

Hacia una restauración filosófico-educativa de la pedagogía universitaria

DULCE MARÍA VELEZ ESQUIVEL

Recibido: 08-10-2013, aprobado 17-10-2013

Resumen

En este artículo se busca re-pensar la pedagogía universitaria con el fin de restaurarla epistemológicamente. Si bien la pedagogía universitaria reviste una gran importancia, pocas veces se reflexiona sobre su sentido, significación e impacto en el aprendizaje. Se resalta la importancia del seminario para lograr el aprendizaje co-participativo.

Palabras clave: pedagogía universitaria, filosofía de la mismidad, filosofía de la alteridad, seminario, diálogo.

Abstract

In this article university pedagogy is re-thought, in order to restore it epistemologically. Although university pedagogy is extremely important, its sense, meaning, and impact on learning are rarely considered. The importance of seminars is emphasized so that shared learning is achieved.

Keywords: ICT, teachers, youth, high school, Mexico City.

En el terreno educativo existen por lo general diversas y, por qué no decirlo, difusas ideas en torno al *modus operandi* de la pedagogía, concebida como disciplina dentro del *situs* universitario. Es por ello que, en el presente artículo, las aportaciones y problematizaciones hechas al respecto por el filósofo e historiador argentino Arturo Andrés Roig se toman como punto de referencia para generar una serie de reflexiones.¹ El autor brinda algunos elementos teórico-conceptuales para *re-pensar* la pedagogía universitaria

como un campo de estudio específico, capaz de abordar sistemáticamente los constantes errores metodológicos cometidos en el proceso de enseñanza-aprendizaje, concebido unilateralmente dentro de un marco de interpretación filosófico, educativo e incluso didáctico. Por supuesto, *pensar* la situación actual de la aludida pedagogía constituye el precedente para realizar un ejercicio crítico sólidamente construido para restaurarla epistemológicamente, emancipando así el quehacer educativo y filosófico intrínseco a su praxis.

La pedagogía universitaria podría ser definida diciendo que es la conducción del acto creador, respecto de un determinado campo objetivo, realizado con espíritu crítico entre dos o más estudiosos, con diferentes grados de experiencia respecto a la posesión de aquel campo.²

En nuestros días, su función dentro de la comunidad universitaria tendría alcances de diversa índole, uno de los cuales sería la responsabilidad adquirida socialmente por los sujetos de la educación. No obstante, es fundamental aclarar que aún falta mucho trabajo para lograr posicionarla dentro de las ciencias sociales y humanas con el rigor conceptual y metodológico reclamado por su misma función.

Llevarla a la práctica en los espacios académicos en tiempos en que se habla de un neoliberalismo globalizado, no será la solución a los grandes problemas sociales, políticos, educativos o económicos que nos aquejan. Pero la constante conducción del acto creador, sin duda, ampliará las posibilidades y las herramientas teórico-metodológicas para hacerles frente. Por eso, no es casual —por lo menos en este artículo— que hagamos hincapié en la urgente necesidad de retomar el camino recorrido tiempo atrás.

Ahora bien, la pedagogía universitaria se debe crear y re-crear en espacios colectivos; de lo contrario, es imposible hacer referencia a ella, pues sus bases adquieren sentido en la medida en que existe un reconocimiento de los otros en la construcción del propio saber.³ Pedagógicamente hablando, el *seminario* representa la manera más pertinente para favorecer esa situación, sobre todo en carreras humanísticas. Asimismo, se dará pie al diálogo permanente, permitiendo que el joven universitario tenga un papel activo en su proceso de enseñanza aprendizaje/aprendizaje enseñanza.

La diferencia esencial entre un seminario y una clase está en que ésta puede reducirse a la lección o conferencia del profesor, mientras que aquél sólo existe en la medida en que participan en él tan activamente como el profesor o director todos los demás asistentes o miembros.⁴

Ésta aclaración tan esencial, hecha desde 1956 por el filósofo mexicano José Gaos, permite rescatar el estilo de trabajo que mueve al *seminario frente* a una clase tradicional propia de una profesión perteneciente al campo de las humanidades. Digamos más aún: el propósito de restaurar la pedagogía universitaria en la praxis socio-histórica apunta a la ruptura de aquellas estructuras educativas generalmente rígidas, generadoras de una educación obsoleta, producto de los sistemas de poder claramente identificables en los diseños e implementación de planes y programas de estudio. Justo ahí se manifiesta la propiedad reproductora de saberes y conocimientos que refuerzan determinados modos de proceder. Por todo ello, es pertinente la siguiente cuestión:

cabría plantear de manera muy válida la pregunta: ¿la realidad se aprehende o se construye? [...] quizá no sea desatinado intentar una respuesta en los siguientes términos: la realidad se aprehende cuando somos capaces de construir los medios de acceder a ella. Siempre y cuando tengamos presente que esos medios son parcialmente dados y parcialmente contruidos.⁵

A estas alturas es indudable la importancia de la pedagogía universitaria en la actualidad, aunque pocas veces se reflexione sobre su sentido, significación e impacto en el aprendizaje. Se puede decir que, en muchas ocasiones, se trata de una pedagogía olvidada en los espacios universitarios. Posiblemente, de ahí nazca su desconocimiento y desvalorización en temas de orden social.



Autora: Yazmín Itzel Hernández Carranza.

Ese menosprecio saca a la luz los prejuicios que a lo largo del tiempo se han generado en torno a ella, los cuales han obstaculizado la reelaboración de métodos de enseñanza y propuestas didácticas efectivas. Por eso, Roig destaca tres prejuicios presentes en el ámbito académico.

Uno, denominado el “prejuicio cronológico”, tiende a atar la pedagogía a su raíz etimológica, al reducir esta ciencia al niño como único objeto. [...] Otra prevención a la que podríamos denominar “prejuicio académico” consiste en creer que quienes enseñan en la universidad no necesitan de una pedagogía en cuanto que es suficiente para una efectiva transmisión [...] que el docente domine su especialidad en cuanto científico. Un tercer prejuicio, al que se ha denominado “prejuicio antipedagógico”, deriva de la desconfianza y el consecuente rechazo de que ha sido objeto la pedagogía en general.⁶

Tal como lo señala el mismo autor, una prueba fehaciente de la veracidad de lo apuntado se puede

percibir en la falta de difusión, publicaciones, seminarios, congresos, coloquios e investigaciones sobre pedagogía universitaria. No basta aceptar su insuficiencia teórico-práctica, también hay que encarar sus consecuencias inmediatas por medio de un constante ejercicio filosófico-pedagógico que permita la acción problematizadora de la praxis educativa y la dinamización del pensar y del actuar.

Esto es, por sí mismo, un quehacer constantemente postergado. Incluso el pedagogo ha dejado de lado esa tarea. Puede parecer suficiente señalar e identificar los prejuicios inherentes a los asuntos de índole universitaria; empero, su mera denuncia puede conllevar el peligro de la invisibilización de sus consecuencias inmediatas. Así, suele trabajarse desde consideraciones que, sin afán de exageración, bien pueden caer en abstracciones poco fecundas para la reflexión crítica que busca superar dichos prejuicios. Entonces,

si la pedagogía no puede ser pensada sin la filosofía, hay que preguntarse siempre desde qué filosofía la pensamos. Y ello significa el reconocimiento de un pensar que permite el crecimiento y la palabra del otro.⁷

En este orden, situémonos en puntualizar que la filosofía desde la cual se debe interpretar la pedagogía universitaria es la denominada “filosofía de la alteridad”, ya que permitirá el movimiento por distintos planos y dará al mismo sujeto de la educación la posibilidad de aprehender más allá de lo dado por antonomasia. Roig lo expresa muy bien:

las relaciones educativas reciben una muy distinta interpretación, ya sea que las determinemos a partir de una “filosofía de la mismidad”; o a partir de una “filosofía de la alteridad”. En la primera, el padre o el educador [...] es entendido como una “totalidad” dentro de la cual debe incorporarse el educando; es

visto [...] como un momento de circularidad o mismidad. En la segunda, [...] las relaciones educativas se enriquecen y diversifican [...], cobran presencia en su diversidad sólo partiendo de la afirmación de la alteridad del educando respecto del educador.⁸

La finalidad de abordar las interpretaciones filosóficas en las relaciones educativas es mostrar que una educación sustentada en la filosofía de la mismidad distorsiona el quehacer pedagógico orientándolo a moldear actitudes y aptitudes evidentemente apegadas a determinados criterios, pues su objetivo es la creación concienzuda de discursos posibilitadores de una reproducción literal de contenidos justificados desde un enfoque de transmisión, lo cual suprime cualquier proceso comunicativo, es decir, censura automáticamente la palabra del otro.

Así pues, el *seminario* permite la construcción, indagación e investigación de determinados saberes, con miras a que el joven aprenda a criticar y problematizar situaciones dadas u ocultas. De igual manera, cualquier acción en pro de una enseñanza comprometida con el aprendizaje participativo es una vía a considerar dentro de la universidad. La interacción constante en dicho espacio fomentará el diálogo permanente en las relaciones estudiante-estudiante, maestro-maestro, maestro-estudiante y estudiante-maestro.

Ya se pasó el tiempo de la imagen de una universidad sitiada por mil cuestiones ante las cuales no podemos taparnos los ojos o dar la espalda. La religión no tiene su lugar natural y exclusivo en el templo, como la política no es ya más aquello que se realizaba en los cenáculos de comité. Un viento fuerte azota nuestras ventanas y no lo vamos a impedir cerrándolas. Creo que nuestra universidad nos invita –y nuestros jóvenes nos están invitando– a jugar un papel de maestros no de catedráticos de materias o asignaturas, [...] con los riesgos que esto significa.⁹

Ser maestro resulta más complejo si se analiza mediante un enfoque filosófico-pedagógico. Esto es así debido a que las relaciones educativas se van recreando a lo largo de la historia de acuerdo con los propósitos políticos imperantes, es decir, las prerrogativas del sector dominador y su ejercicio del poder sobre el resto de la sociedad. La educación va fabricándose y entendiéndose como mercancía, lo cual la convierte, evidentemente, en un objeto de consumo presumiblemente congruente con la lógica del mercado.¹⁰ Es así como una filosofía de la alteridad representa una opción pedagógica viable para transformar paulatinamente los hechos dados como inmutables y como resguardados dentro del marco de la filosofía de la mismidad por los “catedráticos” de las universidades.

En fin, no cabe duda que una de las funciones propias del filósofo-pedagogo, tal como lo ha denominado Daniel Prieto Castillo, sea tomarse con seriedad su labor como maestro y trabajar en la interpretación de la realidad educativa con todos los matices que ésta demanda. Si esa tarea se realiza responsable y éticamente, tal vez se hará evidente que algunos planes de estudio privilegian los perfiles de carácter técnico-científico (principalmente en el currículo universitario de algunas instituciones privadas e incluso públicas), haciendo a un lado las asignaturas sociales y humanistas por considerarlas inferiores o con poco rigor académico y científico. Desafortunadamente, el “prejuicio antipedagógico” está presente en la marcada distancia entre las ciencias sociales y las exactas. Prueba de ello es la imagen –claramente simbólica–, tan difundida por los medios de comunicación, que resalta la eficiencia, la valoración profesional y la rentabilidad laboral de ciertas profesiones.

Con este panorama resulta fundamental repensar la universidad desde lo cotidiano, con

los elementos y las estrategias pertinentes para abordar los marcos sociales, así como lo propone la pedagoga Roxana Perazza. “La escuela fortalecida en el lugar de lo público por excelencia, constituye casi el único brazo de divulgación y restitución de cierto discurso colectivo y educativo”.¹¹

La restauración filosófico-educativa de la pedagogía universitaria debe contextualizarse política y socialmente debido a que lo político y lo social son elementos imprescindibles para comprender e interpretar los hechos tan comunes de hoy, tales como el bajo nivel académico, la reprobación de exámenes, la falta de interés en asistir a la escuela, las evaluaciones rigurosas y el individualismo exacerbado. Los estudiantes se vuelven meros repetidores del conocimiento en un ambiente de competitividad. Ante esta serie de escollos se generan inmensas redes de poder contra el espacio público, pues, valiéndose de un discurso que insiste en pre-fijar los contenidos a enseñar e incluso el método a utilizar, se continúan avivando los prejuicios pedagógicos.

Arturo Andrés Roig, en un afán de insistir sobre este punto, asocia de manera muy creativa la idea al vincular la labor educativa con los versos del español Antonio Machado: “caminante, no hay camino:/ se hace camino al andar”. Su intención se dirige a denotar la capacidad transformadora del sujeto. Por supuesto, luego del poema, en la reorientación didáctica de la función real de una pedagogía universitaria comprometida con un proceso de construcción permanente, se expresaría de la siguiente manera: *Maestro, no hay método: se hace método al enseñar.*

De momento, la problematización ya está hecha, pero el método en la educación aún se sigue reinventado. Hay que seguir moviéndose por diferentes espacios socio-históricos. Aunque los cuestionamientos siguen junto con el panorama complejo

y difícil, vale la pena intentar restaurar nuestra pedagogía como disciplina en el espacio universitario.

Notas

1. La experiencia filosófico-educativa de Roig en relación con la pedagogía universitaria la podemos encontrar en su fecundo libro *La universidad hacia la democracia. Bases doctrinarias e históricas para la constitución de una pedagogía participativa*, particularmente, en el capítulo titulado “Hablemos, ya, de pedagogía universitaria”.
2. Arturo A. Roig, *Ibid.*, pág. 19.
3. Cfr. Paulo Freire, *Pedagogía del oprimido*.
4. José Gaos, *La filosofía en la Universidad*, pág. 80.
5. Horacio Cerutti Guldberg, *Filosofar desde nuestra América. Ensayo problematizador de su modus operandi*, pág. 165. Al respecto, es preciso señalar que, en distintos momentos, Cerutti juega con las palabras afirmando que la realidad socio-histórica se aprehende y, de igual forma, se aprende.
6. Arturo A. Roig, *op. cit.*, págs. 16-17.
7. *Ibid.*, pág. 12.
8. *Ibid.*, págs. 61-62.
9. *Ibid.*, pág. 35.
10. Para abundar más sobre esto, cfr. Alberto Martínez Boom, *De la escuela expansiva a la escuela competitiva: Dos modos de modernización educativa en América Latina*.
11. Roxana Perazza, *Pensar en lo público: notas sobre la educación y el Estado*, pág. 67.

Bibliografía

- CERUTTI GULDBERG, Horacio, *Filosofar desde nuestra América. Ensayo problematizador de su modus operandi*, México, Porrúa/UNAM, 2000.
- FREIRE, Paulo, *Pedagogía del oprimido*, México, Siglo XXI Editores, 2005.
- GAOS, José, *La filosofía en la Universidad*, México, UNAM, 1956.
- MARTÍNEZ BOOM, Alberto, *De la escuela expansiva a la escuela competitiva: Dos modos de modernización educativa en América Latina*, Bogotá, Anthropos, 2004.
- PERAZZA, Roxana, *Pensar en lo público: notas sobre la educación y el Estado*, Buenos Aires, Aique Grupo Editor, 2008.
- ROIG, Arturo A., *La Universidad hacia la democracia. Bases doctrinarias e históricas para la constitución de una pedagogía participativa*, Ediunc, Argentina, 1998.