

Dr. OSCAR A. T. GOMEZ-POVIÑA

Educar para el Cambio



CENTRO DE ESTUDIOS COMPARADOS

CURRICULUM

El Dr. Oscar A. T. Gómez-Poviña

Se inició en la cirugía al lado de su padre y en la Cátedra del Profeso; Alejandro Ceballos y luego en la del Profesor Ricardo Denovan. En 1956 fué Asesor General de la Secretaria de Salud Pública de la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires, con el cargo de Director General; a 'partir de 1956 volvió a la Facultad de Medicina, al Laboratorio de Patología y Cirugía Experimental, que dirigía el Profesor Carlos A. Tanturi, obteniendo la Dedicación Exclusiva -desde que fuera implantada en. el año 1957. Desde ese momento dedicó todos sus esfuerzos a las tareas de docencia e investigación. Fu.4 designado miembro de la Carrera del Investigador Científico del CONICET, desde que la misma se inició. Fué Relator del I Congreso de Educación Médica que organizara la Asociacion Médica Argentina en 1957,. A partir de ese momento formó parte del Comité de Educación Médica que la mencionada Institución organizó a continuación de ese Congreso, siendo en varias oportunidades su Secretario General, y Presidente en 1966-67. Fue también su Delegado en el Sub-Comité de Residencias Hospitalarias. Ese Comité trabajó por introducir nuevas corrientes en Educación Médica y realizó Congresos y Jornadas anuales que reunían a todos los interesados en Educación Medica del país.

En 1961-1962, trabajó en investigación cardiovascular bajo la dirección del Profesor William Hamilton, en los EE. UU. En 1963, de regreso al País, se hizo cargo de la Dirección del Laboratorio de Patología y Cirugía Experimental, a raíz de la muerte del Profesor Carlos Tanturi.

Como Director del Laboratorio, además de continuar con sus líneas de investigación, dirigió la labor de sus colaboradores -muchos de los cuales están en la actualidad en el extranjero, así como la de' Becarios. Además organizó en varias oportunidades Cursos de Introducción a la Educación para auxiliares docentes del Ciclo Básico, así como para la mejor formación del personal que colaboraba con él en tareas docentes. Recibió varios subsidios de Instituciones Nacionales y Extranjeras (CONICET, Universidad de Buenos Aires, Instituto Nacional de la Salud de los EE. UU.).

Participó en numerosos Congresos tanto de Educación Médica como de su especialidad, en el país y en el extranjero, siendo en varias oportunidades relator. Publicó numerosos trabajos de investigación y algunos de Educación, en revistas nacionales y extranjeras. Fué miembro de, numerosas Comisiones de estudio en la Facultad de Medicina, y en la Universidad de Buenos Aires, y en 1969 fue designado Secretario Académico de la Facultad de Medicina en el Decanato del Profesor Mario Brea, hasta Julio de 1970, momento en que se retiró para aceptar una Consultoría

Temporaria de la Oficina Sanitaria Panamericana. Retornó su cargo en la Facultad durante los meses de Febrero a Abril de 1971, para aceptar luego la designación de Secretario de Asuntos Académicos de la Universidad de Buenos Aires, durante el Rectorado del Profesor Andrés Santas, hasta que renunció en Julio de 1971.

Organizó y dirigió una Experiencia Multidisciplinaria en terreno de la Universidad de Buenos Aires, con participación de alumnos de la mayoría de las Facultades, durante los años 1970 al 1972.

En el momento actual es Profesor Titular de Fisiopatología y Director del Centro de Investigaciones Fisiopatológicas y Cirugía Experimental.

EDUCAR PARA EL CAMBIO

El Dr. Oscar A. Gómez-Poviña Profesor Titular de Fisiopatología de la Universidad de Buenos Aires, constituye una clara expresión del espíritu de cambio y sentido de la crítica que agita a la generación docente actual, es decir la que actúa y alcanza madurez durante la segunda mitad del siglo.

Su trayectoria personal en el ámbito científico y universitario lo demuestra. Se inició como cirujano, siguiendo el camino trazado por su padre; rápidamente se sintió atraído por las Ciencias Básicas, que en el curso de este centenario se introdujeron en la cirugía transformando su fisonomía de manera tal que, de simple artesanía, pasó a ser una ciencia. Esto trajo aparejado énfasis en el método científico y preocupación por lo educacional. La carrera de Gómez-Poviña refleja este cambio: viraje hacia la fisiopatología en lo que concierne al aspecto médico-científico e interés por lo pedagógico en materia educativa.

Para esa época, en los alrededores de 1957, tuvo lugar un acontecimiento que sacudió el ambiente universitario y al medio médico que lo lideraba: el primer Congreso de Educación Médica de la Asociación Médica Argentina que marcara un hito en la historia respectiva.

Gómez-Poviña participó activamente en el mismo y desde entonces profundizó en Educación, desbordando el territorio de aplicación de la medicina e incursionando en la teoría y los aspectos básicos. Así fué como paulatinamente se introdujo en el campo de la pedagogía y, particularmente, en lo que hace a metodología, a la que su formación científica médica lo había aproximado anteriormente.'

Hace pocos años tuvo la oportunidad de concretar algunas de sus ideas cuando fué llamado a colaborar en la Facultad de Medicina desde el Centro de Pedagogía y luego en la Secretaría Académica donde como Decano pude conocerlo más íntimamente y contribuir a la realización de sus iniciativas.

Muchos proyectos y proposiciones en el terreno de la pedagogía universitaria y la metodología llevan su sello. Conjuntamente con la labor desarrollada por Manuel del Carril, dieron la tónica educacional que fué lo más destacado del corto período en que me correspondió dirigir la Facultad.

Entre lo más importante se cuentan las experiencias metodológicas educacionales elaboradas sobre la base del Curso Optativo de Fisiopatología, cuyo mérito y prestigio son de público conocimiento. Así es como interpreto el porqué de la ubicación actual de Gómez-Poviña y como se perfila

su trayectoria. No es difícil, y así lo hace suponer este ensayo, que se oriente hacia la filosofía educacional que, sin ser quizá su meta, constituye el punto de llegada lógico y casi obligatorio.

§

A propósito del tema de fondo, “Educar para el cambio” y sobre la base de una experiencia personal, Gómez-Poviña incursiona en numerosos capítulos de pedagogía universitaria y finaliza con una proposición concreta destinada a facilitar la introducción de nuevas metodologías.

Preocupado como está por promover un cambio metodológico en la enseñanza, trata de escrudñar en los factores que lo dificultan y la forma de removerlos. Para ello ahonda en el sector del Ciclo Básico, que es el suyo, lo que le permite destacar los méritos de los docentes que sobresalen en el terreno de la investigación pero que exhiben fallas y deficiencias en materia pedagógica. Considera que esto implica un desequilibrio que altera los fines de la educación superior y es llamativo que fuera en investigadores que por su formación científica no se inclinan a aceptar dogmas y, por el contrario, son proclives a dudar y cuestionar.

La gravedad de ese hecho radica en la repercusión sobre la enseñanza en general, porque las mayores responsabilidades corresponden al Ciclo Básico donde se suministra la base común para toda la carrera y donde realmente se debe “aprender a aprender” lo que es tanto más verdad en las Universidades de masa como la nuestra.

Tratando de ofrecer seguridades y gratificar a los que promueven cambios en el terreno pedagógico es que por analogía con la Carrera del Investigador Científico que ha dado pruebas de eficiencia, Gómez-Poviña propone un esquema conceptual operativo, la Carrera del Investigador Pedagógico encuadrada dentro del sistema educativo a manera de un parasistema.

§

Este es a grandes rasgos el contexto de este ensayo que el autor aprovecha para subrayar algunos conceptos. Tal la definición de “Educar para el Cambio”: “Capacitación del estudiante universitario para comprender, evaluar y decidir sobre la aceptación de todo aquello que puede adquirir en el futuro, diferente de los contenidos que adquirió en el pasado. Debe pues enseñársele para que aprenda a aprender; quizá también para que aprenda a olvidar”.

Con referencia al cambio cuestiona la importancia asignada al cambio de los contenidos como medio para formar un buen universitario, considerando que éste es el que está capacitado para enfrentar el mañana y para

una educación continua. Esto difiere de la preocupación corriente por los cambios curriculares que evidencian los dirigentes universitarios, y llega a la conclusión de que los logros que deben adquirirse en la Universidad no están dentro de los contenidos, sino que pertenecen a los logros metodológicos.

Con esto penetra en el meollo de la cuestión. El real cambio en la Universidad es un cambio metodológico. Este supuesto es el que lo conduce finalmente a la búsqueda de soluciones mediante las experiencias pedagógicas y metodológicas y la forma de implementarlas.

§

Resultará un poco llamativo que este prólogo se concentre en la presentación del autor y en un resumen de su texto, soslayando en buena parte el contenido. La explicación es clara: por una parte, porque el espíritu del autor trasunta en la obra y, por otra, porque no me considero técnico en materia educacional y, por lo tanto, idóneo para entrar en el análisis y críticas de las ideas vertidas en este ensayo.

Puedo, no obstante, advertir, que, sobre todo en los primeros capítulos, la lectura no es fácil o, mejor dicho, rápida, pues todas sus páginas son densas y en ellas se concentran ideas, análisis y razonamiento. Vuelcan las preocupaciones e inquietudes mentales del autor y, a veces, son una especie de pensar en voz alta.

Gómez-Poviña no ha querido reservarse nada y expresa y trasmite sus ideas con generosidad para que sean aprovechadas, discutidas y aun negadas. Surgen como un servicio irrenunciable que presta a la Universidad, a la que devuelve con su esfuerzo intelectual las motivaciones que le ha proporcionado durante su permanencia en sus claustros.

MARIO M. J. BREA

EDUCAR PARA EL CAMBIO

INTRODUCCION

He intentado volcar en este ensayo el fruto de mi experiencia y debo reconocer que el mismo se ha visto notablemente enriquecido por los aportes de todos aquellos que han colaborado y colaboran conmigo en este esfuerzo por producir un cambio metodológico. Pude advertir la riqueza del proceso educativo y entrever su enorme complejidad, sin pretender siquiera alcanzar a tener de él una comprensión integral. Además, los logros obtenidos fueron posibles, pues en todo momento traté de ser un observador lo más desinteresado del proceso y utilicé para efectuar las observaciones, para encadenar los razonamientos y para esbozar las hipótesis que en cierto sentido intuyo como conclusiones, el método científico. Sin él, hubieran pasado desapercibidos muchos episodios cuyo análisis resultó, trascendente y hubiera perdido probablemente la posibilidad de conseguir, aunque fuera solo en parte, una visión prospectiva del proceso.

Si bien, como es lógico suponer, creo en la tesis que sostengo -ya que numerosos indicadores parecen asegurar su validez- es mi intención que tanto esa tesis como los factores que indico como responsables de frenar los intentos de cambio, sean profundamente analizados y cuestionados tanto por el lector interesado en lograr ese cambio, como por aquel que sostiene que el mismo parece ser innecesario. Juzgo imprescindible una discusión abierta de todos esos factores, ya que de ella podrán resultar suficientes elementos de juicio que sean valiosos para interpretar lo que sucede, determinar lo que conviene, permitiendo así encontrar los mecanismos que hagan posible o favorezcan el cambio. Considero que esto es responsabilidad de todos y nadie que tenga conexión con el proceso educativo por lejana o inoperante que parezca puede rehuírla.

Acepto desde ahora que, si esto da origen a profundos análisis y polémicas constructivas, y como consecuencia, se termina demostrando la no validez de la tesis que sostengo, o la falta de vigencia de los argumentos, o la distinta jerarquización de los factores, habré logrado, a pesar de ello, el fin propuesto, es decir, inducir a la discusión abierta del problema, contribuyendo de esa manera -es mi intención-- al mejoramiento del proceso educativo.

En algunos momentos de su trayectoria las instituciones parecen requerir cambios, Pueden estar originados en la necesidad de redefinir fines o porque los principales objetivos no logran cumplirse. El cambio, en este caso, es un medio que tiende a conseguir un fin; el fin es el reajuste de la Institución a las nuevas necesidades creadas por el medio en el cual está inmersa.

Educación para el cambio es un fin en sí mismo, que se logrará probablemente mediante la introducción de reajustes o cambios en el sistema.

Convendría comenzar por aclarar qué entiendo por educación para el cambio, y por qué enfatizo su trascendencia. Un rápido análisis del devenir histórico puede ayudarnos. Las nuevas ideas y valores, así como la redefinición de teorías y el avance científico en sí, fueron sucediéndose en el mundo con diferente rapidez a medida que el tiempo transcurría. Los conocimientos adquiridos eran la consecuencia visible u oculta de situaciones antecedentes lo que hacía, en general, fácil seguir su evolución. La aceleración de la historia y la falta de antecedentes visibles en numerosas oportunidades; el cambio sin transición a ideas y valores tan distintos y el aumento y evolución constantes de los medios de comunicación (que permiten con escaso margen de tiempo conocer situaciones que ocurren en lugares que tienen antecedentes históricos-sociales y culturales tan diferentes a los nuestros lo que hace a veces difícil entenderlas) debe servir para advertirnos sobre esa aceleración.

Referido al campo de la Educación quizá podría aclarar más la idea si incluyera los conceptos de Piaget y la diferencia que establece entre lo que denomina asimilación cognoscitiva de acomodación cognoscitiva. Esto enfatiza la diferencia que hay entre incorporar conocimientos que son nuevos -pero no ajenos a nuestro esquema previo- de aquellos que siendo nuevos, son totalmente diferentes de esos esquemas previos y reconoce que, para que en este último caso puedan ser incorporados (por descontado si tienen el valor necesario) deben reajustarse los conocimientos previamente adquiridos, ya sea modificándolos o aún eliminándolos, lo que inició, a mi juicio, una nueva etapa en Educación.

Parecerá absurdo pensar que puede haber llegado el momento en que quizá tenga que enseñarse a olvidar; sin embargo, este último aspecto debería ser tenido en cuenta, en la educación del futuro.

Educación para el cambio, puede concebirse como la capacitación del estudiante universitario para que comprenda, evalúe y decida sobre la aceptación de todo aquello que puede adquirir en el futuro; -diferente de los contenidos que adquirió durante el pasado-; debe, pues, enseñarse a aprender continuamente.

De lo dicho, parece surgir claro el porqué de su necesidad. Deseo subrayar, sin embargo, el valor que tiene una variable como el tiempo. Hemos hablado de aceleración y es fácil presumir que la velocidad con que los nuevos conocimientos o situaciones se van a ir dando, va a ir incrementándose y por lo tanto la necesidad de aprender a aprender continuamente será, también, cada vez más urgente.

Que en las Universidades se oiga insistentemente referirse a la necesidad de introducir cambios, no significa de ninguna manera que todos los que denuncian esa necesidad o la promuevan hayan logrado estar de acuerdo sobre cual debe ser ese cambio. Intento analizar la validez de algunos de los cambios propuestos, así como su factibilidad. Además como creo que lo dicho más arriba permite delinear las características de una nueva época y como la Educación debe marchar a la vanguardia del proceso, es presumible pensar que la institución debe cambiar e intento en este ensayo probar esa necesidad, establecer que es lo que correspondería modificar y diseñar un proyecto que podría servir como base de discusión para la construcción de futuros diseños de cambio.

CAMBIOS EN UN SISTEMA EDUCATIVO

No es preciso estar demasiado conectado con los estudios superiores para recibir un eco, que parece ser consenso en el medio, y que señala que la Universidad debe cambiar. Entiéndase, que no es necesario referirse a ninguna Universidad en particular, sino que parece provenir en mayor o menor grado de la mayoría de las Universidades del mundo, lo que hace presumir que los factores desencadenantes pueden también ser universales.

Esos cambios han sido denunciados por los diversos sectores interesados en distintos momentos llegando en oportunidades a producir una crisis en la Universidad. Sirva como ejemplo la revuelta estudiantil del año 1918 iniciada en Córdoba y la de 1968 iniciada en Nanterre, Francia, así como los múltiples movimientos y enfrentamientos vividos por la Universidad Latinoamericana y Norteamericana, que en muchas oportunidades forzaron la suspensión de la actividad universitaria. Esas crisis tienen distintas expresiones, pero quizá la más genérica y llamativa sea la rotura del equilibrio entre los miembros de la Institución, lo que puede tener también distintas interpretaciones aun cuando quizá la que más se destaque sea la crisis de autoridad. No debe interpretarse, por lo menos hasta no conocer sus causas, que esto tenga origen en la introducción de factores externos al proceso y sí en cambio presumir que puede deberse a una deficiencia o mejor aún a una incomprensión por parte de alguno de sus miembros, de lo que realmente el proceso educativo es. No quiero decir, de ninguna manera, que se deben excluir factores externos, sino simple y llanamente que los mismos pueden haber tenido cabida porque se han dado las condiciones para ello, y demás está decir, esas condiciones han sido cuidadosamente aprovechadas. Ningún factor externo puede perturbar un sistema educativo coherente, cuyos fines son ampliamente conocidos y aceptados y cuyos resultados están de acuerdo con esos fines. Sí en cambio pueden hacerlo, cuando sean indefinidos, no aceptados, o tan amplios y vagos como para que se los pueda interpretar de muy diversas maneras.

LIMITACIONES DE ESTE ANALISIS

Debe reconocerse que el análisis de cualquier cambio lleva involucrado un gran compromiso afectivo, lo que hace difícil establecer con precisión su necesidad y definir sus características. Disminuirlo, como forma de facilitararlo, no es simple de conseguir, ya que todos y cada uno de los integrantes de la Institución se sienten comprometidos y toman posición. Además los factores desencadenantes, así como los emergentes de esas diferentes crisis, pueden tener causas diversas, muchas de las cuales subyacen, lo que hace difícil o imposible su identificación. Si bien es razonable que los grupos interesados intenten buscar soluciones, saben que las mismas solo podían enunciarse si 'previamente se posee una visión lo más omnicomprensiva posible, ya que cualquier interpretación que tenga su origen en as-

pectos parciales, deformará la realidad y hará sobrevalorar ciertas causas. Debe tenerse en cuenta que ningún cambio, por insignificante que pueda ser, debe iniciarse si no se ha efectuado previamente un estudio completo del problema y si no se cuenta con algo mejor que lo reemplace; esto será tanto más válido cuanto más complejo sea ese cambio.

Este análisis se basó, por momentos, en supuestos con las limitaciones que eso lleva aparejado -los que deberán ser admitidos como válidos al solo efecto de poder seguir las líneas de pensamiento que aquí expongo, pero que de ninguna manera intentan comprometer a quienes no están de acuerdo con la validez de los mismos.

CAMBIOS DE CONTENIDOS Y EDUCACION PARA EL CAMBIO

Cuando se intenta percibir que es lo que -a juicio de los integrantes de la Universidad- debe ser modificado, inmediatamente parece identificarse como fundamental, el cambio de contenidos. Se oye decir que los mismos son carentes de realidad o intentan solo mostrar aspectos parciales de la misma. Yendo aún más lejos y analizando la forma como esas quejas se evidencian, parece posible identificar un nuevo factor -que por otro lado no se intenta disimular- y es el que señala quien debe proponer esos cambios y como los contenidos deben ser renovados. Se esgrime como argumento válido que son quienes tienen contacto diario con la realidad los que están más capacitados para verla y de ahí para imponerla. Pero esto, tan simple en apariencia, se basa en algunos supuestos que deben ser claramente explicitados e intenta modificar un equilibrio lo que también debe ser considerado. La inclusión de contenidos puede suponer o no la eliminación de otros. En el primer caso es evidente que esto a su vez presupone que los contenidos se eliminan por carecer de validez o simplemente porque los que se proponen tienen mayor validez. Esto implica un juicio de valor que es muy complejo, pues para efectuarlo es necesario conocer la validez de lo que se propone y de lo que se intenta eliminar; es decir, que nadie que ignore lo que se intenta eliminar está capacitado para apoyar esa eliminación. Quiero, además, llamar la atención sobre algo que considero importante. Una idea tiene diferente jerarquía dependiendo de si se la analiza sola o si se la confronta, o relaciona con otras ideas. Esa diferente jerarquía, que va desde lo absoluto a lo relativo, juega en la decisión sobre inclusión o eliminación, un papel que nadie puede desconocer, si es que estamos realmente interesados en encontrar un equilibrio de ideas, pues sabemos que es sobre ese equilibrio, sobre el que se puede construir una tiente, lo más independiente posible (característica esta última que debe tenerse presente).

Como mencioné anteriormente, parece explícito que cuestionar la validez de ciertos contenidos e intentar introducir otros, lleva necesariamente aparejado poder de decisión. Podría ser admisible pensar que lo que se busca es simplemente una actualización sin más, pero es fácil reconocer que esa actualización incluye la eliminación o reajuste de contenidos que son sostenidos por otros miembros del sistema y por esa razón puede presumirse

que los consideran válidos, ya que de no ser así ellos mismos los habrían eliminado. Si a esto le sumamos el hecho de que “el cambio de contenidos” es un indicador que ha traspasado los límites de la Universidad para entrar a ser consenso, debo presumir que no les resulta precisamente fácil a quienes pretenden tal cambio, imponerlo, ya que de otro modo no hubiera traspasado esos límites. Planteado así el problema, creo posible sostener que esos grupos piensan que la única forma de poder imponer algo cuya entrada no parece fácil, es obteniendo algún nivel de decisión, única forma posible de hacer real ese cambio. Entonces la idea de que eso lleva aparejado la adquisición de niveles de decisión parece estar sostenida por ese razonamiento.

No se ha oído, sin embargo, con tanta fuerza -aunque pienso-que debe ser tenido en cuenta por parte de quienes pretenden introducir cambios de contenidos, que exista la posibilidad de que esa pretensión sea no válida. Entiéndase que esta es una disquisición teórica, que intenta ser genérica, y por lo tanto perdería valor para el lector si tratara, mientras lee, de visualizar algún caso concreto extraído de su experiencia, fundamentalmente porque podría llegar a perder el sentido de mi razonamiento.

Cuando digo que alguna idea que quiere imponerse es no-válida, es que voy a ser cuestionado. Voy a ser cuestionado porque nadie que trata de imponer una idea lo haría si supiera que no es válida; ese grupo se opondrá a mi aseveración diciendo que sus ideas son extraídas de la realidad y que la realidad es válida por el solo hecho de serla. Pero aquí cabe preguntar ¿qué realidad? La respuesta parece obvia. Siempre nos referimos a nuestra realidad. ¿Nuestra realidad y la Realidad son iguales? Sabemos que lo que observamos depende de nuestro interés y nuestra capacidad para hacerlo y que de la complejísima Realidad que nos rodea sólo extraemos ciertos elementos, y dejamos de percibir muchísimos otros. Este es un hecho de nuestra experiencia cotidiana y podría decir, por ejemplo, que nadie es capaz siquiera de hacer una descripción absolutamente completa de todo lo que hay en su propio dormitorio, si se le pidiera, y por otro lado nadie me va a negar que no es esa la realidad que mejor podría conocer. Sirva este ejemplo para aclarar mi pensamiento y para evidenciar que las realidades de otros que se oponen a las nuestras, pueden ser también absolutamente válidas, ya que ambos podemos haber observado y tomado de una misma Realidad, diferentes elementos ¿por qué esa diferencia y cuál es su consecuencia? No es fácil establecer las causas últimas del por qué, pero sí creo poder afirmar que se debe a los diferentes esquemas de conocimiento, a las diferentes actitudes, valores e intereses que cada uno ha ido adquiriendo y reajustando en función de su experiencia.

Lo dicho anteriormente es relativamente desalentador, ya que está indicando que parece difícil que personas que tienen experiencias diferentes puedan analizar un problema, pues el conocimiento y compromiso afectivo que cada una de ellas tiene con el problema, será también diferente. Dije, con toda intención, parece difícil: Debo reconocer que lo será, en tanto esas personas no hayan adquirido una formación que los capacite para hacerlo. Aún cuando no voy a continuar esta línea de pensamiento quiero llamar la atención sobre ella aquí, porque apoya la idea de Educar para el cambio.

Poder reconocer que esas experiencias previas son partes de las vallas, es comenzar a solucionar el problema, ya que representa reconocer la validez de los argumentos e ideas de quienes se oponen a nosotros y permite llevar el análisis al necesario plano de igualdad, necesario para que sea posible extraer conclusiones. Si quienes “creen poseer la verdad”, por ese solo hecho subestiman las ideas o argumentos de quienes sostienen ideas distintas, no solo se ubican en una notable inferioridad de condiciones ya que muestran su ignorancia y al mismo tiempo porque eso les impide intentar ver otras realidades, sino que crean en los otros una evidente sensación de inutilidad por discutir y un inmediato rechazo a cualquier argumentación o idea por válida que ésta pueda ser. Esa consecuencia es invisible, pues pertenece al campo de la psicología; las consecuencias visibles son el franco enfrentamiento de dos posiciones intransigentes y la necesidad de tener el poder de decisión suficiente como para poder imponer una de ellas y de no conseguirse, utilizar algún otro procedimiento no tan ortodoxo.

Hasta aquí, más que analizar el valor del contenido como factor para Educar para el cambio, he mencionado las razones que hacen que su reajuste sea difícil. Nadie que conozca algo del proceso de aprendizaje puede negarle valor al contenido, ya que el mismo sirve para motivar (o no) al alumno, modificando -por ese solo hecho- la rapidez y efectividad de su aprendizaje. Los contenidos intentan traducir realidades y es evidente que es necesario un reajuste permanente, pues de otro modo los alumnos pueden sentir que se les está enseñando algo no pertinente e intuir o reconocer que de ese modo les va a ser muy difícil alcanzar una visión de su mundo. Si esto sucede, se originará la necesaria reacción, intelectualmente razonable y afectivamente comprensible, necesaria además para lograr una mayor motivación. Reconocer esto es darle al contenido el crédito que creo. debe tener, lo que no significa reconocer que ese cambio que se denuncia e intenta promover, sea el que de origen a la Universidad que eduque para el cambio, hipótesis que pretendo demostrar.

HIPOTESIS A DEMOSTRAR

A tal fin voy a plantear una hipótesis de trabajo que podría enunciarse en forma de pregunta. ¿Es necesario conocer la realidad para formar un buen universitario?, o enunciada de otra manera, ¿es imprescindible un cambio de contenidos para alcanzar ese fin? A esta pregunta debería anteponérsele otra más genérica que diga, ¿cual es el valor de los contenidos en la Educación? Sin tener necesidad de repetir lo que ya dije más arriba al respecto, voy a circunscribirme aquí sólo a dos ideas: el contenido es un medio para lograr un fin, y el contenido sólo adquiere perspectiva y valor cuando puede ser aplicado. Estas dos ideas han explicitado en parte, algo a lo que todavía no me había referido más que en mención: los Fines de la Universidad. En términos más restringidos, podríamos limitarnos a fijar las características que creemos debe tener el producto final de una Universidad; ya que lograrlo será uno de sus fines. Mucho se ha escrito y discutido sobre las características de ese producto final y no intento hacerlo aquí. Sin embargo, sobre la

base de las ideas expresadas, debo enfatizar las que considero fundamentales para lograr un universitario educado para el cambio, tales como conseguir que esté capacitado para enfrentar el mañana y preparado para una Educación Continua. Aceptado lo anterior, deberá intentarse que el universitario adquiera una mentalidad lo más independiente posible, que le permita tomar las más ajustadas decisiones (de otro modo no podría lograrlo, ya que de esas decisiones, dependerá su éxito). Siendo ese el nivel más complejo del proceso intelectual (ya que incluye análisis, síntesis y evaluación) debe ser enseñado, única forma de lograr la mayor eficiencia con el menor esfuerzo y por qué no decirlo, al menor costo. Es claro que el estudiante debe aprenderlo durante su paseo por la Universidad; si a ese aprendizaje se le sumara el que le enseña a buscar la debida información en el momento que se la necesita, tendríamos planteado parte del problema, y habría quedado bien en evidencia cuál es la real importancia del contenido: servir al alumno para que desarrolle al máximo su capacidad intelectual. No se pretende desconocer su valor, pues es el medio y servirá en un futuro como parte de la información que pueda necesitarse. Pero debe quedar claro que sin utilización, el contenido no tiene valor, y que aprender a utilizarlo no depende de él, y que su necesidad no será absoluta porque la realidad que intenta evidenciar o explicar va a ser diferente de la realidad que deberá vivir el estudiante luego del transcurso de varios años de carrera y porque puede perder validez, olvidarse, o incluso no llegar a ser utilizado nunca.

Esto permite concluir -aunque no sea mas que en forma tentativa- que no sería necesario conocer una realidad para formar un buen universitario, pues si bien formación utiliza contenidos, no implica contenidos sino muchas otras capacidad de las áreas intelectual, afectiva y psicomotriz, que el alumno debe adquirir.

Nadie puede negar que cuanto más capacidades de esas áreas haya logrado desarrollar el estudiante, mayor será su posibilidad de éxito. Hasta aquí presumo que no se puede disentir. Pero ¿dónde deben adquirirse esas capacidades? Considero que siendo exponentes de una intelectualidad superior y de un desarrollo afectivo profundo deben ser el producto de una Educación Superior. Para quien piense que esto no sería demasiado necesario, pues presuma que el alumno pueda haberlas incorporado anteriormente, deseo hacerlo reflexionar al respecto. Admitamos, por un momento que esa idea sea válida. De serlo, la función de la Universidad en relación con la enseñanza- quedaría simplemente reducida a brindarle al estudiante información, por lo que su existencia se hace innecesaria, pues esa información puede estar y en rigor de verdad lo está, distribuida en libros de texto.

Anteriormente dije que habíamos planteado el problema sólo en parte; faltaría agregar que a eso debe sumársele la adquisición de capacidades que le permitan percibir nuevas formas diferentes de las por él conocidas, capacidades para efectuar reajustes en sus conocimientos o llegando aún más lejos para que pueda aprender a olvidarlos. Sin embargo crear mentes lo más independientes posibles y con gran capacidad intelectual no sería suficiente si no se vieran reforzadas por la adquisición de los más altos niveles de res-

ponsabilidad y honestidad intelectual y afectiva, como una' de las' formas de disminuir el egoísmo creciente, producto de nuestra sociedad y causa primaria de nuestro desequilibrio.

Todo esto hace que no puedo admitir como válida la idea de que el estudiante que ingresa a la Universidad esté al fin de su carrera completamente formado, ya que -en términos generales- el sistema no ofrece tal oportunidad como veremenos más adelante. Definido así solo cabe agregar que esos logros -que deben adquirirse en la Universidad- no están dentro del área de los contenidos sin que pertenecen a la de los logros metodológicos.

POSIBILIDADES METODOLOGICAS OFRECIDAS POR EL SISTEMA

La adquisición de tan variadas capacidades y habilidades no pueden lograrse por el uso de un restringido número de metodologías. Es necesario previamente reconocer que las metodologías (como todas las cosas) no escapan al concepto de límite; es decir, que no es posible que una metodología (aún en las mejores condiciones de aplicación), permita lograr más de lo que sus objetivos metodológicos indican. Es fácil comprender que que si existiera una que cubriera toda la gama, sería universalmente reconocida y sin duda universalmente aplicada. Su ausencia y la permanente búsqueda de nuevas formas, son elementos que deben hacernos comprender que ninguna es tan dúctil que sirva en todos los casos y por lo tanto que esa gran cantidad de logros finales sólo podrán conseguirse por el uso combinado de varias. Al respecto, y en términos generales, se pueden identificar grupos de técnicas que se utilizan para transmitir información; grupos que se emplean para hacer trabajar activamente al alumno (permitirían la adquisición de capacidades del área intelectual) y otras que sirven para desarrollar las capacidades del área afectiva. Debe reconocerse, que ninguna técnica queda absolutamente limitada a un grupo, sino que sólo sus logros principales pertenecen a él. Así, con respecto a las incluidas en 'el último grupo puede decirse qué valores, actitudes y comportamientos pueden ser adquiridos por el uso de cualquier técnica ya que básicamente depende de la observación que al alumno efectúa del comportamiento del profesor y de la imagen que éste haya creado. Lo que se quiere enfatizar aquí, al incluir esas técnicas en un grupo separado, es simplemente destacar que ofrecen mayores posibilidades de logros en esa área y por lo tanto, que pueden de cierta manera, ser planificados. Si la Universidad empleara diversas metodologías, cabría presuponer que no es necesario ningún intento de cambio metodológico ya que los fines enunciados podrían obtenerse. Cabría preguntarse entonces si la Universidad utiliza diferentes procedimientos o metodologías de enseñanza. Como es obvio, me resulta imposible dar una respuesta genérica, ni siquiera intentarla, ya que presupone el conocimiento de todos los métodos que se usan, conocimiento que no poseo. Tendríamos pues que elegir un procedimiento que permitiera responder a la pregunta en forma indirecta; seleccionaremos algunos indicadores a tal fin.

METODOLOGIA PARA LA SELECCION DE INDICADORES

El método científico enseña que cuando, al utilizar dos procedimientos diferentes se obtienen resultados similares, la validez de estos últimos es muy superior. En un intento de emplear en este ensayo una metodología científica, para obtener mayor margen de seguridad en la validez de las conclusiones, trataré de seguir dos enfoques diferentes. Por una parte, seleccionar indicadores que presumiblemente puedan servir para establecer si en la Universidad existe o no un esquema pedagógico-metodológico restringido, analizando el alcance y limitación de esos indicadores. Por otra y partiendo de las funciones generales de la Universidad, establecer sus relaciones y el valor y consecuencia del juego de las mismas.

Ambos caminos son difíciles ya que en ninguno puede pretenderse algo completo debido a la necesaria falta de información y a la absoluta imposibilidad de poseer una visión omnicomprendensiva del problema, lo que obligará en muchas oportunidades a basarse en supuesto, con las limitaciones que eso tiene.

INDICADORES: IDENTIFICACION, LIMITES Y ALCANCES

Referirme a mi limitada experiencia podría quitar valor a lo que sigue por ser el resultado de un estudio de caso concreto, lo que impide generalizaciones; su inclusión se efectúa pues intenta servir para hacer reflexionar al lector sobre lo que él hace en docencia. Aquellos que tengan experiencias similares y por lo tanto se sientan incluidos en los límites de lo que aquí se dice, podrán utilizar esto como ayuda para revisar y evaluar su actuación e introducir los cambios que justifiquen necesarios; si por otro lado no es así servirá para que reconozcan otra realidad sobre aspectos pedagógicos-metodológicos de la Universidad que será tan parcial como la suya pero que les permitirá ampliarla.

Identifiquemos indicadores. Históricamente la Universidad ha usado algunas metodologías que por ese hecho denominaremos tradicionales. Correspondería indicarlas. Podría decir que se circunscriben en dos grupos e intentan lograr -presumiblemente- dos propósitos: una abarca el grupo de las técnicas expositivas cuyo exponente más conocido es la clase teórica o magistral. Las segundas abarcan lo que genéricamente se denomina trabajos prácticos e intenta y mi experiencia me obliga a decir, solo intenta - hacer trabajar activamente al alumno, con el fin de que adquiera las mayores capacidades intelectuales. Debo incluir, aunque sucintamente, las razones que considero justifican mi toma de posición sobre la limitación en los logros cuando se usa al último grupo de técnicas. Quienes creen que el trabajo práctico sirve para desarrollar la capacidad intelectual (creencia que en casos particulares admito como absolutamente válida) les pido que analicen los logros que obtienen. Lo que aquí cuestiono son los límites y lo que el término significa para muchos. No es permitido pensar que un grupo de alumnos que siguen el desarrollo de un experimento cuyos pasos y resultados conocen por anticipado, están trabajando activamente con su men-

te; en este caso el término quedaría limitado -en el mejor de los casos a la adquisición de ciertas habilidades manuales. Tampoco se puede confundir trabajo activo, con la discusión efectuada por un profesor sobre aspectos de una realidad limitada, por el hecho que la misma puede ser simultáneamente mostrada. En ambos casos se conseguirá evidentemente una mejor comprensión y una mayor cantidad de información transmitida en un tiempo menor, lo que derivará en refuerzo por redundancia; esto va a permitirle al alumno (hablando siempre de logros en el área intelectual) una mucho más correcta y completa memorización, pero nada más. Insistir en la necesidad de que los profesores reconozcan los límites y alcances de las técnicas que utilizan parece imprescindible, pues una palabra, que no sea debidamente definida y por lo tanto con límites no estrictamente establecidos y reconocidos por todos, puede inducirnos o inducir a hacer creer que se logra algo, cuando en realidad no es así. No puede aceptarse por trabajo activo del alumno la adquisición de habilidades manuales, ya que eso no sólo sería desconocer la importancia que tiene el desarrollo de la capacidad intelectual, sino también ignorar que esto último se consigue mediante el trabajo intelectual activo, para lo cual debo reconocer, no son necesarias más que las ideas --que el alumno debe aprender a manejar- lo que puede hacer en la más completa inmovilidad.

Otro indicador que podría incluirse es el examen. Se me podrá preguntar en cuanto un examen sirve como indicador, y si es así por qué. Si nosotros analizamos el sistema educativo, vemos que el fin que el alumno se propone es adquirir un conocimiento que lo capacite mediante el estudio secuenciado de diferentes materias, para lograr a su término la certificación que le permite desenvolverse en su medio. Para que el estudio pueda ser secuenciado debe ir paulatinamente rindiendo exámenes de materias sucesivas hasta completar el total de las incluidas en su carrera. Razonablemente podemos inferir que mientras transite por el sistema su interés básico va a estar circunscripto a cumplir ese requisito, ya que de otra manera sabe que no podría lograr su fin. Es obvio suponer, que esas metas que debe sobrepasar, le representan un esfuerzo importante al cual le dedicara todas sus energías. Aquí cabría una pregunta. ¿Qué puede presumiblemente ocurrir si la Institución enuncia ciertos fines y durante el acto del examen sólo se circunscribe al logro de alguno de ellos? ¿Que sucede con los fines enunciados y no tenidos en cuenta, y como contraparte con los enunciados y si tenidos en cuenta? No necesito extenderme en la respuesta de esas preguntas por ser de todos conocida. Se sabe, y numerosas experiencias así lo certifican que el enunciado de los fines pierde todo su valor si el acto del examen se circunscribe al logro de sólo algunos. Esto último adquiere gravedad, ya que está, por una parte, determinando los verdaderos objetivos (los otros podríamos decir que son simples expectativas) y por otra reforzando permanentemente la importancia de aquellos incluidos en 'ese examen. Puede decirse a esta altura, que los objetivos enumerados no son simples expectativas, pues se utilizan metodologías de enseñanza que permiten su logro. En ese caso debo reconocer que el daño puede ser aún mayor: primero, porque el alumno se encuentra frente a una evidente incongruencia del sistema que le enseña

algo que no le exige; segundo; porque el examen (o más ampliamente la evaluación) debe ser concebido para evaluar lo que se enseña; de no ser así, indicaría un evidente desconocimiento de lo que la evaluación representa por parte de quienes la efectúan. Debo agregar que existen evidencias que demuestran que si a un alumno se le enseña con una metodología y durante el examen se le exige otra cosa, tiene muchas posibilidades de fracasar. Como el alumno es muy sensible a las incongruencias e intenta lograr sus fines, dejará de lado todo aquello que no se le exija, por lo que podemos inferir que el examen es un indicador bien evidente de los fines de la Institución y de sus metodologías de enseñanza y control.

Un tercer indicador podría ser la reacción de una Institución ante la introducción de una nueva técnica o método de enseñanza no tradicional. Como este aspecto lo considero fundamental, pues aporta valiosos elementos de juicio a ser usados en el análisis de cualquier intento de cambio, VOY a referirme a él. Podría decir que el contexto metodológico de una institución está dado por la sumatoria de las metodologías que utiliza. Aquí pueden darse dos posibilidades: o que las metodologías de enseñanza sean variadas, en cuyo caso ya a ser difícil definirlo, o que las metodologías se repitan en los diferentes niveles, en cuyo caso va a resultar fácil definirlo. Para determinar en qué situación se encuentra una institución podría ensayarse una metodología no tradicional; si la institución utiliza variadas metodologías, la introducción de otra no va a producir ningún efecto; si por el contrario se limita fundamentalmente al uso de unas pocas (que con su reiteración han conformado un sólido contexto pedagógico-metodológico) la introducción de una -ajena a ese contexto- va a producir perturbaciones en el mismo, en los diferentes niveles. Este hecho, serviría pues como indicador y también como exponente de lo que puede suceder cuando se intente introducir un cambio metodológico en una Institución que usa métodos tradicionales. Por haber realizado algunas experiencias metodológicas, me siento en condiciones de poder decir que las mismas produjeron algún tipo de reacción, lo, que serviría para indicar que la institución, donde esas experiencias se efectuaron, tiene un contexto pedagógico metodológico tradicional y relativamente rígido y uniforme. Quizá sería oportuno analizar lo que sirvió para identificar la reacción, ya que además de permitirnos observar las dificultades que enfrenta quien intenta inducir un cambio, servirá para diagnosticar la uniformidad metodológica del sistema. Esto pudo ser observado porque los Cursos no fueron obligatorios; de otra manera hubiera sido difícil hacerlo, ya que la obligatoriedad cubre cualquier reacción. Así, el grupo de alumnos, en un porcentaje bastante elevado, no comprendió lo que podría brindarle un Curso diferente y lo abandonó. Pero esto no hace más que reafirmar mi idea, sobre la necesidad de cambios metodológicos en la Universidad, ya que la reacción fue primariamente originada porque el método utilizado intentaba hacerlos trabajar activamente (me refiero a trabajo intelectual) y los alumnos pretendían en cambio recoger simplemente información, desconociendo los otros logros. Debo interpretar esto como que el sistema nunca los había enfrentado decididamente con la enseñanza activa (razón por la cual la rechazaban) y porque se les pedía algo diferente. de

lo que el sistema exigía, por lo que debo presumir que el sistema exigía fundamentalmente almacenaje de información, como por otro lado puede ser fácilmente reconocido si se observa la forma y los contenidos de los instrumentos de la evaluación.

Podríamos incluir un cuarto indicador, referido a las posibilidades que brinda la institución para que el docente adquiriera otras metodologías. Debo reconocer que en términos generales -y salvo excepciones, a los que me referiré más adelante- el sistema no dispone de un mecanismo que forme al docente posibilitándole un amplio conocimiento metodológico. Por lo tanto el docente sólo puede adquirir e incrementar su capacidad para enseñar tomando la experiencia del contexto y tratando de identificarse con profesores de mayor experiencia. Aceptado esto como 'un hecho razonable, es fácil presumir que las metodologías que se usaron y se usan, van a continuar usándose en el futuro, ya que el origen del conocimiento sobre ellas queda limitado a su propio uso. Es difícil pensar que en un sistema con estas características puedan introducirse otras metodologías. Hablé anteriormente de excepciones, y las hay. En algunas oportunidades y en algunos lugares, se capacita al docente en forma sistemática, lo que le permitiría una enorme gama de posibilidades. Debo reconocer sin embargo (por razones que no creo justificado analizar aquí), que esa capacitación no ha incidido demasiado, ya que continúan manteniéndose en un contexto pedagógico-metodológico tradicional y rígido, hecho que puede deducirse de la reacción -que como hemos visto se produce-- cuando se intentan introducir otras metodologías,

Vuelvo a repetir que los indicadores señalados, así como los elementos de juicio incluidos son válidos en mi experiencia, pero pueden no serlo en otras experiencias. Sin embargo me considero con suficiente evidencia como para destacar que, en general, la institución utiliza un reducidísimo grupo de metodologías tradicionales que le permiten lograr no más que lo que esas metodologías ofrecen y concluir que eso está por debajo de lo que podemos aceptar como logros para el producto final de la institución. De ser así, y sabiendo que esos logros sólo pueden conseguirse básicamente por la inclusión de otras metodologías, es que reafirmo mi hipótesis de que el real cambio en la Universidad es un cambio metodológico.

Se podría asegurar, que un cambio de ese tipo puede traer aparejado un importante reajuste de otros aspectos del proceso (fundamentalmente de los contenidos, al permitir su actualización -previo juicio de valor- con la participación de todos los interesados, los que estarían capacitados para ello) ; de la organización administrativa; de las estructuras; aunque quizá lo más trascendente sería conseguir que el sistema fuera, por sí, susceptible de permanentes reajustes ulteriores.

EQUILIBRIO ENTRE LOS FINES DE LA INSTITUCION: SUS RELACIONES

Había mencionado dos caminos para seguir, he intenté recorrer el primero. Veamos qué puede aportar el segundo, no sólo como indicador de

lo que metodológicamente está ocurriendo sino también por la posibilidad de entregarnos elementos de juicio válidos y utilizables para elaborar el proyecto. Además, quizá, este camino nos permita reconocer las causas que produjeron y mantienen cierta rigidez metodológica en la institución, sirva para confirmar su existencia y como consecuencia para enfatizar la necesidad de inducir un cambio metodológico.

Debo prevenir al lector llamándole la atención sobre la posibilidad de que al leer esto, pueda tomar una impresión equivocada de mi filosofar mis pensamientos y mi posición frente a algunos de los problemas que aquí planteo. Para que no ocurra, subrayo mi formación como investigador (la que está implícita en el análisis que se efectúa) y mi filosofía, que me impiden incurrir en dualidades al respecto.

Se ha dicho y repetido (en forma muy simplificada, por cierto) que en la Universidad podrían distinguirse tres grandes grupos de funciones que denominaremos de investigación, docencia y servicio. Para que la Universidad logre alcanzar sus fines, debe mantenerse el más ajustado equilibrio entre esas tres funciones. Es fácil reconocer que si una de ellas se incrementara las otras necesariamente tendrían que reducir sus posibilidades, y como consecuencia se produciría un desequilibrio para lograr al final, un nuevo equilibrio, diferente del anterior. Todo el análisis que continúa intenta mostrar como la institución a través de sus criterios originó un desequilibrio, e intenta mostrar también como esos criterios sirvieron para limitar las posibilidades metodológicas mediante la reiteración en la aplicación de ciertas técnicas. No intento, por no creerlo justificado para este análisis, mencionar el servicio.

Antes de comenzar, quiero específicamente enfatizar algo cuyo valor a veces se olvida y que generalmente damos por implícito, y es el tiempo. Una explicación o un criterio válido en un momento de la evolución de una institución puede no serlo tanto en otro momento y puede ser, por último, perjudicial en un tercer momento. Esto intenta decir que no es mi intención criticar criterios, ya que el análisis siguiente abarca varias décadas, sino establecer simplemente cuál fue la consecuencia de la aplicación de esos criterios, la que sí puede ser válida, o no, dependiendo de la época, y por otro lado explicitar un hecho que es reconocido por todos, aunque parece a veces no alcanzar su valor real y es, que la vida de una Institución, sus criterios y sus logros son dinámicos y deben ser reajustados permanentemente en relación con la evolución histórica y social del medio en el cual esa Institución está inmersa, si es que no se quiere hacerla entrar en crisis.

DOCENCIA E INVESTIGACION

En Educación Superior un docente nunca es solamente docente aún cuando se dedique en forma exclusiva a su actividad universitaria ya que generalmente distribuye su tiempo entre la docencia y la investigación. Deseo subrayar que considero a esta última actividad de una importancia trascendente para cualquier cambio que quiera introducirse en el sistema educativo (como veremos inmediatamente) pero debo admitir asimismo que ha sido

uno de los factores que más han frenado el mejoramiento del sistema educativo (en relación con la educación). Lo anterior puede parecer paradójico: por una parte admitir que puede servir para mejorar su eficiencia y por otra que ha servido para disminuirla. Creo conveniente aclarar esta paradoja. Que la investigación pueda servir para mejorar la eficiencia del sistema educativo y ser utilizada para diseñar un mecanismo de reajuste permanente, aunque es aceptado por gran parte de los educadores de vanguardia, podríamos considerarla, a los fines de este ensayo, como una 'hipótesis a demostrar y por lo tanto admitir que va a incidir en el proceso sólo cuando se la utilice con ese propósito, pero que en la actualidad solo encierra una gran potencialidad. Lo otro en cambio, ha venido incidiendo en el sistema continuamente. Esto permite reconocer que ambas situaciones no se dan en forma simultánea y por lo tanto la paradoja es sólo aparente. Las analizaremos separadamente.

APORTES DE LA INVESTIGACION A LA EDUCACION PARA EL CAMBIO

Podría preguntárseme en qué puede servir la investigación a la educación. Esta pregunta tiene, a mi juicio, dos respuestas que considero complementarias y por lo tanto sirven para reforzar aún más la idea. La investigación puede ser efectuada por quien esté 'filosóficamente compenetrado del problema y 'maneje adecuadamente una metodología. Podríamos definir la investigación como el constante cuestionamiento a la naturaleza o a ciertas realidades con el fin de llegar a conocer sus causas y relaciones. El mantenimiento permanente de una inquietud en ese sentido, motor de ese cuestionamiento, es fundamental para poder avanzar en la línea de investigación trazada. Una postura filosóficamente necesaria es la existencia de la duda, lo que lleva a tener que establecer, en forma lo más objetiva posible, el valor y relación de lo investigado, con el fin de ir eliminándolas y construyendo así hipótesis que presumiblemente serán más válidas para explicar aquello que cuestionamos. Este simple delineamiento en grandes rasgos de la filosofía y de la necesidad de disponer de una cuidadosa metodología para evitar caer en errores, será suficiente para los alcances y fines de este ensayo. Todos reconocen que el investigador debe estar atento para evaluar e incorporar todos los nuevos conocimientos que otros investigadores aportan a su línea de trabajo, acelerando así, con el esfuerzo de esos otros, su propia búsqueda.

Pensemos qué pasaría si esos investigadores utilizaran esa misma filosofía al considerar el proceso de la enseñanza; que estuvieran interesados en cuestionarse permanentemente sobre la eficiencia y alcance de la técnica que usan (de la misma manera que lo hacen antes de utilizar una técnica en investigación) y aún más, si estuvieran interesados por promover la adquisición de conocimientos en el campo de la Educación (lo que podrían hacer introduciendo pequeñas modificaciones en la metodología que manejan como investigadores). Qué pasaría si 'estuvieran permanentemente interesados por reconocer las nuevas metodologías de enseñanza (y ensayarlas, lo que po-

drían efectuar con la ayuda que les brinda la metodología experimental). Puedo imaginar que si todo esto sucediera o aún sin ser tan ambicioso, si sólo fuera en parte estaríamos frente a un sistema que puede renovarse constantemente por la acción de sus propios docentes y cuya eficiencia mejoraría también continuamente.

Debo reconocer, sin embargo, que la realidad es muy diferente. Salvo en contadas excepciones, no se han introducido cambios metodológicos fundamentales (lo que parece suficientemente probado) y lo que es más grave, no se ha mostrado interés por adquirir, a través de la investigación pedagógica, nuevos conocimientos en Educación. Esto debe tener alguna razón o razones cuyo descubrimiento es previo a cualquier intento de reajuste del sistema.

Me pregunto: ¿cuál es el motivo que impulsa a un investigador a tener una filosofía y utilizar una metodología para un aspecto de su actividad, y manejarse con filosofías y metodologías tan diferentes para otro aspecto de su actividad? Si bien no me siento capacitado para efectuar un análisis psicológico del hecho, creo de interés analizar las situaciones que pueden haber llevado al investigador a actuar en esa forma dual.

Podría comenzar enunciando un primer supuesto -a demostrar- y es que esos investigadores puedan creer (creencia dada por el sistema) que la enseñanza es algo no complejo y que cumplen adecuadamente con sus fines utilizando la metodología que han visto y usado durante muchos años y que aún siguen usando. Pero frente a esta explicación que puede ser admitida por quien no está preparado para cuestionarse, surge una duda, ¿hasta dónde se puede aceptar que un investigador cuya experiencia diaria le enseña que el mundo es permanentemente cambiante -lo que él no solo capta intelectualmente, sino que además interviene lo más activamente posible para demostrarlo- piense que hay otras ciencias que puedan mantenerse estáticas durante tanto tiempo?

Esto sólo puede deberse a una de dos razones: o porque cree que las técnicas de enseñanza que usa han alcanzado una perfección tal que no necesitan ni pueden ser mejoradas, o porque implícitamente admite que en educación no se investiga y por lo tanto, considera innecesaria la búsqueda de nuevas formas. Sin ser demasiado perpicaz podría asegurar que el docente no puede admitir el primer supuesto como válido pues los resultados que obtiene en su actividad educativa, por ser tan variados, lo rechazan. Haber encontrado el procedimiento ideal, significa disponer de una técnica suficientemente eficiente como para que la individualidad del estudiante no pueda atentar contra la eficiencia del sistema. Significa también aceptar que conoce los alcances y limitaciones de otras técnicas posibles que ha desechado presumiblemente luego de una cuidadosa evaluación. Si acepta el segundo supuesto como válido y además conoce y maneja una metodología de investigación, ¿por qué entonces no se dedica a investigar en ese campo para contribuir al descubrimiento o mejor uso de otras metodologías y como consecuencia al continuo mejoramiento del proceso educativo?

Al sistema le cabe gran responsabilidad pues carece de mecanismos que enseñen a los docentes sobre las posibilidades de otras técnicas y en cambio -como veremos más adelante- utiliza mecanismos que lo fuerzan a seguir empleando técnicas tradicionales.

Quedaría, por supuesto, una tercera interpretación que, aunque no se ajuste a todos los casos, debemos señalarla, pues, como veremos más adelante, jugó un papel fundamental en el pasado y presumiblemente lo jugará en el futuro, si el sistema no cambia. Me refiero a algo, que en parte podría servir para explicar el por qué de la rigidez del sistema y que vamos a denominar, tentativamente, “falta de motivación”.

Podrá parecer que estamos frente a una nueva paradoja. El docente elige esa tarea porque está motivado, y aquí parece surgir la idea que no desea incursionar en el campo de la educación, por carecer de motivaciones. De aceptar esto último como válido muchos lectores podrían pensar que nuestros docentes son mediocres o de intereses limitados o de aspiraciones más limitada aún. Pretendo, sin embargo, demostrar que esto no sólo no es así, sino que es lo opuesto y que si ellos se comportan de esa manera es sólo y exclusivamente porque el sistema los fuerza a hacerlo, e irónicamente, más lo fuerza cuanto más ambición tienen por progresar.

CRITERIOS DE ELECCION DE UN DOCENTE

Para que pueda interpretarse, sin lugar a dudas, lo que quiero decir debo mencionar aunque sucintamente cómo se elige un docente. De esta manera, además, nos introducimos en el análisis del segundo aspecto que mencionara al principio referido a como la investigación pudo llegar a ser contraproducente para la eficiencia del sistema educativo.

Durante muchos años, los antecedentes de un docente que se presentaba a un concurso -para ascender en su carrera- eran valorados principalmente de acuerdo a sus méritos como investigador. Esto, reconocido en el medio y válido fundamentalmente para aquellas materias que enseñan lo que se da en llamar generalmente Ciencias Básicas, forzó y fuerza al docente, que aspire a ascender, a dedicar la mayor parte de sus esfuerzos a la investigación. Es evidente que ese interés que él debe tener por la investigación se ve reforzado continuamente por los criterios usados por la institución en los momentos trascendentes de su vida docente. Cabe preguntar, ¿quién, frente a esas características institucionales, es capaz de dedicarse a incursionar en el campo de la educación -aun cuando intente mejorar la enseñanza- si es que pretende ascender en la carrera docente? Si queremos encontrar soluciones válidas, es obligación analizar este hecho para buscar su causa. Sin embargo antes de continuar deseo señalar, aún que pienso que está suficientemente enfatizado, que creo que la investigación debe estimularse y apoyarse, ya que. no pensar así sería opuesto a mi formación básica como investigador y sería negar también todo lo que esa formación me dió para que pudiera entender las complejas facetas del proceso educativo (lo que me permite una vez más sostener la validez de la primera hipótesis enunciada y enfatizar tam-

bién, una vez más, la importancia que puede tener la formación como investigador, para mejorar la docencia). Más adelante volveremos nuevamente sobre esta idea.

Nosotros hemos sido siempre muy susceptibles a aceptar ideas o criterios sostenidos por otros países que marchaban a la vanguardia. Así, la selección de docentes, teniendo en cuenta fundamentalmente sus condiciones para la investigación y su obra, ha sido el criterio utilizado en los EE. UU. desde hace varias décadas. El constante intercambio de investigadores, permitió conocer el aparente resultado, beneficioso que ese mecanismo parecía brindar, e hizo que ese criterio de selección se introdujera en nuestro país. No intento criticar el criterio para los EE. UU., pero si deseo establecer si sus consecuencias fueron realmente beneficiosas para nuestro país, y fundamentalmente si lo son para el momento actual. Debemos reconocer que un criterio excelente en un contexto puede ser insuficiente, inútil y aun perjudicial en otro. Además creo que cualquier criterio debe ser empleado sobre la base de sólidas razones y no por el resultado obtenido por otros que viven una realidad y tienen una cultura y medios diferentes a los nuestros. Por último, ninguno es absolutamente verdadero, sino simplemente válido mientras duran las razones y condiciones que le dieron origen.

Si bien es 'indiscutible que la utilización de ese criterio en nuestro país, ha permitido el desenvolvimiento de importantes grupos de investigadores, mi preocupación por el mejoramiento de la docencia, que considero uno de los únicos mecanismos válidos para mejorar nuestro desarrollo, me obligan a replantear el problema.

Como veremos a continuación, esto tuvo una importante influencia en la educación en los EE. UU. (aunque ya puede vislumbrarse que los cambios profundos que está sufriendo la Universidad Norteamericana debido a su progresivo y constante crecimiento demográfico, hará que criterios tan válidos puedan y deban ser cuestionados). Antes de continuar deseo aclarar una duda que puede haber surgido. ¿Por qué fué válido el criterio para la Universidad Norteamericana y no lo fué del todo, para la nuestra? (esta pregunta está exclusivamente referida a los posibles beneficios que pudo brindar a la enseñanza). Quiero enfatizar que he dicho "no lo fue de todo". En ningún momento, cosas tan complejas, con tanta sutilezas e ingredientes desconocidos permiten una respuesta que excluye completamente una de las opciones y sí en cambio creo justificado subrayar los aspectos positivos y los negativos.

El lector podrá preguntarse a esta altura qué tiene que ver esto con la selección de criterios y con la Educación. Un investigador, además de las posibilidades potenciales que le hemos señalado y que le permitirían -de usarlas-, incidir en la eficiencia del proceso educativo, maneja una metodología especialmente diseñada para lograr los mejores resultados en la investigación. No quiero que se suponga que, en general, el investigador norteamericano hizo uso de esas posibilidades potenciales para mejorar la enseñanza, pues como es fácil comprender se comportó en todo momento como el nuestro, lo que es natural ya que ambos eran seleccionados de la misma ma-

nera. (Esto permite una vez más comprender la importancia que pueden tener los criterios seleccionados por la institución para el logro de sus propios fines).

¿Dónde está pues la diferencia, si es que la hay? Debemos necesariamente, para explicar mejor mi punto de vista, volver sobre el proceso de la enseñanza. Cuando un investigador concurre a una conferencia sobre un tema de su especialidad (de por sí altamente motivador para él), selecciona a “posteriori” la información, al compararla con la que ya posee almacenada y reajusta sus conocimientos como resultado de un complejo proceso intelectual donde debe emplear al máximo las posibilidades de su mente, que por otra parte ha preparado adecuadamente en razón de la metodología que usa en investigación, y que está básicamente condicionada al permanente cuestionamiento que hace a la realidad.

Cuando un alumno concurre a una conferencia o clase puede hacerle seguir al conocimiento transmitido tres caminos diferentes y por supuesto los intermedios. Puede tratar de memorizar dicha información (para lo cual básicamente debe comprenderla) puede, a “posteriori”, tratar de efectuar un proceso similar al del investigador o, si el conocimiento no le interesa, simplemente olvidarlo.

Tres hechos surgen evidentes del análisis de esos dos comportamientos anteriores. En primer lugar que el proceso de evaluación y reajuste del conocimiento recibido -es siempre posterior- y de ahí que quede claramente identificado del momento en que se está efectuando la clase o conferencia; en segundo lugar parece ser visiblemente dependientes del interés de quien debe efectuar el proceso y en tercer lugar (y aunque parezca obvio decirlo) quien lo intente debe saber hacerlo. Con respecto a este último punto, muchos podrán sostener que es suficiente con la lógica natural que se dispone. Podría admitir que, si el problema es sencillo, está evidentemente lo será, pero que a medida que el problema se complejiza la misma puede resultar cada vez menos efectiva hasta hacerse totalmente insuficiente. Si esto no fuera así no se explicaría la aparición y necesidad de la lógica matemática. Podría aún sumarle a esto, la inadecuada preparación para observar y la falta de capacidad para evaluar situaciones, lo que puede contribuir a hacer prácticamente imposible el proceso.

Si como lógica conclusión aceptamos que el alumno debe ser preparado para lograr estos fines, ¿cuál podría ser la mejor metodología para hacerlo? Es fácil reconocer que si el investigador dispone de una metodología que le permite alcanzar esos fines y que además la va perfeccionando en su continuo trabajo como investigador, el alumno se encontrará en paridad de situaciones si cuenta con la oportunidad y los medios para adquirirla.

La Universidad Norteamericana tenía reducido número de alumnos en oposición a lo que ocurría y ocurre en la nuestra, la que en general cuenta con un gran número. Si un profesor debe limitar su enseñanza a un reducido número, puede, si interesa a esos alumnos en su línea de investigación; lo que es fácil de lograr por la gran motivación que él tiene por ella conseguir interesarlos para que colaboren en su realización práctica y en su

discusión teórica, adquiriendo así actitudes e intereses, producto del comportamiento del profesor.

De esa manera aprenderán y manejarán una serie de conocimientos metodológicos que les servirá, no ya en sus estudios presentes, sino y fundamentalmente en su vida futura. Podría afirmar, sin temor a equivocarme demasiado, que esta interpretación es válida para explicar lo que en muchas oportunidades sucedió en la Universidad Norteamericana, donde si bien la enseñanza formal podría parecer como similar en muchos aspectos a la nuestra, la enseñanza no formal tuvo mucho valor y contribuyó a mejorar la eficiencia del sistema, aún cuando los profesores no tuvieran demasiado en cuenta el proceso educativo en sí.

Recordemos una vez más que las analogías son válidas siempre que todos los elementos sean similares. En nuestro caso debemos reconocer que la Universidad siempre fué, y hoy lo es aún mucho más, de masa, donde un profesor está obligado a enseñar a un gran número de alumnos. Si como creo, y he señalado, la eficiencia en la enseñanza puede mejorarse sustancialmente mediante la utilización implícita o explícita de una metodología experiencial, la imposibilidad de emplearla en nuestro medio, en contraposición a su uso en otros medios, pudo ser un factor trascendente que ayuda a explicar la diferencia en los resultados. Sin embargo, como la institución enfatiza a la investigación como uno de los elementos de peso en las decisiones de un jurado, esto obliga, a quienes desean ascender en la carrera docente, a efectuarla con la mayor dedicación e intensidad posibles. Es necesario identificar los riesgos que origina la utilización de este criterio, ya que eso puede ir actualmente en detrimento de las tareas de enseñanza -en una Universidad de masa- con el peligro que encierra.

Puede decirse que la Institución no se limita a un solo criterio para la selección de sus candidatos, sino que incluye otros como ser, su actividad docente. A tal fin, para asegurar el fallo más ecuánime del jurado, se trata que sus miembros dispongan de un elemento de juicio -que en muchas circunstancias ha sido considerado fundamental- para la selección de candidatos, como es la demostración pública de sus condiciones docentes. Veremos a continuación como este criterio ha logrado fijar al sistema dentro de un encuadre rígido, que prácticamente impide cualquier intento previo o ulterior de cambios metodológicos por parte de los docentes.

Desde que el régimen de concursos existe y salvo algunas excepciones -que como veremos más adelante a veces son muy difíciles de aplicarse utilizó como exponente de esa capacidad docente a la clase expositiva. Sin intentar, porque no corresponde hacerlo aquí, determinar su valor y alcances, creo fundamental recordar que la clase expositiva es sólo una de las técnicas de la metodología expositiva, la que a su vez es una de las seis metodologías que pueden ser usadas. Enfatizar hasta la más grande redundancia una técnica, significa para cualquier observador concluir, que es la que la Institución acepta como válido. Si esto se repite innumerables veces durante decenas de años, puede llegar a crear la idea (en quienes no están demasiado interiorizados de la enorme gama de posibilidades metodológicas que ofrece la Educación) de que es prácticamente la única técnica. Por otro

lado, quienes estén interiorizados de esas posibilidades y además deseen introducir y utilizar otras técnicas, este criterio los obliga a considerar si el hacerlo -que significa dejar de utilizar aquella considerada decisiva cuando llegue el momento del ascenso- no va a limitar sus posibilidades de éxito, lo que introducirá una importante duda que hará difícil su decisión. Yendo aún más lejos, les es también válido pensar que, quien juzga sus antecedentes y vea en ellos la expresión de esos intentos-o el uso abierto de otras metodologías, y tenga por las razones anteriormente expresadas la creencia de que la técnica expositiva es casi la única válida, pueda no interpretar su esfuerzo, por carecer del conocimiento suficiente que le permita valorarlo, poniéndolo en evidente peligro de fracasar.

Si me he referido casi exclusivamente a los docentes que también hacen investigación, es porque considero que son los que tienen una gran potencialidad -de ser convenientemente encaminada y valorada -para producir un cambio metodológico rápido y de gran importancia.

Por otra parte todos, aun cuando no hagan investigación van a ser juzgados en función de su actividad docente y por lo tanto van a estar sujetos a los criterios sustentados por la institución a este respecto.

RESPONSABILIDAD INSTITUCIONAL

Si creemos que los criterios pueden frenar o retrasar cualquier intento de cambio y consideramos que deben ser revisados, ¿a quién le cabe la responsabilidad de hacerlo?

Creo que el análisis anterior permite demostrar fehacientemente el curioso hecho de que quien ambiciona a ascender en la carrera docente va a ser probablemente quien deba limitarse y circunscribirse a la utilización de métodos tradicionales.

Como es admisible pensar que quienes más ambicionan ascender son los emergentes de cambio que cualquier escuela debe intentar promover, ya que son los más capaces para hacerla avanzar, y como parece quedar demostrado que el sistema los circunscribe al uso de un reducido número de metodologías, es necesario intentar algún tipo de cambio.

Señalar a la Institución como responsable, pues es la que ha fijado los criterios que rigen los ascensos, parece razonable ya que puede, mediante el manejo de ese simple mecanismo, frenar cualquier intento de cambio como lógicamente promoverlo. Sin embargo a esta altura del análisis esto resulta insuficiente. Si bien en todo momento hemos atribuido la culpa a la Institución, ha sido por claridad, aunque entendemos que no tiene en sí mayor sentido. La misma está regida y limitada por una serie de reglamentaciones creadas por los que manejan o dirigen dicha Institución, reglamentaciones que como es bien sabido pueden ser modificadas. De esto se deduce que los responsables son, sin duda, los que seleccionan los criterios, ya que son conscientes que es mediante ellos que pueden frenar, así como producir la regresión o el avance del proceso y como consecuencia el de la Institución.

Queda claro que para lograr establecer cambios efectivos es necesario tener un profundo conocimiento del proceso educativo, así como de la estruc-

tura y organización del sistema ya que de otro modo se llegaría a tener sólo una visión muy parcializada y por lo tanto insuficiente, lo que hará imposible la correcta evaluación y decisión con respecto al cambio. Considero inadmisibles atribuir un fracaso a desconocimientos del proceso, ya que debe presumirse que quienes asumen la responsabilidad de orientarlo deben tener el conocimiento suficiente y la autocritica necesaria como para saber íntimamente si lo conocen y la responsabilidad como para guiarse sólo por los altos intereses de la Institución, que en este caso particular son los del país, y no dejarse influir por intereses parcializados o dirigidos a satisfacer los deseos de grupos o personas.

PROYECTO PARA EL CAMBIO

Hasta aquí el planteo. Los elementos de juicio parecen suficientes como para permitir concluir que el sistema educativo es relativamente rígido y de gran complejidad. Además, que todo el grupo docente que hace investigación tiene una preparación metodológica y unas posibilidades potenciales, tales, que, de ser usadas, acelerarán cualquier intento de cambio.

Por otro lado parece haber quedado también en evidencia cual es el tipo de cambio (o por lo menos la tendencia) que debe ser iniciado para lograr formar universitarios en un sistema que eduque para el cambio.

Cualquier intento puede iniciarse si el personal docente está adecuadamente capacitado para eso. Cada cambio tiene su filosofía, parece tener su metodología de aplicación propia y debe ser efectuado siguiendo una estrategia y tácticas muy precisas. Como es obvio surgen de eso, dos hechos: primero, que esa capacitación debería hacerse en un sistema rígido que tiene características pedagógicas-metodológicas diferentes, lo que hace muy difícil que exista interés del grupo docente en efectuarla (ya que es contraria a las creencias que el sistema les ha inculcado y que por eso admite como absolutamente válidas) y segundo, porque para iniciar cualquier modificación es necesario contar con un número dado de personal ya capacitado, el que variará en relación al número total de docentes de la Institución y que denominaremos "masa crítica". Si bien este simple enunciado puede parecer suficiente para indicar los pasos que habría que seguir, como ser, conseguir crear un mecanismo dentro del sistema educativo, que puede estar en condiciones de capacitar adecuadamente al personal docente, ese solo, es insuficiente. Es fácil comprender que cualquier intento de cambio metodológico, lleva implícito la eliminación de otras metodologías en uso. Si estas últimas han sido reiteradamente enseñadas durante decenas de años y nunca abiertamente cuestionadas, han creado la firme idea de que son suficientemente válidas para cumplir su cometido, lo que hace difícil y por momentos imposible, intentar siquiera su cuestionamiento, porque quienes las usan, no quieren oír razones que puedan poner en duda lo que han estado viendo y haciendo durante tantos años y que aparentemente, por ese sólo hecho, fué válido y porque saben que intentarlo les originaría una gran inseguridad personal a nivel psicológico y del sistema.

Por ello, es prácticamente imposible lograr que grupos, cuyo número alcance la masa crítica, puedan vislumbrar nuevas posibilidades y se presten a discutir o analizar (sin rechazar de plano) las ventajas y limitaciones de lo que se pretende modificar, mediante un análisis lo más libre posible de componentes afectivos. Esta dificultad en crear o usar un mecanismo dentro del sistema para formar personal orientado en las nuevas corrientes filosóficas y metodológicas de la Educación, obliga a proponer la creación de uno fuera del sistema, que actuará oportunamente sobre él cuando alcance un nivel crítico, u otro procedimiento que pueda ser considerado de transición o de apoyo al primero. Esto será tanto más válido cuanto mayor sea el tamaño de la institución. En este ensayo seguiré la segunda opción, pues considero que la primera, por no crear dificultades para valorarla no merece ser discutida. Muchos lectores pensarán que, si bien los intentos de cambio de contenidos crean resistencia, nunca es necesariamente tan importante como los que parecen evidenciarse de este análisis con respecto al cambio metodológico. Esto es fácilmente explicable ya que reajustar contenidos es algo que en mayor o menor grado, todos estamos acostumbrados a hacer, por ser éstos expresión de realidades cambiantes con las cuales estamos en contacto y muchas de las cuales nos vemos obligados a percibir.

NUESTRA EXPERIENCIA

En el análisis que sigue intento volcar, como lo he hecho anteriormente el resultado de mi experiencia. Si en este momento lo incluyo, es porque creo que un análisis teórico podría carecer de valor, si no está avalado por algún principio de ejecución y evaluación de resultados, y en segundo lugar, porque esa experiencia al ser analizada puede servir -dado el tiempo transcurrido desde su aplicación- para permitirnos advertir efectos y enseñarnos a valorar o emplear otros enfoques u otros elementos o procedimientos que en su oportunidad fueron desechadas. Sin embargo se hace fundamentalmente porque puede servir el lector para reubicarlo frente a la valoración de los cambios que se intentaron y servirle de experiencia. Si alguno de estos propósitos se cumplen, queda justificada su inclusión.

ANTECEDENTES DE FACTIBILIDAD

Puedo asegurar que conocer (o creer que se conoce, que para los fines de este análisis es lo mismo) cuales son los cambios que deben introducirse en una Institución para mejorar su eficiencia y además se dispone de los medios para hacerlo, no es de ninguna manera suficiente. Si bien puedo aceptar que una Institución esté dirigida por un pequeño grupo -que es quien tiene el poder de decisión la ejecución de lo que ese grupo ha planificado debe ser efectuada por un número mucho mayor de miembros. Aquí es donde el problema se complejiza. Si el grupo que dirige, cree tener suficiente influencia o simplemente poder, como para forzar la ejecución de un plan, se equivocaría si creyera que con eso garantiza que el mismo se vaya a desarrollar de acuerdo a lo planeado. Quien debe ejecutarlo puede - a ú n

cuando tenga la mejor disponibilidad para hacerlo- carecer de la capacidad o simplemente no haber comprendido su filosofía y por lo tanto modificar el énfasis de algunos pasos, pudiendo ocasionar el fracaso del plan. Demás está decir que si esto puede suceder cuando el grupo que lo ejecuta tiene interés por hacerlo no parece necesario indicar lo que podría ocurrir cuando el grupo ejecutor se opone al plan.

Si sucede lo señalado en el primer caso, generalmente los problemas pueden ser solucionados, ya que, de disponer de adecuados instrumentos de evaluación y control se podrán introducir los reajustes y mejorar los resultados. Es sumamente difícil por no decir imposible, que una planificación teórica pueda no necesitar reajustes posteriores a su aplicación y evaluación.

Si tomáramos el segundo caso, en el que el grupo ejecutor rechazara el plan, puede hacerlo siguiendo dos modalidades: o mediante un rechazo abierto, forma no utilizable si el grupo dirigente es muy poderoso, o por un rechazo encubierto o disimulado por una aceptación pública. Esta última modalidad es la más difícil de reconocer (por lo menos inicialmente) y de enfrentar, ya que en muchas oportunidades ese rechazo puede incluso llegar a ser no conciente y porque la evolución de los resultados, para lo cual deben intervenir de alguna manera los que ejecutan el plan, puede llegar a estar, por eso, notablemente distorsionada o viciada e inducir a conclusiones equivocadas.

Intentar imponer un plan, si el medio no está preparado para recibirlo va presumiblemente a fracasar, por más convencidos que podamos estar de su eficiencia. Parece pues, necesario y previo mostrar no solo a los ejecutores, sino a todos aquellos que de una u otra manera tengan vinculación con él, cuales son las ventajas que tiene ese nuevo plan sobre el que está en vigencia, como condición previa e imprescindible. Debo reconocer, sin embargo, que eso no es de ninguna manera suficiente. Había mencionado anteriormente que estar convencido de las bondades de algo y por lo tanto motivado para la acción, no incluye de ninguna manera la capacidad. Motivación y capacidad son sucesivos, pero no es uno consecuencia del otro. Alguien puede estar extraordinariamente motivado para nadar (por muchas razones del momento) pero se va a ahogar irremediablemente -por grande que pueda ser esa motivación- si no sabe nadar. Esto, que no podemos desconocer, subraya el valor de la capacitación para esa acción. Si la motivación es el motor que impulsa a la acción, la capacitación será lo que determine el resultado de esa acción. Si tenemos esto en cuenta, la capacitación del personal que debe ejecutar un plan tiene que ser cuidadosamente programada y efectuada. Como es obvio, ya que esos pasos previos deben ser correctamente planificados, es necesario que se disponga de un mecanismo que permita hacerlo. Tendríamos aquí enunciado dos elementos para este proyecto de cambio: capacitación previa y mecanismo para lograrla.

En nuestro caso particular esto no sería fácil de conseguir, ya que estamos frente a un sistema que no tiene medios para capacitar al personal que quiera manejar adecuadamente metodologías que sean diferentes de aquellas de uso tradicional.

Cuando se intentó diseñar un proyecto de cambio metodológico, se tuvieron en cuenta estas dificultades que fueron claramente reconocidas y visualizadas desde el comienzo. Por ese motivo se trató de introducir -(en este caso particular en la Facultad de Medicina durante el Decanato del Dr. Mario Brea) un tipo de cambio que sirviera para reajustar su organización y estructura, con el fin de permitir en un futuro, la introducción de otras modificaciones sin necesidad de cambios sustanciales.

Aún cuando creo firmemente que los frenos que se atribuyen a las estructuras en las Instituciones, no son más que excusas para encubrir nuestros propios frenos mentales, y por momentos nuestra incapacidad, y aún cuando estoy convencido que cualquier estructura por rígida que parezca puede ser susceptible de reajustes, consideramos que una modificación podría ser útil para llamar la atención de los integrantes del sistema, sobre las posibilidades que ofrecía y que podían pasar desapercibidas si no se tenía un profundo conocimiento del mismo. Además, y esto es fundamental, podían servir para modificar la imagen. Esto es fundamental ya que, el medio, que no tiene porque estar interiorizado de lo que es una Institución, la va a juzgar en función de la imagen que crea y porque el observador que sea ajeno al proceso, puede conocer así la filosofía e incluso las características metodológicas que una Institución educativa puede tener. Consideramos como forma de impulsar los cambios que se juzgaron oportunos, hacer que la Institución ofreciera posibilidades fácilmente identificables.

Conocer los caminos que pueden recorrerse o aún más lejos, mostrar el beneficio que puede representar hacerlo, no quiere de ninguna manera decir, que los mismos vayan a ser recorridos. Lo dicho hasta ahora, nos permite extraer tres condiciones fundamentales que se tuvieron en cuenta para planificar esa acción y que pueden ser resumidos de la siguiente manera: 1º) Señalar a todos los integrantes de la Institución la gama de posibilidades que la misma ofrece; 2º) Mostrar los beneficios a obtener en la forma más concreta posible; 3º) Encontrar mecanismos que moviesen. a la acción.

Como una primera meta, se canalizó toda la acción para conseguir obtener esas tres condiciones que consideramos fundamentales. Tuvimos en cuenta que una Institución avanza realmente en función de la importancia o del interés que ponen en ello sus miembros. Si la Institución es muy numerosa, puede resultar muy difícil, incluso para el observador más cuidadoso, identificar que miembros deben ser apoyados por ser los que hacen marchar la Institución a la vanguardia. Sabemos que una Universidad dispone de mecanismos altamente eficientes para reconocer quienes de sus miembros desarrollan investigación, pero puedo afirmar que carece de mecanismos que indique quienes están interesados en desarrollar el proceso educativo. Esto lo debemos tener presente al elaborar un modelo de cambio metodológico para incluir en él una forma para identificar fácilmente los emergentes de cambio. Este último aspecto fué cuidadosamente considerado y valorado al introducir reajustes en las Reglamentaciones, con el fin de adaptar la estructura para que permitiera un más fácil reconocimiento de esos emergentes de cambio. Se intentó por otra parte que eso no llevara exclusivamente a una identificación particular, sino que introdujera un mecanismo regulable. Te-

níamos conciencia, asimismo, de que habitualmente esos emergentes de cambio originan reacciones desfavorables ya que se presume que por su avance acelerado estarán en condiciones de adelantarse a muchos otros que por haber comenzado antes se creen con mejores derechos adquiridos, lo que podría crear un importante freno -dentro de su medio- capaz de originar la paralización de su acción. Supusimos que un emergente que fuera suficientemente independiente como para demostrar su valor, tendría mayores posibilidades de éxito, si el control de la ejecución de su plan y la evaluación de resultados era efectuado por la Institución (por una dependencia especialmente diseñada para ello -Departamento de Educación Médica)-, tratando de limitar así, al máximo, la influencia que el medio pudiera ejercer, permitiendo la mayor libertad y jerarquía, ya que comprendimos y al respecto nadie puede disentir-- que todo esto era exclusivamente un problema técnico. Esto lo extraía de su contexto -donde los intereses pudieran llegar a distorsionar los resultados y lo ubicaba en otro contexto, con el cual no tenía ningún vínculo afectivo previo, a lo que se sumaba además, el interés por promover todos esos cambios de vanguardia. Con ese pensamiento rector, intentamos crear mecanismos adecuados de control y evaluación en el nivel más alto de la Facultad, que fueran solamente de carácter técnico y estuvieran totalmente desvinculados de intereses secundarios. Pero alcanzar esa meta fué sólo el comienzo. Además sabíamos que podría resultar insuficiente como procedimiento, por no facilitar el continuo reajuste del proceso educativo. Si bien esto creaba una relativa igualdad en las posibilidades, lo que presumíamos favorecería una competencia estimulante, nos encontramos limitados por el desconocimiento, bastante importante por momentos, sobre algunos aspectos relacionados con el proceso de aprendizaje, lo que se agravaba por el uso iterativo de un muy limitado número de técnicas, en perjuicio de otras, lo que implicaba el desconocimiento de sus límites, alcances y forma operativa.

Teniendo presente esto último, diseñamos el modo de permitir a los docentes interesados, conocer y ensayar nuevas técnicas de enseñanza. Creo muy peligroso y por lo tanto inadmisibles, que en problemas complejos derivados del proceso de enseñanza-aprendizaje se puedan simplemente favorecer o rechazar ciertas metodologías bajo la influencia de factores afectivos, cuando es conocido que se dispone de suficientes instrumentos que permiten efectuar evaluaciones relativamente objetivas. Sin embargo, mi experiencia me ha enseñado que esa forma de opinar se utiliza mucho más frecuentemente de lo que parece y aún cuando se intenta ocultarla bajo el aspecto de evaluaciones objetivas, se basa en impresiones -que si bien, en muchos casos no tuvieron siquiera relación con la realidad- han sido empleadas para aceptar o rechazar planes. Si bien podría llegar a admitirse esto en oportunidades, debe rechazarse abiertamente la idea de que, quienes tienen la responsabilidad de decidir puedan no basarse en el resultado de una evaluación correctamente planeada y ejecutada.

Nos llamó la atención que no se hubieran efectuado con mayor profusión dentro de la Institución, ensayos sobre nuevas metodologías o técnicas de enseñanza. Supusimos que quizá faltaba una reglamentación que lo favo-

reciera; además el gran número de investigadores con que cuenta la Facultad, hacia esto particularmente posible no solo por su formación metodológica sino por su filosofía. Así se reglamentó lo que genéricamente se denominó Experiencias Pedagógicas o Metodológicas. Esto hizo posible no sólo ensayar nuevas técnicas, sino incluso promover cambios integrales sobre parte, o sobre toda la carrera, lo que nos interesaba fundamentalmente por tres razones: Primero, porque sólo una experiencia curricular completa servirla para evaluar el logro de otros fines y objetivos, razonablemente diferentes que los fijados por la Facultad; en segundo lugar, porque disminuía el rechazo que podría existir cuando se empleaban otras metodologías en forma aislada dentro de un contexto pedagógico-metodológico tradicional. Lo que se modificaba en este caso era todo el contexto. En tercer lugar, porque, permitía efectuar un ensayo en un reducido número de estudiantes, lo que facilitaba el estudio de factibilidad, se lograba un conocimiento completo de las necesidades y, de querer efectuarse un cambio en todo el sistema, disminuía errores e inconvenientes. Entendimos que las experiencias metodológicas no implicaban necesariamente que el docente debía buscar formas nuevas, desconocidas, sino simplemente que podía utilizar metodologías, que si bien, probadas en otros lados, no habían sido usadas en su medio. Esto permitiría adquirir experiencia, para ir reajustando su ejecución hasta lograr los objetivos pre-fijados e introducía un mecanismo que ampliaba notablemente las posibilidades de cambios metodológicos sobre la base de un ajustado control, una adecuada evaluación, una más correcta capacitación de personal, dentro de un marco de seguridad y economía.

Si bien se había trazado el camino, era necesario, en una segunda etapa encontrar los procedimientos que incitara a los docentes a recorrerlo. Esto incluía básicamente, por una parte la eliminación de frenos para que el docente pudiera sentir seguridad al iniciar la experiencia, y por otra saber que su esfuerzo iba a ser de alguna manera gratificado.

Analizaré 'sucintamente el primer aspecto comenzando por una pregunta: ¿qué se puede entender por seguridad en este contexto? ¿Sería suficiente garantizar que, aunque se realice una experiencia metodológica y se fracase, no se va a modificar su posición, (entiédase por esto no solo ubicación, sino prestigio) para que se sienta seguro?

Si bien los aspectos mencionados podrían considerarse de importancia para garantizar seguridad, creo que sería insuficiente limitarse solamente a eso, ya que si bien se refieren a la seguridad que puede brindar el medio, conviene también recordar la existencia de aspectos psicológicos sobresalientes. Esconocida la angustia que se origina cuando alguien se enfrenta a una situación desconocida, angustia que será tanto mayor cuando mas trastendente se considera la situación y cuanto más en juego parezca estar la imagen que nosotros creemos, que el medio tiene de nosotros. Esa, angustia, es difícil de controlar y eliminar pues proviene de nuestra inseguridad frente a un problema 'que entraña un gran riesgo,' pues sabemos que podemos fracasar por las rápidas decisiones que se deben tomar. Cuando un docente decide ensayar una nueva metodología sabe que, aunque tenga un conocimiento teórico completo, su utilización puede verse dificultada; sabe que va a ser

juzgado por alumnos que provienen' de un contexto metodológico diferente y que pueden inicialmente no vislumbrar los beneficios que ella ofrece y sí, en cambio, juzgar por las dificultades que ocasiona; sabe, que su fracaso (que puede no ser real, sino originado por la incomprensión del medio) va a representar por una parte, un perjuicio para sus alumnos y por otra un evidente deterioro para su propia imagen. Esta situación puede llegar a crear una inseguridad tal, que muchos docentes prefieren no tener que afrontarla porque son concientes que su uso les creará esa sensación de angustia y eventualmente de frustración, sensación que el hombre trata de evitar en todo momento. Recalco, que este aspecto psicológico debe ser cuidadosamente considerado si se pretende elaborar un proyecto que sea eficiente y da origen a una segunda pregunta relacionada a su vez con el segundo aspecto mencionado. ¿Puede la gratificación por sí sola ser suficiente para disminuir el freno de la inseguridad? Se podría responder rápidamente que eso dependerá del grado que puede alcanzar esa gratificación, lo que puede ser lograda además por el ensayo de nuevas formas. Sin embargo esto parece insuficiente, ya que como puede deducirse, la gratificación es producto del éxito y el ensayo de una nueva técnica no lleva necesariamente incluido ese éxito. Somos concientes que los beneficios obtenidos por otros en su aplicación pueden no duplicarse si las condiciones, los medios y el contexto son diferentes.

Para la promoción de la segunda parte del plan solo se contaba con la gratificación (aunque como veremos más adelante bastante teórica), como el medio de mover a la acción y como una de las formas de disminuir algunos aspectos de la inseguridad. Erarnos, sin embargo, concientes de que esto solo representaba una disminución bastante relativa, pues dependía de la categorización de algunos valores y porque sabíamos que para suprimir realmente la inseguridad ante la aplicación de una nueva técnica, debíamos brindarle al docente que efectuaba el ensayo todo el apoyo que reclamaba o creía necesitar.

Por otra parte, sabíamos que gratificar no era fácil. Podía estar comprendido dentro de un amplio espectro de valores, de gran variación individual, lo que obligaba a buscar un denominador que ofreciera ventajas comunes y equivalentes. Concluimos que si lo que interesaba era favorecer los emergentes de cambio (y resultaba evidente que quienes planeaban esas experiencias pedagógicas podían ser identificados como tales), teníamos que ofrecerles las mayores posibilidades para que pudieran ascender en su carrera docente, no limitándonos sólo a una gratificación personal, sino como procedimiento institucional, por el impulso que ese procedimiento daría a cualquier Institución que quisiera efectuar un real cambio metodológico. Se tropezaron con inconvenientes que si bien fácilmente identificables eran de difícil o imposible evaluación, ya que dependían de factores no controlables. Como he' mencionado en otra oportunidad, los ascensos en la carrera docente se efectuaban por concurso. No era suficiente que la Institución indicara cual debía ser el valor que tenían estos intentos y lo subrayara, ya que en rigor de verdad eso no dependía de la Institución en sí, sino de los criterios sustentados por los miembros del Jurado. No podíamos ignorar que existía el

riesgo de que algún miembro del Jurado fuese incapaz de reconocer el esfuerzo que eso representaba, y la importancia que eso tenía para el futuro de la Institución, aceptando en la selección, sólo valores tradicionales. Si así era, no solo desaparecería una eventual gratificación (que repetimos estaba fuera de nosotros otorgar) sino que se crearían muchas dudas sobre las ventajas de efectuar ensayos metodológicos, originando un evidente desequilibrio que, si se veía reforzado, disminuiría hasta hacer desaparecer el valor de esa gratificación. Sin embargo esto no modificaba demasiado el problema, ya que carecíamos hasta ese, momento de otros procedimientos que permitieran favorecer o asegurar el desenvolvimiento de ese mecanismo.

Durante mi breve paso por la Secretaría de Asuntos Académicos de la Universidad de Buenos Aires, traté de usar la experiencia adquirida e intenté alcanzar una próxima meta. Era razonable pensar que eso dependía de la posibilidad de diseñar un mecanismo que pudiera al mismo tiempo motivar a los docentes, brindarles el apoyo necesario, disminuir al máximo su inseguridad y gratificarlos directamente. El tiempo que dispuse fué insuficiente, y no me permitió completar su diseño. Si aquí lo enuncio en sus lineamientos más generales, es porque lo creo válido, y porque pienso que puede servir de base o aportar ideas para el diseño de un mecanismo ulterior más completo, que sirva para acelerar de alguna manera el cambio metodológico -que como intentamos probar- es el que, a nuestro juicio, la Universidad necesita. Los muchos elementos disponibles, así como el resultado de esa experiencia nos permite enunciar un esquema conceptual referencial operativo que pueda servir de base para elaborar ese modelo de cambio:

1°) Debíamos prestar especial atención a los mecanismos psicológicos conocidos que hacen que el hombre se oponga al cambio.

2°) Debíamos lograr una gratificación directa y adecuada, como forma de mover a la acción a quienes pensaban efectuar experiencias pedagógicas.

3°) Debíamos disponer de un mecanismo que sirviera para capacitar o perfeccionar al docente, en forma no sistemática, pues la motivación que lo impulsaba a efectuar experiencias iba a potenciar su propio aprendizaje metodológico.

4°) Debíamos lograr brindar apoyo y ayuda técnica en todos los niveles, a los docentes que la requirieran.

5°) Debíamos conseguir balancear el gran interés creado por la investigación, en virtud de todos los beneficios que se obtienen cuando se realiza y diseñar algo que permitiera, básicamente, adquirir prestigio.

6°) Debíamos promover un cambio metodológico en gran escala, con suficiente rapidez y al menor costo y mayor eficiencia posibles.

Si bien es fácil encuadrarse dentro de algunos de esos aspectos operativos, no nos pareció tan sencillo diseñar una estructura que pudiera incluirlos a todos. Comenzamos a trabajar con una analogía de la carrera del investigador. Sabíamos que dicha carrera brinda seguridad económica, da medios

suficientes (mediante subsidios), permite adquirir prestigio, favorece fundamentalmente emergentes y básicamente no puede ser influida desfavorablemente por el sistema educativo. Es una carrera que, en sí, representa un parasistema, que tiene la característica de estar fuera del sistema educativo y, por lo tanto recibir escasa influencia del mismo, y, por otra parte puede influir sobre él. Había analizado anteriormente los inconvenientes que puede ocasionar un desequilibrio y me parece claro que alcanzar un nuevo balance no debe significar de ninguna manera perturbar o reajustar el parasistema de investigación cuyos logros consideramos trascendentes. Lo primero que se nos ocurrió fué diseñar otro parasistema, donde se enfatizara la educación y donde el prestigio se lograra por su ejercicio; sin embargo, diseñar una carrera del educador no tenía aparentemente sentido, ya que hubiera conformado un parasistema que insensiblemente iba a tender a circunscribirse dentro de los límites que impone la carrera docente universitaria, aunque se modificara su denominación y se incluyeran etapas intermedias.

Aún cuando el estudio del sistema educativo parecía ofrecer suficiente evidencia como para oponerse a tal idea, tratando siempre de encontrar una analogía, concluimos que debería crearse un parasistema, que teniendo diferencias sustanciales con el otro, permitiera obtener algunas de sus ventajas. No parecía corresponder, que estuviera fuera del sistema, ya que, de ser así, podría perder gran parte de su fuerza y de ahí eficiencia y operatividad. Debiendo pues pertenecer al sistema, debían de crearse lazos no demasiado rígidos, enmarcar su funcionamiento cuidadosamente, con fines enunciados lo más concretamente posible y, al mismo tiempo, debía ser suficientemente ágil en su manejo como para lograrlos. Por otra parte, consideramos que dicho parasistema no debía, de ninguna manera, interferir ni con el de investigación ni con el propio sistema

Con todos los datos disponibles no nos resultó demasiado complejo diseñar un modelo de cambio metodológico. En este ensayo solo se incluirán sus aspectos generales.

Partiendo de la analogía, imaginamos un parasistema que enfatizara a la investigación pedagógica (considerada no como la búsqueda de nuevas formas, sino y fundamentalmente, como el ensayo de otras ya conocidas, aunque no usadas), como medio de lograr un cambio metodológico. De esta manera, en cada oportunidad, se le sugerirían al docente las técnicas de enseñanza que más se ajustaran al logro de sus objetivos, apoyándolo luego durante su ensayo y evaluación. Debo reconocer que pensamos que esto permitiría obtener, además, dos subproductos que consideramos trascendentes para iniciar cualquier cambio: por una parte una fijación clara de objetivos, previa a la elección de la técnica y como único medio de poder tomar la decisión más correcta; y por otra, la necesidad de evaluar la enseñanza para establecer si se habían logrado todos los objetivos de la metodología. La consecuencia inmediata de esto sería obligar al docente a reconocer la existencia de dos conceptos básicos en Educación que, si bien pueden haber sido intelectualmente aprendidos no se los tiene demasiado en cuenta al efectuar planificaciones, a saber: capacitación: (lograrían internalizar adecuadamente el concep-

to cuando se pusiera en evidencia la diferencia que existe entre los logros teóricos que la técnica ofrece y los logros alcanzados con su aplicación) y límite (la visualización de los alcances y limitaciones de la técnica a dos niveles; teórico, cuando se efectuara la selección y decisión, y Práctico, cuando se efectuara la evaluación de la enseñanza).

Ese parasistema debía depender de la Universidad, aunque sería utilizado por todos los docentes, cualesquiera fuera su facultad de origen. Esto último, le daría las ventajas que tiene el parasistema de investigación y permitiría lograr una mayor fluidez, operatividad, y mucho menor resistencia (al no depender de cada facultad sino de algo conectado pero ajeno a ella aunque inmerso en el contexto de la Universidad) y fundamentalmente, economía. Además, porque así se lograrían potenciar esfuerzos, se enriquecerían los logros mediante la promoción de intercambios, se ampliarían las posibilidades y facilitarían los reajustes.

Cuando un docente quisiera efectuar un ensayo metodológico sabría que podía contar con todo el apoyo necesario, no solo para la confección del diseño y la selección de técnicas, sino también con la ayuda para su puesta en marcha (aunque de ninguna manera incluiría esto la ejecución, que es privativa y debe residir exclusivamente en el esfuerzo del propio docente ya que de otro modo perdería el sentido). Se le brindaría la seguridad necesaria y se le ofrecería la protección institucional. El docente recibiría, mientras durara la planificación y ejecución de la experiencia pedagógica, un apoyo económico (análogo al complemento que da la carrera del Investigador). Además la presentación que efectuaran los interesados debería llenar requisitos similares a los que se exige cuando se solicitan subsidios de investigación. Con esos pedidos sería necesaria efectuar una selección que presumiblemente dependería del encuadre fijado por las políticas educativas, de la necesidad de impulsar un cambio localizado, de la jerarquía de la presentación y, por otra parte, de acuerdo con la factibilidad del parasistema, la que a su vez dependería del número de personal capacitado y de los fondos especiales que les fueran asignados para tal fin.

Creemos que en su conjunto la adquisición de seguridad (tanto personal como Institucional), la competencia dada por la selección, la trascendencia reconocida a este esfuerzo por la Universidad, así como la adecuada imagen que podría ofrecer una carrera de investigador pedagógico, permitiría incrementar el prestigio de quienes participaran de este esfuerzo. Este sería un primer paso para jerarquizar la carrera y uno de los elementos primordiales para ascender en la misma.

Los lineamientos generales trazados podrán servir de base para un estudio más completo y complejo del problema, lo que posibilitaría el diseño de un nuevo modelo, listo para su puesta en marcha, como medio para lograr, en un plazo no demasiado largo, la capacitación del mejor personal que tiene la Universidad y facilitar así el cambio que esta necesita cada día más urgentemente.

CONCLUSIONES

Si bien parece razonable aceptar que cualquier reajuste, para conseguir una Universidad que eduque para el cambio debe ser relativamente integral, he intentado poner en evidencia que el énfasis debe estar fundamentalmente puesto en el cambio metodológico, pues este último implícitamente involucra la redefinición de fines y objetivos, el reajuste de contenidos, así como la actualización de instrumentos de evaluación.

He tratado también de probar, que todo egresado de una Universidad debe incluir entre sus logros más trascendentes la adquisición de una capacidad intelectual que le permita alcanzar adecuados niveles de síntesis, análisis y evaluación de situaciones; destaqué la conveniencia que desarrollaran actitudes y comportamientos que facilitarían su enfrentamiento con un futuro que parece ser incierto e imprevisible en relación con el cambio lo que posibilitaría todos los reajustes ulteriores; destaqué también que el sistema debía conseguir que el egresado tuviera la más completa independencia intelectual para efectuar la correcta y libre elección de alternativas, basada solo en la lógica y con el menor compromiso afectivo posible con sus esquemas previos de conocimiento, con su propio pasado, o yendo aún más lejos con las ideas de su tiempo.

Es necesario comprender que lo enumerado no es algo que simplemente convenga lograr pero que si se lo consigue parcialmente o no se lo consigue, a pesar de ello, la subsistencia va a ser posible. Nada más equivocado. Esto condiciona la esencia de la hipótesis sostenida en este ensayo y de ahí la esencia del cambio. Es sabido que cualquier reajuste debe ir precedido por una modificación de nuestro yo. No interesa en que área o que nivel alcance; sí, en cambio, enfatizar que siempre debe ir precedido por ese cambio interior. Aceptado esto, es evidente que si no estamos preparados para efectuar esos reajustes interiores, muy difícilmente lograremos dar los pasos subsiguientes. Además -como he señalado repetidas veces-, sería totalmente insuficiente que esto sucediera sólo en un pequeño número de miembros del sistema, ya que si el resto está incapacitado para conseguirlo, el cambio difícilmente se producirá. Todo esto parece agravarse continuamente; la aceleración de la, historia nos enfrenta con un creciente número de conocimientos cada vez más complejos, que no tienen relación con los previos, o con situaciones imprevisibles de difícil solución, limitando nuestras posibilidades y llevándonos insensible, pero irremediamente, a dar soluciones circunscriptas a respuestas estereotipadas, lo que a su vez nos va fijando más rígidamente en nuestros esquemas haciendo difícil, o imposible, cualquier reajuste ulterior.

Si se piensa que lo dicho debe quedar sólo limitado a la Universidad, se estará también equivocado. Esta no lograría nada si formara egresados capacitados, cuando el medio que debe recibirlos es inmune y no alcanza a comprender esa filosofía, originándose una resistencia que es capaz de detener, por períodos más o menos largos cualquier proceso integral de cambio.

Soy consciente y sé que difícilmente alguien pueda oponerse a la siguiente idea. Si una Universidad enseña dentro de cánones rígidos, no sólo

formará mentes rígidas, terriblemente temerosas de oír algo que no saben, reforzando así mecanismos a nivel psicológico que frenarán o impedirán cualquier cambio ulterior, sino que también reforzará continuamente la dependencia intelectual y, como consecuencia, la incapacidad para tomar no ya adecuadas decisiones sino, tan sólo, decisiones.

Todo lo incluido en este ensayo no es una mera disquisición filosófica ni algo sobre lo que no merece preocuparse hoy. Recordemos que en Educación el hoy corresponde al mañana y que el futuro de un país va a estar cada día más indisolublemente asociado con la posibilidad de lograr una formación del tipo descrito; de no conseguirse resultará imposible vivir el futuro o siquiera percibirlo.

Si bien todos tenemos la responsabilidad frente al problema planteado, son los miembros del sistema con algún nivel de decisión los que deben saber oír, saber evaluar y saber decidir con visión prospectiva, ya que la historia les va a exigir el por qué de sus decisiones, pues sobre ellos recae fundamentalmente la responsabilidad de la conducción. ¿Qué sucedería si los que tienen esa responsabilidad no tuvieran la capacidad necesaria como para juzgar en función de toda la realidad (en relación al problema) y sólo lo hicieran teniendo en cuenta una realidad limitada? Sin embargo, debe admitirse que los cambios podrían ser analizados por todos los interesados, siempre que dispusieran de los instrumentos metodológicos y de la formación necesaria para hacerlo; es decir, que estuvieran capacitados para esa función. Como creo haber dejado bien en evidencia la dificultad y complejidad del proceso educativo, sostengo que todos los integrantes de un sistema podrían intervenir en algún nivel de decisión sólo si tuvieran la formación necesaria. Es obvio que estar motivado o tener interés por hacer algo no es la condición que da derecho a intervenir; esto último es únicamente dependiente de la capacitación; sino puede ocurrir que la elección de opciones, efectuadas por un grupo de integrantes de un sistema, puede llegar a ser perjudicial para todo un sistema. Curiosamente se observa, que en muchas oportunidades quienes sostienen con énfasis -en forma solamente conceptual- que de ninguna manera puede admitirse que la acción de un grupo de miembros pueda atentar contra los logros de todos, son sin embargo, los que en oportunidades exigen soluciones o acciones que atentan no sólo contra los logros del sistema sino, y lo que es más grave aún, contra otros sistemas relacionados o contra la sociedad toda.

Por todo ello considero que si un ideal a lograr, es que todos los integrantes del sistema educativo puedan intervenir en algún nivel de decisión, mayor interés debe ponerse en su capacitación para hacerlo, ya que de otro modo, esa intervención podría desequilibrar al sistema por el énfasis puesto en aspectos parciales de una realidad, por la incapacidad de ver la importancia y valor del todo.

A continuación intentaré ubicar, en prospectiva, la importancia que puede tener un cambio como el expuesto.

La evolución de la Universidad puede ser estudiada por el análisis secuencial de episodios históricos. Así observamos que en un comienzo entregaba todo el saber a sus miembros, los que adquirirían una universalidad de conocimientos. Este concepto podía ser referido a cada miembro individual del sistema. La continua adquisición de información y el constante desarrollo de otras áreas fue haciendo cada vez más difícil concentrar todo el saber en los miembros individuales, y se admite que hace ya varios siglos que desapareció el último universalista de la historia, marcando el fin de una época que estuvo manifiestamente identificada por el almacenaje de conocimientos.

La universalidad del saber pasó a ser atributo de la Institución. Sus miembros particulares comenzaron a estudiar en profundidad áreas circunscritas de la realidad. Así se desarrollaron otras ciencias más jóvenes que, debiendo recorrer el camino de las más antiguas, lo hicieron más aceleradamente por el mayor conocimiento metodológico y técnico adquirido. Podríamos decir teóricamente que la herencia -representada por la suma de los conocimientos- parecía justificar aún el concepto de universalidad. La creciente especialización y la entrada insensible en la superespecialización impulsó y, a su vez fue impulsada, por la acelerada adquisición de conocimientos. Se alcanzó paulatinamente un nivel crítico, que pareció ser el factor limitante que frenaría la aceleración que se estaba produciendo. El hombre debió entonces recurrir a una nueva forma -que ya era metodológica- para impedir la desaceleración. Comenzaron a integrarse grupos multidisciplinarios como el medio de lograr potenciar inteligencias y capacidades para la solución de los problemas. Esa nueva forma, no sólo favoreció aún más la aceleración, sino que dió origen a conocimientos que parecían no ser la consecuencia de tendencias o el resultado de secuencias lógicas y que comenzaron a ser difíciles de percibir para muchos.

Si hasta ese momento todo pareció señalar a la información como la piedra angular del proceso comenzó a entreverse que esto no era ya suficiente. Así, los educadores de vanguardia sostuvieron que la nueva forma a lograr sería aquella que le permitiera al hombre desarrollar la capacidad necesaria como para incorporar los conocimientos que iba necesitando en el momento en que debía aplicarlos o utilizarlos en la elaboración de otros más complejos.

Comenzó a intuirse que era imprescindible implantar un cambio que le permitiera a ese hombre aprender a desarrollar sus capacidades, en un proceso continuo de autoaprendizaje. Presenciaríamos así la iniciación de otra etapa en Educación Superior por la cual la Universidad vuelve al hombre, no ya intentando que almacene toda la información (se hace más efi-

cazmente en los libros o en las computadoras; estas últimas, además, permiten su rápida selección'), sino enseñándole los instrumentos necesarios que le permitan percibir la información, evaluarla, aplicarla y reajustarla, volviendo así a conseguirse que todo el sistema se centre en el hombre y en su formación como medio de alcanzar un nuevo tipo de universalidad potencial -en cierto sentido de más trascendencia que la anterior ya que se basa en la aplicación del saber- que parecía irremediabilmente perdida.
