

REVISIÓN CRÍTICA DE LA DOCENCIA SUPERIOR

Eduardo J. Zuleta R.

Miembro del personal docente, de investigación y extensión de la Universidad de Los Andes en Trujillo. Profesor Titular. Doctor en Educación. E-mail: edjozuro@hotmail.com

Los lectores que puedan entrar en contacto con el presente escrito serán de dos tipos. Por una lado serán mis “pares” en la Academia o, para ser más precisos, mis Colegas en el “ajetreo académico” universitario de todos los días. Para éstos el asunto y sus rasgos le habrá de servir de acicate para una reflexión acompañada con mucha probabilidad de una evaluación con base en un balance de lo hecho que conocen por ser de sus personales experiencias. Nada les resultará extraño o no propio y estoy convencido de que cada lector de este selecto grupo podría aportar unas cuantas propuestas que acercarán cada vez más la actividad docente a su “debe ser”.

El otro grupo de lectores estará constituido por personas no correspondientes al ámbito docente que sin duda encontrarán en lo que se va a describir motivo de honda preocupación. A ellas quiero hacerles desde aquí una precisión: Si se admite la profesión como “algo vivo”, cualquier profesión entiéndase bien, entonces, surge, se desarrolla y decae. Por tanto, la misión de los auténticos practicantes es de juzgar, con toda la libertad intelectual de los verdaderos espíritus transformadores, la inadmisibile decadencia, la caída de la profesión en grave punto muerto, esos momentos de decadencia al parecer connatural a todo hecho vivo, que sólo pueden superarse cuando las observaciones de los profesionales respectivos y otros sujetos de la sociedad superan el bloqueo del escepticismo mediante la crítica inteligente, oportuna y constructiva. Esa es la fuerza estimulante y dignificante oculta en el fondo del problema y en el reto de su corrección; aunque a veces nos llene de angustia.

Y ahora, para entrar de frente a lo que nos debe ocupar la atención, debo anotar que una de las investigaciones más importantes realizadas sobre los modos de ser o “prototipos docentes dominantes en la formación universitaria”, es la del Dr. Joseph Axelrod, profesor de Literatura Universal en el Colegio Estatal de San Francisco (E.E.U.U.) y estudioso de los problemas educativos a nivel superior. Resultado directo de este interés es el trabajo dirigido en el “Centro para la Investigación y el Desarrollo de la Educación Superior”, en Berkeley, que registró con el título “Estilos de Enseñanza en Humanidades”*. En esta investigación de Axelrod, aunque se refiere fundamentalmente al asunto de la “pertinencia en la educación superior”, queda al descubierto los estilos de los docentes o “maestros universitarios” en el aula, que comprenden los siguientes prototipos: El Sargento de la Recitación, el Maestro Obsesionado por el Contenido, el Maestro del Super Ego, el Maestro Superintelectualizado y el Maestro que Tiene Interés en el Estudiante.

Las distinciones se aclararán, en las descripciones que sucintamente haré de las mismas, tomando muy en cuenta las anotaciones más importantes que el autor en revisión hace de cada uno de los tipos.

El investigador del plan de trabajo de Berkeley observó muchas clases en el plantel de la Universidad de California, en los que el estilo del SARGENTO DE LA RECITACIÓN se caracterizaba por ejercer un control total sobre los educandos como sobre el cuerpo de

informaciones ha ser aprendido por los “oidores”. Así, era lógico que el objetivo de las sesiones fuese que el estudiante desarrollara una “habilidad de responder inmediatamente, sin tener que pensar”, determinadas clases de preguntas que el instructor formulaba a partir de uno o pocos libros. Por tanto, se estimulaba a los alumnos a adquirir un conjunto de informaciones mediante el ejercicio y la repetición antes que con los lentos pero efectivos procesos de descubrimiento, investigación y solución de problemas.

Como el “Sargento de la Recitación”, EL MAESTRO OBSESIONADO POR EL CONTENIDO estará generalmente satisfecho con el sistema ordinario en el cual el alumno es sometido a lo que se impone como “criterio de verdad” y donde se considera como estudiante ideal aquél que “ha dominado perfectamente la materia de estudio que (el enseñante) ha presentado en el curso y asignado para estudiarse fuera de la clase” (1). Se trata del tipo de profesor universitario que concentra lo mejor de su energía para escoger y sistematizar los materiales o contenidos que habrán de copar el tiempo global de su clase. De esta forma, el alumno está allí frente al profesor sólo para aprender lo que éste le establece como materia de estudio, por haber sido descubierto o revelado por otros estudiosos en su campo de conocimiento. “En otras palabras, sus alumnos son encaminados hacia propuestas que ya son conocidas y aceptadas por hombres de estudio como él. La noción de que el profesor pueda aprender algo durante la discusión en clase con sus alumnos, resulta completamente ajena al concepto sobre la enseñanza y aprendizaje”(2).

Si ahora nos colocamos en la perspectiva del EL MAESTRO SUPER EGO, teniendo en cuenta lo que caracteriza a cada uno de los prototipos anteriormente expuestos, resulta que la situación del estudiante termina por agravarse, ya que a partir de la presencia de este tipo de “enseñador” no puede manifestarse tal cual él es, sino que deberá asimilarse lo más que pueda al “modelo” que representa ser el “instructor”. Para el “maestro del super ego”, “no es la materia de estudio de un campo lo que debe ocupar el centro de la actividad de la clase sino lo que un instructor hace con esa materia de estudio. Tampoco es el dominio de esa materia lo que los estudiantes deben considerar como su meta primordial. Es más bien la actitud para demostrar en escrito y examen, que puede imitar la forma en que él concibe los problemas, definiéndolos, razonando acerca de ellos y manejando los datos que le son pertinentes”(3).

Este tipo de “dador de clase” da lugar a la más nefasta relación docente/alumno, en cuanto permite atentar siempre en contra de la posibilidad de que cada uno de éstos sea lo que puede y debe ser. Por tal motivo, el trabajo docente que realiza el “maestro super ego”, sea institucionalizado o no, es siempre un trabajo del cual sólo se puede esperar resultados negativos, en contra del estudiante y de la sociedad, ya que su participación no es para estimular la responsabilidad, la creatividad y la productividad, sino, por el contrario, para que los discípulos aprendan y utilicen los conceptos, procedimientos, perspectivas y formulaciones que él ha preparado con gran diligencia y que, por tal, deben ser acogidos como paradigmáticos.

La actitud de este tipo de docentes sigue estando en concordancia con la creencia según la cual el proceso de enseñanza-aprendizaje es algo que encuentra su completa expresión en el arte y la técnica de transmitir información. De esta manera, el estudiante destacado será aquel que con mayor exactitud asimile el quantum de información preparado por el enseñador de turno y, a su vez, imite las actitudes y aptitudes tanto de éste como de las personas que el propio “maestro del super ego” admira y asemeja. Lo aprendido, pues, pasa por ser el resultado del virtuosismo demostrado por el instructor en el desempeño de dos actividades básicas: Las conferencias, que define como una “especie de demostración”, y las preguntas y respuestas como parte del período de “discusión”. Discusión ésta que no es tal, ya que no entraña un auténtico diálogo entre el profesor y los estudiantes, sino, más bien, una suerte de “parada académica” de aquél que hábilmente hace posible un momento de discusión posterior a la disertación, para confrontar sus propios puntos de vista. Sin

embargo, todo termina por ser una falsa situación académica motivado a que lo que se busca es dejar en alto los grandes dotes de polemista del profesor y por lo que siempre sale airoso. De esta manera, alimenta su imagen de hombre de autoridad e independencia que inicia y termina sus clases y conversaciones hablando de él y sus emulables ideas y criterios. Y en esto está toda la razón de ser del acto docente, o mejor dicho, de las “clases”.

Si de esta descripción nos abocamos a la de EL MAESTRO SUPER INTELLECTUALIZADO, podemos observar que este tipo tiene mucho de común con el “maestro del super ego”. Ello, por creer ambos en la necesidad de desarrollar intelectualmente a los educandos, pero con la diferencia de que el énfasis, para el primero de ellos, hay que ponerlo no en el interés por aprender los productos de los procesos de conocimientos ya realizados por estudiosos del área respectiva, sino en comprender la capacidad racional de la misma. Es decir, se empeña en procurar un adiestramiento de índole cognoscitivo particularmente riguroso en todos los estudiantes. Por ello, sus cursos no se centran en qué conocer, sino en el cómo y en el porqué del conocimiento. Lo importante, en consecuencia, no es la transmisión de informaciones, más si el desarrollo de las aptitudes heurísticas de los educandos mediante el empleo de los medios básicos de análisis, comprensión y solución de problemas.

El caso que nos queda aún por considerar se refiere a EL MAESTRO QUE TIENE INTERÉS EN EL ESTUDIANTE y se apoya en la teoría del desarrollo humano. J. Axelrod lo describe como un miembro del personal docente universitario que coloca en el centro de la acción formadora al estudiante (discipulocentrismo), no para desarrollar unilateralmente un cierto tipo de habilidades intelectuales en desmedro de los otros aspectos de la personalidad, sino para estimular todas aquellas disposiciones que motiven su crecimiento o enriquecimiento físico, intelectual, emocional y social para comprender, controlar y resolver, actuando, las situaciones problemáticas. Los alumnos no serán forzados a aprender mnemotécnicamente las respuestas o esquemas de comportamiento adecuados para hacerle frente a las dificultades y exigencias del medio natural-social. Por ello, este tipo de docente fundamenta su labor académica en promover la participación de los educandos en la identificación, comprensión y solución de los asuntos que se le plantean o presentan haciendo funcionar su inteligencia crítico-creativa-productiva para salir airoso. Dentro de este reto se produce el aprendizaje significativo.

Si deseamos hacer una síntesis de lo que el “maestro que tiene interés en el estudiante” piensa en relación a lo que el educando hace cuando aprende, podríamos compendiarlo como sigue con palabras propias de Axelrod: “Un estudiante no aprende a menos que sea retado a ello. Un reto no es simple cuestión de la motivación correcta pero está relacionado con la labor. Una labor que constituye un reto, no sólo despierta en el estudiante el deseo de usar recursos y estrategias que no ha empleado en otras tareas. Cuando a un estudiante se le asigna una labor que pueda desempeñar con el repertorio de respuestas que tiene su existencia, usará solamente ese repertorio. No hay reto en esa labor asignada ni tampoco desarrollo. Pero si el estudiante se ve frente a una situación que no puede resolver su repertorio de respuestas existentes, tiene que inventar o encontrar otras nuevas. Si le son útiles quedan incorporadas al resto de la personalidad” (4).

Este enfoque sobre el aprender plantea a las instituciones universitarias una acción muy distinta de la que se da tradicionalmente. Porque es archisabido que las universidades y el resto de los institutos de formación superior, el alumno es sometido al rigor de un proceso fundamentado en un CRITERIO PEDAGOGICISTA que ignora la condición adulta del estudiante universitario o, por no disponer de tal condición por los condicionamientos operados por la educación escolar y/o extra-escolar previas, no la estimula. Pues, sin exagerar, un alto número de profesores universitarios está convencido de que el estudiante bajo su atención académica es un “muchacho”, a quien puede someter a una situación de autoritarismo en donde se reduce a su más mínima expresión la

posibilidad de participación, creativa y generativa, de acuerdo con su desarrollo biológico, intelectual, emocional, social y ergológico. De esta manera, se niegan las capacidades de auto-realización, de autonomía, de auto-responsabilidad y auto-determinación, inherentes a la condición de jóvenes adultos y de adultos jóvenes del estudiante universitario. Situación ésta que genera un estado de retención o de regresión psico-socio-emocional en el que debería ser el SUJETO del proceso, ya que al someterlo a los moldes rígidos propios de una estructura escolarizada parvularia o de efebos, bajo el imperio del PEDAGOGISMO más alucinante, como los de la universidad de nuestros días, termina por resignarse a ser aquel que, por practicar la conducta de los niños y de los adolescentes, no puede prescindir de la presencia paternalista y castrante de un adulto para poder pensar y actuar en la toma de decisiones y en asumir responsabilidades en la vida escolar y social. La presencia de esta realidad en la vida universitaria conduce inexorablemente a que los alumnos irrespeten su derecho de crecer como personas totales (de superar o evitar el “SÍNDROME PETER PAN”) e internalicen el más enajenante espíritu de sumisión y dependencia simbióticas, que significa la renuncia a ser un hombre integral dueño de su presente y futuro.

Es un error no intentar algo para vencer, aunque sea parcialmente, esta situación regida por el principio de la dependencia. No hacer nada equivale mantener una de las causas que determina la crisis académica de nuestras universidades, la de seguir siendo ESCUELAS PEDAGÓGICAS DE CUARTO Y QUINTO NIVEL.

NOTAS:

- Para abordar en todos sus detalles lo hallado en el presente estudio sugerimos la lectura del libro, cuyo compilador es el Dr. William Morris, intitulado “La Enseñanza Universitaria. Reforma de sus Métodos”. México, Pax-México, 1971. p.p. 50-85.

Muy a pesar de que se pueda estimar que los treinta y tres años que median entre la publicación del trabajo de investigación de Axelrod y la realidad docente universitaria de nuestros días pueden poner en duda su validez para analizar y comprender ésta última, no obstante, por considerar que el estado de cosas no se ha modificado sensiblemente, es que sigo aún justivalorando su significativo aporte.

- (1) *Ibíd.* p. 60
- (2) *Ibíd.* p.p. 60-61
- (3) *Ibíd.* p. 62
- (4) *Ibíd.* p. 62