

ANÁLISIS DE LAS ESCISIONES QUE AFECTAN A LA CALIDAD DE LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA.

Fernández Herrería, A. y López López, M.C.

Departamento de Pedagogía. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Granada.

No todas las características que se exponen en este trabajo son aplicables con igual intensidad y extensión a todas las especialidades universitarias, sino que más bien son aspectos genéricos referidos solamente a la calidad de la enseñanza en la universidad, que debieran adaptarse según las circunstancias y tipos de enseñanza. En general, podemos decir que una mirada crítica a la calidad de la enseñanza en la universidad nos descubre un factor recurrente en los diversos aspectos que la constituyen: la escisión. A continuación mostramos algunos puntos donde se evidencia esta escisión.

1.- La realidad está constituida por un entramado de aspectos interrelacionados que podemos distinguir pero no separar. En el proceso de su decodificación podemos caer en dos extremos de importantes consecuencias epistemológicas: el primero consiste en ver fragmentariamente esta realidad con lo que la falseamos al separar dimensiones y perder de vista su interrelación. El segundo extremo consiste en subrayar tanto la interrelación que no respetemos la existencia de dichas facetas y su autonomía relativa. Las ciencias son un reflejo de la decodificación de estas dimensiones (Bertalanffy, 1976; Morín, 1984).

En el ámbito universitario, estamos más cerca de la visión fragmentaria de la realidad que de una visión interrelacionante ya que las materias que se dan dentro de una facultad y la relación entre facultades no guardan apenas la interrelación que debieran. He aquí la primera escisión que afecta a la calidad de la enseñanza universitaria: la escisión entre los conocimientos, entre una materia y otra de una misma rama o especialidad, entre una especialidad y otra dentro de una facultad, entre facultades, ...etc. Ante esto proponemos intensificar la interdisciplinariedad como principio para desarrollar el currículo, lo que implica aportaciones recíprocas entre las materias a

nivel de esquemas conceptuales, definición de problemas y métodos de investigación y es además una opción profesionalizadora de la acción del profesor. Por otro lado, la interdisciplinariedad es una necesidad epistemológica para evitar la percepción de la realidad en parcelas desconexas y la pérdida de su carácter sistémico. Por tanto, nuestro currículo actual y la organización general de las materias y su historia es la historia de una ruptura interna, la historia de una escisión.

2.- En consecuencia con lo dicho, constatamos una escisión evidenciada en la práctica docente entre profesores de una misma materia, entre distintos grupos de investigación, departamentos, ... como reflejo de la división por materias. La parcelación del saber contribuye a la elaboración de programas de estudio desconexados y a la carencia casi total de comunicación entre los miembros de la comunidad docente.

Este aislamiento dificulta la interacción entre los docentes así como la consideración de cualquier fenómeno en su totalidad. Ambos aspectos suponen un inconveniente para la aplicación de la interdisciplinariedad como principio integrador y organizador de todos los elementos que intervienen en el proceso enseñanza-aprendizaje, haciendo de ésta una tarea difícil de operativizar.

Cualquier proyecto interdisciplinar exige superar una serie de dificultades (búsqueda de nuevos métodos, objetivos, técnicas, ...) que sólo desde una actitud abierta, de diálogo y cooperación, es posible solventar (Alvarez Mendez, 1985).

Proponemos que los departamentos pongan en marcha el principio de interdisciplinariedad en el diseño y elaboración de programas de estudio entre profesores de una misma área de conocimiento, entre departamentos de una misma facultad, así como la necesidad de fomentar actitudes de colaboración y cooperación en los planes de formación del personal docente, que permitan superar el individualismo afincado en estructuras de marcado carácter reproductor hoy ya desfasadas.

Superar esta desvinculación es necesario si se desea crear una unidad sistemática que permita establecer la red de relaciones entre las distintas disciplinas, ciencias, etc. que conforman el "currículum total" (Ford y Pugno, 1964); sólo así estaremos en situación de evitar la paradoja de la educación concebida como sistema abierto que se realiza según estructuras cerradas, lo cual es en palabras de E. Morín "una verdadera degradación epistemológica" (Morín, 1981).

3.- Hay que tender a que los conocimientos y aún más las destrezas, no sean solamente "explicados" sino también "mostrados". Se trata pues de otra escisión, la que se suele dar



entre los aprendizajes y sus contextos, lo cual hace parecer a proceso educativo, como un "proceso desnaturalizador" (Bruner, 1972) en el sentido de que desarrolla una estructura cognoscitiva que separa los conceptos de la acción que ellos representan y de sus contextos afectivos.

Mientras que en las sociedades primitivas se aprende por la imitación y la acción, se aprende en la vida, realizándose un aprendizaje contextualizado, en las sociedades complejas el volumen de los conocimientos y destrezas es tal que ningún individuo puede por sí sólo asimilarlos, institucionalizándose su transmisión en la institución educativa. En esta situación la transmisión es necesariamente abstracta, descontextualizada, a través de la palabra.

Esta escisión desnaturalizada inherente a estos aprendizajes tiene los peligros de la homogeneización, el memorismo, la separación escuela-vida y se sostiene en ese modelo de profesor intermediario entre la cultura, por lo general en letra impresa, y la inteligencia, en forma de depósito, de los alumnos.

No hay otra solución que acercarnos al máximo a los contextos y esto no sólo como exigencia didáctica, sino epistemológica, dado que en los contextos adecuados los conocimientos y destrezas son más verdaderos y reales, ya que ellos son los que aportan significado y comprensión a los hechos.

Para realizar este acercamiento podemos potenciar los aprendizajes significativos (Ausubel, 1976), por descubrimiento (Bruner, 1977) y el aprendizaje innovador (Botkin, Elmandjra y Malitza, 1979) aproximándonos a las situaciones prácticas y experimentales, el acercamiento a los ambientes naturales y sociales en donde surgen.

Proponemos, pues, un enfoque ecológico de la transmisión/búsqueda/significación de los conocimientos y destrezas a fin de que los aprendizajes se realicen lo más posible en su casa natural(oikos), en sus contextos, potenciando su conquista didáctica.

Esta tarea supone investigación del profesor sobre su propia práctica educativa para identificar los procesos de aprendizaje desnaturalizados y plantear así hipótesis de trabajo en la dirección adecuada para la mejora de su propia labor docente como profesional (Villar Angulo, 1990). Estamos hablando del modelo del profesor como investigador en la acción, lo que implica una superación del perfil tradicional del docente como erudito transmisor de contenidos culturales (Elliott y Otros, 1966; Carr y Kemmis, 1988).

4.- La alternativa que acabamos de exponer, del profesor como investigador en la acción, resolvería otra escisión: la que se da entre docencia e investigación en la enseñanza universitaria. Estas son a menudo tareas desconexas. Por lo general, se enseña de una forma intuitiva, desconociendo las investigaciones en el campo de la psicodidáctica. No se reflexiona crítica y sistemáticamente sobre la propia práctica profesional. La investigación del profesor debe abarcar también la propia actividad docente, lo cual no es otra cosa que funcionar seriamente como profesional de la educación. Ahora bien, esto no será posible si no transformamos nuestro modelo de profesor como mero transmisor, en un profesor que investiga también su propia acción educativa a fin de mejorar la calidad de la enseñanza y avanzar en su desarrollo profesional (Stenhouse, 1984).

5.- Otra escisión es la que se da entre instrucción y formación en la enseñanza universitaria. Desafortunadamente es más frecuente la mera instrucción, que no exige el desarrollo de esquemas conceptuales, que la formación, la cual supone el desarrollo de la capacidad de reflexión desde estructuras conceptuales sólidamente edificadas y la capacidad crítica.

Hoy día ya no tiene valor la mera acumulación de información cuando ésta crece a un ritmo tal, que no es posible absorberla en su totalidad. Por otro lado, los soportes electrónicos de la información hacen inútil la inercia del sistema centrada en evaluar la capacidad receptiva del alumno sin buscar una enseñanza para la comprensión cuando sabemos que información y conocimiento no son isomorfos. No se trata sólo de aprender cosas sino de aprender a aprender y esto no significa sólo aprendizajes de nuevas metodologías formales, sino capacidad de comprensión de la materia, posesión de una amplia red de conceptos fundamentales coherentemente trabados, en la que nuevos materiales puedan ser fácilmente incorporados, relacionados y transferidos a situaciones subsiguientes de aprendizaje.

6.- Pero además, la información se codifica bastante unilateralmente, ya que se utiliza masivamente un tipo de canal informativo: el lenguaje, y de una manera muy secundaria, lo audiovisual, que ya no es un auxiliar del lenguaje, sino otro lenguaje basado fundamentalmente en la imagen. Esta con su poder integrador e impacto instantáneo, ha sido subestimada en tanto que componentes del aprendizaje.

Mc Luhan habla de orientación de la sociedad yendo de las viejas formas mecánicas a las nuevas estructuras de retroacción electrónica. Lo importante de esta irrupción de la imagen y del sonido como nuevo lenguaje es la conducta mental implicada. Cada canal implica conductas mentales diferentes pero complementarias. Así pues, si se da, como constatamos, una escisión en la



utilización del canal lingüístico frente al audiovisual en la enseñanza universitaria, implica que estamos favoreciendo las conductas mentales propias del código lingüístico: es decir, el pensamiento analítico, detallista, que como testimonian los caracteres tipográficos suponen fraccionamiento, linealidad, y procesamiento secuencial de la información; es un modo de pensar racionalizante y clasificador, que ordena según una sucesión lógica y una progresión aditiva primando el más secuencial de todos los sentidos: el oído.

Sin embargo se ha comprobado que el ojo humano es capaz de procesar un flujo de información diez veces superior al resto de los sentidos a la vez. El sentido de la vista ha sido infrautilizado porque la lectura del lenguaje escrito explota una parte ínfima de sus posibilidades.

El lenguaje de las imágenes es multidimensional y provee la información como un conjunto simultáneo de mensajes en red. Los media electrónicos son totalizadores, instantáneos y sincrónicos y en un contexto constructivista habría que decir que hacen pasar del hombre de tipo lineal a un hombre más holístico y multidimensional en sus conductas mentales, permitiendo un contacto directo con el objeto (Avanzini, 1979).

Las investigaciones neuropsicológicas de las últimas décadas (Kolb y Wishaw, 1986; Springer y Deutsch, 1988) han desvelado una asimetría funcional de los hemisferios cerebrales que coinciden con las características mentales implicadas en los dos canales referidos. En efecto, las funciones del hemisferio izquierdo coinciden con el canal lingüístico, dado que es este hemisferio el que controla el lenguaje en la mayoría de los casos. Y las funciones del hemisferio derecho que es espacial, concreto, sintético, holístico, intuitivo y no verbal, coinciden, como puede verse, con las conductas mentales inherentes al uso del canal audiovisual. La implicación educativa más genérica que se desprende de estos hallazgos de la neuropsicología es que, debería tenderse a un uso más integrado de las capacidades funcionales hemisféricas.

Ante esta escisión entre los dos canales en que se codifica la información, proponemos la utilización integrada de ambos para corregir la descompensación de su uso actual.

7.- Otra escisión es la que se da entre las condiciones reales en las que se realizan los procesos de enseñanza-aprendizaje y las condiciones ideales. Brevemente indicaremos sólo algunos de los puntos más condicionantes: la masificación, insuficientes recursos materiales y de medios técnicos y/o su infrautilización por inercia o por su deficiente dominio, condiciones estresantes para el profesorado no titular por circunstancias inherentes a

su situación laboral. A éstas hay que añadir dificultades de tipo administrativo, académico y otras provenientes del propio ámbito de trabajo.

8.- Escisión entre Universidad y Sociedad. La universidad ha de comprometerse más directamente en sus respectivas sociedades participando y promoviendo proyectos de desarrollo que permitan superar la escisión entre reflexión y acción, integrándolos, ya que a menudo se encuentra alejada de la investigación y estudio de las realidades socioeconómicas y culturales. La universidad debería proyectarse más en comprender y anticipar, los problemas actuales de la sociedad, preparando alternativas para el futuro. Esto promovería "aprendizaje innovador" (Botkin y otros, 1979) y un mayor compromiso en la acción comunitaria, según un principio que podría formularse como pensamiento global y actuación local. La capacidad de la universidad para ayudar a identificar/evaluar/prever/solucionar los problemas de la humanidad en su manifestación local, exige enfoques interdisciplinarios dentro y fuera de los departamentos, e incluso entre universidades, implicando a grupos de profesores en un trabajo común.

Habría que flexibilizar al máximo los aspectos organizativos y reglamentarios, para ponerlos al servicio de este mayor compromiso social de la universidad. Podrían constituirse agrupaciones de profesores, departamentos, etc. en función de la naturaleza de las tareas a resolver y que tendrían un carácter coyuntural, disolviéndose una vez alcanzados los objetivos propuestos. Esto implicaría un cambio en los criterios organizativos de las estructuras académicas y administrativas que también contemplara los problemas reales. En este contexto, introduciendo estos criterios más "cercanos" a las preocupaciones sociales podrían reorganizarse, tanto la enseñanza como la investigación en torno a aquellos temas generales que afectan a la sociedad, reduciéndose así la actual segmentación y sectorialización de los programas, con lo que se introduciría en ellos algunas cuestiones vitales, tales como el desarrollo rural, el desempleo, el analfabetismo, la marginación, la protección del medio ambiente, ... temas, entre otros, que requieren investigación y acción práctica y a cuya solución la población universitaria de profesores y estudiantes podría aportar una considerable contribución.

9.- ¿Cuál es el impacto formativo en los alumnos de todas estas escisiones que venimos exponiendo?

Se evidencia una enseñanza fragmentada por la parcelación del saber y de la experiencia; la "asignaturización" del conocimiento que provoca enfoques simplificadores de la realidad al crear/reforzar graves discontinuidades epistemológicas en la



mente de los alumnos. Además los aprendizajes sufren un fuerte proceso desnaturalizador al alejarse de los contextos en que ellos adquieren sentido y comprensión. Ante profesores fundamentalmente transmisores tenemos alumnos receptivos que desarrollan su inteligencia-depósito, preocupados mucho más por la información que deben memorizar que por el desarrollo de la capacidad crítica, reflexiva y la creación de sólidos esquemas conceptuales que serían la base de una enseñanza para la comprensión.

A esto añadimos que esa información que le llega al alumno en tan precarias condiciones-fragmentada, sin contextos...- se codifica básicamente utilizando el canal lingüístico, lo cual refuerza la fragmentación y la secuencialidad frente al olvido de la imagen, que produciría integración, contacto con el objeto y apelaría a lo imaginativo y holístico.

Si todo esto se da en un contexto masificado tenemos servida ya la homogeneización y la impersonalización de los procesos de enseñanza-aprendizaje, cuando sabemos que hoy no existe ya necesidad de preparar sujetos idénticos, sino de favorecer la diferenciación y la creatividad. Esta enseñanza es lógicamente paralizante, no lleva a una intervención de tipo social en la comunidad por producirse olvidando los temas importantes para la misma. Esto hace de la universidad un entorno empobrecido de aprendizaje limitando el interés y la vitalidad de lo que deberían ser dichos centros: uno de los más importantes recursos de aprendizaje de que dispone la humanidad. Si los procesos de aprendizaje son tan limitados y empobrecidos también lo es, en consecuencia, la capacidad de la universidad de mejorar la calidad y preparación integral de todo el hombre.

Este pobre impacto en el desarrollo de los potenciales humanos nos conduce a una nueva escisión, la que se da entre las personas con un potencial humano artificialmente constreñido y ampliamente infrautilizado e individuos que construyen y promueven su desarrollo integral y completo. Esta escisión define un gran desfase humano que no se eliminará, sino con una auténtica transformación cualitativa del aprendizaje. Lo que en última instancia determina el éxito o el fracaso del desarrollo económico, social o de cualquier tipo, la capacidad de solucionar la creciente complejidad de lo que el Club de Roma llamó la problemática mundial, es el despliegue, la expansión y la utilización inteligente del potencial humano.

10.- El avance enriquecedor del entorno universitario ha sido mucho menor que el que se ha producido en el medio socio-cultural externo a la universidad, apareciendo nuevos lugares educativos que nos aseguran el desarrollo de capacidades y habilidades que la institución educativa niega. Observamos con preocupación que

cada vez se ensanchan más estas diferencias y dado que aprender transforma y el verdadero aprendizaje impacta en los individuos, denunciamos otra escisión que se está produciendo cada vez con mayor intensidad, la que se da entre el verdadero aprendizaje y la escolarización cada vez más desmotivante. Esto constituye todo un reto para la universidad y sobre todo para un sector importante de la misma: el profesorado.

Todas estas dicotomías que constituyen las escisiones que hemos señalado no deben considerarse como contraposiciones extremas, sino como procesos de mayor intensidad/frecuencia de un concepto respecto al opuesto.