

UNIVERSIDAD Y PEDAGOGIA

Por

LUIS JORGE ZANOTTI

COMO todo arte, el de la enseñanza tiene sus reglas, ya expresas, ya tácitas, y aunque el enseñante no tenga conciencia de ellas, existen, así como el hombre común discurre lógicamente sin saber *lógica*. Dichas reglas tienen un doble origen: la experiencia, en cuyo caso se transmiten de generación en generación, por tradición oral o por imitación, y siempre en forma asistemática y fundamentaciones científicas (distintas según cada arte, y que se suelen transmitir mediante procesos educativos sistematizados).

Pero todas las reglas, las de uno y otro tipo, son susceptibles de ser reunidas en un cuerpo de doctrina, es decir, de organizarse en una *doctrina metodológica* y ser transmitidas en forma sistemática. Además, todas las artes, en el instante de su ejecutividad, suelen contar con un elemento especialísimo: la inspiración personal, *chispa* interior del artista, la capacidad natural o innata del ejecutor, que no depende de ninguna formación previa. Es lo imprevisible, lo que escapa a la regla, lo que ni siquiera —a menudo— puede ponerse por escrito.

También la enseñanza participa de aquellas reglas de doble raíz y de esta *chispa*, de esta *inspiración*. Ahora bien: es habitual que cuando se habla de formación pedagógica del personal docente, se oponga *la capacidad personal innata* (es decir, aquella *inspiración*, aquella *chispa*) a las capacitaciones que se pueden dar mediante cursos o estudios sistematizados de cualquier naturaleza. Y esta polémica

ca u oposición aumenta de tono a medida que se trata de los niveles de enseñanza de mayor nivel, ya que en el campo de la docencia superior o universitaria es donde parece que esta capacidad innata es lo fundamental, y sólo puede ser reemplazada pobremente —y hay quienes sostienen que no puede ser reemplazada en absoluto— por cualquier tipo de formación.

Hay algo más: el *arte de enseñar* posee todavía otra característica muy especial. El objetivo del docente, es decir, del *artista* en este caso, está indisolublemente entrelazado con los fundamentos mismos de sus reglas metodológicas.

El cirujano debe estar empapado de conocimientos científicos que le permitirán lograr un fin netamente diferenciado (o diferenciable) de esos conocimientos científicos: la salud del enfermo es, en efecto, una consecuencia de la aplicación práctica de sus conocimientos científicos y de la correcta aplicación de una técnica también fundamentada científicamente, pero esa salud es, al fin, algo distinto de sus conocimientos científicos y de esa técnica. Su *arte* y la salud del enfermo son dos cosas diferentes, o por lo menos netamente diferenciables y *separables*.

En cambio, el profesor de cirugía tiene por fin de su acción docente algo que se confunde con sus conocimientos científicos y técnicos, puesto que el objetivo que persigue es que sus alumnos lleguen al dominio de esos mismos conocimientos científicos y al dominio de la misma técnica que él debe, a su vez, dominar, para poder enseñarla. Su *arte* tiene como objetivo que sus discípulos lleguen al dominio del campo científico o técnico que él domina. Su *arte de enseñar cirugía* se confunde mucho (o por lo menos es menos fácil diferenciar) con el fin que persigue: que sus discípulos dominen el mismo arte. O sea que en el arte de la enseñanza, el cabal dominio de lo que se enseña viene a ser condición *sine qua non* para su desenvolvimiento adecuado. Un cirujano mediocre puede, sin embargo, salvar muchas vidas y obtener un buen número de resultados satisfactorios en sus inter-

Universidad y Pedagogía

venciones. Pero no hay duda que para ser un buen *maestro* de cirujanos es necesario ser un gran cirujano.

Por esto es que suele surgir frecuentemente una nueva polémica. Es la que se entabla entre quienes afirman que el conocimiento científico —lo más profundo posible— es condición necesaria y suficiente para el buen ejercicio de la docencia, y quienes, admitiendo lo anterior, sostienen que, además, resulta necesaria una capacitación pedagógica, ya sea de ese tipo *inmato* o propio de la *inspiración personal* no dependiente de formaciones sistemáticas, ya sea la que se logra mediante la transmisión sistematizada de las *reglas propias del arte de enseñar* (sean éstas, por su parte, fruto de la experiencia o resultado de fundamentaciones científicas).

Como hemos dicho, la intensidad de esta polémica cobra caracteres más graves en el ámbito de la enseñanza superior. Es natural que sea así, puesto que la cátedra universitaria tiene sus caracteres propios. En los grados elementales de la escuela, lo que el docente debe dominar como caudal de conocimientos científicos (lo que debe saber de aritmética un maestro de segundo grado, verbigracia) es poco. Pero en cambio se admite comúnmente que *el arte de enseñar* a dividir a chicos de ocho años es un asunto bastante difícil. Es decir que en la enseñanza elemental pareciera que es más importante la formación pedagógica propiamente dicha que el *saber* del docente. (Que el *saber* del docente en cuanto se refiere al contenido concreto que debe transmitir, en este caso, la *división*, y no el *saber* del docente en cuanto sabiduría de psicología infantil o de metodología, lo cual es, precisamente, la capacitación pedagógica).

Un cierto equilibrio entre ambos aspectos es el que opinase que debe predominar en los niveles del segundo grado de la enseñanza, mientras que en la Universidad, tradicionalmente, se ha concedido importancia especial al *saber más* que a la capacitación docente propiamente dicha. Hasta hoy, en casi todo el mundo, lo habitual es que se nombre profesor universitario titular de una cátedra de cualquier

disciplina, a la persona que demuestra ser el máximo exponente de la *sabiduría* en la disciplina de que se trate.

Es comprensible que así sea o que haya sido así, puesto que el ámbito de la enseñanza superior exige necesariamente un personal docente de alto nivel científico y parecería absurdo que los más altos nombres de cualquier rama del saber humano estuvieran ausentes de las aulas universitarias por pretendidos defectos de tipo pedagógico puro. Es efectivamente cierto también que a menudo, en la vida universitaria, la frecuentación de los grandes genios, o el contacto cotidiano con las más altas figuras de la ciencia, tienen por sí mismos efectos positivos sobre los estudiantes, que beben de labios quizá poco expresivos o de clases quizá poco brillantes el caudal de riqueza interior que estos hombres de excepción brindan de esa manera.

Sin embargo, por algún motivo ha de ser, con todo, que las exigencias pedagógicas lleguen hoy también hasta los claustros universitarios y en las últimas décadas un movimiento universal reclama a la Pedagogía normas metodológicas para la enseñanza superior.

Tengo para mí que los motivos de esta difusión de la preocupación pedagógica en la vida universitaria son claros.

Por un lado, el crecimiento cuantitativo del alumnado en las casas de estudios superiores, determina la aparición de problemas nuevos y de inconvenientes difíciles de superar, lo cual hace que se pida a la Pedagogía fórmulas para solucionar estas situaciones que rozan, por una parte, los aspectos de la Política Educativa general, y de la política y del planeamiento universitario en particular, y por otra, los fenómenos didácticos y metodológicos propiamente dichos. La creciente complejidad del mundo cultural contemporáneo; las dificultades cada vez mayores de la ciencia y de la técnica; la aparición de nuevas disciplinas, especialidades y carreras —muchas de las cuales no se sabe siquiera cómo y dónde ubicar dentro de las universidades— y, finalmente, la doble y contradictoria urgencia de formar excelentes especialistas y mentes capaces de abarcar la unidad última del saber, provo-

Universidad y Pedagogía

can un conjunto de dificultades y de problemas que a primera vista resultan casi insolubles.

Pero además, se presenta otra situación sobre la que conviene reflexionar atentamente. El problema de los fracasos escolares en el ámbito universitario, o lo que es lo mismo, el problema del bajo porcentaje de graduados en relación con el número de inscriptos en los años iniciales, como así también el fenómeno de la excesiva prolongación de los estudios, son asuntos que hoy interesan no sólo por un principio de solidaridad hacia los jóvenes que fracasan en sus estudios. Es decir: no sólo se trata de ayudar a los estudiantes porque individualmente considerados sus casos conmueven. Hoy es la sociedad en su conjunto la perjudicada con estos fracasos, ya que ellos determinan la aparición en su seno de miembros inadecuadamente adaptados o deficientemente aprovechados.

Por otra parte, entre el conjunto de fracasados escolares de los ámbitos universitarios, se cuenta un porcentaje grande de buena y aún de muy buena capacidad intelectual: son miembros que la sociedad desaprovecha y éste es un lujo que hoy ningún pueblo puede permitirse. El avance cultural de las sociedades contemporáneas las ha llevado a una complejidad tecnológica y organizativa de tan alto grado —en vías de crecimiento, además— que se necesita ineludiblemente contar con un gran número de personas con formación superior en todos los campos del saber y del hacer.

Evitar los fracasos en las aulas de estudios superiores; aprovechar, en fin, los talentos disponibles, es en los años que corren una exigencia de la sociedad, no sólo un reclamo de las generaciones jóvenes frente a las adultas. Y es por este conjunto de razones que la Universidad llama hoy a las puertas de la Pedagogía para lograr soluciones y hallar orientaciones en esas dificultades que día a día se le presentan con más gravedad.

Es interesante, en efecto, observar que no se trata tanto de la Pedagogía golpeando a las puertas de la Universidad, sino de la Universidad que se acerca a la Pedagogía. Que hoy se hable en casi todos

los ámbitos de estudios superiores de problemas pedagógicos y metodológicos y del perfeccionamiento de los sistemas de enseñanza, no se debe de manera principal al empeño de los pedagogos por introducir su temática en el mundo docente universitario, sino más bien a la preocupación generalizada de ese mundo que vuelve sus ojos hacia los pedagogos en espera o en reclamo de ayuda o de consejo. Y a menudo estas esperanzas o estos reclamos se presentan como excesivamente confiados en lo que la Pedagogía puede dar, ya que las soluciones a múltiples problemas se hallan —en gran medida— todavía en el terreno de los tanteos o de los estudios previos. Hay, pues, una difícil responsabilidad que atañe a los especialistas en asuntos de Pedagogía universitaria. Nos permitimos sostener que esa responsabilidad debe contar, en primer término, con un particular estado de ánimo: una disposición franca y abierta para el aprender más que para enseñar; espíritu abierto para la investigación y para la búsqueda de la verdad. Si algo reputamos peligroso en este terreno —peligroso sobre todo para la misma Pedagogía universitaria— es el apresuramiento, la pretensión de poner verdades comprobadas o las afirmaciones dogmáticas.

En efecto: no hay aún una doctrina pedagógica referida a los estudios superiores suficientemente construida o ampliamente desarrollada. Existe, en verdad, un número apreciable de reflexiones y de estudios escritos, debidos a profesores o estudiosos de jerarquía, sobre tópicos diversos; y hay, principalmente, una vastísima experiencia docente de numerosos profesores de notable capacidad didáctica, pero que no han tenido aún la oportunidad de sintetizar su experiencia en un cuerpo sistemático de doctrina.

Falta organizar todo este caudal; y es necesario ensayar, tantear, investigar, estudiar, en fin, con el aporte de todos los universitarios a fin de obtener sólidos resultados.

Más que nunca es necesario aquí retomar la postura del filósofo que comienza su obra en búsqueda de la verdad y hacer un *voto de pobreza en materia de conocimientos*, si se ha de trabajar con los ojos y el espíritu abiertos para el estudio y la investigación en

Universidad y Pedagogía

un campo que debe ser explorado y recorrido despaciosamente, metro a metro, listos siempre a volver atrás para recomenzar nuevas sendas, a fin de elaborar un conocimiento duradero y eficaz, que permita responder con provecho y con seguridad a las exigencias que la Universidad plantea a la Pedagogía.

Nadie por otra parte, debe esperar resultados inmediatos o de fórmulas más o menos prodigiosas que de un día para el otro cambien totalmente la faz de los estudios superiores. Se trata, más bien, de iniciar un sendero hasta ahora poco recorrido y en el cual se deben asentar firmemente los tramos iniciales; señalar las rutas con mojones sólidos; despejar de malezas y dificultades los tramos más difíciles. Pero, las conclusiones, las conquistas de esa labor, no podrán llegar en un día: se ha de trabajar con la mirada en el futuro. Bien está el afán por mejorar el presente cuanto se pueda, pero el apuro y la precipitación son, en el campo educativo, peligrosísimos. Si algo está demás en la Pedagogía —y en particular en la Pedagogía universitaria— es el afán exitista: comenzar un ensayo metodológico o implantar una renovación didáctica u organizativa de cualquier tipo (en planes, programas, regímenes de enseñanza o de promoción, etc.), dispuestos de antemano al éxito y al triunfo de la tesis previamente sostenida. En asuntos pedagógicos se requiere una buena dosis de humildad: empezar el ensayo o renovar un sistema con la mayor fundamentación teórica o experimental posible, pero con el ánimo dispuesto al fracaso, es decir, dispuesto al *reconocimiento* del fracaso total o parcial cuando él se presente. El entusiasmo no debe evitar la mirada penetrante de quien vigila con cuidado y atención el desenvolvimiento de la labor.

De Sócrates a Pestalozzi, el éxito de los grandes pedagogos de la historia es un tejido hecho de humildad y de fracasos.

LUIS JORGE ZANOTTI (Carlos Calvo 1759, Buenos Aires). Periodista y profesor universitario. Fue asesor especial en temas pedagógicos de la Universidad de Buenos Aires. Colabora en diarios y revistas sobre temas educacionales.

