectura individual, organizar cada exposición cuidadosamente: a) mediante una clara formulación de sus objetivos (¿qué porción del conocimiento quiero transmitir?; ¿qué habilidades o destrezas quiero desarrollar?; ¿qué actitudes y valores quiero impulsar?); b) mediante el planeamiento de las partes de que constará la exposición (para evitar una nueva acumulación de datos); c) mediante una clara y adecuada enunciación (evitando la lectura o el dictado, por ejemplo); d) mediante la evaluación de su efectividad (¿hasta qué punto el estudiante es capaz de aplicar los conocimientos adquiridos a una situación nueva?; ¿maneja efectivamente el modo de pensar, o de investigar o apreciar la disciplina en particular?); e) mediante el conocimiento del nivel intelectual real, intereses y motivaciones de los estudiantes; etc.

La búsqueda de alternativas es más urgente en las universidades con una gran población estudiantil. El problema es

cómo mejorar la enseñanza sin aumentar substancialmente los costos. Dado que el método prevalente es la exposición ante grupos numerosos (lo que implica su-presión de la interacción), las alternativas deben contemplar esta situación.

Una posibilidad sería el uso de la televisión en circuito cerrado. Demandaría una inversión inicial considerable, pero en un breve lapso empezaría a dejar beneficios con el simple expediente de disminuir el número de profesores nuevos que se necesitan periódicamente a medida que la matrícula crece. Una universidad, por ejemplo, podrá contratar un núcleo de sus mejores profesores para allí elaborar el material televisado. Sería posible televisar una clase "in vivo" y usar transmisión simultánea. Esto tiene algunos inconvenientes: la pantalla de televisión tiene una gran capacidad de retener y focalizar atención, de manera que los errores (de cualquier tipo) se verían magnificados. Es dudoso que el estudiante vaya a sentirse motivado por material televisado de mala calidad (porque la filmación no se realiza en condiciones óptimas, por ejemplo). Nos parece que sería más efectivo usar video-tape, puesto que permite la cuidadosa preparación de lo que va a filmarse, el material puede cortarse y montarse como mejor convenga, etc. Grupos de investigadores podrían preparar guiones de las clases a filmarse (esto es, en qué momento la cámara debe enfocar al profesor, al pizarrón o a un objeto, diagrama, etc.). No desconocemos la existencia de productos ya terminados que se venden en el mercado, pero nos parece más adecuado el uso directo que una institución pueda hacer de sus propios recursos humanos. El video-tape tiene la ventaja de que puede ser proyectado de nuevo cuantas veces sea necesario, la que a la larga, lo vuelve económico. El uso de clases televisadas para auditorios numerosos implica que habría un gran número de profesores disponibles que podrían tener a su cargo otro tipo de labores docentes: controles de lecturas, discusiones guiadas, conducción de seminarios, dirección de proyectos, tutorías, etc. La enseñanza a grupos numerosos y a grupos pequeños podrían conjugarse mejor. En muchos casos las secciones numerosas se subdividen en pequeños grupos de "prácticas". Por lo general, éstas no son conducidas por el mismo profesor lo que en muchos casos trae una virtual separación entre "teoría" y "práctica" cuando no un divorcio ab-

soluto. A menudo, las sesiones de "práctica" ocurren con menos frecuencia que las "prácticas" (las proporciones comunes son de 2: 1 ó 3:1). Para algunas funciones académicas, las ventajas del grupo pequeño son innegables. Lo que resulta absurdo muchas veces es el uso del mismo método expositivo que se utiliza por necesidad con auditorios numerosos.

A nuestro juicio, las tres principales ventajas del grupo pequeño actuando en un seminario, por ejemplo, son: a) la oportunidad de discusión abierta con la participación de todos; b) la oportunidad de dar a todos los miembros del grupo la misma oportunidad de participar; c) la oportunidad que los estudiantes tienen de aprender de sus propios compañeros; (en muchos casos la intervención de un estudiante puede resultar más estimulante para sus propios compañeros); d) la oportunidad de ofrecer retroalimentación en cuanto a la efectividad del aprendizaje; e) la oportunidad de basar la clase en algo tan concreto como trabajos escritos por los mismos estudiantes (ensayos, informes, etc.).

Mencionaremos de pasada otros métodos de enseñanza que han sido experimentados exitosamente en otros países y que podrían ser saludables alternativas, en algunas circunstancias, en el nuestro.

La instrucción programada, por ejemplo, ofrece ventajas que merecen consideración. El hecho de presentarse en pequeñas unidades de preguntas y respuestas inmediatas, hace que la información sea fácil de manejar; el estudiante puede marcar su propio ritmo de aprendizaje, las respuestas correctas son reforzadas positivamente en forma constante, de tal manera que puede esperarse la internalización; los objetivos de cada paso del aprendizaje están claramente formulados, etc. Por supuesto que la instrucción programada sólo puede tener una aplicación limitada y ser más bien un complemento que un sustituto de otros métodos.

No podemos dejar de mencionar —posiblemente como el más rico en experiencia vital— el método de incorporar la experiencia laboral como parte integral del programa de estudios. Alternar períodos de estudio con períodos de trabajo en el área —preferiblemente en la forma de servicio a la comunidad— nos parece el método ideal, no solamente porque brinda al estu-

dante la oportunidad de enfrentarse a los problemas reales, sino también porque favorece más que ningún otro el desarrollo de una sensibilidad social, cuya presencia es imperiosa para tratar de promover el cambio.

Por último, queremos mencionar que no importa qué método se adopte, hay una sentida necesidad en nuestro estudiantado y es la de la lectura sostenida. Es nuestra experiencia que el alumno promedio es un muy pobre lector si se le compara con los de otros países. En algunas de nuestras universidades, la Biblioteca no es lo adecuada y funcional que debiera ser y no cumple, por lo tanto, con las funciones que debería cumplir.

PROFESORES

Admisión: El nombramiento de profesores debiera ser una de las funciones más ponderadas de los organismos de gobierno universitario, no sólo por el papel clave que los profesores juegan en todos los aspectos de la vida universitaria, sino también porque en muchas universidades gozan de inamovilidad, lo que hace que cualquier error de selección se sufra por un larguísimo tiempo. No hay una política uniforme en los criterios de selección ni aún dentro de una misma institución. El período probatorio que en muchos casos existe en las reglamentaciones debería cumplirse rigurosamente.

Cursos de Iniciación: Generalmente, una vez que el profesor es nombrado se lo deja librado a la suerte. Sin embargo, sería necesario entrenar al personal académico para que pueda realizar sus funciones docentes con eficacia. Nosotros no sabemos de ninguna institución de enseñanza superior en el país que cuente con cursos de entrenamiento para el personal nuevo. Una parte de un programa de entrenamiento podría ser común para toda la universidad (por ejemplo, información sobre política universitaria, gobierno, administración, etc.) y otra podría ser privativa de las facultades o departamentos. Es bueno recalcar que ningun otra profesión reconocida, permite incorporarse a ella sin ninguna preparación formal.

Funciones: En general, sólo se reconoce como actividad válida la función docente. En casi todas las universidades, la mayoría de los profesores son reclutados para cumplir éstas

exclusivamente, en base a horas cátedras y, por ende, su penetración a la institución es muy superficial cuando no inexistente.