

Función y método en el nivel universitario

RICARDO A. GUIBOURG*

RESUMEN

La función de la Universidad se halla comprometida, en las últimas décadas, por factores culturales, políticos y económicos que ponen frente a frente las aspiraciones de excelencia y los medios disponibles para alcanzarla. Las exigencias de las carreras de grado han disminuido y, en cambio, se espera que los posgrados, maestrías y doctorados completen la formación del graduado. En este punto se hace conveniente reconocer los problemas reales y enfrentarlos antes que ignorarlos.

El tema a considerar no es tanto la oposición entre teoría y práctica sino la necesidad de integrar la información en un sistema de pensamiento desarrollado por el alumno para su propio uso. Como en las computadoras, los archivos.doc son necesarios pero poco útiles si no se integran por medio de archivos.exe que, en el caso del aprendizaje, no pueden transmitirse como información: deben ser desarrollados autónomamente con la guía de los profesores.

PALABRAS CLAVE

Teoría - Práctica - Información - Sistema - Pensamiento.

Function and method at University

ABSTRACT

In the last decades, cultural, political and economic factors have compromised the function of the University and opposed the search of ex-

* Profesor Titular Emérito de Filosofía del Derecho (UBA).

cellence and the means at our disposition to achieving it. The academic level of learning has decreased and, instead, specialised courses, masters and doctorates are expected to complete the formation of a university graduate. At this point, it is important to recognize and face real problems instead of ignoring them.

The subject to be considered is not so much the opposition between theory and practice, but the convenience for information to be integrated within a thinking system developed by the student for his own usage. Like in computers, files.doc is necessary, but they are of no use without their link to files.exe. Such kind of files cannot be transmitted as information: they are to be developed by the student himself, with the teacher's guide.

KEY WORDS

Theory - Practice - Information - System - Thinking.

LA UNIVERSIDAD Y LAS REGIONES EMERGENTES

La institución universitaria, nacida en la Edad Media en torno a los estudios de Teología y Filosofía, ha estado siempre orientada hacia la formación de ciudadanos cultos. Más allá del oficio al que cada uno se dedicara (dedicación que, cuando se volvía profesional, adquiría en ocasiones una connotación peyorativa), su objetivo principal era mantener vivo el gusto por el conocimiento y preservar la integridad del saber acumulado, así como incrementar su alcance (de ahí el nombre de Universidad de los estudios).

En los países emergentes, originalmente sometidos a un régimen colonial al que las instituciones europeas no se trasplantaban fluidamente, la Universidad evolucionó con rapidez hacia el ejercicio profesional. Así, su papel como reproductor cultural de una estructura de poder social -que nunca dejó de cumplir- fue compartido, cada vez más, con una misión opuesta en la que la formación profesional se constituía en camino para el ascenso social.

Este fenómeno se ha dado, en gran medida, en la Argentina, donde se ha hecho tradicional la imagen del inmigrante tesonero y carente de instrucción que forjaba el futuro de sus hijos enviándolos a adquirir

una profesión universitaria. La Reforma de 1917 y la gratuidad de la enseñanza contribuyeron, en gran medida, a acentuar aquel modelo de movilidad social con base en un profesionalismo de sólido fundamento intelectual.

Tal ventaja, empero, no fue gratuita para la concepción de la función universitaria dentro de la sociedad. De hecho, la Universidad empezó a concebirse crecientemente como una fábrica de profesionales dirigidos al segmento más prestigioso del mercado de trabajo. Pero como ese mismo segmento era a su vez recortado a imagen y semejanza de la Universidad, en la práctica se estableció, entre uno y otra, una relación circular en la que la imagen que los universitarios tenían de sí mismos tendía a autoconfirmarse.

DECADENCIA Y EXCELENCIA

Al mismo tiempo, el paulatino descenso de la calidad de la enseñanza primaria y especialmente secundaria no fue registrado por la Universidad como dato operativo. Mientras los jóvenes perdían todo hábito de lectura, veían recortada su capacidad lingüística y rechazaban los contenidos culturales (a menudo tachados de “enciclopedismo”) a favor de una cultura televisiva recargada de estímulos visuales y sonoros, la Universidad ignoró el fenómeno. Como no era su responsabilidad, no hizo nada por remediarlo y, de este modo, la eficacia de su propia enseñanza fue decayendo por falta de base cultural suficiente en el promedio de sus alumnos.

En esas circunstancias, dos factores contribuyeron a poner en tela de juicio el modo en que la Universidad cumplía el papel a ella asignado. Uno, que el mercado, abierto ahora a una situación altamente competitiva, comenzó a dar señales de insatisfacción ante el resultado de una formación universitaria que supuestamente le estaba destinada. El otro, que las mismas universidades se enfrentaron a la comparación internacional. Los títulos de grado empezaron a parecer insuficientes frente a los posgrados obtenidos en el extranjero; a veces por efecto de una comparación leal y en otros casos por el poder mágico que en nuestra cultura han ejercido siempre los prestigios exógenos.

Comenzó a popularizarse, pues, la expresión “excelencia” para representar el cúmulo de conocimientos y habilidades que la Universidad tiene la misión de desarrollar en sus egresados. La palabra evoca el nivel máximo de dichos conocimientos y habilidades dentro de un sistema de comparaciones abierto (esto es, una formación que no desmerezca frente al nivel habitual en los países de mayor prestigio científico y tecnológico). El concepto fue usado también como elemento publicitario de las universidades privadas, que con él enfatizaban el elitismo de sus propios objetivos.

La aspiración a la excelencia es, sin duda, noble, pero el modo de instrumentarla es insuficiente y la eficacia de sus resultados es errática.

En efecto, las universidades argentinas, en general, se hallan sometidas a fuertes restricciones presupuestarias y en no pocos casos a una confrontación política con los poderes externos, lo que –sin perjuicio de la razón que le asista en ella– incide en la soltura de sus actitudes y genera cierta politización de sus estructuras internas.

Acaso como consecuencia de todas esas variables, la búsqueda de la excelencia tiene su centro en propuestas formales (planes de estudio, denominaciones, títulos, posgrados) antes que en el reconocimiento y la solución de los problemas de fondo.

Mientras tanto, otro síntoma de resignación aparece en la sociedad cuando se alzan voces favorables al establecimiento de pruebas externas de habilitación profesional y a la eliminación del valor habilitante de los títulos de grado. En esta aspiración, fundada en una bien intencionada visión crítica del nivel universitario, se esconden una renuncia y un mito.

Si se parte de postular que la enseñanza universitaria es insatisfactoria, la lógica impone seguir alguno de dos caminos: mejorarla o sustituirla. El camino de la habilitación externa, en cambio, supone renunciar a la posibilidad de mejorarla pero la mantiene, en la espera de que otros (seguramente instituciones o academias privadas y onerosas) hagan lo que la Universidad renunciaría a hacer. Esta tendencia se conjuga con la idea de que en estos tiempos la enseñanza de grado ya no es suficiente y debe ser complementada con posgrados. Si esta afirmación es verdadera, su verdad no se halla determinada por la “complejidad del mun-

do moderno” sino por el desaprovechamiento del tiempo destinado al aprendizaje formal. Una escuela primaria que enseñara eficazmente a leer, escribir y calcular; una secundaria que proporcionara a los adolescentes una base razonable de cultura general y una Universidad que ayudara al estudiante a desarrollar el pensamiento teórico y las habilidades prácticas del segmento de actividad profesional por él escogido deberían, aun en nuestra época, tener por resultado un nivel humano, intelectual y técnico suficiente para el ejercicio profesional en condiciones aceptables. Las maestrías y los doctorados son, sin duda, deseables para generar el más alto nivel de pensadores e investigadores; pero confiar en ellos para alcanzar la eficacia profesional colectiva importa abdicar de la misión universitaria, malgastar el tiempo de los estudiantes y, a la vez, contribuir a que los posgrados se vean también, a corto plazo, alcanzados por la misma desvalorización que hoy tiende a aquejar a los títulos de grado.

El primer requisito para mejorar los resultados de la enseñanza en la Universidad debería ser, de acuerdo con lo expuesto, la fijación leal de los objetivos a cumplir, habida cuenta de las necesidades de la sociedad y de los medios disponibles en la estructura universitaria para alcanzar los primeros y satisfacer las segundas.

Entre los objetivos específicos de la enseñanza universitaria es conveniente incluir la formación de egresados capaces de ejercer la profesión que hayan elegido en el nivel exigido por el mercado pero también aptos para encarar, con inteligencia y sabiduría, los cambios sucesivos de las variables actuales y, en definitiva, para hacer avanzar la investigación y la aplicación de las ciencias ahora y en el futuro.

Entre los medios disponibles no cabe contar con presupuestos generosos, pero sí con un cuerpo de profesores dispuesto a entregar su esfuerzo sin mayores estímulos económicos y un elevado número de estudiantes cuyo entusiasmo sólo espera ser despertado y seriamente alentado. La energía presente en esos elementos es incalculable: sólo se trata de encauzarla hacia fines precisos, posibles y plausibles.

Aquí aparece el segundo requisito: el reconocimiento de los problemas reales y la disposición a enfrentarlos antes que a ignorarlos. A esto se dedicará la siguiente parte de este trabajo.

EL INGRESO Y LA NIVELACIÓN

La insuficiencia de la enseñanza primaria y secundaria hace que los jóvenes en condiciones de ingresar a la Universidad se hallen, en promedio, por debajo del nivel cultural requerido para una carrera que desemboque en la excelencia. Cualquier docente universitario puede verificar por sí que, salvo cierto porcentaje, la mayoría de los ingresantes carece del hábito de leer; tiene graves dificultades en la comprensión de textos; adolece de pobreza en la expresión oral y de serias deficiencias ortográficas y sintácticas al escribir; su cultura humanística y científica es más que rudimentaria y jamás ha sido estimulada para asumir un pensamiento crítico individual que exceda la protesta visceral. Del mismo modo, es posible verificar también que la inteligencia de los noveles estudiantes es tan elevada como pudiera desearse, pero ha sido privada de oportunidades de desarrollo por un medio chato, consumidor de imágenes comerciales y de frases hechas.

Frente a esa realidad, se abren dos caminos alternativos. Uno consiste en rechazar toda responsabilidad por ella, imponer un examen de ingreso exigente y admitir en la Universidad sólo a aquella minoría en condiciones de aprovechar adecuadamente la enseñanza universitaria. Este camino, además de deslindar responsabilidades educativas, tiene la ventaja de aprovechar más intensamente el presupuesto disponible pero, a la vez, tiende a solidificar la desigualdad y a constituir la barrera cultural en un castigo para los estudiantes que no tienen culpa alguna en las deficiencias de su propia formación.

De hecho, la Universidad ha escogido un camino mucho más permisivo en el que asume las falencias de la educación precedente y otorga a todos la oportunidad de perfeccionarse en busca de la excelencia. Desde luego, esta generosa elección trae consigo las dificultades antes apuntadas. Si no se hace nada para contrarrestarlas, el efecto puede ser aún peor que el del ingreso restringido porque la ineficiencia resultante podría generar una burla para todos en lugar del rechazo para muchos: años de esfuerzo para construir el conocimiento individual sobre bases endebles desembocan en una graduación meramente formal, no representativa de una aptitud profesional concreta ni, mucho menos, de un nivel cultural digno de la institución universitaria.

Las consecuencias no queridas del camino menos discriminatorio son las que llevan más tarde a enfatizar la necesidad de los posgrados, a valorar desmedidamente los títulos extranjeros y a promover, como ya se ha dicho, la eliminación del carácter habilitante de los títulos de grado.

En resumen, frente a la notoria deficiencia de la educación primaria y secundaria se abren tres opciones reales: mantener la excelencia desde la exclusión, mediante rigurosos exámenes de ingreso, abandonarla por medio de una enseñanza universitaria limitada a la aptitud del promedio de los estudiantes o tratar de alcanzarla supliendo las carencias del mejor modo posible. De hecho, nuestra Universidad no hace ninguna de esas tres cosas: elige admitir a todos, ignorar oficialmente el problema y llamar excelencia al resultado alcanzado al fin de la carrera de grado, lo que constituye, ciertamente, una alternativa poco realista y conduce a la desvalorización del título universitario.

EL OBJETIVO DEL APRENDIZAJE

Podría parecer curioso que muchos años de investigación pedagógica desemboquen en un resultado tan pobre en comparación con los objetivos trazados por aquella misma investigación. La enseñanza tradicional, cuyo modelo proviene de la Edad Media, se halla diseñada de acuerdo con un modelo anterior a la invención de la imprenta y teñido del autoritarismo intelectual entonces en boga. Ese modelo parte del supuesto de que hay un pequeño grupo de personas (los docentes o doctores) que han acumulado los conocimientos disponibles y los transmiten a los estudiantes. La enseñanza es unidireccional y se halla destinada a introducir en las mentes de los alumnos la mayor cantidad de aquellas verdades. Como los libros, copiados a mano, son prácticamente inaccesibles, los estudiantes dependen de lo que el profesor les enseñe verbalmente o, eventualmente, les lea desde la cátedra (equivalente académico del púlpito eclesiástico). Por este motivo, el aula tradicional está dispuesta como un auditorio: los receptores del conocimiento se sientan en bancos, pupitres o sillas que miran todas hacia el punto, a veces elevado por una tarima, donde se sitúa el emisor. Los cursos terminan con un examen en el que se procura determinar si el estudiante conoce las respuestas correctas a las preguntas que se le formulan.

Esta idea ha sido criticada reiteradamente en los últimos siglos. Michel de Montaigne (1533-1592) creía mejor, como resultado de la enseñanza, "*une tête bien faite plutôt qu'une tête bien pleine*". Rousseau, en el "Emilio" de 1762, ponía de resalto la importancia de la participación del alumno hasta predicar el aprendizaje por medio del descubrimiento y dirigir la enseñanza a provocarlo y encauzarlo. Desde entonces, la pedagogía ha insistido, cada vez más, sobre las condiciones ideales del aprendizaje. Pero esta tendencia no se refleja en la Universidad: la teoría pedagógica influye más en los primeros años de la educación. De hecho, la exigencia de una didáctica racional se muestra fuertemente en el jardín de infantes y se diluye rápidamente hasta que, en el último peldaño de la enseñanza formal, los métodos de enseñanza son prácticamente incontrolados.

Así, el docente universitario se ve principalmente influido por su propia experiencia como estudiante. El objetivo de su programa es transmitir información. Lo que espera de sus alumnos es que recuerden esa información y la entiendan (esto es, sepan explicarla en caso necesario). El colmo de su expectativa es que, apropiadamente estimulados, puedan aplicarla en un caso concreto. De esos objetivos, el único que se cumple en el promedio de los estudiantes es cierto grado de retención de la información en la memoria. No porque los métodos de enseñanza no procuren el cumplimiento de los otros, sino porque esos objetivos no se reflejan en la técnica de evaluación.

En efecto, parece existir un deterioro en los objetivos del propio estudiante cuando se pasa de lo general a lo particular. El joven elige una carrera por varias razones, entre las que se cuenta normalmente su preferencia por cierta rama del conocimiento. Pero, cuando se encuentra frente a la real actividad del aprendizaje, sus expectativas –legítimamente fundadas en la tradición y en la práctica de sus maestros– tienden a reducirse a la aprobación de las asignaturas, hecho que se convierte, en la mayoría de los casos, en el incentivo central del estudiante. En este contexto, se muestran inútiles –y con razón– las exhortaciones de los docentes que predicar evitar el estudio memorista, emplear tratados originales en lugar de apuntes y aun reflexionar críticamente respecto de los conocimientos adquiridos. Muchos estudiantes se limitan en los cursos a escuchar al profesor, pero esperan la semana anterior a la evaluación

para leer la bibliografía: temen que si la estudian antes, acaso la olviden luego y deban repasarla, lo que implica un doble trabajo, y saben que de todos modos, el buen éxito en una evaluación depende de la memoria que exhiban en ella en relación con la información adecuada para la cátedra, información que, a menudo, esperan hallar en los apuntes estrictamente adecuados al programa.

Otra muestra curiosa de la persistencia de un modelo perimido es la regla, sostenida y cumplida de buena fe por docentes y estudiantes, según la cual en un examen sólo puede interrogarse acerca de los temas que han sido desarrollados en clase. En este punto, la palabra del profesor no opera tanto como transmisora del conocimiento que, de todos modos, habrá de adquirirse más tarde, a la hora de estudiar, sino como un requisito formal para considerar que determinado tema ha sido incluido en el curso y puede ser objeto de evaluación. Resulta de aquí que, si en un curso determinado el profesor ha sufrido problemas personales por los que no ha llegado a exponer más que un tercio del programa, los alumnos quedan formalmente eximidos de conocer dos tercios de lo que la Universidad considera necesario para la formación de un egresado. Pero, aun dentro del ámbito de los temas formalmente desarrollados, se juzga que el estudiante que conoce todas las respuestas merece diez puntos, en tanto el que es capaz de responder algo menos de la mitad está en condiciones de aprobar. Si esta consideración se agrega a la anterior, se observará que la pretensión del aprendizaje como transmisión del conocimiento es en buena medida ficticia, además de insuficiente.

Parece claro que, especialmente donde se trata de adquirir ciertas habilidades, la adquisición de cierto volumen de información se hace necesaria. Bien está, pues, que las evaluaciones requieran respuestas correctas. Pero, si se estima que la memoria es por sí sola insuficiente, no sólo ha de definirse qué tipo de manejo de aquella información se desea que el alumno adquiera; además, es preciso que los métodos de evaluación respondan exacta y racionalmente a esa expectativa.

A veces, la adopción de estos puntos de vista conduce a una línea frustrante: la que insiste en condenar el "enciclopedismo" y en sustituir la teoría por la práctica. Tal actitud es frustrante porque parte de dos premisas incorrectas: que la información general es innecesaria y que la

teoría, solitario regocijo de las mentes ociosas, no guarda relación alguna con la actividad cotidiana o profesional.

La información general es indispensable en dos niveles. Ante todo, como la base de cultura que permite al ser humano una comunicación fluida con los problemas de su tiempo. En segundo lugar, como el andamiaje de datos que sirven para la comprensión de una especialidad y para el conocimiento de la realidad a la que ella se aplica. Por supuesto, tanto la realidad cultural cuanto los datos de la realidad relevante evolucionan constantemente: aparecen nuevos libros y sinfonías; se operan nuevos descubrimientos científicos; se aprueban nuevas leyes que derogan las anteriores. Pero el que tiene una base sólida de conocimientos generales es capaz de incorporar las modificaciones para mantenerse actualizado, en tanto quien ha menospreciado el “enciclopedismo” sigue después de los cambios tan desconectado del mundo como antes.

En cuanto a la práctica, no es ocioso recordar que la teoría sirve para facilitarla o no sirve en absoluto. La teoría no es práctica, sino un conjunto de construcciones ideales que sirven de marco a la práctica, la encauzan y, en ocasiones, hasta fijan sus objetivos. La práctica, en cambio, es siempre teoría. En efecto, no llamamos práctica a un hecho aislado, sino a una sucesión de actos distintos pero semejantes, que llegan acaso a generar en el agente cierto hábito. Pues bien, ese hábito que esperamos de la práctica no es otra cosa que teoría: una teoría inconscientemente inducida a partir de la acción.

Estas reflexiones no están dirigidas a contrariar los preconceptos en boga, sino a señalar sus límites razonables. Una excesiva preocupación por transmitir información es dañina al aprendizaje cuando toma el lugar de otros objetivos aún más relevantes. La teoría se vuelve demasiada –aunque sea poca– cuando es una mala teoría: esto es, si se halla desconectada del mundo empírico (en el caso de las aptitudes profesionales) o si adolece de inconsecuencias que la tornen teóricamente inútil y, por lo tanto, carente de perspectivas de uso práctico en cualquier aplicación de nivel más bajo (en el caso de las construcciones abstractas). Por último, la práctica es siempre indispensable en la medida en que el uso concreto de la teoría se halla sujeto a automatismos que la misma

teoría, planteada como conjunto explícito de proposiciones, no es capaz de proveer en su estado puro.

EL APRENDIZAJE OPERATIVO

El tema central a resolver, pues, no es tanto qué debe enseñarse sino qué hayamos de entender por enseñar. Si enseñar es transmitir información, mejorar la enseñanza implica transmitirla de un modo más eficaz y en mayor cantidad o calidad. Los métodos pedagógicos pueden ayudar a lograr ese objetivo, pero sería preciso acompañarlos con exámenes más exigentes, capaces –entre otras cosas– de generar un cambio de actitud frente a la bibliografía.

Nadie piensa conscientemente, sin embargo, que el objetivo de la enseñanza sea transmitir información, aunque muchos actúan inconscientemente para atribuir esa finalidad al aprendizaje. Como se ha dicho antes, las técnicas de evaluación corrientemente empleadas son una muestra clara de esta tendencia.

Esa tendencia debería cambiar en la práctica cotidiana. No quiere decir esto que la información es innecesaria o que no merece ser adquirida. Por el contrario, es indispensable que el estudiante conozca (recuerde) y maneje cierto volumen de información, datos básicos necesarios para la elaboración de los vaivenes de la vida cotidiana o profesional. Pero hay en esto varios niveles. Para ejemplificarlos, parece ilustrativo recurrir a la metáfora de la computadora.

Una computadora tiene un *hardware*: metal, plástico y silicio. Este soporte físico, con la ayuda de la energía eléctrica, sirve para sustentar el *software*. El primer grado del *software* es el sistema operativo, que define las distintas funciones genéricas a cumplir y deja la computadora en condiciones de hacer lo que se le encomiende. Parte de este sistema está en la misma máquina y otra parte es cargada en su memoria. El segundo grado es el de los programas de aplicación, grandes conjuntos de instrucciones y criterios con los que la máquina cumplirá tareas diferentes: procesador de texto, planilla de cálculo, dibujo, comunicación. Cada programa de aplicación corresponde a una función distinta, aunque hay programas que permiten cumplir más de una, así como funciones que pueden cumplirse desde distintos programas. Cuando el usuario pone

en funcionamiento uno de estos programas, introduce en él datos (palabras, cifras, líneas, mensajes) que serán elaborados por el programa de aplicación con los recursos eminentemente dirigidos por el sistema operativo.

Pues bien, en el ser humano, el *hardware* es el cuerpo, incluido el cerebro. El sistema operativo interno está en el sistema nervioso y en las reacciones o tendencias innatas o propias de la especie. El externo, en la filosofía. Todo ser humano usa una filosofía que incluye una metafísica; una teoría del conocimiento; una teoría de la verdad; una teoría clasificatoria; una metodología y otras herramientas básicas por el estilo. Para quienes no hayan pensado nunca en eso, la cultura trae esos contenidos y los impone sin resistencia, sobre todo por medio de la estructura lingüística que los presupone. Los programas de aplicación son las habilidades adquiridas por cada individuo para sumar y restar, para operar un apéndice o para iniciar un juicio de amparo. Estos programas requieren gran cantidad de información, pero esa información debe hallarse articulada de tal modo que esté pronta a ponerse en movimiento cuando sea necesaria: no es información que yace en la página de un libro, sino un conjunto de criterios vivos y dispuestos para la acción. Por eso, las habilidades requieren práctica (esto es, la adquisición parcialmente inconsciente de un segmento teórico de aplicación automática). Los datos, por último, son las informaciones cambiantes que han de elaborarse. Por ejemplo, el relato de un cliente ante un abogado; pero también, hasta cierto punto, un gran número de contenidos coyunturales de normas más o menos volátiles.

Los datos, naturalmente, no son provistos por la enseñanza sino por la vida. La enseñanza suele centrarse en los programas de aplicación. Pero lo hace como transmisión de un conjunto de informaciones, susceptibles de ser olvidadas y acaso nunca usadas. Por esto es preciso insistir tanto en un aprendizaje teórico-práctico en el que el estudiante ponga en ejecución cada una de las habilidades adquiridas, a fin de fijarlas en su memoria RAM más que en su memoria ROM (si es que soportamos continuar con la metáfora informática).

En efecto, el sistema de pensamiento de cualquier profesional está compuesto por una gran cantidad de elementos conceptuales. Algunos de ellos, equivalentes a nuestro sistema operativo externo, son extrema-

damente genéricos y se consideran normalmente englobados en la filosofía, desde la ontología hasta la ética. Otros corresponden a las estructuras del razonamiento o a las categorías teóricas del conocimiento científico y técnico. Otros más (muchos de ellos), a las formas y a los contenidos genéricos que rigen el pensamiento profesional en la especialidad de la que se trate: Medicina; Economía; Derecho; Pedagogía; Física. Pero todos estos criterios se hallan inscriptos en un continuo, dentro del cual los más generales se manifiestan claramente en el manejo de los más específicos y donde estos últimos, además, se vinculan unos con otros.

Esos sistemas conceptuales no pueden ser enseñados ni aprendidos como información (en la metáfora informática, almacenados como ideas.doc), sino desarrollados como programas ejecutables (ideas.exe). Es inútil, pues, transmitir la opinión personal o la de terceros sobre tales líneas metodológicas si el estudiante no incorpora efectivamente alguna de ellas a su sistema de pensamiento. Y es imposible tal incorporación si el estudiante no la lleva a cabo por determinación propia, teniendo en cuenta el resto del sistema individual en el que cada decisión nueva haya de insertarse. Por esto, la historia de la Filosofía o el examen de las diversas posiciones epistemológicas, aun con toda la ventaja que comporta la acumulación de reflexiones y experiencias ajenas durante muchos siglos, no tiene otro valor real que el heurístico cuando se la dirige al aprendizaje concreto. Lo importante es que cada estudiante advierta los problemas, reflexione, compare y adopte sus propias decisiones (provisionales, pero efectivas y a su propio riesgo) sobre cada tema. La guía del docente no consiste en imponer sus propios puntos de vista (imposición que, de todos modos, sería ficticia), sino en confrontar la posición del estudiante para hacer notar los flancos débiles que ella ofrezca o los problemas que suscite y a los que sea preciso que el estudiante proponga a su vez una solución. En este sentido, el docente debe ser un espejo donde el estudiante se mire para arreglar mejor su propio pensamiento. Y el conocimiento acumulado, un telón de fondo que recuerde al docente y al estudiante los vericuetos del pensamiento que, con distinta fortuna, hayan sido recorridos en el pasado.

A medida que el aprendizaje se desliza desde lo general hacia lo particular (esto es, desde el sistema operativo hacia los programas de

aplicación, o aun hacia el conocimiento de datos generales que sirvan de marco al uso de estos últimos programas), la transmisión de informaciones adquiere importancia creciente. Pero, de todos modos, emplear en esa transmisión la preciosa oportunidad del contacto alumno-docente es, muchas veces, un desperdicio. La información está en los textos. El docente debe entrenar al estudiante (o mejor aún, guiar al estudiante en el autoentrenamiento) para el uso de la información a medida que los criterios en ella contenidos se incorporan (deliberada y críticamente) a los hábitos del alumno.

De aquí la extrema importancia de las clases interactivas; de la ejercitación constante; del libre debate instalado como premisa fundamental de la relación docente-alumno y del hábito de comprender que esa relación no es tanto un vínculo de autoridad cuanto una asociación temporaria para el desarrollo de las ideas que cada uno elabore, con vistas a la eficacia de las propias actitudes y dentro del respeto por la coherencia.

En este contexto, es preciso resistir la tentación del adoctrinamiento. Enseñar no es transmitir las propias ideas ni las ajenas, por valiosas que éstas sean, sino ayudar generosamente al estudiante a construir las propias que, muchas veces, resultan divergentes. Y esta tarea es ciertamente más agotadora que la de exponer el conocimiento del docente, porque torna imposible prever cuál ha de ser el desarrollo concreto de cada clase y obliga al profesor a un constante esfuerzo de atención para comprender argumentos que acaso no comparte y compararlos con los principios en que ellos puedan fundarse, tratando siempre de reformular unos y otros con claridad para que todos puedan comprender lo que cada uno sostiene y todos, los estudiantes y el propio docente, vayan reconstruyendo a cada instante su pensamiento o, al menos, ejerzan en él siempre recomendables tareas de mantenimiento que aseguren su operatividad actualizada.

Este método, cuando se emplea, permite comprobar que los estudiantes son, en término medio, tan inteligentes como podría desearse: sólo tienen la desgracia de vivir en una sociedad que no los alienta al razonamiento y que menosprecia el estudio hasta reducirlo a un ejercicio renuente y transitorio de la memoria. Cuando se los estimula debidamente, se despierta en ellos (no en todos, pero sí en la mayoría) la ca-

pacidad de construir su propio pensamiento y se manifiesta, además, el entusiasmo con que lo hacen. Acaso cada docente pueda comparar estas reflexiones con las propias y reexaminar así no tanto sus conocimientos pedagógicos (enseñanza.doc) sino su método real (enseñanza.exe). Ese procedimiento podría servir en la práctica para mejorar la calidad de la enseñanza y para hacer de ella una fuente de energía para docentes y estudiantes antes que una tarea tediosa o una carrera de obstáculos hacia la graduación.

Fecha de recepción: 21-03-2012.

Fecha de aceptación: 04-04-2012.