

UN ALERTA EN LA ENSEÑANZA SUPERIOR: LOS MITOS DE LA TECNOCRACIA

por el prof. JEAN BRUN

Una de las mayores paradojas de nuestra época es que jamás tan gran número de jóvenes han querido aprender, mientras que cada vez hay menos que deseen enseñar. Semejante situación no es exclusiva de Francia, se trata verdaderamente de un destino mundial pues, por todas partes, la vocación por los estudios sigue una curva inversa de la del profesorado. El grave período de crisis que en la actualidad sufren las universidades se debe, en parte, al flujo que crece sin cesar de estudiantes que nunca encuentran el número deseable de maestros capaces de responder a esta exigencia de cultura.

Importa mucho debelar ciertas maneras simplistas de exponer los problemas así como las soluciones demagógicas que se proponen. Es frecuente oír a la gente calificar a los profesores de "mandarines" y de hablar del "maltusianismo de los jurados de concursos"; por ejemplo, se escandalizan de que no se nombre tantos catedráticos como lo permitirían los cargos ofrecidos por el Ministerio. Sin embargo, no hay que olvidar que la situación era exactamente la inversa en época no lejana: los jurados de concursos por oposición solicitaban a un ministerio inflexible la destinación de puestos suplementarios que permitiesen dar cátedras a candidatos de méritos sensiblemente iguales. En la actualidad, al contrario, es frecuente observar que en ciertas disciplinas, el número de candidatos a las cátedras es inferior al número de cargos llamados a concurso; el público mal dispuesto, se asombra de que no se hagan designaciones aún entre ese número insuficiente de candidatos. Es importante no perder de vista que un título o grado universitario no tiene nada que ver con un título de nobleza: llevan implícita la idea tanto de poder hacer algo en algún dominio, como la existencia de un mínimo de conocimientos y de inteligencia. Si bruscamente en nuestros hospitales llegasen a faltar los cirujanos, a nadie se le ocurriría que de la noche a la mañana todos los bachilleres en ciencias experimentales pudiesen realizar las intervenciones más delicadas. En nuestros días, muchos serían muy severos para conceder permisos para conducir autobuses o camiones, pero muy poco exigentes en lo relativo a los permisos para enseñar.

Una actitud semejante se fortifica por otra parte en toda la moderna mitología creada en torno al nuevo ídolo que ha llegado a ser la pedagogía. Corre como

dogma de fe la afirmación de que "para ser un buen profesor no es en absoluto necesario ser un gran sabio", y no falta quien ponga el ejemplo de un catedrático de matemáticas incapaz de inculcar los rudimentos del álgebra a los alumnos de cuarto año. Así se llega a creer que mientras menos cosas se saben, mejor se enseña; extremado el argumento, el pedagogo en estado puro, absoluto y perfecto, sería aquel que no supiese nada, pero que fuese imbatible en el arte de enseñar. Sin embargo, para enseñar, bien o mal, es indispensable primero tener algo que enseñar; es cierto que existen malos profesores, pero su porcentaje no pasa seguramente los límites de los que se producen en las otras profesiones. Para enseñar es absolutamente necesario sobrepasar considerablemente el nivel de lo que se enseña, los alumnos son, desde luego, los primeros en descubrir los límites y la base de sus maestros. En cuanto a la pedagogía, puede tener sentido cuando la enseñanza está destinada a los alumnos muy jóvenes o a los niños con dificultades de carácter, anormales, retardados, etc.; pero a partir de cierto nivel de enseñanza la pedagogía deja de tener sentido; se sabe o no se sabe enseñar, así como se aprende a querer, no se aprende a enseñar, así se sea titular de todas las "licencias de pedagogía" del mundo.

Los estudiantes tampoco escapan al mito de moda de la pedagogía y algunos adoptan como lema: "no queremos conocimientos, exigimos los métodos". Es importante hacer el inventario de diferentes falsedades engendradas por la creencia de que un discurso del método puede ser el "sésamo ábrete" de toda ciencia. Desde hace algunos años, los esfuerzos combinados de la "pedagogía", de la publicidad comercial en favor de los medios audiovisuales, unidos a la esperanza de dar una enseñanza en gran escala, tienden a hacer creer que es con los métodos "modernos", "científicos", los que permitirán aprender sin esfuerzo.

También se ha llegado a pensar que en un momento no muy alejado, el profesor llegará a ser un funcionario inútil y periclitado, ventajosamente reemplazado por las "máquinas de enseñar", que serán mejores, más rápidas y más rentables. Semejantes ideas están tan extendidas en el espíritu del público, que son cuidadosamente mantenidas por todos aquellos que tienen motivos políticos y comerciales en su divulgación; surgen además en una época de espectáculos pasivos, don-

de la imagen reemplaza la lectura, confirmando en esta opinión que la adquisición de la cultura puede lograrse por simple osmosis. Todos los "institutos" de esto o aquello, cuya publicidad florece en las páginas de los diarios y revistas, se encargan de enseñar cualquier cosa: idiomas, matemáticas, el arte de escribir, el arte de elegir una mujer, etc., gracias a métodos inéditos, unos más que otros "revolucionarios" y "naturales" que liberan de todo esfuerzo y que obtienen sus resultados en brevísimo tiempo. Se llega a creer que los "métodos activos" (adjetivo tabú considerado como la panacea universal), podrían por su sola virtud acrecentar el "rendimiento" de la universidad que, según se dice, selecciona mediante el fracaso.

Lo que está fuera de duda es que el "rendimiento" —para utilizar la jerga de los tecnócratas— podría considerablemente mejorarse si todos los estudiantes pudiesen trabajar en condiciones decentes. Quien no ha visto lo que son las llamadas salas de clase en ciertas facultades, quien no ha estado de pie durante tres horas en un anfiteatro, quien no ha respirado la atmósfera de una sala de clase abarrotada, quien no ha buscado vanamente un lugar en ciertas bibliotecas, quien no ha hecho largas colas en un restorán universitario, quien no ha tratado de trabajar en una sala sin calefacción, triste y húmeda, no puede comprender que, en muchos casos, el estudiante es una especie de héroe estoico (por modestia, nada decimos de los maestros).

En consecuencia, pedir un "rendimiento" en semejantes condiciones, sería como pedir a Renault duplicar su producción de automóviles, instalando todas sus maquinarias en la estación del "metro" de la Puerta de Orleans. Se dice que es importante no confundir las barreras con el nivel. Lo que importa es abolir las barreras materiales, económicas, financieras que prohíben a los estudiantes de cualquier clase social que sea la posibilidad de emprender estudios prolongados; importan en seguida hacer realidad todas las condiciones requeridas para una enseñanza prouchevosa; con ello tiene menor importancia que quien diga "examen", diga también "éxito" y "fracaso".

En efecto, hay dos medios, y dos solamente, de realizar una selección: según el nacimiento y el dinero, que es el sistema del antiguo régimen aristocrático; por la libre competencia, que es el sistema democrático. Es evidente que ciertas formas de exámenes son criticables y que debiera tenerse en cuenta para juzgar equitativamente a un estudiante no sólo el valor de sus pruebas sino igualmente su trabajo a lo largo del año; sin embargo, cualesquiera que sean el número y la forma de los criterios aplicados, habrá que eliminar a los estudiantes cuyos conocimientos, trabajo o aptitudes son insuficientes. Pero hay que tener el valor y la

lucidez de describir a la luz del día ciertos problemas que inducen a confundir la experiencia banal del fracaso por la coartada de otros rendimientos.

Una vieja idea cara a los sociólogos y según la cual lo colectivo lleva en sí la fuente de todas las cosas, unida al desarrollo de la investigación en equipo en los laboratorios, han llevado a algunos a pensar que el profesor ha llegado a ser inútil y que el grupo de trabajo era capaz de hacer surgir de sí mismo todo lo que los estudiantes pudiesen necesitar, sin que fuese necesaria dirección alguna proveniente de cualquiera que fuera competente que ellos mismos.

Este fetichismo de nuevo género no quiere reconocer que la ignorancia de ninguna manera se transforma en saber desde el momento en que se hace colectiva; pero a los ojos de muchos tiene el mérito de poner al profesor entre paréntesis y de "probarle" que se puede estar muy bien sin sus enseñanzas. De aquí parten todos los ataques dirigidos contra el "curso magistral", al que en realidad no se le reprocha otra cosa que ser un curso dictado por un catedrático, ataques reforzados por la idea de que todo lo que no sea "trabajos prácticos", no es ni trabajo ni práctico. En esto las facultades de letras son las víctimas principales de estructuras necesarias para las facultades de ciencias, pero en ellas quieren pedir de prestado para recibir el indispensable *maná* científico-experimental que les concede la gracia de no ser consideradas por los poderes públicos y por muchos otros, como instituciones caducas que no poseen aplicaciones comerciales e industriales con rentabilidad financiera tangible.

Es posible que en determinadas disciplinas científicas o jurídicas los cursos magistrales pudieran ser reemplazados por la lectura de obras que exponen los conocimientos que no varían de un año en otro, dado que los programas cambian muy poco sus materias, que las bases de la física clásica no pueden ponerse en discusión todos los años y que los códigos no se reescriben cada trimestre. Pero, si estas consideraciones son válidas en ciertos casos, ¿ocurre lo mismo en las facultades de letras? En ellas el curso tiene precisamente por función aportar lo que en ninguna parte puede hallarse; sintetiza por una parte los numerosos trabajos anteriores, pero aporta sobre todo temas de reflexión originales a partir de los cuales pueda realizarse el trabajo personal de los estudiantes. Por ello es que el curso magistral es el resultado de investigaciones y también una investigación en el momento mismo en que se dicta. Un curso no se lee, o al menos jamás debiera leerse, se prepara para ser vivido ante y para un auditorio que por su misma presencia lo enriquece y le hace rendir frutos. Aunque pudiera parecer cualquier cosa, el curso magistral es un diálogo; hacer un curso delante de un espejo es algo imposi-

ble; hacerlo delante de una sola persona es uno de los ejercicios más penosos; hacerlo ante una cuarentena de estudiantes (no decimos tres mil, como ocurre a veces) tiene verdaderamente algo de concierto. Pero aquí no son los músicos los que interpretan ni el director quien dirige, es el profesor que habla y el auditorio quien, aun con su silencio, le proporciona todo el contexto viviente en el que sus ideas se desarrollan. Por ello es que se trata de una idea bárbara la de imaginar en la universidad del mañana a un profesor que habla ante las cámaras de la televisión para dirigirse a decenas de miles de estudiantes invisibles. El profesor, antes que nada, debe su curso a los estudiantes que puedan estar a su cuidado. Tal es la razón por la cual querer reducir la relación profesor-estudiante a la de maestro-esclavo, capitalista-proletario, padre-hijo, testimonio en los que esquematizan estas nociones, preocupaciones que no tienen que ver en absoluto con la cultura, su elaboración y su transmisión.

Al inaugurar su curso de filosofía en Berlín, Schelling decía a sus alumnos: "El profesor importa mucho sin duda, pero no puede nada sin sus alumnos. Yo nada soy sin ellos"; naturalmente no hay que entender que el maestro no es nada sin los esclavos que le reconocen como tal, pues la enseñanza no tiene nada que ver con una operación de transvasijamiento que implique un agente y un paciente. La enseñanza es gratuita y por lo mismo es investigación; la investigación se encuentra en el acto mismo de la enseñanza, porque es la búsqueda de un diálogo. Es una opinión corriente de tecnócratas la que consiste en hacer creer que

por un lado existirían los prestigiosos investigadores que trabajan en el Templo sagrado del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas, y por el otro los profesores encargados de difundir los descubrimientos que estos gigantes del pensamiento pudieran realizar. Sin embargo, en la actualidad las máquinas mecánicas nos han acostumbrado a recibir. Nadie quiere dar. Tal es quizá la razón principal de por qué si se desea aprender, cada vez menos se quiere enseñar. Ya que ¿por qué llegar a parecerse a ese padre neurótico, a ese capitalista del saber, y aun a ese "querido profesor", que viven al margen de las realidades concretas? ¿Por qué desear llegar a ser eso que se trata de "derribar"? Se olvida que el profesor no es —o no debiera ser un padre neurótico, y menos aún ha buscado llegar a ser un jefe. En 1919, Max Weber decía a sus alumnos: "Los individuos que se autodenominan jefes, son por lo común los menos aptos para esa función; la sala de clases es el lugar menos indicado para que el profesor pudiese dar pruebas de esa aptitud. La tarea principal del profesor es enseñar a sus alumnos a reconocer que hay hechos incómodos, y entiendo por tales los hechos que son desagradables en la opinión de un individuo; en efecto existen hechos extremadamente desagradables para cualquier opinión, comprendida la mía. Creo que un profesor que obliga a sus alumnos a habituarse a este género de cosas, cumple más que una obra puramente intelectual —no dudo en pronunciar la expresión "obra moral", aunque esta expresión pudiera parecer tal vez demasiado patética para designar una evidencia tan elemental".

PROGRESO UNIVERSITARIO-PRESUPUESTO ADECUADO

por JESÚS M. BIANCO

Rector de la Universidad Central de Venezuela

Consideramos de interés reproducir aquí las observaciones que el Rector de la Universidad Central de Venezuela hace al presupuesto universitario en su país. Publicado en el quinquenio de dicha Universidad, el artículo descubre lo que hasta ahora es una constante en América Latina: el desinterés que los gobiernos manifiestan por la educación superior al destinarle presupuestos exiguos.

En los últimos años se ha experimentado una notable expansión de las Universidades. Esta expansión se ha llevado a cabo no solamente en el número de profesores y facilidades para la docencia sino en las activida-

des de investigación y de extensión cultural, en múltiples aspectos administrativos, en el establecimiento de la carrera profesoral sobre líneas sólidas, en el desarrollo de los sistemas de protección social del profesorado, alumnado y personal administrativo y obrero. Este proceso de crecimiento ha requerido naturalmente de un importante soporte económico, que en su mayor parte ha sido provisto por el Estado. En la Universidad Central de Venezuela el número de estudiantes, desde 1957-58 hasta 1963-64 ha tenido la siguiente evolución: