

Un proceso de cambio en la Universidad argentina actual (1966-1973)

Arturo A. Roig
Mendoza

La explosión universitaria argentina

El crecimiento argentino, como en general todo el de Latinoamérica, se ha caracterizado por una aceleración relacionada estrechamente con el crecimiento demográfico, fenómeno este último que determina toda la problemática universitaria tanto en su estructura como en su finalidad pedagógica, social y científica.

La más antigua universidad argentina es la de Córdoba, fundada por los Jesuitas en el siglo XVII; recién en 1827 se crea la Universidad de Buenos Aires; hay que esperar luego hasta fines del siglo XIX, época en que la ciudad de La Plata crea su universidad provincial, la que es nacionalizada en 1900; el proceso va acelerándose con un ritmo más bien moderado: en 1925, hay cinco universidades nacionales; en 1950, seis; en 1965 se produce el primer boom universitario como consecuencia de haber instituido el estado legalmente, la posibilidad de creación de universidades privadas y por la creación de otras universidades nacionales: estos hechos elevan las universidades al número de 31. En 1972, las universidades alcanzan a 50, en medio de un proceso en el que el estado retorna la iniciativa en política universitaria y lanza el plan de una universidad nacional por provincia. Por su parte, algunas provincias se habían adelantado creando las suyas dentro de planes educacionales provinciales de enseñanza superior. Como consecuencia de estos hechos se establece una proporción aproximada de una universidad por cada medio millón de habitantes.

El crecimiento de la matrícula universitaria es paralelo con el proceso citado. Entre 1968 y 1972, la matrícula aumentó de 190.000 estudiantes a casi

280.000, de los cuales 50.000 correspondían a las universidades privadas; para 1980 ,se prevé un aumento hasta los 450.000 estudiantes.

Mas esta matrícula, como es lógico, no se distribuye proporcionalmente en las 50 universidades argentinas, sino que se acumula en algunas de ellas, que se han visto sobredimensionadas. De acuerdo con la inscripción del año 1972, éstas últimas eran: Universidad Nacional de Buenos Aires, con casi 100.000 alumnos; Universidad Nacional de La Plata, con más de 40.000; la Universidad Nacional de Córdoba, 37.000 y la de Rosario, 20.000. Estas universidades se encuentran ubicadas en el Litoral y Centro del país, en regiones densamente pobladas e industrializadas y son además las que han ofrecido y ofrecen el mayor índice de politización, todo lo cual, tanto por este factor como por la necesidad de adecuar la enseñanza a las nuevas condiciones humanas surgidas, ha hecho necesario plantearse tanto por parte de los gobiernos como por parte de las universidades mismas, la necesidad de un reordenamiento y ha abierto las puertas a un activísimo movimiento de transformación y reforma.

De aquí ha nacido un doble proceso de cambio que será sin duda, a la larga, positivo, tanto por el crecimiento de las instituciones universitarias, como por las profundas novedades en materia de pedagogía universitaria que se han debido plantear necesariamente. Ese doble proceso es el que deseáramos mostrar, en la medida en que la actual tarea de los universitarios debe retomarlo con conciencia histórica y a la vez crítica, si realmente se desea que la proyección de la futura Universidad argentina no sea una vez más una copia de modelos extraños, sino un modelo propio surgido de nosotros mismos.

El “Plan de las Nuevas Universidades”

La situación conflictiva dentro de las viejas universidades nacionales, en particular las sobredimensionadas como consecuencia de la explosión de la matrícula, impulsó necesariamente al gobierno de la llamada “Revolución Argentina” (1966-1973) a encarar una política universitaria de cambio. Las

metas de esta política se encuentran claramente expresadas en el "Plan Nacional de Desarrollo y Seguridad 1971-1975", en donde se plantean dos vías de solución: 1. "Creación de nuevas universidades o institutos superiores que satisfagan la expansión demográfica y contribuyan al desarrollo nacional" y 2. "Redimensionamiento y reordenamiento geográfico de las actuales universidades". De este modo surgió el llamado "Plan de las Nuevas Universidades".

Se partía pues del hecho innegable de una serie de universidades conflictuadas (Buenos Aires, Córdoba, La Plata, Rosario, etc.) y de universidades a entrar en una situación semejante en los próximos años (Litoral, Cuyo, Sur, etc.) con motivo de su actual o futuro sobredimensionamiento, entendiéndose como sobredimensionada toda universidad que se exceda de los 20.000 alumnos. A este hecho se ha de agregar el sobredimensionamiento de cátedras aisladas en las últimas universidades citadas, en especial en los ciclos básicos.

Se partía de la afirmación de que el sobredimensionamiento era una realidad negativa: 1. por la politización del alumno movilizad en grandes masas estudiantiles; 2. por la incapacidad pedagógica de las universidades de cumplir con sus fines ante tal cantidad de inscripción. La solución propuesta consistió principalmente en crear universidades nacionales nuevas, de contrapeso, que constituyendo especies de cinturones universitarios tendieran a impedir la afluencia del alumno hacia las universidades grandes y en establecer dentro de éstas, sistemas de elección y de ingreso limitado. De hecho, el aspecto más visible de todo el proceso fue el de la creación de nuevas universidades (Río Cuarto, Lomas de Zamora, Comahue, etc.).

Estas universidades nuevas fueron proyectadas sobre la base de un modelo, que se entendió el más acertado y al cual deberían adecuarse de alguna manera, en los aspectos posibles, las ya existentes. El esfuerzo más visible por alcanzar ese modelo se llevó a cabo en la Universidad Nacional de Río Cuarto.

En cuanto al modelo mismo, que no era para la Argentina totalmente nuevo (Universidad Nacional del Sur), puede decirse que es una aplicación, sin

modificaciones sustanciales, del que fue proyectado por Rudolph Atcon como el tipo de universidad que debía ser apoyado por los Estados Unidos en el proceso de reorganización universitaria de la América Latina.

Se trata de una universidad con un máximo de matrícula (20.000 alumnos); sus estudios se organizan por “departamentos” y no por “facultad”; tienen carácter fundamentalmente regional, no incluyen por lo general carreras tradicionales (Medicina, Abogacía, etc.) e incorporan el sistema de los “títulos intermedios”. Es importante además agregar que dentro de los “departamentos” se mantiene el sistema de “cátedras”.

Dos hechos sociales preocupan a Taquini principal teórico de las “Nuevas Universidades”: el de la emigración interna del estudiantado del Interior hacia el Centro y Litoral del país, que ha provocado el abandono de la región nativa, con consecuencias desfavorables para el crecimiento económico y cultural de la misma que tal hecho acarrea; el otro lo constituye la presencia de un joven desarraigado, alejado de su núcleo familiar y que difícilmente regresará al interior objeto de proceso de ideologización, fuera del control de la familia y del ambiente nativo. Las “Nuevas Universidades”, vendrían pues a asegurar a las regiones del interior contra la pérdida de capital intelectual y profesional y a la vez crear un ambiente propicio para la formación de jóvenes tranquilos e integrados, sin actitudes contestatarias. Otro tanto puede decirse de los graduados. Por otro lado, las “carreras cortas” incorporadas dentro del sistema de la “Nueva Universidad”, se pensaba que evitaría de alguna manera el volumen del alumno fracasado, impidiéndose así formas de resentimiento social.

La crítica al “Plan de las Nuevas Universidades”

Es evidente que el Plan de las Nuevas Universidades a la larga dejará un resultado favorable, toda vez que ha ampliado el mapa universitario argentino, dando nacimiento a regiones universitarias nuevas, tales como la Andina y la Patagónica. Ciertamente las universidades creadas pasarán largos años de vida difícil hasta tanto no alcancen un mediano nivel académico.

Ahora bien, si se analiza el modelo ofrecido que se ha intentado implantar, es evidente, que aun cuando se la ha pensado como contrapuesto a estructuras universitarias envejecidas, no implica de ninguna manera una renovación de fondo de la clásica estructura universitaria argentina, que gira toda ella principalmente sobre la organización de la "cátedra".

Acentúa eso sí otros vicios, entre ellos el carácter cerrado de la Universidad, expresado en el sistema del "numerus clausus"; organiza una universidad sobre el ideal de una masa estudiantil pasiva políticamente, justificadora del "establishment"; mantiene, sin posibilidad de una crítica renovadora movida por la fuerza estudiantil, los viejos vicios pedagógicos instalados en la relación "docente-alumno," sin reconocer otras formas de relación. Organiza los estudios por "departamentos" lo que lleva a quebrar la estructura orgánica de las carreras, únicas que establecen una directa correlación entre el campo del saber de cada una y el compromiso social del universitario.

Estos aspectos y otros, hacen sospechar que el móvil del "Plan de las Nuevas Universidades" de la llamada "Revolución Argentina" ha sido principalmente el de poner una valía a un proceso de concientización y politización juvenil que venía a amenazar una estructura de poder de determinados grupos sociales. Si se tiene en cuenta que uno de los aspectos más importantes de la lucha juvenil que se produce entre 1966 y 1973 ha sido el de la denuncia de la dependencia, el colonialismo, el cientificismo pretendidamente apolítico al servicio de aquella dependencia, el proceso de entrega del país mediante la privatización de sus servicios, empresas nacionales e incluso la educación; la denuncia de la injusticia social en todos sus aspectos, como también la afirmación la liberación argentina y latinoamericana de los imperialismos podrá hacerse una idea del contenido ideológico negativo del "Plan de las Nuevas Universidades".

El viejo "sistema de cátedras"

Decíamos que la creación de las "Nuevas Universidades" se ha llevado a cabo sin innovar sustancialmente el viejo "sistema de cátedras". Las "cátedras"

que de por sí tienden por su estructura tradicional a aislarse unas de otras, en el sistema departamental pierden la conexión con una problemática social, que alcanzan aun cuando no siempre de modo efectivo, cuando están integradas por “carreras”.

Debido a esto la crítica pedagógica al “Plan de las Nuevas Universidades”, en especial cuando el mismo logró realizar hasta cierto punto el modelo propuesto, fue llevada a cabo primero, mediante la denuncia de la estructura formal de la “cátedra”, y segundo, mediante el señalamiento de la desorganización de las “carreras” en cuanto unidades orgánicas en relación con una problemática social concreta. Este fenómeno ha sido visible en especial respecto de las “carreras” técnicas o de fuerte sentido social, tales como la agronomía, la medicina, etc.

Intentaremos sintetizar las críticas al viejo sistema de “cátedra”, las que no son nuevas y se han venido haciendo desde distintos enfoques histórico-epocales ya desde el movimiento de la Reforma de 1918.

Este sistema ha funcionado por lo general sobre un régimen de relaciones humanas que puede ser caracterizado como “régimen patronal”; este hecho se ha manifestado en el sentido de “propiedad” de un cierto campo del saber o simplemente de una parcela didáctica de un campo del saber, principalmente por parte del “titular” de la “cátedra”, situación que llevó a definir la Universidad argentina, en 1918, como “feudal”.

El patronazgo ha llevado a una organización verticalista y estamentaria dentro de la cual la movilidad se reduce a un mínimo o es simplemente anulada; por esa misma falta de movilidad, derivada además de su estructura formal, la cátedra ha sido ineficaz en el proceso universitario de recambio o reemplazo y ha impedido un aprovechamiento integral de las posibilidades científicas y docentes de los estamentos inferiores en relación con otras posibles funciones que surgen de la estructura global de cada carrera.

Del mismo modo, como consecuencia de ese espíritu generalizado que ha llegado en más de un caso a sustanciarse con la naturaleza misma del sistema de "cátedra", no ha habido un real ingreso del alumno en ella, el que se ha mantenido externo, como el "objeto" de la enseñanza, pero raramente como "sujeto" partícipe de la misma. El espíritu de propiedad o de patronazgo siempre consideró inaceptable y aun inconcebible que el alumno participe en la determinación de los contenidos de la enseñanza o en la orientación que se ha de dar a dichos contenidos.

Por último se ha señalado que el sistema de "cátedra" cierra la carrera docente, al fijar de modo indeterminado en cada estamento de la misma a cada uno de sus componentes, de ahí que haya surgido la necesidad de organizar carreras docentes ajenas a las cátedras en muchas facultades.

Los defectos del sistema de "cátedra" desde el punto de vista del estudio y la investigación no aparecen como menos graves. Ha llevado según las denuncias reiteradas a una organización formalista de los estudios como consecuencia de la atomización o parcialización de los mismos en unidades didácticas cerradas e incomunicables, a pesar del esfuerzo que muchos docentes sin espíritu patronal han puesto de su parte por romper con esa formalización; ha desarticulado la enseñanza y la investigación, 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", ha impedido la labor interdisciplinaria, reduciendo sus posibilidades a muy escasos márgenes entre algunas cátedras afines; ha hecho difícil por todo lo anterior, cuando no imposible, una incidencia eficaz sobre su propio campo del saber o parcela didáctica de ese campo del saber que se ha hecho cargo; en efecto, la desarticulación que implica el viejo "sistema de cátedras" ha impedido constantemente una programación de trabajos en relación con la misión de servicio de la Universidad, que sólo puede ser alcanzada a partir de una real tarea interdisciplinaria que surja espontáneamente de la organización misma

del quehacer docente y de la investigación; todos estos defectos, derivados de la estructura formal, salvados parcialmente por la iniciativa de algunos universitarios, se han visto reforzados por el espíritu patronal que ha regido tantas veces, con mayor o menor fuerza, las relaciones humanas dentro de la cátedra.

La relación entre docente e investigación se ha visto también dificultada por una ambigüedad de base presente en el modo cómo se han distribuido las cátedras en relación con las carreras o estudios. Esta ambigüedad se pone de manifiesto en la presencia de dos criterios opuestos, el epistemológico o científico, según el cual se ha creado una cátedra pensando que ella abarca un campo del saber; y el criterio didáctico, según el cual una cátedra sólo abarca una parcela didáctica de aquel campo; como consecuencia de esto muchas cátedras son tan sólo una proyección de un “plan de estudios” de tipo exclusivamente profesional y no expresión de un plan de organización científica del saber; este vicio (confusión entre el plan profesional y el plan científico) ha derivado en la creación absurda de “cátedras” dentro de un mismo campo del saber, distinguidas mediante una secuencia numérica: Economía I, II, III, IV, V, VI, etc.; Historia de la Filosofía I, II, III y tantos otros ejemplos que pueden verse en cualquier “plan de estudios” de cualquier carrera.

La excesiva formalización de la “cátedra” se pone de manifiesto también en los estrechos límites de la misma impuestos por los criterios administrativo-contables con los que aparece integrada dentro de los presupuestos, hecho que ha llevado a generar una noción meramente presupuestaria o administrativa. De acuerdo con lo que se señaló antes, la “cátedra” resultaba una proyección de un “plan de estudios” y quedaba sometida a un criterio didáctico, de acuerdo con lo que se indica ahora, es peor aún, la proyección de un “presupuesto”.

El “sistema de cátedras” dentro del “sistema de departamentos”

Las críticas que se han enumerado antes, decíamos, no son nuevas y se encuentran señaladas en todo el ya largo proceso de denuncia de los vicios universitarios nuestros a partir del movimiento de la Reforma de 1918.

Esos defectos del “sistema de cátedras” han adquirido en nuestros días nuevas proyecciones, en especial en relación con el modelo universitario departamentalizado puesto en práctica en algunas universidades ya durante la década del 60 e incorporado dentro del “Plan de las Nuevas Universidades”.

Una de las razones de mayor peso que ha sido tenida en cuenta para propender al sistema de departamentalización, ha sido el económico. En efecto, de acuerdo con el sistema de organización por “facultades”, en una misma universidad se repiten, en cada facultad, cátedras que podrían ser comunes; así se enseña matemáticas en Ciencias Económicas, en Ingeniería, en Ciencias Sociales, en Ciencias Agrarias, etc.; se enseña filosofía en Filosofía y Letras, en Ciencias de la Educación, en Ciencias Políticas, etc., se enseñan idiomas modernos en casi todas las facultades.

Pues bien, “el sistema departamental” resuelve el problema económico creando “departamentos” de matemáticas, de filosofía, de idiomas, comunes para todas las carreras, mas, lo hace sin innovar sustancialmente el sistema de “cátedras” que es donde se encuentran los vicios más de fondo de la estructura universitaria tradicional.

Ahora bien, aun cuando el “sistema de cátedras” fuera modificado en algún sentido, el “sistema de departamentalización” no supera un defecto de base que es propio de él: la desarticulación de las “carreras” como unidades orgánicas en relación con una problemática social concreta; en el fondo la idea de un “departamento de matemáticas” o de un “departamento de filosofía”, etc. en los que se impartiría toda la enseñanza de cada uno de esos campos del saber, para todas las carreras posibles de una universidad (Economía, Filosofía, Ciencias Sociales, Ciencias Agrarias, etc.), responde a un cierto espíritu cientifista que tiende a desligar la correlación que hay entre cada uno de esos campos del saber y el compromiso social de esos mismos campos, aspectos ambos sólo integrables a través de la unidad orgánica de cada “carrera”, aun cuando esto sea aparentemente más “caro” debido a la repetición de “cátedras” en cada una de ellas.

La acusación de “profesionalismo” que se ha hecho a los estudios organizados por “carreras” dentro de las “facultades” tradicionales, no justifica el abandono del sistema, en cuanto se ha de rescatar el concepto de “carrera” como unidad orgánica de docencia e investigación en relación necesaria con una determinada problemática social y movida por el espíritu de servicio.

La exigencia de “tender hacia la departamentalización”, tal como se expresa en la actual Ley Universitaria vigente, ha conducido a soluciones intermedias tal como la de organizar “departamentos” dentro de las “facultades”, lo que ha llevado a crear un sistema híbrido e ineficaz, mediante la superposición de sistemas incompatibles; de hecho, estos “departamentos” no han abierto el sistema cerrado de las cátedras y puede considerarse como fracasado el intento.

Una última crítica lanzada en relación con el “sistema departamental” es la que no soluciona en absoluto el problema de la enseñanza en las universidades sobredimensionadas, aun cuando sólo lo sean por ahora en su ciclo básico de estudios, pues su estructura se quiebra al recibir el impacto de la explosión de la inscripción; sólo funciona normalmente en una universidad en la que se establezca el criterio del “*numerus clausus*”, lo cual pone de manifiesto claramente el contenido ideológico del “sistema de departamentalización” que tiende hacia una universidad cerrada y aun elitista.

El proceso de cambio en la universidad sobredimensionada

Habíamos dicho que entre los años 1966-1973 han tenido lugar dos grandes movimientos de transformación de la universidad argentina, uno de ellos promovido por el Estado a través del “Plan de las Nuevas Universidades” que hemos comentado y el otro, no intenso y a nuestro juicio de consecuencias pedagógicas ciertamente renovadoras, que ha tenido lugar precisamente en el seno de las universidades sobredimensionadas.

Ambos movimientos de transformación revelan, dejando de lado las valoraciones negativas o positivas que puedan enunciarse, un país en crecimiento y decididamente dispuesto a encarar con medidas de fondo sus propios problemas.

Las dos líneas de transformación no son sin embargo coincidentes y son en más de un caso fuertemente encontradas. En líneas generales, los planes estatales anteriores a 1973, podríamos decir que responden a una concepción del cambio que no afecta a la estructura tradicional de la nación, sino que tiende a fortificarla dentro de los ideales del desarrollismo; económico por su parte, el proceso de cambio instaurado dentro de las universidades sobredimensionadas bajo la presión de estudiantes y docentes, en general jóvenes, tiene como trasfondo el deseo de una transformación de las estructuras socioeconómicas. Esta actitud, tomada en bloque, plantea la crítica de nuestra sociedad en la medida que ella se encuentra organizada sobre las formas de la "sociedad de consumo" y de la ley de la "oferta y demanda", en lo que éstas tienen de deshumanización y dependencia.

Ahora bien, dejando de lado lo que es el trasfondo ideológico, el proceso de cambio dentro de las universidades sobredimensionadas, plantea ya en el terreno mismo de la pedagogía universitaria, una serie de problemas y soluciones, en relación con la necesidad de adaptar métodos y sistemas de transmisión, asimilación y creación del saber en un medio humano masificado, que ha puesto en crisis la vieja pedagogía y los que han de ser tenidos muy en cuenta tanto si se piensa que el proceso de densificación es irreversible y creciente y si se desea realmente construir una universidad abierta de sentido social. En pocas palabras, estos ensayos de pedagogía universitaria, que postulan una reformulación de la relación docente-alumno, valen en sí mismo y es conveniente que sean considerados aun en aquellas universidades en las que no se ha presentado todavía el problema de la explotación de la inscripción en forma generalizada.

En relación con esto hay que tener en cuenta que en cualquier universidad en la que existen cátedras con una inscripción de más de 100 alumnos, aun

cuando ello se produzca en el ciclo básico de los estudios, tiene ya planteado en su seno los problemas pedagógicos de transmisión del saber que acarrea el sobredimensionamiento.

En líneas generales todos los ensayos que han surgido en las universidades de los grandes centros urbanos (Córdoba, Buenos Aires, La Plata, Rosario) constituyen intentos de “pedagogía social”, que si bien es cierto no son nuevos en la Argentina y han sido anticipados por movimientos como por ejemplo de la llamada “Escuela Nueva”, “Escuela de Trabajo”, etc., no había sido proyectada a la Universidad con la fuerza con la que se lo hizo entre los años anteriores a 1973.

Si tenemos en cuenta la profundidad de estos ensayos y los aspectos valiosos que ofrecen para cualquier intento de reconstrucción de la Universidad, es evidente que su conocimiento y toda discusión que a propósito de ellos se lleve a cabo, habrá de ser altamente positivo.

Sería además erróneo pensar que los nuevos métodos de pedagogía universitaria han aparecido exclusivamente como una respuesta al problema del sobredimensionamiento. Hay otros motivos que surgen claramente de los postulados de todo intento de “pedagogía social” dentro de la cual tanto la docencia como la investigación, son entendidos en relación con la función de servicio que ha de prestar la Universidad que dentro de los lineamientos de la vieja pedagogía había perdido fuerza o simplemente había sido ignorada.

Esta renovación de la “pedagogía social” reviste además un sentido nacionalista, a la vez que de integración latinoamericana hecho que marca dentro de ella el campo de acción de la función de servicio.

El fenómeno de sobredimensionamiento, por otro lado, ha mostrado que no es un hecho exclusivamente negativo, premisa de la cual se partió dentro del “Plan de las Nuevas Universidades”, en cuanto que pone en movimiento un potencial de cambio y de renovación en relación con el proceso de concientización de los problemas sociales, tanto en docentes como en alumnos.

Desde el punto de vista de las instituciones internas de la Universidad, los intentos de renovación pedagógica, ponen todos ellos en crisis el viejo “sistema de cátedra”, con lo que bien puede decirse que este proceso de transformación ha sido mucha más profundo que el promovido por el estado y sobre todo de una incidencia mayor sobre lo universitario mismo.

Las nuevas experiencias pedagógicas de sentido social y nacional

Las principales experiencias en materia de pedagogía universitaria, por lo menos las más sonadas, han tenido lugar como ya lo hemos anticipado, en las universidades multitudinarias, si bien también, acorde con el espíritu de una pedagogía de carácter social y nacional, ha habido experiencias valiosas en algunas de las otras universidades tradicionales en las que el problema de la explosión de la inscripción no es aún grave.

Otro hecho interesante de tener en cuenta es que esas experiencias se han desarrollado principalmente en las llamadas “facultades críticas”: las de Arquitectura y de Filosofía y Letras (principalmente carreras de Psicología y Sociología), si bien su influencia ha sido visible en numerosas otras.

Debemos señalar entre las más logradas experiencias las del “Taller Total”, la de “Dinámica de Grupos”, el de las “Cátedras Nacionales” y el del “Sistema de Áreas”. En todos los casos, la iniciativa de estas experiencias ha estado en manos de los propios alumnos y profesores y si bien han tenido un cierto apoyo de los gobiernos universitarios, no han contado con el apoyo del estado nacional. La presión estudiantil ha sido en todo momento el motor principal y determinante.

1. El “Taller Total”

La primera “experiencia reestructuradora total”, que dio nacimiento al llamado “Taller Total”, se produjo en la Facultad de Arquitectura de Córdoba a

partir del año 1968 y se extendió luego a las facultades de Rosario, Buenos Aires y La Plata; también se llevaron a cabo experiencias similares en Arquitectura de San Juan (Universidad Nacional de Cuyo) y Mar del Plata (Universidad Provincial). Su influencia se extendió asimismo a carreras destinadas para la preparación de técnicos sociales, como ocurrió en 1971 en los estudios de sociología de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.

En un informe del Equipo Pedagógico de la Facultad de Arquitectura de Córdoba se define el "Taller Total" diciendo que "constituye la situación de enseñanza-aprendizaje en la que desarrollan su actividad los alumnos del 2do. al último nivel (tesis)". El "primer nivel", que no entra en el "Taller Total", está constituido por el antiguo, "ciclo básico" que se organiza como "Taller básico", necesariamente independiente del siguiente, dadas las condiciones del alumno en el momento del ingreso.

El "Taller Total" constituye un sistema en el que prima fuertemente la noción de servicio, llevada a cabo de modo grupal e interdisciplinario, mediante el ejercicio de la docencia y la investigación efectuados alrededor de un "programa de trabajo" común en el que el alumno participa como sujeto activo y responsable.

En cuanto a su organización, el "Taller Total" está dividido en "Equipos" y constituidos por alumnos de todos los "niveles" (cursos) en forma proporcional; a su vez, los "Equipos de Trabajo" se subdividen en "Comisiones de trabajo", grupos menores integrados por algunos de un mismo "nivel", en unos casos ("Comisión de trabajo por nivel") o de distintos niveles ("Comisiones de trabajo internivel").

Como se ve la antigua separación que el sistema de "años de estudio" o "cursos" imponía entre los alumnos, desaparece, en la medida que el "nivel" es entendido de un modo funcional y móvil.

Todos los "Equipos de trabajo" (por ejemplo, en Córdoba, la Facultad de Arquitectura se organizó alrededor de 10, nucleando en ellos sus 1.200 alumnos

desde 2do. año hasta el nivel del doctorado) trabajan sobre un mismo tema, sobre un programa común, que es de carácter anual.

Cada "Comisión de trabajo" es presidida por alguno de los alumnos más avanzados, si es una "Comisión de trabajo internivel", o por alguno del mismo nivel que los demás que se destaca dentro del conjunto ("Comisión de trabajo por nivel").

El cuerpo de docentes, a su vez, se constituye en "equipos", en un número aproximado de cinco docentes por "Equipo de trabajo" (100 a 120 alumnos); en el caso que hemos mencionado de Córdoba, 50 profesores, entre titulares, asistentes, adjuntos, jefes de prácticos, etc., se distribuyeron la tarea; cada equipo de cinco profesores trabaja, o con todo el "Equipo" conjuntamente (con los 100 alumnos) o se dedica a trabajar individualmente con las "Comisiones de trabajo" en que se subdivide el "Equipo".

Ahora bien, el sistema de "Taller Total" incluye dentro de su esquema el "Sistema de áreas" del cual deberemos hablar luego aparte. En este caso concreto la facultad fue dividida, para el año lectivo de 1970 en tres "áreas de conocimiento": "área de diseño", "área social" y "área técnica", donde quedaban integrados los contenidos de las antiguas "cátedras" según afinidades epistemológicas. Los profesores se integran pues, en los "Equipos de trabajo" en cuanto miembros de cada una de las "áreas" y colaboran en relación con su especialización. De este modo surge naturalmente el trabajo interdisciplinario, en cuanto que las "áreas" son "campos del saber" organizados estrictamente en función de sus contenidos y no por criterios formales, externos, tal como los que imperaban en el antiguo "sistema de cátedras".

"En el afán de instrumentar el tipo de conocimiento –dice el "Informe del Equipo Pedagógico", citado– que se desea promover, aparece el trabajo interdisciplinario como la única respuesta posible a la necesidad de conocer y operar sobre una realidad multifacética y compleja. Por ello desaparecen las

cátedras, expresión de una arbitraria e irracional parcelación del saber para dar lugar a la existencia de ‘áreas de conocimiento’ que organizan los contenidos de acuerdo a un criterio científico.”

Por último, el “programa de trabajo común” para la facultad constituida como “Taller Total”, se desglosa en “programas básicos-mínimos” desde el ángulo o punto de vista de cada “área del conocimiento” y son estudiados y desarrollados en las “Comisiones de trabajo” de “nivel” y de “internivel.”

El cambio en las relaciones educativas

Los teóricos del “Taller Total” han planteado además dos problemas pedagógicos sin cuya dilucidación no se alcanzaría a comprender totalmente el espíritu de la nueva pedagogía, cuestiones éstas que pueden considerarse comunes a otros ensayos de transformación de la Universidad y de los cuales debemos hablar aún. Estos problemas son: el de las relaciones educativas y el de la “decodificación” del material de estudio. Veamos el primero.

En la pedagogía tradicional se pensaba fundamentalmente en una sola relación educativa, la relación “docente-alumno” y las otras relaciones educativas: “alumno-alumno” y “docente-docente” se encontraban o descuidadas o simplemente determinadas por la primera; la actual pedagogía social intenta reivindicar el valor propio de estas relaciones, en especial la más descuidada de todas, la de “alumno-alumno”.

Se trata de incorporar los tres modos de relaciones dentro de un nuevo espíritu y así lo declaran de modo expreso: “Estas formas metodológicas –es decir, las del ‘Taller Total’– significan la inclusión de docentes y alumnos en un sistema de relaciones totalmente nuevo: cambia la relación docente-alumno, alumno-alumno y docente-docente y la relación con el conocimiento, cambios éstos que instrumentan el logro de una nueva relación Universidad-sociedad y que, inevitablemente, cuestionan las formas de relaciones sociales tradicionalmente sancionadas por el sistema.” (Informe citado.)

El docente no puede actuar ya en función de las prerrogativas que le han sido acordadas a su jerarquía de “catedrático”, hecho que en el caso de ausencia de una verdadera jerarquía intelectual, lo sostenía formalmente. El docente es ahora, en este esquema de trabajo, un individuo que aporta información específica, que plantea problemas, atiende a los límites dados por la programación y busca con los estudiantes las respuestas posibles a los problemas que se presentan; por otro lado, el abandono de las “seguridades” que le daba el ejercicio de su función dentro de los marcos del viejo “rol”, lo abre a la posibilidad de un enriquecimiento conjunto con sus alumnos; la relación “docente-alumno” así entendida no sólo importa cambios en el concepto de “docente”, sino también como es lógico, en el de “alumno”, el que se ve obligado a abandonar su tradicional pasividad, su cómodo sometimiento al profesor y se ve obligado a trabajar por su cuenta, incorporado en el grupo. Es decir, surge la noción de compromiso respecto del aprendizaje.

Esa actitud no-pasiva del alumno, no sólo se ejerce en relación con el profesor y con el estudio, sino también respecto de los otros alumnos; el refuerzo de la relación “alumno-alumno” tal vez sea el aspecto más característico de la nueva pedagogía; se parte de la afirmación de que el alumno también educa y que esta tarea puede hacerla cada vez más intensamente en la medida que adquiera más responsabilidad e iniciativa. Por último esta relación es la que justifica, más que ninguna otra, el trabajo grupal, pues es únicamente en este tipo de asociación educativa que puede ser entablada y ejercida. En la antigua “clase”, frente a la cual se ponía el “profesor”, el distanciamiento no era tanto entre éste y el alumno, como entre alumno y alumno, que sólo se juntaban para estudiar alguna materia y “pasar” el examen; ahora la relación externa que supone la “clase” es desplazada por la cohesión interna del equipo de trabajo.

La relación “docente-docente” es otra de las que cobra asimismo relieve y se impone de modo necesario en el sistema de “Taller Total”. En el sistema anterior, la “cátedra” permitía, como ya sabemos, una tarea aislada respecto del resto de las demás cátedras, a pesar de las declaraciones pedagógicas que se han hecho

siempre en favor de la intercomunicación, el trabajo interdisciplinario, etc.; pero ahora no es necesario pedir que las "cátedras" se comuniquen, porque han sido eliminadas y los profesores se han constituido en equipos de trabajo en relación tanto con los grupos de alumnos, como con las "áreas de conocimiento".

Hasta aquí hemos seguido textos y declaraciones surgidas del ensayo pedagógico cordobés. Mas, también en La Plata y en Rosario se han hecho declaraciones importantes que revelan el mismo espíritu, en textos siempre elocuentes. "Es necesario –se dice en un documento platense estudiantil surgido de la Facultad de Arquitectura– que alumnos y docentes encontremos formas de trabajo en común que eliminen el verticalismo, no por la vía de castrar a los docentes, sino por el contrario, fomentando al máximo su capacidad de dar y de aportar y abriendo caminos para que estas contribuciones se sumen a las de los alumnos. Ello supone por cierto, incitar también a la capacidad creadora de éstos últimos en todo lo que hace a las necesidades de su propio aprendizaje."

Por su parte, de acuerdo con un documento rosarino, los principios pedagógicos de la reforma dentro de la Facultad de Arquitectura, son los siguientes: "1º) Eliminación de las jerarquías docentes preestablecidas e incuestionables; 2º) Relación docente-alumno en una tarea común de cogestión, superando la práctica paternalista del docente y la actitud pasiva y meramente receptora del alumno; 3º) Superación de las relaciones competitivas entre los alumnos por el criterio de la producción conjunta grupal; 4º) Formas de evaluación conjunta docente-estudiantil en relación con la forma cogestionada de la producción de la tarea; 5º) Redefinición de "roles": el "rol" docente como orientador y catalizador del proceso de cogestión; el "rol" alumno como base creativa del mismo proceso; 6º) Control y decisión sobre la marcha del proceso didáctico-pedagógico por sus naturales protagonistas, es decir, docentes y alumnos, bajo formas organizadas que el propio conjunto docente estudiantil decida."

La decodificación del material de estudio

Ahora bien, todo el método dibujado antes quedaría reducido a una pura metodología formal, si no se tuviera en cuenta el problema de la “decodificación del objeto de estudio”.

En este aspecto, esta pedagogía muestra contactos muy estrechos con la que ha generado en toda Latinoamérica el pedagogo brasileño Paulo Freire, si bien éste se mueve, como sabemos, en el nivel de la enseñanza primaria y en particular en relación con la alfabetización.

Se parte del hecho de que todo objeto de conocimiento no se da de modo directo, sino que es recibido dentro de un cierto “código” que es necesario descubrir. En otras palabras, hay que desnudar al objeto, tal cual lo recibimos dentro de la sociedad y del tiempo en que vivimos, con el fin de desentrañar sus significaciones implícitas, que por obvias dejan de ser vistas.

La “decodificación” supone dos momentos metodológicos: uno de ellos apunta al descubrimiento del “código” dentro del cual es recibido normalmente el objeto de conocimiento y el otro, lleva a la reinscripción de ese mismo objeto dentro de un nuevo “código”, pero ahora críticamente elaborado.

En líneas generales, la “decodificación” parte del reconocimiento del contexto social de todo objeto de conocimiento, como también de la función social que cumple dentro de una determinada sociedad; surge necesariamente además, impulsado por una exigencia de cambio social; por su parte, el desconocimiento de esta tarea metodológica, implica un conformismo y hasta un deseo, no muchas veces consciente, de *statu quo*.

Desde el punto de vista del conocimiento, la “decodificación” ha surgido dentro del amplio movimiento del campo de la “sociología del conocimiento” y también de la “teoría crítica de las ideologías” y se relaciona estrechamente con las exigencias de una “pedagogía social”.

Todas las formas de “dependencia cultural”, que ahora han comenzado a ser señaladas, sólo pueden ser determinadas a partir de una “decodificación” por lo que este método resulta básico e imprescindible dentro de cualquier intento de “reconstrucción de la Universidad” y de cualquier sistema pedagógico nuevo que esté realmente movido por un sentimiento de defensa del patrimonio cultural de la nación.

II. La “Dinámica grupal”

La “Dinámica de grupos” tiene su origen como método, en las escuelas de psicología, así como el “Taller Total” nació en las de arquitectura. El primer método muestra tendencia a extenderse a los estudios de técnica social: ingeniería, sociología, etc.; el otro método, que no se diferencia mucho en el fondo, por lo menos en cuanto a su espíritu, se ha extendido a las humanidades, fenómeno que es claramente visible en Córdoba.

Casi la totalidad de las escuelas de psicología se encuentran sobredimensionadas; en Buenos Aires, por ejemplo, las carreras de Sociología y Psicología de la Facultad de Filosofía y Letras, tienen conjuntamente 24.000 estudiantes, es decir que constituyen casi por sí mismas una universidad; es lógico pensar que los antiguos sistemas de enseñanza y las tradicionales relaciones entre docentes y alumnos entraron pues en franca crisis.

El método de la “Dinámica de grupos” respeta la tradicional organización de la facultad o escuela dentro de una facultad, por “cátedras”, pero diversifica a éstas internamente de un modo más o menos parecido a las “Comisiones de trabajo” del “Taller Total”.

La “cátedra” es dividida en “grupos” de aproximadamente unos 40 alumnos, asignados a un “auxiliar docente” y divididos en “subgrupos” de 12 a 15 alumnos; cada “subgrupo” es presidido por un “coordinador de grupo” que es por lo general un alumno avanzado y que ha aprobado la materia de esa cátedra y se presta

voluntariamente a permanecer dentro de ella; el “coordinador” es en otros casos un egresado que también se interesa de modo espontáneo. De este modo la “cátedra” queda integrada por un conjunto de colaboradores de diverso nivel pero ya todos interesados vocacionalmente en ese campo del saber y colaboran de modo real y efectivo con el cuerpo de profesores (titular, adjuntos, etc.) en la tarea del despertar vocacional.

Es importante señalar que aquellos alumnos que no deseen integrarse dentro del sistema de “Dinámica de grupos”, quedan liberados del mismo y cursan sus obligaciones por el sistema antiguo; para ello no hay tampoco cambios en el sistema de promoción, y se les forma mesas examinadoras de acuerdo con el sistema tradicional. Esto quiere decir que la cátedra trabaja a la par con un doble sistema y alguno de sus integrantes se debe encargar del dictado de la “materia” según los usos ya conocidos.

Otro aspecto muy importante, dentro de la “Dinámica de grupos”, es el relativo a los “programas” de la cátedra. Al final del semestre anterior a las tareas de la cátedra, el titular convoca a los futuros alumnos a reuniones para la discusión del programa de trabajo que él mismo les propone; en estas reuniones se trata, por parte del profesor, de detectar los reales intereses del alumnado y en especial sus expectativas y por parte del alumno, un compromiso en lo que respecta a las exigencias de la cátedra (nivel a alcanzar, grado de la información, trabajos que ha de realizar, pruebas diversas que ha de pasar, etc.).

Más adelante, el “programa” se divide en “subprogramas” que se distribuyen por “grupo”; para lo cual la cátedra deberá preparar una bibliografía, a la vez que indicar los objetivos inmediatos que hay que alcanzar; los profesores de la cátedra se integran en forma rotativa en los diversos “grupos de trabajo”, o se presentan a ellos cuando son reclamados; también hay necesariamente reuniones entre los profesores y los “coordinadores”.

A lo dicho se agrega el sistema de “promoción grupal”, que supone como es fácil de ver, una modificación sustancial de la promoción tradicional y que abre

a los alumnos a nuevas relaciones pedagógicas, fortificándolos con un nuevo sentido y en especial permitiendo, de modo orgánico, el establecimiento de la relación docente “alumno-alumno”. La cátedra debe por esto mismo introducir a todos sus alumnos en técnicas de “auto-aprendizaje” y de “auto-evaluación” dentro del grupo, para lo cual deberá apoyarse en los consejos del equipo pedagógico de la facultad o de la carrera.

Lo dicho ahora, como lo que se tuvo ocasión de decir antes al hablar del “Taller Total”, pone de manifiesto la necesidad del montaje de “Equipos pedagógicos” que vayan evaluando la aplicación de los nuevos sistemas así como aconsejando su perfeccionamiento y los modos concretos de su formulación. Se trata de “equipos” dedicados exclusivamente a la pedagogía universitaria.

“La evaluación debe entenderse –dice el “Equipo de asesoramiento pedagógico” de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad de Córdoba– dentro de la dinámica grupal, como una autoevaluación: del grupo en su totalidad y de cada uno de sus miembros, incluido el coordinador. En este sentido la tarea del coordinador consistirá en orientar el grupo hacia el análisis de los aspectos que, considerados en su totalidad, pueden facilitar la percepción de los logros del grupo. Para ello es importante se consideren no sólo los resultados finales, sino que, en su autoevaluación, el grupo deberá tener en cuenta la evolución puesta de manifiesto en las distintas reuniones”.

Mas, todo este método quedaría incompleto si no habláramos del sentido totalizador con el que se trata de llevar a la práctica, sentido que lo aproxima a principios pedagógicos que hemos visto al hablar del “Taller Total” y que pueden ser enunciados como una exigencia de correlacionar los estudios con “programas de trabajo” que respondan directamente a la “función de servicio” de la que ha de hacerse cargo la universidad a través de cada carrera.

Dijimos que cada cátedra somete a discusión, antes de comenzar el semestre, el programa que se ha de desarrollar de modo grupal; pero, a la vez,

se ha de plantear en esa reunión el problema de la existencia y la necesidad del conocimiento de un “programa único” de la carrera en su totalidad; este “programa único” es el que da sentido y unidad, por ejemplo, al “Taller Total” y si bien puede ser considerado en cierto modo como permanente, ha de ser sometido por parte de todos al método de “decodificación”; en humanidades el problema, que en las carreras destinadas a diversas formas de técnica social (arquitectura, sociología, psicología, etc.) resulta más fácil de plantear, no lo es tanto; de todos modos se intenta organizar la temática total alrededor de las “cuestiones de mayor importancia, así como su diversidad dentro de una estructura significativa” (“Documentos del Equipo pedagógico”, Córdoba 1971).

Mas, lo que es verdaderamente importante, no es tanto que se pueda sintetizar en un solo concepto o en una exposición más o menos precisa, la temática, como el espíritu nuevo que reviste tanto el “programa único” y los “programas” de cada cátedra. “La didáctica actual concibe –se dice en el mismo documento ya citado– el programa como un *plan de acción* destinado a orientar al alumno en el proceso del aprendizaje. Así entendido, el programa constituye un núcleo de experiencias significativas en función de los objetivos propuestos, objetivos que desde un comienzo deben ser conocidos por los alumnos.”

Conviene decir algunas palabras sobre el problema del nivel de rendimiento que ofrecen métodos de estudio tales como el de “Taller Total” y el de “Dinámica de grupos”. Se ha dicho que ambos sistemas favorecen, en particular el segundo por su sistema de “promoción grupal”, un descenso en el nivel de preparación y aprovechamiento, nivel que dentro de los marcos de la pedagogía clásica constituye una meta fundamental. Respecto de esta crítica habrá que recordar una vez más que no es tanto la información, como la formación, lo que se ha de perseguir y que aquel “descenso” es justamente índice de un cambio profundo, que orienta la pedagogía no hacia la preparación de profesionales acabados, en relación con una demanda exclusivamente ocupacional, sino antes que nada a la formación de hombres.

III. Las “Cátedras nacionales” y la “Ciencia nacional”

El movimiento de las llamadas “Cátedras nacionales” se desarrolló principalmente en el Departamento y Carrera de Sociología de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, y alcanzó su mayor fuerza entre los años 1967 y 1970.

La documentación más importante para el conocimiento de las “Cátedras nacionales” se encuentra en la revista *Antropología del Tercer Mundo* dedicada preferentemente a las ciencias sociales y en particular a la teorización de una “sociología nacional”.

Desde el punto de vista que nos interesa, este movimiento no ha elaborado nuevas formas pedagógicas, tal como sucede claramente con el “Taller Total” y la “Dinámica de grupos” y su interés radica principalmente en el intento de incorporar un nuevo espíritu dentro del viejo sistema de “cátedras,” que en el fondo es coincidente con muchos de los aspectos que hemos ya señalado.

Por de pronto, la sociología que se enseña en las universidades debe ser reorientada en relación con la “función de servicio,” por lo que ha de ser necesariamente “nacional”; mas, este carácter, para ser alcanzado, necesita de una renovación metodológica que lleve a una lectura desenmascaradora del “discurso sociológico” pretendidamente universal y permita por tanto enunciar un decir propio; necesita también de un cambio de actitud humana por parte tanto del profesor como del alumno y que se pone de manifiesto en la exigencia de una toma de posición y decisión política, no simulada, como era el caso del tradicional sociólogo cientifista pretendidamente “apolítico,” sino expresa e incorporada como elemento formalizador de la enseñanza. De este modo, la “cátedra” pasa a convertirse en “cátedra nacional,” es decir, en un foco de estudio y de creación de nivel universitario, desde el cual se lucha por la liberación del país y del Tercer Mundo.

El intento de las “Cátedras nacionales” ha de ser conectado necesariamente con una revisión muy fuerte que se ha llevado a cabo acerca del valor epistemológico de otras manifestaciones del saber y que ha conducido a afirmar, no sólo una “sociología nacional”, sino también una “matemática nacional”, una química o una física “nacionales”, etc. El principal exponente teórico, que desde su posición ha llevado a cabo un importante proyecto de reestructuración de la universidad latinoamericana, es Oscar Varsasky y sus ideas renovadoras, si bien coincidentes en líneas generales con el movimiento de las “Cátedras nacionales”, provienen del importante impulso de cambio en materia de pedagogía universitaria que se originó en la Facultad de Ciencias Exactas de la Universidad de Buenos Aires. Muy cercano a la obra de Varsasky se ha de considerar también todo el ya valioso movimiento de la revista *Ciencia Nueva*, comenzada en 1970.

Por último, es importante subrayar el decidido sentido latinoamericanista que tiene en todo momento el concepto de “nacionalidad” determinante de la orientación cualitativa de todos los conocimientos, que implica como es lógico una renovación de fondo del antiguo saber “académico”.

IV. El “Sistema de áreas”

Dentro de los ensayos contemporáneos, de pedagogía universitaria, forma de saber no incluida nunca en los planes de estudio tradicionales de las universidades argentinas de modo orgánico y sistemático y que sólo tiene algunos antecedentes aislados entre los que se ha de citar el promovido por Domingo Bonocuore en la Universidad Nacional del Litoral en las décadas del 50 y 60, hablaremos por último del llamado “Sistema de áreas” o “Sistema de áreas curriculares”.

Resulta interesante observar que este intento de renovación pedagógica ha alcanzado una valiosa formulación en la Facultad de Pedagogía y Psicología de la actual Universidad Nacional de San Luis, a partir del año 1971, facultad que no había sufrido los problemas del sobredimensionamiento y que sin embargo

ha sentido la necesidad de incorporarse al ya amplio y fecundo movimiento argentino corporizado entre los años 1966-1973.

Ya vimos que el método de "Taller Total" tiende a desplazar el "sistema de cátedras", mientras que el método "Dinámica de grupos" intenta por el contrario modificar el espíritu de la enseñanza dentro de la "cátedra" sin anularla como institución. Por su parte, el método de "áreas" desea reemplazar, lo mismo que el "Taller Total" la "cátedra" por una organización más ágil que se adecue a las múltiples exigencias de la nueva pedagogía y de la nueva concepción de la ciencia. De una manera u otra, todos los sistemas considerados y junto con ellos los movimientos de las "Cátedras nacionales" y de la "Ciencia nueva", ponen en juicio el ya viejo "sistema de cátedras" y podría decirse que la reconstrucción de la Universidad argentina gira sobre esta problemática de modo fundamental.

Otro aspecto señalable es que el "sistema de áreas", lo mismo que los otros que hemos analizado, no pone en tela de juicio la existencia de la "facultad" y paralelamente no se plantea la necesidad de la "departamentalización" con el sentido que ésta ha tenido en el movimiento de las "Nuevas Universidades" y la razón ha de buscárla en lo que ya hemos dicho respecto de las "carreras" entendidas como estructuras orgánicas a través de las cuales los estudios han de cumplir con la "función de servicio" de la Universidad.

El "Sistema de áreas" reordena las tradicionales "cátedras" de una facultad o escuela, de acuerdo con sus afinidades, en campos epistemológicos o campos del saber, a los que se denomina "áreas", en relación con las "carreras". Se ha definido el "área" diciendo que es una unidad orgánica de docencia, investigación y prestación de servicios, en relación con un objeto de la realidad y sobre la base de metodologías generales comunes. Desde el punto de vista de sus integrantes, el "área" es una coordinación abierta de recursos humanos, de diversos niveles, que integra en ella al docente e investigador ya formado, al que se encuentra en proceso de formación y al alumno.

Mientras que la "cátedra" depende de la "estructura del plan de estudios" y se encuentra encajonada en una estructura presupuestaria, el "área" depende exclusivamente para organizarse de un criterio científico: es el "campo del saber" el que marca sus límites.

Desde el punto de vista presupuestario admite un enriquecimiento humano de acuerdo con las necesidades del estudio y de la prestación de servicios, en cuanto que pueden incorporarse a ella no sólo nuevos docentes e investigadores de categorías subordinadas (adjuntos, auxiliares, etc.), sino también titulares; por este motivo resulta ser una unidad abierta y no cerrada como sucedía con la antigua "cátedra".

El "área" es una comunidad de trabajo y de estudio que determina a sí misma sus tareas internas, las que no están predeterminadas, sino en sus objetivos generales.

Anualmente, o semestralmente, el "área", regida por un "coordinador" elegido por rotación, distribuye sus tareas de acuerdo con los intereses de cada uno de sus componentes, atendiendo a las necesidades de la docencia, la investigación, y la prestación de servicios. Para esa distribución de tareas el "área" cuenta con la libertad de mover dentro de su propio campo a todos sus integrantes, los que pueden desempeñarse en cualquiera de los tres "niveles" del "área": "ciclo general" o "básico", "ciclo de orientación" y "ciclo de posgrado". Los docentes e investigadores de categorías inferiores (adjuntos, jefes de trabajos prácticos, auxiliares, ayudantes alumnos, etc.) gozan de esa misma movilidad, dado que no dependen de un "titular", tal como sucede en el "sistema de cátedras", sino que tan sólo pertenecen al "área" y pueden integrarse en la tarea de uno de sus titulares, como desempeñarse independientemente de éstos, siempre en relación con las tareas comunes acordadas. Por su parte los "titulares" pueden desempeñarse en diversos niveles sin estar fijos en uno de ellos para siempre como sucede según sabemos en el "sistema de cátedras". En pocas palabras, la agilidad interna del "Sistema de áreas" deriva de la posibilidad ilimitada del intercambio de tareas

y funciones que el estudio y la prestación de servicios exija en cada caso, como también las necesidades individuales de cada uno de sus componentes.

Sobre los niveles dentro de cada “área” y su espíritu pedagógico

Ya hemos dicho que hay dentro de cada “área” diversos niveles, a los que se ha denominado “ciclos” y ellos son: el “básico”, el de “orientación” y el de “posgrado”.

El “ciclo básico” es aquel por medio del cual se asegura al alumno, en función de su carrera profesional, los conocimientos que se considera indispensables y de base y que integran de modo permanente la enseñanza. Este ciclo o nivel es predominantemente docente.

El “ciclo de orientación” está constituido por el abanico de opcionalidades que el “área” debe organizar para los alumnos más avanzados (los que hayan sobrepasado el nivel del “ciclo básico” de esa área o de un grupo de ellas, según los casos); este nivel sigue siendo fuertemente docente, mas, ya en él se pretende permitir una orientación vocacional real y las tareas docentes sólo podrán ser cumplidas en ella de modo eficiente siempre que el profesor incorpore en la enseñanza sus puntos de vista de investigador o el fruto de sus investigaciones; este es el nivel en el que por su naturaleza se impone principalmente el trabajo de “seminario”.

Demás está decir que la cantidad de “opciones” y el número de “seminarios”, como cuáles han de ser las opciones, no se encuentran predeterminados por un plan de estudios fijo y esclerosado, sino que son libremente establecidos por el “área” para cada año de trabajo en relación estrecha con sus posibilidades humanas; el plan de estudios establece únicamente el número mínimo de ellos y así, si el plan indica que para aprobar un año de estudios, el alumno ha de rendir dos opciones, el “área” ha de esforzarse siempre por ofrecer más de dos y todas pueden ser cambiantes.

Ya en el nivel del “ciclo de orientación” es necesario llevar a cabo la docencia y la investigación en relación con “programas de trabajo” a través de los cuales se llevará a cabo la “prestación de servicios”.

En el “ciclo de posgrado” se tiende a eliminar la mera función “docente”, tal como es entendida en el criterio tradicional y el graduado ha de incorporarse al “área” como un integrante más de ella y se le podrán asignar tareas de estudios dentro de los planes generales, a más de las obligaciones comunes con las que ha entendido la formación del graduado.

Es decir, que los “niveles” dentro de cada “área” tienden todos ellos, si bien con distinta intensidad, a hacer un hecho real los principios de “opcionalidad”, “seminarización” y “programación por trabajos”, de un modo ágil y cambiante según las necesidades de las carreras, las de los investigadores y las del medio social dentro del cual se mueven docentes y alumnos.

La “prestación de servicios” y los “programas de trabajo”

Ya hemos dicho que dentro de la nueva pedagogía universitaria se ha dado particular fuerza a la “prestación de servicios” como una de las finalidades básicas de la Universidad, a más de la docencia y la investigación.

La “prestación de servicios” es una función que ha de cumplir la Universidad no a través de sus egresados cuando éstos ya se hayan separado de ella y se hayan integrado en los diversos campos de acción de la sociedad, sino que debe llevarla a cabo con sus docentes, sus investigadores y sus alumnos como labor propia universitaria.

La “prestación de servicios” de hecho se encuentra altamente organizada en algunas de las facultades de una universidad, como consecuencia de la naturaleza misma de los estudios. Es el caso concreto de la carrera de Medicina

que para poder ser realizada necesita de una institución, integrada o no a la universidad, según los casos pero siempre imprescindible, que se lleva a cabo en el llamado "Hospital de Clínicas". Las tareas hospitalarias, a las cuales ha de integrarse el alumno de Medicina en algún momento necesariamente, junto con sus profesores, no cumplen tan sólo una misión de docencia y de práctica, sino también una función humana. Es decir, que la Facultad de Medicina tiene organizado en forma clara su sistema de "prestación de servicios".

Pues bien, toda facultad puede y debe alcanzar una formulación de esta función y si es posible organizarla institucionalmente. El asesoramiento, los servicios asistenciales, la asistencia técnica, la extensión, etc., son diversos modos como se ha señalado el cumplimiento de la "prestación de servicios", a más de otros modos que tenemos la obligación de crear, para lo cual habrá que poner en juego tanto la vocación social del universitario, como su imaginación.

En el caso concreto del "Sistema de áreas" aplicado en la Facultad de Pedagogía y Psicología de San Luis, la organización de la "prestación de servicios" de modo institucional, juega un importante papel y permite la conexión real entre las "áreas" y las "carreras" mediante programas de trabajo.

Los "programas de trabajo" consisten en planes concretos, anuales o semestrales, que llevan a toda un "área" o a un conjunto de "áreas" a organizar todos los esfuerzos de docencia e investigación alrededor de una temática común. Si esta temática abarca la totalidad de la facultad, el "programa de trabajo" convierte a ésta en una especie de "Taller Total". Así por ejemplo, una facultad de ciencias agrarias puede ordenar todos sus esfuerzos, en todos sus campos del saber, en relación con el tema "reforma agraria" de una región o de una zona determinada, y a través de este esfuerzo conjunto cumplir con su "función de servicio". Los ejemplos pueden ser multiplicados respecto de cada "carrera" dentro de cada facultad o escuela.

La presencia del alumno dentro del “Sistema de áreas”

Por último debemos hablar acerca de la presencia y la iniciativa del alumno dentro del “Sistema de áreas”.

Por de pronto es conveniente observar que el “Sistema de áreas” así como puede alcanzar una organización equivalente a la del “Taller Total”, como acabamos de decir, no es incompatible con los modos de docencia propios de la “Dinámica de Grupos”. En otras palabras, que todos estos sistemas parten de una nueva concepción de las relaciones educacionales tal como las hemos mostrado más atrás.

Además del “Sistema de áreas”, tal como ha sido organizado en San Luis, integra normalmente dentro de cada una de las “áreas”, como miembros naturales del equipo coordinador, un número determinado de alumnos inscriptos en la misma, que intervienen en la programación y distribución de tareas, junto con los docentes e investigadores.

Por otro lado, las “áreas” fijan para cada nivel, y dentro de un marco general común, las modalidades del sistema de promoción, adecuándolas a las tareas programadas en cada caso concreto. En líneas generales el espíritu es el de superar la formalidades del antiguo examen final que reinaba dentro del “sistema de cátedras” reemplazándolo fundamentalmente por un sistema de “promoción graduada”, y en algunos casos también de “promoción grupal”. A esto se ha de agregar el montaje de técnicas de auto-evaluación.

Digamos por último, que las “áreas” no se confunden con los “planes de estudio” de la “carrera”, como sucede dentro del “sistema de cátedras”, pero tampoco se desconecta de ella como acontece en el “sistema departamental”, gracias fundamentalmente a la “función de servicio” que da unidad orgánica, tal vez más que ninguno otro de los fines de la universidad a la facultad o escuela dentro de la cual funcionan las “áreas”.

V. La “Reconstrucción de la Universidad”

Puede decirse sin error que los ideales pedagógicos de la “Reconstrucción de la universidad” que se han puesto en movimiento en nuestros días vienen a confirmar en su espíritu muchos de los ensayos que las antiguas universidades pusieron en marcha en los últimos años.

En líneas generales se desea organizar una Universidad abierta de claro y decidido sentido nacional y social, en la que se haga carne en el universitario su primordial función de servicio.

Este plan imprimirá una política en la que surgirán problemas pedagógicos y de organización que no podrán ya ser resueltos con criterios restrictivos y para los cuales es necesario prepararse adecuadamente.

Una política amplia en materia de ingreso llevará ineludiblemente a formas de sobredimensionamiento en, especial en los ciclos básicos, hecho ante el cual ya no se podrá responder con los esquemas de la pedagogía tradicional.

Será necesario implementar reformas que aseguren un mayor rendimiento y un mayor aprovechamiento del potencial humano de la Universidad, agilizando el desempeño de las tareas, liberando la actividad de las innumerables trabas y limitaciones que ha impuesto un sistema de incomunicación entre docente y docente, entre docente y alumno y entre alumno y alumno.

Por otro lado la demanda juvenil que se caracteriza por una exigencia de integración y participación activa en todos los procesos de la docencia, la investigación y la función de servicio, no podrá ser atendida ni satisfecha dentro de los sistemas formales de representación que caracterizaron la universidad anterior, sin poner en tela de juicio el valor relativo de estos sistemas, reducido a la presencia de alumnos en los diversos consejos, será necesario tomar conciencia de todas las otras formas reales de integración del alumno en las diversas actividades universitarias.

Posiblemente un factor de reconstrucción de la Universidad, de real peso y eficacia, se encuentra en el reconocimiento del papel educador del alumno, hecho que justamente vendrá a enriquecer aquel potencial humano. En tal sentido es urgente integrar como docente al alumno avanzado, en grupos de trabajo constituidos por alumnos de los ciclos básicos.

Las experiencias pedagógicas que hemos caracterizado pueden fácilmente ser emparentadas con sistemas extranjeros y es natural que surja la pregunta de dónde han sido “copiados”. Mas este planteo no tiene sentido en la medida que aquellas experiencias han sido, en cada caso, realizadas como propias, en relación con una problemática social que es argentina y por argentinos que han deseado hacerse responsables de su Universidad. De ahí el elevado valor que tiene para nosotros historiar y valorar nuestros procesos pedagógicos.

Tampoco se debe pensar esos “modelos” como fijos, acabados y perfectos, muy por el contrario, han tenido defectos, al lado de sus innegables virtudes y no nacieron como modelos abstractos para toda universidad posible, sino para facultades y escuelas concretas, individuales, que se dieron a la tarea de alcanzar su modelo. El estudio de esos procesos no es una invitación a la transformación por trasplante, sino por creación del modelo que cada grupo universitario entienda que ha de alcanzar.

No se trata además de una “reforma de plan de estudios”, que pretende resolver los problemas agregando o quitando “materias”, sino de una transformación del sistema de relaciones humanas dentro de la Universidad, atendiendo las funciones de docencia, de investigación y de servicio.

La hora actual en materia de pedagogía universitaria debe ser entendida como un reto, que exige una franca actitud de crítica y de autocrítica, apoyados en la imaginación creadora y en el sentido de misión social.

Tampoco se trata de elaborar “sistemas” como un escapismo más, colocarnos en un plano de utopías, por más que la utopía cumple una función

muchas veces esclarecedora de nuestras deficiencias y carencias, sino de partir de una apreciación y valoración de nuestras propias posibilidades humanas sobre la base del respeto de todos y en especial a partir de una afirmación de nosotros mismos como valiosos y capaces de reconstruir algo que ha de ser reconstruido.

Por último, es conveniente decir que la transformación de la Universidad no consiste en cambiarla con el fin de adecuarla a las estructuras de la sociedad actual, que también necesitan ser transformadas. En tal sentido, la pretensión de eficacia de los estudios en relación con la demanda ocupacional, puede ser, llevada a un extremo pragmático, enormemente negativo. Atar la reconstrucción de la Universidad a los problemas de la demanda ocupacional, puede significar una renuncia de derechos propios de la Universidad, en relación con el problema más de fondo de la transformación de la sociedad.

El gran movimiento de reforma universitaria de nuestros días pone de manifiesto el enorme potencial de cambio de la Argentina y la muestra incorporada de acuerdo con sus más nobles tradiciones, en el profundo y rico proceso latinoamericano de liberación.