

EL SISTEMA TRADICIONAL DE 'CÁTEDRA' Y SUS VÍAS DE SUPERACIÓN

CHAIR TRADITIONAL SYSTEM AND
ITS SELF-IMPROVEMENT PROCESS

CARLOS PALADINES*
capaladines@utpl.edu.ec
Universidad Técnica
Particular de Loja.
Loja, Ecuador.

Fecha de recepción: 26 de febrero de 2008
Fecha de aceptación: 26 de marzo de 2008



Resumen

El 'Sistema de cátedra', de centenaria vigencia en el quehacer docente latinoamericano, fue ya criticado por la Reforma de Córdoba, pero aún sobrevive en nuestro medio. El desarrollo de las sociedades contemporáneas tiende a desarticular y desmotar este mecanismo autoritario y jerárquico en el que el profesor es el transmisor de la voz del poder y de la institución, es decir, la voz dominante, y el interlocutor no encuentra espacio para expresarse o negociar. A fin de superar el sistema tradicional de enseñanza se enuncian algunas alternativas como el taller total, la dinámica de grupos, las cátedras nacionales, el método de casos, las unidades productivas, las áreas temáticas, los equipos de trabajo, el enfoque modular, la simulación de situaciones, los talleres y especialmente el sistema de áreas.

Palabras clave: sistema de cátedra, clase magistral, sistema de áreas

Abstract

The "Chair System", with over a hundred years in the Latin American teaching tasks, was already criticized by the Cordoba Reform, but it still survives in our surroundings. The development of modern societies tends to inarticulate and dismantles this authoritarian hierarchical mechanism in which the teacher is the transmitter of the voice of power and the institution's, meaning the dominating voice, and the speaker does not find room to express itself and to negotiate. In order to overcome the traditional teaching system some alternatives are stated as the total workshop, the group dynamics, the national chairs, the case methods, the productive units, the work teams, the modular approach, the situations simulation, the workshops and specially the area system.

Key words: chair system, master class, area system.



Hay términos y problemáticas que renacen y se reformulan permanentemente; que parecen inmortales, no por que hayan podido trascender o prescindir de las vicisitudes del tiempo o del espacio y se les pueda ubicar en los terrenos propios de una *educatio perennis* sino porque precisamente esas categorías conceptuales no han podido eludir sus raíces temporales, son hijas de su tiempo, moneda en uso y desuso. Ha sido su innegable historicidad y capacidad de adaptación a los más diversos climas lo que les ha permitido constituirse en pilares de elevadas concepciones educativas.

¿En qué radica el vigor de tan poderosas categorías conceptuales? ¿Cuál fue o es su secreto encanto? ¿Qué ventajas y desventajas encierran? ¿Qué crueldades desencadenaron? ¿Por qué los docentes no logran escapar de sus hechizos y continuamente caen en su seducción?

‘Sujeto o actores pedagógicos’, ‘metodologías de enseñanza’, ‘currículo’ son notas musicales que han resonado permanentemente. Fueron música de moda repetida, recurrente. En otras ocasiones se transformaron en sonos nostálgicos, evocativos. En definitiva, han sido categorías siempre en debate y cuestionamiento. Algunas de ellas fueron útiles en determinado momento para el desarrollo de la educación, pero también se tornaron nocivas y dieron muestras de obsolescencia y resistencia al cambio.

Así, por ejemplo, en los albores de la ilustración ecuatoriana se habló sobre la crisis de la educación tradicional o escolástica y la urgente necesidad de su renovación; al instaurarse el régimen conservador a mediados del siglo XIX como al iniciarse la revolución liberal, inicios del siglo XX, una vez más se habló de nuevos sujetos educativos, inéditos textos escolares, diferentes metodologías de enseñanza, y en los primeros pasos del siglo XXI en diversas ocasiones se retomó el tema de la Reforma Educativa, que nunca acaba de llegar y que debía implicar una revisión a fondo de los modelos de enseñanza como de

los actores del proceso educativo, sus metodologías y, en definitiva, de la institución escolar toda.

En esta ocasión desplegaré una categoría que cual eje transversal recorre la historia de la educación; una problemática que se ha ido adaptando a las más diversas épocas y escenarios, lo que le ha permitido sobrevivir y renacer por sobre las mutaciones del tiempo, lo cual habla a las claras de su presencia y de su vigor, como de las dificultades con las que tendremos que vernos si deseamos o proponemos su cambio o superación. A ella ya prestó atención la Reforma de Córdoba pero no ha sido fácil escapar, realmente, de categoría conceptual tan milenaria.

1. Vigencia histórica

La crítica al ‘Sistema tradicional de cátedra’ no es asunto de las últimas décadas. Los primeros planteamientos sobre las deficiencias del sistema de cátedra, cuyo pilar básico es la ‘clase magistral’, corresponden al movimiento ilustrado que puso de manifiesto las limitaciones de este tipo de ejercicio docente, a través de la obra, especialmente, de José Pérez Calama y Eugenio Espejo.

Para Pérez Calama, en palabras que aún hoy no pierden actualidad, se requería, por ejemplo, transformar tal sistema a través de al menos dos reformas: la una era la revisión del pensum de las carreras que se cultivaban en la universidad y cuyos contenidos el obispo juzgaba por demás obsoletos dados los desarrollos que había logrado la ciencia, incluso en España; la otra, la renovación del ejercicio docente, reducido a una ‘clase magistral’, que no merecía el nombre de tal. La pintura que hiciera del mal catedrático, por reducir éste la actividad docente a una “relación de papagayos”; al igual que su revisión de la enseñanza tradicional por recurrir ésta permanentemente a la “memoria sensitiva” y a la lectura memorística, en lugar de a la comprensión y “lectura intelectual” o al “monólogo” en vez del diálogo e interrogatorio no solo entre maestros y discípulos sino también entre los mismos discípulos, marca el primer aporte de trascendencia sobre estos aspectos, a tal grado que el “Apéndice” al Plan de Estudios para la Real Universidad de Quito, impreso en 1791, en la primera imprenta de que dispuso la Audiencia de Quito, la de Raymundo de Salazar, puede ser considerado, sin exageración mayor, como el primer tratado sobre metodología de la enseñanza de que ha dispuesto el país.

Otro gran analista de las deficiencias del sistema tradicional de cátedra fue Simón Rodríguez, quien por 1845, en sus “Consejos de amigo, dados al colegio de Latacunga”, señaló en términos similares a los de Pérez Calama, que “Mandar recitar, de memoria, lo que no se entiende, es hacer papagallos, para que por la vida sean charlatanes”; que “Dar gritos y hacer ringorringos no es aprender

a leer ni escribir”¹ Rodríguez pedía superar el carácter “testamentario” de la educación vigente, no reduciendo el aprendizaje a un mero saber sobre las propiedades de las cosas, –fase de observación de los fenómenos–, sino más bien avanzar hacia la reflexión e incluso la ‘comparación-meditación’ de la realidad, fase segunda y tercera respectivamente, del amplio proceso que implica el conocimiento humano.

En tiempos de la revolución liberal tampoco faltaron voces que retomaron la crítica al sistema de cátedra, manifiesto en el deterioro de la “clase magistral” y su reducción al “dictado”. Daniel E. Proaño y Fernando Pons, máximos reformadores de la educación de aquel entonces, a propósito del maestro tradicional señalaron:

El magíster dixit que mata el libre examen, esclaviza la razón y atropella la inteligencia; que deja sin efecto la observación individual y el esfuerzo propio, ha sido el trinquete en que se ha colocado al niño durante los años de su instrucción [...] Las reglas aprendidas de memoria, aceptadas a ciegas y practicadas a tontas y locas, han constituido el rezo fastidioso de las escuelas y colegios, ¿dónde la razón que examina la validez del precepto? ¿Dónde el por qué y el cómo de la regla.²

En los años veinte diversos maestros ecuatorianos compartieron las denuncias y críticas que constan en el Manifiesto que la juventud argentina de Córdoba formuló en junio de 1918:

Los métodos docentes estaban viciados de un estrecho dogmatismo, contribuyendo a mantener a la universidad apartada de la ciencia y de las disciplinas modernas. Las lecciones, encerradas en la repetición interminable de viejos textos, amparan el espíritu de rutina y de sumisión [...] Por eso es que la ciencia frente a estas casas mudas y cerradas, pasa silenciosa o entra mutilada y grotesca al servicio burocrático.³

A inicios de los setenta, en toda América Latina soplaron, una vez más, vientos de reforma en similar perspectiva a los de Córdoba. La obra de los pedagogos brasileños: Darcy Ribeiro y Paulo Freire, por ejemplo, alcanzó amplia divulgación. Uno y otro insistieron en la necesidad de hacer desaparecer las cátedras y con ellas los “patronazgos” y más bien dar importancia a otras formas participativas y creadoras dentro de las relaciones educativas.

Objetivo básico de su propuesta era desplazar el verticalismo tradicional de los métodos de enseñanza hacia un mayor horizontalismo y participación. Mediante ello se intentaba lograr la inserción creadora, dentro del acto educativo, del educando, sometido generalmente a las formas impositivas y pasivas de la educación “bancaria”, como la denominara Paulo Freire. Se trataba de superar todo aquello que a principios de siglo ya fue motivo de

crítica de parte del Manifiesto de Córdoba. Por ejemplo: el concepto de autoridad.

... queremos arrancar de raíz en el organismo universitario el arcaico y bárbaro concepto de autoridad que en estas casas de estudio es un baluarte de absurda tiranía y sólo sirve para proteger criminalmente la falsa dignidad y la falsa competencia. [...] El concepto de autoridad que corresponde y acompaña a un director o a un maestro en un hogar de estudiantes universitarios no puede apoyarse en la fuerza de disciplinas extrañas a la sustancia misma de los estudios. La autoridad, en un hogar de estudiantes, no se ejercita mandando, sino sugiriendo y amando: enseñando.⁴

Igualmente, Rodolfo Agogliá y Arturo Roig, en la Argentina, en los años setenta, postularon la necesidad, en palabras suyas: “de implementar una estructura académica que permita superar una etapa signada por una enseñanza estanca, meramente acumulativa de conocimientos, al servicio del individualismo utilitario y por una investigación ajena a los problemas nacionales...”. Para ello proponían una estructura que permitiera recuperar el ‘sentido totalizador del conocimiento’ y que facilitara el compromiso que todo ciudadano tiene respecto de la ‘liberación nacional’. Para ello es menester –decían– “agrupar las ciencias básicas en ‘unidades pedagógicas’ que abarquen amplios sectores del conocimiento, en correspondencia con las diferentes áreas de la actividad social y los requerimientos de la comunidad”.⁵

En el caso mexicano, trabajos significativos en esta perspectiva fueron los de Iván Illich, expresados en su obra *La sociedad desescolarizada*, en donde también se planteaba la necesidad de socializar las relaciones educativas a través de la superación de la enseñanza tradicional anclada en la escolarización, proceso a través del cual se “termina por confundir el saber con la enseñanza, la educación con la promoción escolar, la competencia con el diploma y la posibilidad de decir algo nuevo o que valga la pena con la fluidez verbal”.⁶

2. Las limitaciones del sistema de cátedra

Más, si en algo coincidieron estos y otros críticos del ‘sistema de cátedra’, especialmente el Manifiesto de Córdoba, fue en la descripción del carácter eminentemente “narrativo” y “disertante” de la enseñanza, como en la denuncia del tipo de relaciones humanas que establecía. En relación a lo primero, Paulo Freire afirmó que “Existe una especie de enfermedad de la narración. La tónica de la educación es ésta, narrar, siempre narrar, y precisamente la suprema ineptitud de tal sistema educativo provendría de esta narración o disertación que implica un sujeto –el que narra– y objetos pacientes, oyentes –los educandos”.⁷



Junto al carácter predominantemente narrativo o informativo, también cabe destacar, en segundo lugar, las **relaciones de pasividad que supone tal tipo de ejercicio**. La ‘clase magistral’, por regla general en nuestro medio vaciada de su riqueza, terminó por transformar tanto al docente como al discente en elementos pasivos, pues a los unos convierte en “vasijas” o “depósitos”, que solo les permite ser coleccionistas o fichadores de cosas que les ordenan archivar o “memorizar”; pero igualmente, a los otros, especialmente por la carencia de investigación y desarrollo creativo de los contenidos, en “papagayos” o transmisores repetitivos de mensajes. La ‘clase magistral’, importante metodología de trabajo en otros lares, es así desvirtuada y reducida a la transmisión mecánica de conocimientos, al uso repetitivo de consagrados “manuales” e incluso al mero “dictado”⁸

Igualmente grave es que mientras más se impone esta pasividad, mayor es la tendencia del alumno y del profesor **a adaptarse al mundo en lugar de transformarlo**, por una parte; y, por otra, a mirar a los fenómenos de la realidad en forma aislada o atomizada pese a que la vida es un sistema estructurado y funcional, una totalidad de sentido y relaciones. En cuanto a lo primero, uno de los efectos más nocivos de la recepción pasiva de contenidos es que no permite que se desencadene el proceso de “admiración”, de producción o construcción de conocimientos, en el sentido que asignaban los griegos a este estadio de inicio o ruptura del mundo mítico y mágico, paso previo para el desarrollo de la reflexión científica y filosófica.

En relación con lo segundo, las ‘cátedras’ tenderían por su estructura a aislarse unas de otras y **a perder la conexión con la problemática social y nacional**. Reiteradas han sido las denuncias contra esta organización formalista de los estudios que lleva a la atomización o parcelación del saber en unidades didácticas cerradas e incommunicables, que han impedido la interdisciplinariedad, reduciendo su posibilidad a escasos márgenes entre cátedras afines.

La desarticulación que implica el viejo sistema de cátedra ha derivado incluso a la **subdivisión absurda de asignaturas** dentro de un mismo campo epistemológico, distinguidas mediante una mera secuencia numérica: Economía I, II, III; Historia de la Filosofía I, II, III; Economía Política I, II, III; Contabilidad I, II. etc. y tantos otros ejemplos que pueden verse en cualquier “plan de estudios de cualquier carrera”.⁹

La habilidad y destreza del maestro en contar o referir determinado contenido, receptado en forma pasiva y atomizada, ha reforzado, por otra parte, el **individualismo y autoritarismo tan propio de las relaciones de carácter vertical**. La comunicación en el aula quedó así reducida tan solo a la participación de dos elementos o polos,

excluyéndose, por ende, de ella a otros actores. En otros términos, este tipo de ejercicio docente niega la dialogicidad, esencia, para el proceso de enseñanza-aprendizaje, y determina más bien un tipo de relación “autoritaria” y “feudal”, a la que termina paulatinamente por adecuarse el educador y el educando. En esta forma, la falta de participación o ejercicio democrático del poder, manifiesto en nuestro sistema político y administrativo encontraría también en el sistema educativo su respaldo.

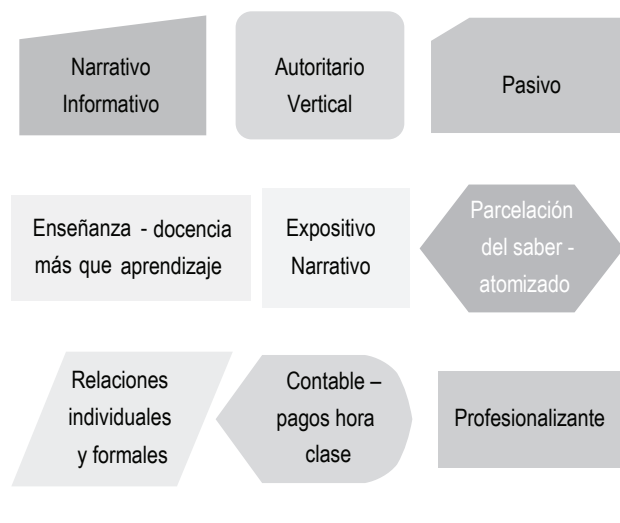
Cabe además destacar que el verbalismo dominante en la cátedra también está en la base de **la orientación profesionalizante de las universidades**, espíritu que hasta la fecha no ha sido alterado sino, más bien, tiende a agravarse. Correctamente se han señalado las limitaciones de este sistema atomístico que hace girar la estructura docente en torno a campos epistemológicos: cátedras y facultades, como el medio más expedito para seguir fabricando profesionales ‘integrados’, que no se planteen ni reformas de estructuras o académicas ni menos aún cuestionen la pretendida “seriedad” de los estudios.

A las limitaciones inherentes al modo tradicional de ejercicio de la “docencia” habría que sumar otra serie de defectos muy propios del sistema de “cátedra”, que desde el punto de vista del estudio y la investigación no aparecen como menos graves. El alumno, por ejemplo, no logra una real inserción en la cátedra, pues se mantiene externo, como “objeto” de la enseñanza y rara vez como “sujeto” partícipe de la misma.

El espíritu de patronazgo siempre consideró inaceptable y hasta inconcebible que el alumno participe en la determinación de los contenidos, en el proceso de evaluación o en la orientación que se ha de dar a dichos contenidos. Igualmente, la relación entre investigación y docencia se ha visto empobrecida en relación con la necesidad de adaptar métodos y sistemas de descubrimiento y creación del saber; motivo por el cual en las leyes universitarias los legisladores se han visto obligados a señalar con fuerza que todo docente debe ser investigador y todo investigador docente, exigencia que de hecho ha quedado librada a la buena voluntad de todos, pero no facilitada por la estructura misma de la “cátedra”.

En definitiva, a criterio de estos y otros entendidos, el ‘sistema tradicional de cátedra’, de amplia vigencia incluso a nivel universitario, sería el causante, en buena medida, de un sinnúmero de contradicciones y limitaciones¹⁰ por su clara tendencia a sobrevalorar un momento del proceso de enseñanza aprendizaje: el de información, en desmedro de otros, como el de producción o construcción de conocimientos, y por establecer un tipo de relaciones que destruye el diálogo que implica indefectiblemente el quehacer docente.

Caracteres del 'sistema de cátedra o asignaturas'



3. El sistema de áreas

Nos hemos prolongado, tal vez demasiado, en el análisis del sistema de cátedra a fin de reconocer a fondo al enemigo, pues comprender al adversario es uno de los primeros principios de una buena estrategia. Conocerlo significa no solo conocer sus defectos y debilidades: significa conocer también sus virtualidades y fuerza, y entre ellas una de las principales ha sido la de su “pervivencia” o sobrevivencia centenaria en el sistema educativo; hecho que implica, parafraseando a un autor, que para escapar realmente del ‘sistema de cátedra’ se requiera apreciar exactamente lo que cuesta separarse de él; saber hasta qué punto este sistema ha penetrado en nosotros y medir hasta qué punto nuestra crítica y recursos contra él son todavía una astucia que nos opone él y al término de la cual nos espera, inmóvil, en otra parte.¹¹

Mas al criticar el sistema de enseñanza-aprendizaje tradicional hemos supuesto que la solución radica en la superación del mismo, y no está demás enunciar algunas alternativas como el ‘taller total’, la ‘dinámica de grupos’, las ‘cátedras nacionales’, el ‘método de casos’, las ‘unidades productivas’, las ‘áreas temáticas’, los ‘equipos de trabajo’, el ‘enfoque modular’,¹² la ‘simulación de situaciones’, los ‘talleres’ y especialmente el ‘sistema de áreas’,¹³ herramientas todas ellas que parten de un doble presupuesto, ampliamente corroborado por la investigación educativa contemporánea: por una parte, de que se aprende mejor haciendo, construyendo las cosas que escuchando o viendo, ya que “haciendo”, “produciendo” se despierta, por su carácter activo, una comprensión más amplia y profunda; por otra, de que mientras más se involucre a las personas en las decisiones que les afectan directamente, mayor es su compromiso con la ejecución

de tales decisiones, al desatarse una participación mayor y dinámica de los sujetos con el proceso.

Además, siguiendo a Arturo Roig, diremos que en esta variedad de alternativas, lo común es que se trata, en primer lugar, de *unidades móviles que reúnen a un conjunto de investigadores y docentes-discentes, alrededor de una temática o área común de trabajo*, dentro de la cual se pueden llevar adelante una o más investigaciones, acciones de docencia, formulación de proyectos y análisis o simulación de casos de especial relevancia. La unidad proviene no necesariamente de un ‘campo epistemológico’, aun cuando pueda serlo, sino más bien de campos de integración curricular, donde se desarrollan él o los cursos, seminarios o talleres que guardan vinculación con un ‘tema’ o ‘problemática’; se trata de construir o reconstruir la unidad desde una ‘área’ de interés o desde un ‘campo’ de requerimientos o problemas, más que hacerlo desde los contenidos de asignatura establecidos.¹⁴

La importancia que tiene el hecho de buscar el sentido en las áreas de interés o a partir de demandas o problemas reales, radica en que por esta vía se desencadenan, por ejemplo, formas de participación e interdisciplinariedad. En efecto, si el ‘tema’ es un problema específico, un proyecto o un requerimiento dado sobre vivienda, agua, lactancia, zonas áridas, hielo, un autor, un tema desconocido o una obra determinada..., lógicamente muchas serán las ciencias y el personal que pueden concurrir a su dilucidación. Esto no quiere decir que no haya una cierta preponderancia de unas ciencias respecto de otras, según los temas, mas ello no invalida la necesidad de cierto grado de trabajo interdisciplinar al que concurrirían muchas voluntades a su investigación y aclaración. Además, el área al pretender agrupar a diferentes ciencias, incluso las ciencias básicas, en unidades pedagógicas, que abarcan amplios sectores del conocimiento, también intenta hacerlo en correspondencia con diferentes campos de la actividad social y los requerimientos de la comunidad.¹⁵

Además cabe anotar que la “interdisciplinariedad” permite superar y a largo plazo podría servir para hacer desaparecer la organización y hasta apropiación individualista de la cátedra y con ellas los patronazgos vigentes, que entregan a veces de por vida a un “profesor titular” o propietario de la cátedra, determinada área epistemológica, situación que llevó a la primera reforma universitaria, Córdoba, 1918, a definir a la universidad como “feudal”. La “apropiación” de la cátedra, además ha servido como refugio, en más de un caso, para la incapacidad y el control ideológico de una universidad abiertamente estamentaria y formalista. En líneas generales podríamos afirmar que la organización por “unidades temáticas” se opone a dos formas institucionales clásicas: la “cátedra” y la “facultad” criticadas duramente por el Manifiesto de Córdoba.



Por otra parte, dado el espíritu pedagógico participativo que exige el trabajo interdisciplinar o en equipo, los docentes-investigadores y personal de apoyo se ven obligados a multiplicar sus esfuerzos mediante la colaboración activa también de los mismos alumnos, que a través de la “resolución de ejercicios y problemas, de trabajos prácticos, talleres y proyectos piloto se tornan en ‘complemento’ de las tareas productivas y de investigación normales”.¹⁶

Para una mayor dinámica interna del sistema de áreas también se ha pensado en que ellas puedan subdividirse en programas de investigación y servicios. Estos programas vendrían a ser sub-áreas en las que se supone debe alcanzarse una mayor especificidad temática y, lo mismo que las áreas, serían entidades ágiles, que facilitan un desarrollo diversificado y a su vez articulado, que encuentre su razón de ser en la unidad temática que da sentido al área.

En definitiva, el ‘sistema de áreas’ responde, lo mismo que otros experimentos llevados a cabo en los últimos tiempos, en diferentes ámbitos académicos – ‘micro experiencias’ –, a un cambio de concepciones que desplaza el peso tradicional de la cátedra a un segundo plano e, inclusive, intenta eliminarla a favor de una labor ágil, constructiva y creadora. El ideal pareciera ser el de un mínimo posible de institucionalización y el de un máximo de integración dinámica, no formalizada, para lo cual se requiere avanzar en un doble frente: el metodológico y el de interrelaciones entre los actores del proceso de enseñanza-aprendizaje. Para lo uno es necesario implementar metodologías activas y flexibles, de fácil uso y adaptación a las diversas necesidades de la docencia; metodologías más que discursivas, al estilo de las clases magistrales y expositivas, de entrenamiento, al estilo del enfoque modular, el método de casos, la simulación de situaciones, ... herramientas todas ellas, como ya se indicó, que parten del presupuesto de que un principio del comportamiento humano es el de que mientras más se involucre a las personas en las decisiones que les afectan directamente, mayor será su compromiso con la ejecución de tales decisiones.

En otras palabras, lo fundamental es avanzar, permitiendo relaciones humanas participativas, espontáneas y libres, que no dependen de formalidades afirmadas como valiosas en sí mismas y que han resultado ser la muerte de toda tarea educativa, y en las que con frecuencia se cae por el peso de una tradición educativa opresora y pasiva, que además se resiste a todo intento de transformación e impide así participar y compartir entre docentes y alumnos el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Por supuesto, imponer el diseño curricular sobre la base de programas y metodologías flexibles y sustituir el sistema de cátedra, por ejemplo, por el criterio de temas,

casos o proyectos, será casi imposible en una universidad rígida, que opera con los esquemas tradicionales de carreras y cátedras, y está orientada hacia actividades académicas clásicas y procede con criterios del mismo orden en el manejo del personal, en su contratación o en el cálculo de sus remuneraciones, generalmente como profesor horario o taxi. En algunas universidades y colegios aún predomina el profesor contratado por horas clase.

También cabe recordar que todo tipo de métodos, por más activos que éstos sean, al igual que sus correspondientes tecnologías de aplicación, pierden su vigor y terminan por desvanecerse sin su debido marco referencial o contextual. Desplazar el verticalismo y autoritarismo de los métodos y procesos de enseñanza-aprendizaje tradicionales es insuficiente o incompleto si no se aprende a valorar los objetivos nacionales en la educación, a tomar en cuenta las necesidades sociales y políticas como criterios últimos para evaluar incluso los mismos métodos de enseñanza o los tipos de organización universitaria o tecnologías que se utilicen. En pocas palabras, la parte técnica o metodológica en educación de nada vale y no alcanza su plenitud si se desvincula de su contexto nacional en sus múltiples requerimientos culturales, sociales o políticos. Conocido es que no hay posiciones pedagógicas asépticas o neutras, pues incluso el apoliticismo es una manera solapada de hacer política.

En los últimos años, a favor de esta reorientación de la cátedra también habría que ubicar a la ‘formación por competencias’,¹⁷ propuesta que se sustenta en la convicción de que ninguna persona debería salir de la institución escolar sin una educación básica y las ‘competencias’ personales, sociales y profesionales que la cualifican para el desempeño adecuado en su sociedad y en el trabajo en el que le tocará desempeñarse. Los ciudadanos, actualmente, estarían obligados a adquirir tales competencias. Es indispensable que la educación tenga un impacto directo en las posibilidades de actuación de la gente y no sólo constituya un requerimiento formal de años de escolaridad o, en el mejor de los casos, una vía para acumular conocimientos de carácter enciclopédico.

El reto de enseñar por competencias radicaría en el diseño y ejecución de situaciones, actividades y experiencias de aprendizaje que les permitan a los estudiantes poner en juego las habilidades, destrezas y competencias que requieren para su ‘desempeño’ en la vida personal y profesional. Las competencias resultan de la integración de al menos tres componentes o elementos relacionados entre sí: a) los conocimientos de la respectiva disciplina, en su correspondiente grado o nivel; b) el desarrollo de las funciones, procesos e instrumentos del pensar (habilidades y destrezas); y c) el cultivo de los valores requeridos para el ejercicio y realización eficiente de las tareas que demande al estudiante su vida profesional y ciudadana.

En síntesis, las competencias se entienden como un conjunto de conocimientos, destrezas y actitudes que los ciudadanos deben poseer para participar como personas activas en la sociedad, en el mercado de trabajo, en la vida democrática y en contextos virtuales; así mismo, las competencias habrían de permitir a los ciudadanos tomar parte en el sistema democrático con un sentido coherente de su propia identidad.¹⁸ En pocas palabras, “Se entiende por competencia un saber hacer complejo resultado de la movilización, integración y adecuación de conocimientos, habilidades y actitudes, utilizados eficazmente en diferentes situaciones”.¹⁹

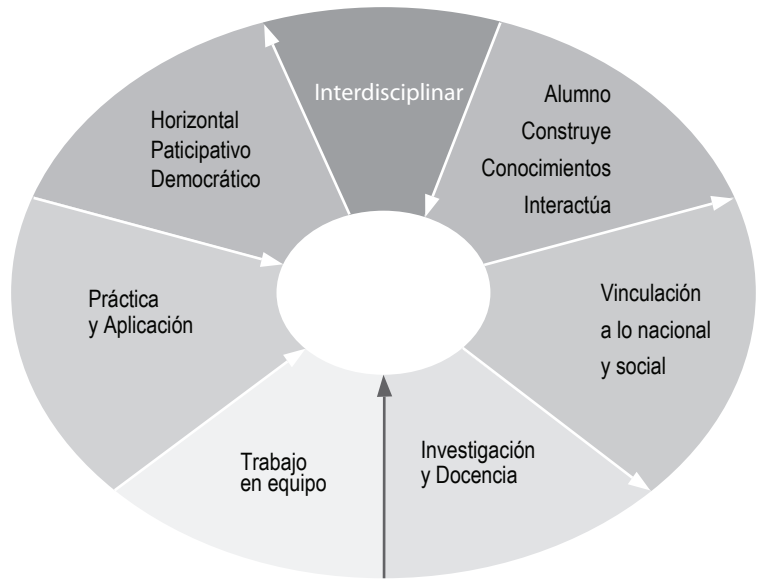
4. Conclusión

Sin lugar a dudas, asistimos hoy en día a profundas transformaciones en el mundo, algunas de las cuales son generadas por la impresionante producción científica y tecnológica que caracteriza a las sociedades contemporáneas, las desigualdades crecientes, la mundialización de la información,... Sin embargo, pese a que la “materia gris” es hoy tanto o más importante que la materia prima, uno de sus mayores centros de producción: la universidad, no es el único lugar donde se genera el conocimiento o se resuelve este tipo de problemas y más aún en una universidad en que gran parte de sus esfuerzos se consumen en transmitir conocimientos más que en producirlos; en forma profesionales más que ciudadanos. Mas si la universidad no es el único motor de producción e investigación, como más de una vez se ha creído, no es menos cierto que es una importante mediación, aunque nada más que eso.

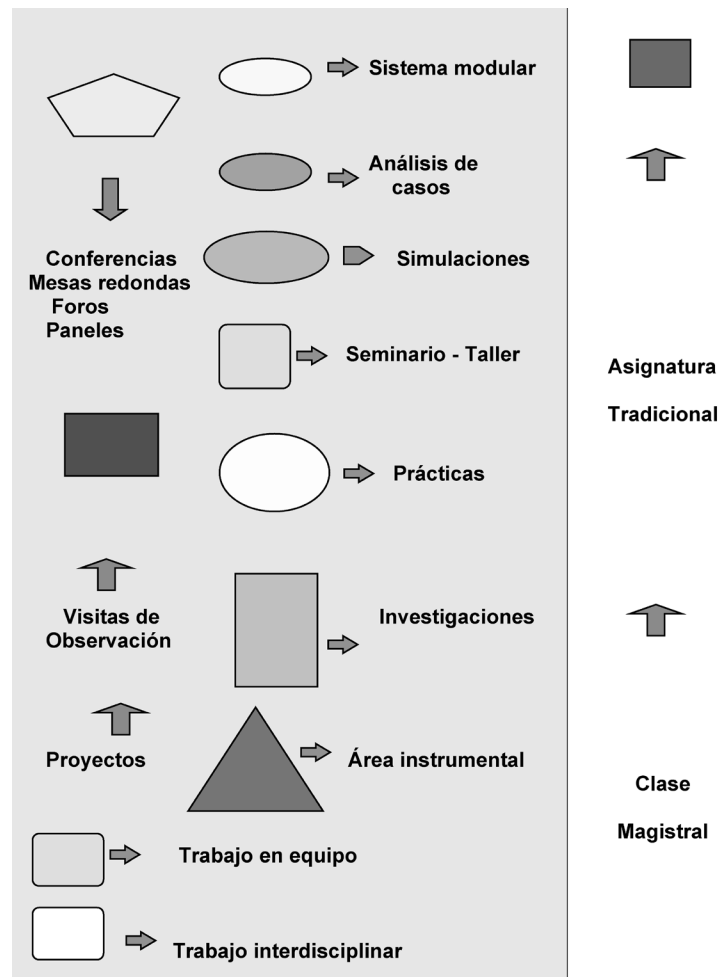
En pocas palabras, no cabe sobre-estimar su valor como tampoco conviene minus-valorar sus posibilidades. El sistema educativo, en cada uno de sus niveles, puede, especialmente, si mejora sus métodos de enseñanza e integra nuevos enfoques y desarrolla metodologías más dinámicas, ayudarnos a enfrentar modificaciones sustanciales como son las que diariamente alteran la existencia en una sociedad planetaria o los requerimientos propios de un país abocado a vivir en el vértice del desarrollo moderno y post-moderno que le interpela a inicios de un nuevo milenio. ©

* Doctor en filosofía. Estudios de especialización en Historia de las Ideas.

El sistema de áreas en cuanto sistema integrador



Metodologías de enseñanza – aprendizaje





- ¹ Cfr. Simón Rodríguez, “Consejos de amigo dados al colegio de Latacunga”, editado por Carlos Paladines, en Pensamiento pedagógico ecuatoriano, Biblioteca Básica de Pensamiento Ecuatoriano, 1988. Quito, Vol. 33, pp. 248 y ss.
- ² Cfr. Mi artículo: “La educación en el Ecuador: de García Moreno a Eloy Alfaro”, en Viajeros, científicos y maestros, misiones alemanas en el Ecuador, Quito, Edt. Proyecto de Educación Bilingüe, 1989, p. 56. También puede consultarse, Fernando Pons, Metodología General, Quito, Edt. Imprenta y Encuadernación Nacionales, 1913.
- ³ Manifiesto de Córdoba: <http://www.bioetica.org/misc1.htm>
- ⁴ Manifiesto de Córdoba.
- ⁵ Cfr. Arturo Roig, Un experimento de Pedagogía Universitaria Participativa: La reforma de los estudiantes de la Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza-Argentina, de los años 1973-1974. Conferencia dictada en la Universidad Nacional de San Luis, Argentina, Agosto de 1986.
- ⁶ Cfr. Iván Illich, Hacia el fin de la era escolar, Cuernavaca – México, Edt. CIDOC, Cuaderno No. 65. p. 2.
- ⁷ Cfr. Paulo Freire, Pedagogía del oprimido, Lima. Edt. Universidad Nacional de San Marcos, 1971, p. 75.
- ⁸ Ídem. p. 79.
- ⁹ Cfr. A. Roig, Art. Cit. p. 20.
- ¹⁰ Paulo Freire, Op. Cit. p. 78.
- ¹¹ Cfr. Michel Foucault, El orden del discurso, Barcelona, Tusquet Edtrs. 1970, p. 64.
- ¹² La Universidad Nacional de Loja ha dado inicio a un ambicioso plan de reforma que implica la conformación de un Instituto de Ciencias Básicas, responsable de la formación inicial y de la nivelación de los estudiantes, a través de una nueva alternativa didáctica, como es el Sistema Modular de Enseñanza. Con esto la Universidad de Loja ha iniciado una revisión radical del tradicional sistema de cátedra. Cfr. “Nuevas alternativas didácticas: sistema modular de enseñanza”, Loja, Dirección de Planeamiento Integral Universitario, 1990.
- ¹³ Una descripción más detallada de estas “alternativas”, como por ejemplo, el taller total, la dinámica de grupos, el sistema de áreas,... puede consultarse en la ponencia de Arturo Roig., “El proceso de cambio en la universidad argentina actual (1966 – 1973). Mendoza, Facultad de Filosofía y Letras, documento de trabajo, 1973. También puede verse en “El espíritu de la organización por áreas”, Informaciones del Centro Regional de Investigaciones Científicas y Tecnológicas de Mendoza, CRICYT, No. 65. Agosto 1986.
- ¹⁴ Cfr. Arturo Roig, “El proceso de cambio,... p. 4 – ss.
- ¹⁵ Cfr. Arturo Roig, “El espíritu de organización por áreas”, p. 1.
- ¹⁶ Cfr. Oscar Varsavsky, “Ciencia y Universidad”, en Aportes para la nueva universidad, Argentina, Edt. Universidad de Buenos Aires, 1973, p. 39.
- ¹⁷ Cfr, Carlos Paladines, Enfoque Pedagógico de la Colección, UTPL, Quito, Documento de trabajo, septiembre del 2007.
- ¹⁸ (CGFP. Consejo General de Formación Profesional. España, 2001). (Comisión Nacional Ampliada de Transversalidad, 2002).
- ¹⁹ <http://www.um.es/ojs/index.php/educatio/article/viewFile/152/135>