

En Mainero, Nelly, *Ensayos e investigaciones sobre la problemática universitaria*. San Luis (Argentina): Nueva Editorial Universitaria de la UNSL.

Desescolarizar la universidad: De la pedagogía de la cadena de montaje a la formación de profesionales reflexivos.

Vain, Pablo Daniel.

Cita:

Vain, Pablo Daniel (2011). *Desescolarizar la universidad: De la pedagogía de la cadena de montaje a la formación de profesionales reflexivos*. En Mainero, Nelly *Ensayos e investigaciones sobre la problemática universitaria*. San Luis (Argentina): Nueva Editorial Universitaria de la UNSL.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/pablo.daniel.vain/41>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/pFQd/nED>



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons.
Para ver una copia de esta licencia, visite
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es>.

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. *Acta Académica* fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.

Desescolarizar la universidad: De la pedagogía de la cadena de montaje a la formación de profesionales reflexivos¹

Pablo Daniel Vain

Universidad Nacional de Misiones

Metamorfosis

Cuando Gregorio Samsa se despertó una mañana después de un sueño intranquilo, se encontró sobre su cama convertido en un monstruoso insecto.

FRANZ KAFKA

La universidad se encuentra entre las instituciones más antiguas, que han logrado permanecer. Se estima su origen alrededor de los Siglos X y XII. En Occidente, entre las primeras Universidades que hacen su aparición, concebidas como instituciones formadoras al estilo actual, se encuentran las Universidades de Bologna, París y Oxford (Siglo XII), y las de Salamanca y Cambridge (Siglo XIII). En América hispana, ya desde el Siglo XVI se observa la creación de Universidades como la de Santo Domingo, la de San Pablo (México) y San Marcos (Lima); y en 1622 la Universidad de San Ignacio, que luego se convertirá en Universidad de Córdoba, siendo la primera universidad argentina.

Sin embargo, a lo largo de su prolongada historia, estas instituciones se han transformado, sufriendo diversas mutaciones. La Universidad actual se nos ofrece como una compleja institución. Por ello, preferimos entenderla como una red de múltiples entrecruzamientos, ubicada en el centro de un campo tensiones que implican a cuestiones tales como: el conocimiento, la educación, la ciencia, el arte, la verdad, la política, la ética, el trabajo, la profesión, la enseñanza, la técnica, la teoría, la práctica, etc. Al mismo tiempo, las universidades se autodefinen mediante múltiples funciones, entre las cuales es recurrente encontrar: la formación académica y profesional, la investigación y la extensión o transferencia.

En este trabajo, nos interesa analizar como el tránsito hacia la universidad de masas, estará signado por un proceso de escolarización, en el cuál la universidad adopta el modelo pedagógico y organizacional del dispositivo privilegiado en la modernidad, para la educación masiva: la escuela. Modelo organizado en torno a clases, horarios, exposiciones magistrales, exámenes, etc. y orientado por el principio de la "racionalidad técnica." (Schön, 1992) Y como este proceso de escolarización transformará la enseñanza en la universidad, promoviendo un aprendizaje memorístico y repetitivo, cuyo principal propósito para el alumno, será acreditar.

En un interesante trabajo, Pérez Lindo (2003: s/n) sintetiza los modelos de universidad que surgen en occidente entre la edad media y la modernidad. "La universidad de 'élite' británica produjo una ventaja comparativa al crear una clase dirigente orgánicamente ligada al poder, lo que le dió al gobierno un alto grado de profesionalidad. (...) En el caso francés la eficacia del modelo se fundó en la articulación con el Estado tal como Napoleón lo había previsto (siguiendo por otro lado una tendencia que venía de la Revolución Francesa que había creado el Instituto Politécnico). La universidad como soporte orgánico de la profesionalización de los funcionarios públicos hizo posible que el Estado francés alcanzara un alto grado de eficiencia. (...) En el modelo alemán el Estado, la industria, la universidad y los centros científicos actuaron de manera convergente produciendo una sinergia de acumulación de conocimientos y de innovaciones. Con lo cual Alemania pudo superar rápidamente desde fines del siglo XIX las ventajas que le llevaban Gran Bretaña y Francia. (...) El modelo norteamericano se formó desde sus orígenes como un sistema multirreferencial ligado a las distintas demandas de las comunidades, de las iglesias, de las empresas, de los estados y del gobierno federal. El pragmatismo funcionó como un principio de

¹ Vain, P. (2011). Desescolarizar la universidad: De la pedagogía de la cadena de montaje a la formación de profesionales reflexivos. en: Mainero, N. (Compiladora). Ensayos e investigaciones sobre la problemática universitaria. San Luis: Nueva Editorial Universitaria de la UNSL.

orientación eficiente porque permitió inventar en cada caso respuestas adecuadas a cada demanda y porque valorizó al extremo el uso social del conocimiento en todos los órdenes de la sociedad. De esta manera la sociedad norteamericana estableció centros para formar las élites pero también desarrolló el primer sistema de educación superior de masas; creó instituciones adecuadas para la industria o el agro, pero también fortaleció la investigación científica; lideró las técnicas de gerenciamiento pero también se preocupó por las ciencias de la educación.”

No obstante y a pesar de las diferentes orientaciones “Hasta el siglo XIX no se puede observar la existencia de una pretensión ligada a la búsqueda de la verdad por la verdad, la universidad se había transformado paulatinamente en el espacio de consagración y legitimación a través del cual las ocupaciones emergentes aspiraban a convertirse en profesiones o disciplinas legítimas: con el tiempo, el monopolio profesional conferido por el título permitirá decir a Max Weber que éstos constituyen un reemplazo de los tradicionales títulos nobiliarios.” como describe Krottsch (2000: s/n).

Kreimer (2000) sostiene que la universidad nace en occidente como institución que otorga grados académicos o títulos de valor jurídico a sus discípulos o egresados. Nace así, el concepto de profesional, tal como se lo entiende en la actualidad, esto es: como un sujeto que posee un saber determinado, que está legitimado para ejercerlo y detenta un cierto monopolio para dicho ejercicio. (incumbencias profesionales).¹ El proceso mediante el cual se logra esta legitimación, es lo que se modifica sustancialmente con el advenimiento de la universidad. Hasta ese momento, el funcionamiento de la enseñanza de las artes y los oficios (inclúyanse entre estos, a las actuales profesiones) seguía el modelo que Schön (1992) denomina “aprendizaje tutelado”. A diferencia de la tendencia mayoritaria actual, propensa a centrarse en la transmisión de los principios de la racionalidad técnica, que a juicio del autor mencionado, limitan las posibilidades de los estudiantes de superar las zonas indeterminadas de la práctica, el aprendizaje tutelado posibilita a los novatos introducirse en el mundo de la práctica, orientados por la experiencia de los expertos.

Este modelo de formación profesional, más allá de que actualmente esté siendo recuperado en la perspectiva de la formación de profesionales reflexivos, entraña una importante diferencia en relación con la enseñanza, la evaluación y la legitimación profesional. Es que en ese proceso de tutelaje, el aprendiz acompañaba al maestro, y en la práctica misma este le transmitía el arte de la profesión. Asimismo el maestro seguía muy de cerca la evolución de su alumno, pudiendo dar cuenta, sin necesidad de pruebas adicionales, sobre la capacidad del mismo para enfrentar los problemas de la práctica. Mondolfo (1966: 13) reseña como “En la antigua Roma los discípulos del médico acompañaban al maestro en sus visitas a los enfermos. Tiempo después el colegio de médicos votaba la aceptación del nuevo médico, que de ese modo podía comenzar a ejercer.” Esa tradición seguirá presente a través del tiempo, hasta llegar a la universidad del medioevo. “Pero a comienzos del siglo XIII -señala Kreimer- con el surgimiento de las nuevas universidades, los títulos empiezan a tener valor más allá del ámbito académico. A principios del siglo XIII, a partir del momento en que monarcas y papas comienzan a fundar universidades por razones políticas, el Papa, como jefe religioso de Europa, o el emperador, como jefe secular del Imperio, son quienes deben autorizar a la universidad para que sus títulos adquieran validez general. Hacia fines del siglo XIII los títulos de la mayoría de las universidades, incluso los de las más antiguas como Oxford o París, deben obtener el reconocimiento del Papa. Poco a poco las universidades europeas van cayendo por completo bajo la jurisdicción del Papa, y la licencia de enseñanza que originariamente había sido otorgada por el canciller de la catedral o por algún dignatario eclesiástico con fines puramente locales, comienza a ser librada en nombre del Papa como una suerte de habilitación universal para el ejercicio de una profesión. A partir de la Reforma protestante, cuando Lutero escribe sobre la necesidad de que el Estado garantice la formación de ciudadanos sabios (y no ricos), la educación comienza a pasar de manos de la iglesia a manos de un Estado que monopolizará los procedimientos de licenciatura.” (Kreimer, 2000: s/n).

Esta cuestión de cómo se produce la metamorfosis de una licencia otorgada de facto, a partir del reconocimiento de un tutor, para “profesar” un determinado saber, a un sistema institucionalizado de saberes legitimados, que posibilitan en la actualidad la constitución de un campo de producción de bienes simbólicos (Tenti Fanfani y Gómez Campo, 1989) y un mercado de titulaciones, resulta de capital interés para interpretar como se constituye este nuevo sistema de enseñanza, que es la actual universidad.

La cadena de montaje

La historia de la educación está plagada por el mito de la fabricación de un ser humano nuevo. El doctor Frankenstein y su monstruo son ejemplos de esos ensueños educativos, que todavía hoy perduran en obras de ciencia-ficción.

PHILIPPE MEIRIEU

En el Siglo XVII, Jan Amós Comenio proponía que el fin último de la educación es el “enseñar todo a todos.” Esta idea, bautizada como la Pansofía, fue la expresión de una de las más grandes utopías pedagógicas. Pero detrás de la noble intención, que conducía a pensar que todo el conocimiento humano debía ser conocido por todos los hombres, la pansofía estuvo fuertemente asociada a un método, que traducía igualdad como homogeneidad. Porque para que todos conocieran todo, todos debían hacer lo mismo, en el mismo tiempo y espacio, y del mismo modo. Y es desde allí, que la tradición pedagógica del autor de la *Didáctica Magna* se entronca con la quimera de la fabricación. Afirma Meirieu (2007: 34) que: “La historia de la educación está plagada por el mito de la fabricación de un ser humano nuevo. El doctor Frankenstein y su monstruo son ejemplos de esos ensueños educativos, que todavía hoy perduran en obras de ciencia-ficción.” Como vemos entonces, la escuela como fabricación, como reproducción permanente, se torna un dispositivo homogeneizador, oculto detrás del discurso “políticamente correcto” de la igualdad de derechos, de la educación para todos.

En ese contexto socio-histórico, el de la modernidad, caracterizado en lo económico por el desarrollo industrial, es posible observar cómo se estructura la escuela. Y aunque el mandato fundacional de esta institución, aparece ligado -como hemos dicho- a la educación de masas, cuyo discurso deviene de los enunciados de los derechos del hombre y del ciudadano; también es posible mirar la génesis de la escuela, como un aparato reproductor² de la fuerza de trabajo necesaria para el desarrollo industrial y también como aparato de reproducción ideológica.³ Frente a esta necesidad, la escuela se concibe con una organización similar al modelo organizacional imperante en la época, el modelo industrial. En ese sentido, educar a las masas es pensado como un sistema más de producción en serie, característico de la organización fabril de aquellos tiempos. La producción en cadena o fabricación en serie fue un proceso en la producción industrial, cuya base es la cadena de montaje; una forma de organización de la producción que delega a cada trabajador una función específica y especializada, en máquinas también más desarrolladas. Su idea teórica nace con el taylorismo y logra su máxima expresión en el siglo XX, con el fordismo.

² Utilizamos aquí la idea de reproducción de la fuerza de trabajo, en el sentido de dotar a los trabajadores industriales de un nivel de instrucción mínimo, necesario para su desempeño laboral.

³ Tomaremos aquí la perspectiva de Althusser quién desarrolla el concepto de aparato ideológico del estado que al decir de Jiménez son “... aparatos cuya contribución esencial al sistema es el logro de su reproducción por una acción a nivel superestructural, más que como aparatos cuyo funcionamiento se halla más o menos estrechamente ligado al desarrollo de las fuerzas productivas...” (Jiménez, 1994: 53). Pero Althusser propone complementariamente, que los aparatos ideológicos operan bajo la forma de instituciones, y en este caso la escuela sería una de las privilegiadas.

Precisamente estas ideas, acerca de la organización “racional y científica” de la producción, desarrolladas por Frederick W. Taylor y perfeccionadas por Ford, son el modelo en el que se referencian ciertas pedagogías, como el modelo de los objetivos de aprendizaje, desarrollado por Ralph Tyler en los años 30 del siglo XX. Esta y otras pedagogías de la cadena de montaje, generan la ilusión que conferirá a la enseñanza el status de una tecnología, sustentada en una perspectiva positivista, dominante en los inicios del desarrollo capitalista. La introducción de conceptos como input (entrada) y output (salida) o insumo-producto, en la terminología del desarrollo del currículum, son una muestra evidente, del modo en que han calado las pedagogías de la cadena del montaje, en el desarrollo de la enseñanza. Lo que perdura, hasta nuestros días, mediante la incorporación a la educación de nuevas tecnologías de la producción, basadas en las categorías de eficiencia, productividad y calidad total, entre otras.

La maquinaria escolar

Nunca pudo imaginarse F. W. Taylor hasta que punto sus deseos de extender su sistema de gestión de la actividad humana más allá de las fronteras de la fábrica, se verían realizados con creces.

JULIA VARELA y FERNANDO ÁLVAREZ URÍA

Pero ¿cómo se estructura un método que permita que todos hagan lo mismo, en el mismo tiempo, en igual espacio y del mismo modo? Apelando a un dispositivo, que Foucault llamará las disciplinas. Este autor sostiene que el poder se ejerce sobre los cuerpos, y para ello, para lograr la docilidad de los cuerpos existen métodos. “A estos métodos -dice el autor- que permiten el control riguroso de las operaciones del cuerpo, que garantizan la sujeción constante de sus fuerzas y les imponen una relación de docilidad-utilidad, es a lo que se puede llamar disciplinas...” (Foucault, 1989: 141). En su memorable libro *Vigilar y Castigar*, Foucault propugna que el éxito del poder disciplinador se basa en “(...) el uso de instrumentos simples: la inspección jerárquica, la sanción normalizadora y su combinación en un procedimiento que le es específico: el examen.” (Foucault, 1989: 175) En otras palabras: vigilar y castigar. De esta manera, la escuela colocada como dispositivo de reproducción de lugares sociales, adopta las matrices de las instituciones disciplinarias que Michel Foucault analizó en las fábricas, los hospitales, los manicomios, las cárceles, los cuarteles y también, en las escuelas. (Foucault, 1989). Siguiendo a este autor, observamos como el examen deja de ser un método para evaluar y se convierte en un mecanismo de control. En una investigación que realizamos hace unos años, recogimos estas opiniones sobre el examen en la universidad, por parte de alumnos entrevistados.⁴

Ya de entrada la cosa está hecha para dar miedo ¿por qué son tres profes y vos solito? A veces ni conocés a algunos de los profes, porque todavía no los tuviste.

!!!! Siuuuuu !!!! te hacen sentir esa desventaja, esa superioridad que tienen. Es como si te dijeran: -aquí estoy yo, y allá vos... que sos un insecto-. ¿Se entiende?

Entrevistador: ¿Quiénes, los profes?

Claro, si... los profes. Una vez al entrar uno me dijo: -bueno te llegó la hora- y yo sentí que era como la ruleta rusa. Por ahí yo soy muy perseguida, mi imagino cosas, que se yo...

Estos testimonios, que son solo una muestra de las percepciones de los estudiantes, nos habilitan a pensar que, en la medida que el examen –sistema de evaluación privilegiado en la universidad- es más un instrumento de control, que un procedimiento para conocer el proceso de aprendizaje de los estudiantes, la evaluación se desprende de los procesos de enseñar y de aprender, y se convierte en otro circuito, cuya finalidad última –para el alumno- es la de acreditar.

⁴ Proyecto de Investigación 16H195: Las relaciones de poder en el aula universitaria. Un caso paradigmático: el examen. Secretaría de Investigación y Postgrado. Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales. Universidad Nacional de Misiones. (2005-2008).

Y que, en el caso del docente, puede representarse en las dos opciones con las que Álvarez Méndez (2005) ha nombrado a uno de sus libros: *Evaluar para conocer, examinar para excluir*.

La trampa del principio de la racionalidad técnica

Donald Schön (1992) nos advierte que en la formación profesional encontramos actualmente, como modelo predilecto, aquel que se sustenta en la racionalidad técnica. El denominado principio de la racionalidad técnica consiste: en la definición de un conjunto de reglas generales, aplicables a diversas situaciones y en diferentes contextos. Los supuestos sobre los cuales se asienta este principio serían los siguientes:

- Todos los problemas que presenta la práctica pueden ser identificados con facilidad y precisión.
- La simplicidad para la delimitación de problemas los hace factibles de ser clasificados.
- La relación entre problemas y soluciones es, generalmente, lineal y causal.
- La posibilidad de clasificar conjuntos de problemas y de soluciones hace viable establecer patrones de solución por tipos de problemas.
- La actividad profesional se reduce a definir un adecuado ajuste entre el problema delimitado y la elección del medio más apropiado para su solución.

Sin embargo, la práctica profesional nos coloca ante la imposibilidad de establecer relaciones mecánicas entre problemas y soluciones porque los profesionales no se encuentran en su tarea cotidiana con los problemas tipo, propuestos en los manuales o tratados habitualmente en las clases de la universidad, sino que suelen enfrentarse, con las llamadas -por el autor citado- zonas indeterminadas de la práctica. ¿Qué suponen estas zonas indeterminadas de la práctica? Suponen zonas grises, que implican la resolución de conflictos como:

- la ponderación de decisiones alternativas ante un mismo problema.
- la definición de prioridades ante la limitación de medios o recursos.
- la selección de métodos o procedimientos en función de valores y concepciones éticas.
- la elección oportuna entre medios optativos.
- el manejo de acontecimientos que generan incertidumbre,
- la valoración de la oportunidad apropiada para definir situaciones.
- la identificación de fuerzas impulsoras, resistentes y retardatorias que intervienen en los procesos,
- la capacidad de adecuación a situaciones cambiantes, etc.

Sin embargo, el modelo de formación sustentado en la racionalidad técnica, es absolutamente correlativo con la aplicación de la pedagogía de la cadena de montaje. En tanto esa pedagogía tecnocrática reduce al alumnado a la uniformidad, y resulta compatible con un sistema de enseñanza en la que todos aprenden haciendo lo mismo, en el mismo tiempo, igual espacio y del mismo modo. Y también, en la medida en que la “obsesión por los objetivos” (Porlán, 1993) que ha caracterizado al enfoque tecnológico para el desarrollo del currículum, se sustenta –entre otras- en la creencia de que “La organización de la tarea en el aula en torno a una secuencia cerrada de actividades, garantiza la consecución de los objetivos de aprendizaje previstos. Los alumnos de inteligencia normal pueden seguir secuencias de actividades idénticas...” (Porlán, 1993: 153). Sin lugar a dudas, la metáfora de la fabricación reemplazó a la metáfora de la enseñanza como arte.

Sin embargo, la posibilidad de actuar competentemente ante ese conjunto de zonas indeterminadas no se encuentra en las reglas de la racionalidad técnica, en tanto implica el desarrollo de una capacidad situacional y de pensamiento reflexivo. Y en esto, la pedagogía de la cadena de montaje sustentada en el principio de la racionalidad técnica, se ha mostrado inapropiada. Empero ¿Por qué sigue vigente y constituye la base del modelo dominante, en la enseñanza universitaria actual?

El oficio del alumno

Los alumnos comparten –con los prisioneros, los militares, con ciertos individuos internados o con los trabajadores más desposeídos- la condición de aquellos que, para defenderse del poder de la institución y de sus jefes inmediatos, no tienen otros recursos que el artificio, el enmismamiento y los falsos semblantes.

PHILIPPE PERRENOUD

Uno de los motivos por los que el modelo antes descrito perdura, es -a nuestro juicio- el modo en que los estudiantes han construido su oficio. Perrenoud se pregunta ¿Cómo se aprende el oficio del alumno? Y ante esto incluye dos respuestas que nos parecen interesantes. Dice, en primer lugar “El alumno comprende bastante rápido que, sobre una tela de fondo constante, las variaciones son esenciales: con tal maestro uno tiene el derecho de equivocarse, de comunicar, de tomar iniciativas, de reírse, de negociar un trabajo; con tal otro sólo tienen el derecho de callarse y de hacer el trabajo sin chistar... (Perrenoud: 2006: 219). Y también que “Ningún niño, ningún adolescente puede sustraerse a su oficio de alumno, ninguno sale indemne, pero el peso de esta experiencia en la construcción de la identidad es muy variable. Para algunos alumnos es determinante, mientras que para otros, que están en la escuela como ausentes –el cuerpo dócil, la mente en otra parte- el oficio de alumno solo es vestido prestado. (Perrenoud: 2006: 219). Dicho de otro modo, en tanto la educación de masas, se ha ido transformando en una maquinaria escolar, los alumnos aprenden rápidamente su oficio: acreditar para promocionar, con independencia del deseo de aprender. Y esto los conduce a conocer y practicar, como en todo oficio, estrategias para cumplir lo que se espera de ellos.

Si analizamos cómo se han “escolarizado” las instituciones de educación superior, podemos percibir como los estudiantes que ingresan a ellas, llevan entre 13 y 16 años de un oficio ejercido en los niveles educativos anteriores. Y este es el modo en que la matriz escolar se reproduce, si los docentes y/o el nuevo contexto no contribuyen a provocar una ruptura.

El modelo dominante en la enseñanza universitaria

Cabe preguntarnos, ¿cuál es el modelo dominante en la enseñanza universitaria? A nuestro modo de ver, se trata de un modelo cuyos rasgos principales son:

- La enseñanza sustentada en la retórica.
- El docente como concesionario autorizado de la verdad.
- La in-significación de los conocimientos.
- La tensión entre teoría-práctica.
- La fragmentación del conocimiento académico.
- Una concepción externalista de la evaluación.
- Una ausencia relativa de lo grupal.

Si bien, todas estas características se relacionan con lo que venimos tratando, vamos a centrarnos en tres de ellas: la enseñanza sustentada en la retórica, la fragmentación del conocimiento académico y la concepción externalista de la evaluación.

En relación con la enseñanza sustentada en la retórica, recordamos como en oposición al enciclopedismo dominante en su época (pensamiento que ha reducido su incidencia, pero lejos está de abandonar el territorio educativo) Dewey impulsó una sugerente postura, acerca de la importancia de la experiencia, en el proceso de aprender.⁵ Esa línea, a la que se caracterizó como “aprender haciendo” o “aprender por la experiencia” destaca, la centralidad de la experiencia humana como fuente del aprendizaje, pero no abona la teoría de que el hacer por el hacer mis-

⁵ No es en absoluto casual que el filósofo y pedagogo norteamericano John Dewey haya desarrollado esta propuesta pedagógica en la primera mitad del siglo XX, en plena vigencia de la sociedad industrial, el taylorismo y el fordismo.

mo, garantiza el aprendizaje. Sin embargo, el enciclopedismo que combatía Dewey, que sigue siendo usual en la enseñanza se organiza “como abordaje verbal de prácticas que suponen acciones”. (Celman, 1994: 58). Dicho de otro modo, enseñamos con un discurso, cosas que deben realizarse. En cambio, las corrientes cognitivas del aprendizaje, otorgan a la actividad del sujeto que aprende un lugar central. Mientras, la enseñanza universitaria actual sigue siendo fundamentalmente expositiva, basada en la narración. Aunque ya en la década de los sesenta, Freire (1983: 171) –entre otros- advertía, refiriéndose a la escuela que “Cuanto más analizamos las relaciones educador-educando dominantes en la escuela actual (...) más nos convencemos de que estas relaciones presentan un carácter especial y determinante –el ser relaciones de naturaleza fundamentalmente narrativa, discursiva, disertadora. Narración de contenidos que, por ello mismo, tienden a petrificarse o a transformarse en algo inerte, sean estos valores o dimensiones empíricas de la realidad. Narración o disertación que implica un sujeto –el que narra- y objetos pacientes, oyentes –los educandos. Existe una especie de enfermedad de la narración. La tónica de la educación es preponderantemente esta, narrar, siempre narrar.”

Otro de los problemas actuales de la enseñanza universitaria a los que queremos referirnos, es la fragmentación del conocimiento. La organización de la formación a través de planes de estudio, sin duda necesaria, ha producido en efecto indeseado: la fragmentación del conocimiento. Mediante este mecanismo se parcelan los saberes en asignaturas, y se los vuelve a dividir en unidades o módulos, en teóricos y prácticos, etc. Y esto provoca: que los alumnos estudien cada asignatura como si fuera una configuración de contenidos autónoma y autosuficiente. También esta fragmentación, produce muchas veces la falta de articulación entre la teoría y la práctica.

Uno de los riesgos de la fragmentación, es que promueve un aprendizaje no situado. En la medida en que los espacios curriculares se presentan como espacios autónomos y aislados, los contenidos que ofrecen son también cerrados sobre sí mismos y muchas veces, no pueden articularse con otros, perdiendo la oportunidad de brindar una visión de conjunto.

A este respecto Frida Díaz Barriga (2006: 20) afirma que: “Los teóricos de la cognición situada parten de una fuerte crítica a la manera como la institución escolar intenta promover el aprendizaje. Consideran que en buena medida el fracaso de las instituciones educativas reside en que se intenta enseñar un conocimiento inerte, abstracto y descontextualizado.”

Finalmente, y como veníamos señalando, la concepción externalista de la evaluación, refuerza la construcción del trabajo académico en términos de trabajo escolarizado y prefigura el oficio del alumno en torno a la prioridad de producir para acreditar, reforzando de este modo las relaciones de exterioridad con el conocimiento. (Edwards, 1993)

Verónica Edwards menciona dos formas de relación de los sujetos con el conocimiento: relaciones de exterioridad y de interioridad. Las primeras se producen cuando el sujeto “(...) debe relacionarse con un conocimiento que se le aparece como problemático e inaccesible. En estos momentos el sujeto demanda pistas que le permitan el acceso a la respuesta correcta (...) la relación se vuelve mecánica, exterior...” (Edwards, 1993: 28). Y si se toma como concepto de apropiación, la repetición memorística o la solución mecánica, puede volverse, además, exitosa. En el otro caso, la relación implica que el sujeto pueda establecer una vinculación significativa con el conocimiento, “(...) esto se produce cuando el conocimiento que se presenta incluye e interroga al sujeto. El sujeto se apropia de un contenido que requiere de su elaboración.” (Edwards, 1993: 28) Este tipo de relación implicaría lo que Ausubel denomina aprendizaje significativo. Mientras que como adelantábamos, las propuestas centradas en el aprendizaje memorístico, fomentan relaciones de exterioridad con el conocimiento, las que conducen a la construcción del oficio del alumno.

La encrucijada del “como si”

La justicia militar es a la justicia, lo que la música militar es a la música.

GROUCHO MARX

Parfraseando al genial humorista Groucho Marx, podríamos afirmar que el aprendizaje mecánico y memorístico es al aprendizaje, lo que la justicia militar es a la justicia, o lo que la música militar es a la música. Especialmente si como venimos proponiendo, el mito de la fabricación condujo a la creación de la pedagogía de la cadena de montaje, que intenta -siguiendo la lógica de la producción industrial- producir sujetos homogéneos y no reflexivos. Y consecuentemente, se entiende que aprende, quien establece una relación de exterioridad con el conocimiento, cuya expresión observable es la repetición memorística o la solución mecánica, basadas en los principios de la racionalidad técnica.

Contrariamente, para quienes pensamos que el aprendizaje debe ser, necesariamente experiencial, significativo, reflexivo y situado, el aprendizaje que surge de la escolarización de la universidad y la aplicación de la pedagogía de la cadena de montaje, no es otra cosa que una parodia del aprendizaje. Parodia en la que, los docentes “hacemos como que enseñamos” y los alumnos “como que aprenden.” Y esta impronta, surgida de la parodia, está tan naturalizada hoy en las instituciones escolarizadas (entre las que incluimos la universidad), que quienes las habitamos, no podemos pensar en la construcción de modalidades alternativas.

¿Quién dijo que todo está perdido?

No será tan fácil, ya sé qué pasa, no será tan simple como pensaba...

FITO PAÉZ

Toda forma de quebrar la fortaleza de la naturalización, como imposición de un determinado contenido cultural, comienza por develar que no se trata de la única alternativa posible, sino de uno entre otros contenidos probables.

Pero hay un dato inicial, que no debemos omitir: la masividad en la universidad-particularmente en la universidad pública- llegó para quedarse. Cada vez son más los ciudadanos que demandan educación superior. Pérez Lindo (2003: 62) ilustra este fenómeno, refiriéndose a la Argentina. Y con algunos datos adicionales, que hemos actualizado mediante las estadísticas oficiales, vemos que la evolución es esta:

Tabla 1. Evolución de la matrícula de la Educación Superior en la Argentina (1910-2008)⁶

AÑO	1910	1930	1950	1970	2000	2008
Educación superior no universitaria	634	2.192	5.635	39.846	425.270	670.257
Educación universitaria	4.730	20.258	80.292	253.456	1.300.000	1.283.482
TOTAL	5.364	22.450	85.927	293.302	1.725.270	1.953.739

Fuentes: Pérez Lindo, A. (2003). Universidad, conocimiento y reconstrucción nacional. Buenos Aires: Biblos y datos del Ministerio de Educación de la Nación. Elaboración nuestra.

El desafío pasa entonces por asumir esta masividad, pero generando alternativas de enseñanza válidas y potentes, que permitan ir desterrando la pedagogía de la cadena de montaje, con todos los efectos que viene produciendo. Y en esa dirección, cabe señalar que existen interesantes experiencias innovadoras, que si bien no se han extendido lo suficiente, podrían generar, junto a otras que se fueran construyendo, ser una transformación relevante.

⁶ Los datos de 1910 a 1970 son tomados por Pérez Lindo de estadísticas oficiales, los de 2000 son -según informa el mismo autor- aproximados y los de 2008 fueron elaborados por nosotros, con base en estadísticas ministeriales.

Un retorno al arte de enseñar

Gobernar una gran nación viene a ser como cocinar un pequeño pescado.

LAO TZU

Probablemente lo que quería decir el gran filósofo chino, que citamos en el acápite precedente, era que a la hora de gobernar un país hay que saber emplear los condimentos y dar los toques adecuados para obtener buenos resultados. El arte de cocinar no es algo estático, es una evolución constante, es inventiva, cada persona aporta algo de su sabiduría y va experimentando con sabores, con la integración de costumbres de otras regiones y sobre todo con el intercambio de ingredientes. Y esta metáfora “gastronómica” nos puede ayudar a pensar, porque proponemos retornar a la práctica del arte de enseñar.

Donald Schön y varios de sus seguidores⁷ en los supuestos teóricos de la *formación de profesionales reflexivos* han expuesto algunas interesantes propuestas, partiendo del concepto de *prácticum reflexivo*. “Un *prácticum* -señala Schön (1992: 45)- es una situación pensada y dispuesta para la tarea de aprender una práctica. En un contexto que se aproxima al mundo de la práctica, los estudiantes aprenden haciendo, aunque su hacer a menudo se quede corto en relación con el trabajo propio del mundo real.”

En el marco de esta proposición, Schön apela al concepto de competencia profesional y utiliza la noción de profesión como comunidad de prácticos, pero lo hace desde lo que denominará una *epistemología de la práctica*. “Una práctica profesional -dirá el autor que seguimos- es la competencia de una comunidad de prácticos que comparte, en palabras de John Dewey, las tradiciones de una profesión. Compartir convenciones de acción que incluyen medios, lenguajes e instrumentos distintivos.” (Schön (1992: 41).

Empero, compartir las tradiciones de una comunidad de prácticos, no significa la reproducción acrítica de esas tradiciones, sino todo lo contrario. Un profesional reflexivo, como ya hemos apuntado, no debe abordar mecánicamente los problemas que le ofrece la práctica, sino desarrollar ante estos un enfoque situado, flexible, creativo y sustentado en un posicionamiento ético.

A partir de estas ideas, es posible pensar que en el accionar de un profesional, este se encontrará con dos tipos de situaciones: unas, más familiares, que resolverá apelando a acciones rutinarias, reglas y procedimientos aprendidos en forma generalizada; y otras, no tan familiares “(...) donde el problema no resulta inicialmente claro, y no hay ajuste evidente entre las características de la situación y el corpus de teorías y técnicas.” (Schön (1992: 43). Un modo de aproximarnos a la solución de este problema, nodal para la constitución de una zona de construcción del conocimiento⁸ es -desde la visión de Schön- generar una epistemología de la práctica que invierta el análisis de la formación profesional. “La cuestión de la relación entre la competencia en la prácti-

⁷ Ver: SCHÖN, D. (1992). La formación de profesionales reflexivos. Madrid: Paidós; los trabajos de ARGYRIS y SCHÖN sobre los conceptos de ‘teoría profesada’ y ‘teoría al uso’, el libro de BROCKBANK y MCGILL sobre aprendizaje reflexivo [en español: BROCKBANK, A. y MCGILL, I. (2002). Aprendizaje reflexivo en la educación superior. Madrid: Morata.]. El trabajo sobre formación docente: ZEICHNER K. y LISTON, D. (1992) en ALLIAUD, A. y DUSCHATZKY, L. Maestros. Formación, práctica y transformación escolar. Buenos Aires: Miño y Dávila. y producciones más recientes, como las de PERRENOUD, P. (2002). Desarrollar la práctica reflexiva. GRAO. Madrid.

⁸ Aquí nos referimos al concepto de **zona de construcción del conocimiento** definido como: “(...) lo que ocurre cuando los profesores enseñan y los alumnos aprenden, así como sobre la química -o mejor, la alquimia- de la cooperación humana. (...) zona de construcción del conocimiento, mágico lugar en el que se encuentran las mentes, en donde las cosas no son iguales para todos los que las ven, en el que los significados son fluidos y la acción de construcción del conocimiento de una persona puede provenir del de otra.” (NEWMAN, D, GRIFFIN, P. y COLE, M. (1991). La zona de construcción del conocimiento. Madrid: Morata: 11).

ca y el conocimiento profesional precisa ser planteada al revés -afirma este autor- No deberíamos empezar por preguntar cómo hacer mejor uso del conocimiento científico sino que podemos aprender a partir de un detenido examen del arte, es decir de la competencia por la que en la realidad los prácticos son capaces de manejar las zonas indeterminadas de la práctica, independientemente de aquella otra competencia que se puede relacionar con la racionalidad técnica.” (Schön (1992: 26). Y un elemento central para lograr que esta epistemología de la práctica, genere el contexto para crear una zona de construcción del conocimiento, que posibilite que los futuros profesionales se apropien de las competencias de su comunidad profesional, será el retorno al arte de enseñar, a partir del concepto de *aprendizaje tutelado*. Decimos retornar, porque como señalábamos antes, el pasaje de la formación profesional tutelada a la universitaria, marcó profundamente las prácticas de formación. Allí comenzó subrayarse la diferencia entre la organización corporativa de los gremios y la universitaria, aunque esta última conservó numerosos rasgos de las corporaciones medievales. “(...) al igual que en otros gremios -observa Kreimer (2000: s/n)- como requisito para la maestría el aprendizaje permanece entre cinco y siete años bajo la tutela de algún maestro reconocido. Pero mientras en la corporación, el conocimiento del alumno por parte del profesor era suficiente para la iniciación de la práctica del oficio, en la universidad comienzan a implementarse pruebas que obran como una presentación formal en sociedad.” Este dato histórico, nos recuerda también, como en aquel modelo de formación tutelada, la evaluación era una dimensión inseparable de los procesos de enseñar y de aprender.

El arte de cocinar sin recetas

No obstante, el retorno al arte de enseñar es un retorno a medias. Porque la escala de la formación profesional en el medioevo, en nada se parece a la demanda de formación en nuestro siglo XXI. Razón por la cual, es la relación entre alumno, docente y conocimiento lo que podemos resignificar en la concepción de aprendizaje tutelando, en el marco de un contexto cualitativa y cuantitativamente diferente.

Es preciso señalar, que consideramos que la enseñanza es una mediación entre un objeto de conocimiento y un sujeto que desea apropiarse de este. Mediación que muchas veces se hace posible, porque hay un tercero cuya función es facilitar esa apropiación. Y decimos “muchas veces”, ya que en muchas otras situaciones, los sujetos pueden hacer suyo el conocimiento, sin necesidad de ese tipo de mediación. Pero en el marco de dicha relación triangular (docente-alumno-conocimiento) la función primordial del docente, radica en que este -como indica Pérez Gómez, en relación con la escuela- “(...) organiza y planifica racionalmente la intervención didáctica para ayudar a que el alumno produzca en sí mismo la ruptura epistemológica. Es decir, cuestione y re-formule sus modos empíricos de representar la estructura y el funcionamiento del mundo real, organice significativamente cuerpos estructurados de conocimiento y desarrolle métodos y estrategias potentes de formulación hipotética, de análisis e investigación.” (Gimeno Sacristán y Pérez Gómez, 1989: 325). Entendemos además, que la Universidad debe ser, necesariamente, un lugar en el cual debe privilegiarse la producción de rupturas epistemológicas, porque de otro modo no habría posibilidad alguna para la producción de conocimiento científico.⁹ Conocimiento científico que, según Bachelard, no se desarrolla linealmente, ni por simple acumulación, sino como el producto de rupturas y discontinuidades. Hay ruptura, en tanto el conocimiento científico se caracteriza como un proceso de *errores rectificadas* en el cuál las nuevas teorías, se generan pensando *en contra* de las anteriores. No obstante, resulta indispensable remarcar que es condición necesaria para que los docentes podamos asumir este rol de mediadores, de facilitadores, que abandonemos el papel de *concesionarios autorizados de la verdad*. (Barabtarlo, 2005). El flujo comunicacional unidireccional antes señalado, que constituye el formato de una educación narrativa, puede encontrar parte de su sentido en las concepciones so-

⁹ En este sentido, nos posicionamos desde la perspectiva de las llamadas epistemologías discontinuistas (Bachelard, Kuhn, Lakatos, etc.) que introducen nociones centrales como obstáculo, corte y ruptura.

bre el régimen de verdad dominante en la universidad. Régimen que lejos de posicionar al docente como orientador, guía y facilitador de los aprendizajes de los novatos, deposita en los educadores el poder de consagrar a quienes podrán acreditar un saber específico, y consecuentemente “profesar” su uso social.

Por otro lado, pareciera contradictorio pensar en la intervención didáctica como organizada y planificada racionalmente y al mismo tiempo ponderar la enseñanza como un arte. Empero, para nosotros no lo es, en la medida en que construir un prácticum reflexivo, en tanto situación pensada y dispuesta para la tarea de aprender una práctica, no supone un ajuste a ultranza a ciertos supuestos didácticos derivados de la racionalidad técnica (algo así como cocinar, tomando la receta como un *guión de hierro*¹⁰), sino a la generación de un contexto en el cuál, el arte de la enseñanza se exprese de un modo particular ante la singularidad de los aprendices, sus estilos y estrategias de aprendizaje, sus biografías, sus intereses, sus preocupaciones, sus saberes previos, etc. Y también ante las variables del contexto (espaciales, temporales, sociales, culturales, históricas, etc.).

De la fábrica como espacio anónimo al taller como vínculo triangular

La destreza del artesano se ve despreciada, como los restos de un pasado condenado a desaparecer. Al artista, que antiguamente hallaba un placer estético en sus obras, ha sustituido el esclavo humano de otro hierro”

PIOTR KROPOTKIN

Creemos necesario señalar que la actual universidad de masas, debería enfrentarse al desafío de su desescolarización, entendida como el proceso de desmontar el dispositivo privilegiado por las pedagogías de la fabricación, que producen profesionales carentes de reflexión y crítica. Aún a pesar de que la mayoría de los documentos universitarios (estatutos, proyectos institucionales, planes de estudio, planificaciones de asignaturas, etc.) mencionen hasta el hartazgo, que se proponen desplegar esas cualidades.

Consideramos que para ello, se requieren profundos cambios en tres dimensiones: la organización institucional, el desarrollo curricular, y las prácticas de la enseñanza y del aprendizaje. Recuperando, resignificando y recreando el arte de enseñar, en este nuevo contexto, el de la masividad de la educación superior.

En el plano de la organización institucional, porque la impronta fabril del trabajo universitario, ha gestado una serie de regulaciones (normativas, sistemas de distribución de los sujetos, el tiempo y el espacio, etc.) que en nada favorecen la posibilidad de llevar adelante, experiencias de “prácticum reflexivo” y aprendizaje tutelado. Un ejemplo de ello, es replantear el manejo del espacio físico. Con la masificación de la universidad, los diseños arquitectónicos privilegiaron las aulas, con filas de asientos alineados (y a veces, hasta fijados al piso) y un frente reservado para la figura del profesor. Y si bien, existen otros diseños espaciales (laboratorios, talleres de arte y diseño, etc.), esta distribución predominante no es inocente. Estamos convencidos que “(...) la estructura del espacio puede favorecer o no unos determinados valores determinados.” aunque Doménech y Viñas (1999: 56) lo enuncien como un problema.¹¹ Y podemos observar, como ese diseño subraya el carácter retórico de la enseñanza (en tanto comunicación unidireccional), y genera una proxémica que aleja al profesor de los estudiantes y no favorece el diálogo entre pares.

¹⁰ El cineasta soviético Pudovkin, consideraba que el éxito de un film se basaba en el manuscrito de un guión, que describiera exhaustivamente cada escena y cada trozo del montaje. A esto, se lo denominó “guión de hierro.”

¹¹ En su texto, los autores mencionados exponen este concepto, a modo de pregunta.

En la dimensión de lo curricular, los cambios deberán orientarse a la construcción de diseños curriculares flexibles, que superen la rigidez de los organizados desde la lógica “insumo-producto.”

Y en el nivel áulico, fortaleciendo innovaciones que permitan superar las prácticas de la enseñanza derivadas de las pedagogías de la cadena de montaje, que encuentran su correlato en un oficio del alumno, concebido como búsqueda de la acreditación y no del aprendizaje significativo. Pero estas transformaciones requieren de cambios profundos, en las praxis de los sujetos que participan de las instituciones universitarias.

En los profesores, en tanto sujetos individuales, porque nos plantean el desafío de abandonar la seguridad de una enseñanza retórica, sostenida en el principio de la racionalidad técnica; y reemplazarla por una mediación dialógica, que nos permita ayudar a los estudiantes, a aprender cómo enfrentar las zonas indeterminadas de la práctica. Mediación que debería incluir, la capacidad de diseñar dispositivos pensados y dispuestos para la tarea de aprender una práctica. Y una evaluación incluida en los procesos de enseñar y aprender, no como herramienta de control y/o modo de excluir, sino de conocer para mejorar.

En los estudiantes, apuntando a una toma de conciencia sobre la necesidad de revisar su oficio, de modo tal que puedan establecer relaciones de interioridad con el conocimiento y de aprendizaje significativo, desechando el aprendizaje memorístico y repetitivo.

En los equipos docentes, como actores colectivos, apuntando a revisar los diseños curriculares y generar dispositivos que faciliten el tránsito del modelo de enseñanza fabril, hacia la lógica del taller, asentado en la singularidad del aprendiente y de la enseñanza como intervención artística. Y en las instituciones, que deberán enfrentar el desafío de la masividad, con regulaciones que permitan contener las experiencias innovadoras, en las dimensiones áulica y curricular.

Estos cambios, estas transformaciones, suponen el pasaje del espacio anónimo de la fábrica, al taller como vínculo triangular. Triangular entre alumno, docente y conocimiento, como condición necesaria para que se cumpla la especificidad de la institución educativa. (Frigerio, 1995)

Pequeña historia a modo de colofón

Hay un relato de Max Neef -Premio Nobel Alternativo de Economía- que hemos recreado, por carecer del texto original.¹² El autor cuenta, que en uno de sus trabajos de campo se encontró con un artesano que confeccionaba muebles. Entonces le solicitó el precio por cuatro sillas, a lo que el carpintero respondió con cierto valor. Luego Max Neef le pidió tarifa por el doble de sillas, y el hombre le requirió una proporción mayor que el doble. Y en la medida en que el economista le pedía más cantidad, el valor unitario aumentaba. Ante esto, Max Neef le dijo: -Pero si voy a comprarte más ¿por qué, en lugar de bajar el precio, lo subes? Ante lo cual el artesano respondió: porque me aburre hacer tantas sillas iguales.

Quizás, cierto malestar que recorre las universidades y se adueña de los sujetos implicados en la enseñanza y el aprendizaje, tenga que ver con esa desidia que genera, la reiteración mecánica del acto de enseñar y de aprender, concebido como producción en serie.

Por ello, desescolarizar la universidad, es el desafío de encarar un proceso que permita a quienes enseñamos y aprendemos, recuperar el deseo de enseñar y de aprender.

Bibliografía

ÁLVAREZ MÉNDEZ, J. (2005). Evaluar para conocer, examinar para excluir. Madrid: Morata.

BARABTARLO, A. (2005) Conferencia: El seminario permanente de investigación-acción en la formación del docente universitario: una experiencia cualitativa. Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales. Universidad Nacional de Misiones (Argentina). Posadas, 30 de Junio de 2005.

¹² Dispensamos a Max Neef de toda responsabilidad, si esta recreación no es fiel a su experiencia.

CELMAN, S. (1994). La tensión teoría-práctica en la educación superior. Revista del IICE. Año III N° 5. Buenos Aires.

DÍAZ BARRIGA, F. (2006). Enseñanza situada. Vínculo entre la escuela y la vida. México: McGraw-Hill.

DOMÉNECH, J. y VIÑAS, J. (1999). La organización del espacio y del tiempo en el centro educativo. Barcelona: Grao.

EDWARDS, V. (1993). La relación de los sujetos con el conocimiento. Revista Colombiana de Educación. N° 27. Bogotá.

FOUCAULT, M. (1989). Vigilar y castigar. Buenos Aires: Siglo XXI.

FREIRE, P. (1983). Pedagogía del oprimido. Siglo XXI. México.

FRIGERIO, G. (1995). De aquí y de allá: Textos sobre la institución educativa y su dirección. Buenos Aires: Kapelusz.

GIMENO SACRISTÁN, J. y PÉREZ GÓMEZ, A. (1989). La enseñanza: su teoría y su práctica. Madrid: Akal-Universitaria.

JIMÉNEZ, E. en TORRES, C. (1994). Sociología de la educación. Buenos Aires: Miño y Dávila.

KREIMER, R. (2000). Historia del Mérito. Buenos Aires: Sitio Filosofía y Literatura.

KROTSCH, P. (2000). La universidad frente a los desafíos de la imprevisibilidad y la integración social. Revista Avaliação. Volumen 5 N° 1. Sao Paulo.

MEIRIEU, P. (2007). FRANKENSTEIN EDUCADOR. Laertes, Barcelona.

MONDOLFO, R. (1966). Universidad: pasado y presente. Buenos Aires: EUDEBA.

NEWMAN, D, GRIFFIN, P. y COLE, M. (1991). La zona de construcción del conocimiento. Madrid: Morata

PÉREZ LINDO, A. en FOLLARI, R; PRIETO CASTILLO, D; y PÉREZ LINDO, A. (2003). La Educación Superior. Mendoza: Universidad Nacional de Cuyo.

PÉREZ LINDO, A. (2003). Universidad, conocimiento y reconstrucción nacional. Buenos Aires: Biblos.

PERRENOUD, P. (2006). El oficio del alumno y el sentido del trabajo escolar. Madrid: Popular.

PORLÁN, R. (1993). Constructivismo y escuela. Sevilla: Diada.

SCHÖN, D. (1992) La formación de profesionales reflexivos. Madrid: Paidós.
