

LIBERTAD DE CATEDRA: ¿MONOPOLIO DOCENTE?*

Ricardo León Pastor

INTRODUCCION

Al consultar las posibilidades de realización de este trabajo a un investigador en derecho y obtener la objeción de que “ya existía la libertad de cátedra” nos reafirmamos en la voluntad de hacerlo. Nuestra perspectiva no era “estrictamente jurídica” —felizmente—, sino que era más amplia, intentaba abarcar nociones de dos materias: el derecho y la pedagogía superior.

Teníamos la impresión que la enseñanza en nuestras universidades era un asunto bastante empírico, donde había buena voluntad y nada más (salvo honrosas excepciones que confirmaban la regla). Teníamos la idea de poderlo demostrar con un estudio de campo en el terreno de los hechos, pero la brevedad del tiempo y la falta de apoyo técnico pudieron más.

Así, nos avocamos a un estudio bibliográfico de los principales contenidos de la enseñanza superior, y nos fueron de gran ayuda revistas especializadas recientes que tuvimos la suerte de consultar. Complementamos nuestra información con algunos libros especializados de la década de los 70 que fue lo más actualizado que pudimos conseguir. Otra de las canteras importantes de nuestra reflexión la constituyó ese cúmulo informe de experiencias que uno tiene más o menos conscientemente cuando está por salir de la universidad.

* El presente trabajo obtuvo el Primer Puesto del Primer Concurso de Investigación Jurídica 1989 para alumnos.

El método empleado para procesar la información, en la primera parte del trabajo, ha sido deductivo, el propio de los análisis jurídicos, aunque se han ensayado algunos “aterrijajes” a la realidad de los hechos. En la segunda parte no se sigue ningún método en especial, empleándose básicamente la reflexión crítica a base de comparaciones.

La idea general que preside el trabajo (que no pretendemos “demostrar”, ya que carecemos de elementos para ello) consiste en que la deficiente percepción de la libertad de cátedra por parte de profesores y autoridades universitarias, los ha llevado a cometer una serie de abusos contra la formación de los estudiantes, entendiendo esta libertad como un paraguas inmenso que los cubriría de cualquier incomoda gota. Insistimos en la necesidad de la preparación pedagógica docente para asumir un ejercicio responsable de la labor educativa y la libertad de cátedra que ella implica.

Somos concientes de las limitaciones personales en la realización del trabajo. Seguramente se nos puede acusar de principistas o pro-estudiantiles, lo cual, unido a nuestra poca experiencia en investigación, puede restar el interés en su lectura. Sin embargo, hemos intentado, a pesar de estas constantes en nuestra vida universitaria, hacer un esfuerzo de objetividad. Sobre los resultados de tal esfuerzo no nos corresponde pronunciarnos.

Esperamos que este ensayo sirva a quienes está dirigido: estudiantes y profesores compañeros en el quehacer universitario. Si algunas reflexiones les motiva su lectura, quedaremos ampliamente satisfechos.

“La autonomía, considerada a la luz de la Historia, significa sustraer la enseñanza universitaria a la arbitrariedad ministerial”.

Samamé Boggio

1. *EL MARCO JURIDICO. LOS SUPUESTOS DE LA LIBERTAD ACADEMICA*

1.1 *La enunciación del principio*

La libertad académica es aquella potestad que tienen las Universidades para ejercer las actividades académicas que le son propias sin intervención estatal, independientemente a cualquier imposición gubernamental. En sentido positivo, comprende tres libertades fundamentales: la de enseñar, la de investigar y la de aprender (Gabaldón 1982: 144). Por lo general, se encuentra positivizada en las legislaciones nacionales.

No obstante, existe mucha confusión entre el principio mencionado y sus realizaciones concretas. Muchos piensan que la libertad académica es libertad sólo de enseñanza, o que ésta se asimila a la libertad de cátedra, o que autonomía universitaria y libertad de enseñanza son conceptos análogos. Si bien los autores no se han puesto de acuerdo en la nomenclatura de los conceptos, por lo menos éstos sí se hayan bien delimitados. Hagamos los distinguos necesarios.

1.2 *Las manifestaciones del principio*

1.2.1 *Libertad de Enseñanza*

La libertad de enseñanza es aquel derecho de las entidades educativas a crearse mediante la acción estatal o la iniciativa privada, comprendiendo a los diferentes niveles educativos: primario, secundario, técnico y superior. Está reconocida mediante norma expresa en el artículo 21 de la Constitución peruana vigente de 1979 (in fine). También es conocida como libertad de educación (1).

En lo referente a las universidades, el artículo 31 constitucional establece en su segundo párrafo que: “. . .nacen por ley. Son públicas o privadas, según se creen por iniciativa del Estado o de particulares. . .”

En el terreno de los hechos, existen actualmente en el país 23 universidades nacionales y 10 privadas, obedeciendo la diferencia de proporciones a la dificultad que implica organizar un ente universitario para los agentes privados dada la envergadura de la empresa. Así, el Estado se ve en la obligación de crear servicios universitarios —las más de las veces, deficientemente—, para satisfacer la demanda social. Sin embargo éste es otro problema que requeriría una investigación expresa.

1.2.2 *Autonomía Universitaria*

Los autores están de acuerdo en que ésta es un requisito de funcionamiento de la libertad de cátedra. Tiene por finalidad:

“ . . .defender los principios dirigidos a proteger la libertad académica, que debe ser la característica

(1) CAMACHO, Roberto *La Libertad académica en Colombia*, Tesis de doctor. Pontificia Universidad Javeriana. Bogotá, 1979. 149 p. Reproduce una interesante discusión ideológica al respecto, que excede los límites de este trabajo.

fundamental de la vida universitaria. . . es preciso eliminar toda amenaza procedente del poder público o de la vida política del país, que puede interferir con dicha libertad” (Gabaldón 1982: 157).

Así, la autonomía universitaria, históricamente, resulta ser una conquista por la que han luchado denodadamente las universidades latinoamericanas, tan proclives a la nefasta influencia de un poder público vertical y antidemocrático.

En la actualidad, gran parte de las legislaciones nacionales han constitucionalizado este fundamental derecho universitario. La Constitución peruana lo regula en su artículo 31, ab initio: “Cada universidad es autónoma en lo académico, económico, normativo y administrativo, dentro de la ley”. Esta ley a la que hace alusión la norma es la ley universitaria (L. 23733) la que, en su artículo 4 desarrolla la noción de autonomía:

“La autonomía inherente a las Universidades se ejerce de conformidad con la Constitución y las leyes de la República e implica los derechos siguientes:

- a. Aprobar su propio Estatuto y gobernarse de acuerdo con él;
- b. Organizar su sistema académico, económico y administrativo;
- c. Administrar sus bienes y rentas, elaborar su presupuesto y aplicar sus fondos con la responsabilidad que impone la ley.

La violación de la autonomía de la Universidad es sancionable conforme a ley”.

Pues bien, es muy lógico que las universidades gocen de esta autonomía que, en cuanto a lo académico, las libera de las presiones estatales y les asegura una independencia de criterios para organizar los contenidos y la metodología de las carreras profesionales que brindan. Sin embargo, también es razonable que, den-

tro de esta autonomía de facultades, la universidad no desnaturalice su esencia, por lo que la Constitución nacional establece los objetivos de la educación universitaria: “. . . la creación intelectual y artística, la investigación científica y tecnológica y la formación profesional y cultural” (art. 31, ab initio); como finalidades genéricas de la educación señala, entre otras: la promoción de la integración nacional, y latinoamericana, la solidaridad internacional, la formación ética y cívica, la lealtad a los principios constitucionales –familia como célula básica de la sociedad, trabajo como deber y derecho que representa el bienestar nacional, justicia como valor primario en el ordenamiento social, Estado democrático basado en la voluntad popular– (arts. 22, 28 y Preámbulo).

Por lo tanto, la autonomía universitaria, como condición y garantía de la libertad académica, no puede ser pretexto para el desarrollo de una ciencia “ascéptica” o “químicamente pura” de contenidos sociales. Al decir de Gabaldón:

“Debe recordarse que la libertad académica es el resultado de un compromiso entre la sociedad que mantiene una institución y utiliza sus productos y la institución que en recompensa sirve a dicha sociedad” (1982: 152).

1.2.3 *Libertad de Cátedra*

Esta es una tercera manifestación de la libertad académica, por lo que guarda íntimas vinculaciones con las realizaciones descritas anteriormente; sin embargo, las oscuridades que se ciernen sobre ella para los ojos de discentes, docentes y autoridades universitarias, que imposibilitan su cabal contemplación, son las más difundidas. Intentemos proyectar algunas luces sobre esta cuestión.

A. *Una percepción confusa*

Los profesores, estudiantes y autoridades universitarias, cuando son preguntados respecto a la libertad de cátedra, tienen unas nociones aparentemente claras, que se podrían sintetizar en “aquella

potestad del profesor para tener libertad de opinión respecto a los contenidos de su curso”. Hasta aquí todo bien. Pero, inmediatamente después, si uno pretende averiguar un poco más acerca de las evidencias que de este concepto se tiene, encuentra una serie de distorsiones que, en la praxis de la vida universitaria encuentran lamentablemente su asidero.

Muchos profesores y, lo que es peor, muchos estudiantes, convienen en que el profesor es el “amo y señor” de la cátedra, que él lo sabe y lo puede todo —erigiéndose casi en una divinidad académica— y que, por ende, puede ser intolerante con las humildes opiniones de sus aprendices, razón —o sinrazón— por la cual privan de opinión a los alumnos. ¿La justificación? ¡Hay libertad de cátedra!

En cuanto a la programación temática de los cursos, una buena cantidad de profesores “dicta” lo que se le antoja, obviando temas, incluyendo otros no previstos “ya que su experiencia (¿docente?) les indica que es lo más importante”. La mayor parte de las veces no existe una programación temática seria organizada en un sílabo y, a los estudiantes, no parece interesarles el problema. Se hace lo que se puede con la buena voluntad del docente, amparado para tales efectos en su libertad de cátedra.

Otros profesores consideran que, dentro de su libertad de cátedra, están facultados para exigir la asistencia obligatoria de sus alumnos (y no de ellos) a clases; establecen porcentajes máximos de inasistencia que, una vez superados, conllevan la eliminación automática de sus cursos. No contemplan razones como el carácter antipedagógico de tal medida ni las necesidades de los estudiantes.

Finalmente, algunos profesores creen que pueden evaluar a los estudiantes como les parezca, aunque sus mecanismos evaluatorios sean inadecuados, irracionales o antipedagógicos. La mayoría de los docentes aplican métodos memorísticos, amparados nuevamente y una vez más en su libertad de cátedra. ¡Oh providencial derecho que todo lo permite!

Todo este conjunto de falsas percepciones de la libertad de

cátedra, sufridas por largos años como estudiantes, ensombrecen el panorama. Haremos algunas aclaraciones en los apartados siguientes.

B. *El contenido esencial del derecho*

Ya habíamos dicho que la autonomía universitaria era un prerequisite fundamental de la libertad académica, en consecuencia, también lo es el de la libertad de cátedra. Zierer "... enfoca la autonomía universitaria dentro de la lógica deóntica. . . sostiene la tesis de que la autonomía universitaria tiene su origen justificatorio en la libertad de cátedra. . ."; formalizando en el plano lógico una serie de axiomas y proposiciones, logra demostrar la validez de sus afirmaciones, que resume en el siguiente esquema (1979: 14):

NIVEL	DESCRIPCION
I. Filosofía* (valores)	<ul style="list-style-type: none"> — Respecto a los derechos humanos — Responder a las expectativas legítimas de la sociedad. — Unión entre enseñanza e investigación. — Libertad de cátedra.
II. Política* (principios)	<ul style="list-style-type: none"> — Condiciones intrínsecas (idoneidad y ética docente) — Condiciones extrínsecas <p style="text-align: center;">AUTONOMIA UNIVERSITARIA</p>
III. Normas	<ul style="list-style-type: none"> — Ley de Bases — Estatutos — Reglamentos
IV. Acciones	<ul style="list-style-type: none"> — Vida institucional

Tanto la autonomía como la libertad de cátedra, que Zierer ubica en los niveles político y filosófico respectivamente, se encuentran constitucionalizadas efectivamente en el país.

* Consagradas en la Constitución

El artículo 31 constitucional, segundo párrafo, ab initio, es parco: “El Estado garantiza la libertad de cátedra y rechaza la intolerancia”. La doctrina es igualmente parca: Rubio y Bernal, Pareja Paz Soldán, Ruiz Eldrege y Chirinos Soto no dedican, en conjunto, más de diez páginas de comentarios de rigor. La única noticia rescatable, la da Chirinos Soto al manifestar que la Constitución de 1933 contenía una norma similar en el artículo 80 y que el autor de la segunda afirmación de la norma vigente (“...y rechaza la intolerancia”) fue Luis Alberto Sánchez.

La ley universitaria (L. 23733) amplía en algo el concepto al mandar como deber de los profesores universitarios: “. . . El ejercicio de la cátedra con libertad de pensamiento y con respeto a la discrepancia” (art. 51-a).

Pues bien, normativamente, el contenido esencial del derecho es el siguiente: la libertad de cátedra es un derecho y un deber docente en virtud del cual el profesor conduce su enseñanza con libertad de pensamiento y con respeto a la discrepancia. Este es sólo el marco jurídico en el cual se engarza la actividad docente, es el señalamiento de una condición: la libertad que, obviamente, no agota el proceso de enseñanza-aprendizaje, ni faculta al profesor para desnaturalizarlo. Sobre los supuestos del proceso educativo diremos algo en la segunda parte del trabajo.

C. *¿Libertad absoluta?*

“. . . la libertad académica está afectada en todas partes por una serie de limitaciones que no pueden dejarse de tener en cuenta. No debe por ello causar gran aflicción las restricciones que necesariamente existirán. . . Pero esas limitaciones de la libertad académica, necesariamente para que la universidad cumpla los fines para los cuales es establecida, no quiere en ninguna forma decir que en todo momento, tanto académicos como estudiantes no sean libres para expresar sus pensamientos, dentro o fuera del recinto universitario. . .” (Gabaldón 1982: 150-151).

La observación de Gabaldón tiene plena validez, no existen derechos absolutos, como algunos profesores, estudiantes y autoridades piensan. Retomemos los problemas que dejamos planteados cuando tratamos las confusiones respecto a la libertad de cátedra.

¿Puede un profesor impedir la libertad de opinión a sus alumnos en el aula de clase? Como hemos visto, esta práctica difundida en algunas universidades en ciertas materias está reñida frontalmente con el derecho constitucional a la libertad de opinión (art. 2-20-e) y el derecho del estudiante a “Expresar libremente sus ideas y no ser sancionado por causa de ellas” (Ley universitaria, art. 58-b). Ni el profesor puede abusar de su rol conductor en clase ni el alumno debe abusar de su derecho de libre expresión con intervenciones manifiestamente impertinentes o incoherentes. Es menester desterrar este espíritu vertical de la docencia universitaria en nuestro país.

¿Es una atribución docente la programación temática de los cursos? En instituciones universitarias donde impera el desorden y la improvisación, tal vez los profesores tengan amplias facultades para organizar los contenidos de sus cursos, ya que nadie les ofrece siquiera una orientación general. Sin embargo, esta práctica defectuosa, común en nuestro sistema universitario, debe ser erradicada. Al decir de Gabaldón, hablando de la libertad de enseñanza: “Esa libertad la gozan las autoridades académicas correspondientes, pero los subalternos estarán obligados a seguir lo que éstas aconsejan” (1982: 45). Es urgente reestructurar científicamente nuestros planes de estudios con el auxilio de las técnicas pedagógicas.

La determinación de la asistencia obligatoria, ¿también está dentro del ámbito competencial del profesor? No lo creemos. La asistencia obligatoria es un requisito de exigencia académica que se inscribe en una política académica global que implementa cada universidad —y facultad, en su caso—. Por tanto, escapa de la competencia del profesor establecer este tipo de requisitos. La experiencia demuestra que este tipo de medidas es contraproducente y antipedagógico.

2. EL EJERCICIO DE LA FACULTAD Y LAS EXIGENCIAS DE LA EDUCACION UNIVERSITARIA

“El amateurismo en enseñanza ya no es aceptable”.

Beard

En la primera parte de este trabajo hemos definido el contenido y alcances de la libertad de cátedra, diferenciándola de conceptos emparentados con ella misma con los que se reclama recíprocamente.

Sin embargo, la apreciación de situaciones problemáticas como la que nos ocupa, no puede agotarse en la descripción del marco jurídico, del “modelo” normativo. Este, en cuanto libertad competencial, sólo constituye una atribución, una facultad, que ha de ser ejercida al interior de la vida universitaria; es como una caja que, diseñada para albergar algún objeto, espera recibirlo para ser una realidad completa, viva. Así, esta parte está destinada a observar el quehacer universitario y, básicamente, el desempeño docente en el proceso enseñanza-aprendizaje, proponiéndonos así, explicar las desadecuaciones entre nuestro marco normativo y nuestra realidad fáctica.

2.1. *Noción de Pedagogía Universitaria*

“El tema de la pedagogía en la enseñanza superior, a pesar de ser objeto de una preocupación relativamente reciente en las instituciones de ese nivel educativo en América Latina, ocupa en la actualidad un lugar importante dentro del conjunto de reflexiones y discusiones de docentes, investigadores, administradores, estudiantes, planificadores y políticos. . .” (Silvio 1985: 19).

El citado autor ubica en 1965 la expansión alarmante de la matrícula estudiantil y la diversificación de la educación superior acompañadas de un intenso movimiento estudiantil, tanto en el mundo desarrollado como en el subdesarrollado. “Este activismo era la expresión no sólo de inquietudes exclusivamente pedagógicas. . . sino también de un cambio de valores en la juventud, por la irrupción violenta de una nueva generación en la escena política, económica, social y cultural, en busca de un mundo diferente” (Ibid). Pensando en la situación nacional, la cita nos releva de mayor comentario.

Beard describe la situación cambiante y la incapacidad de las universidades para afrontarla en los siguientes términos:

“El clamor de las lamentaciones sobre la enseñanza en la educación superior, y más especialmente sobre los métodos de enseñanza en las universidades. . . , nos hace dirigir la atención lejos de la importante reorientación que ha empezado recientemente. Las lamentaciones, por supuesto, no son injustificadas. Al tratar de resolver de modo no global problemas que derivan del rápido desarrollo de las materias de estudio, muchos profesores han permitido que sus cursos empezaran a estar sobrecargados. . . , o bien han enfrentado a sus estudiantes con un número de asignaturas aparentemente no relacionadas... Muchos, por otra parte, no han desarrollado métodos de enseñanza para tratar adecuadamente con gran número de estudiantes. . .” (1974: 13).

El actual manejo de los problemas pedagógicos se encuentra dentro de una “administración por crisis”, esto es, se están atacando los problemas que han alcanzado tal magnitud, que imposibilitan tomar medidas encuadradas dentro de un modelo de gestión (Silvio 1985: 19).

Es así que para arriesgar una conceptualización de la educación universitaria, debemos tener siempre presente esta situación crítica por la que atraviesa, y la incapacidad de una “pedagogía” tradicional por resolver los problemas presentes.

“... hasta mediados de la década de los 60, la enseñanza superior transcurría en un ambiente relativamente ‘plácido’, en el cual los docentes se contentaban con transmitir un cúmulo de conocimientos, mediante la tradicional lección magistral, preparada con frecuencia de manera intuitiva y empírica, de acuerdo a lo ‘heredado’ de sus profesores anteriores. Se trataba simplemente de transmitir un conocimiento de la manera más natural posible, sin preocuparse por el método ni por la manera como sus mensajes eran recibidos por los alumnos (... quienes...) se limitaban a recibir esos mensajes...” (Ibid).

Dentro de esta situación de crisis, avivada por la persistencia en esta no-pedagogía tradicional (que no tenía la menor preocupación por ordenar los contenidos de enseñanza ni los métodos de aprendizaje), han venido surgiendo una serie de respuestas que, aunque esporádicas y asistemáticas, van dando paso a una mayor preocupación por la pedagogía superior. Estos intentos se pueden resumir en:

- a. Limitación del acceso a la educación superior;
- b. Diversificación de la oferta educativa;
- c. Nuevos métodos de enseñanza;
- d. Métodos de evaluación del aprendizaje;
- e. Organización del proceso educativo en departamentos;
- f. Regionalización y nuclearización de la enseñanza superior;
- g. Reforma del currículum;
- h. Unidades de asesoría pedagógica;
- i. Centros de recursos para el aprendizaje;
- j. Educación abierta y a distancia (Ibid: 19-21).

Si intentáramos definir moderna y técnicamente a la enseñanza, lo haríamos citando a Lafourcade:

“Si la enseñanza constituye un conjunto de procedimientos estimulantes, orientadores y reguladores de los procesos de aprendizaje de un sujeto, y un conocimiento

más o menos claro y preciso de los mismos, garantizará en gran medida la eficacia de tales procedimientos” (1974: 67).

En adición, entiende al aprendizaje como:

“... un proceso dinámico de interacción entre el sujeto y algún referente, y cuyo producto representará un nuevo repertorio de respuestas o estrategias de acción, o ambas a la vez, que le permitirán al primero de los términos, comprender o resolver eficazmente situaciones futuras que se relacionen de algún modo con las que produjeron dicho repertorio” (Ibid: 67-68).

La enseñanza es un proceso, inherentemente gradual, que, mediante la participación de dos actores (estudiante y profesor), ensaya una labor de aprendizaje del alumno, según determinados métodos adecuados al objeto de estudio y al discente. Tradicionalmente se había enfatizado demasiado un extremo de la relación, la del profesor, librándolo a su “experiencia” e “improvisación creadora”. Lamentablemente, los docentes tradicionales echaron mano a la repetición como elemento principal de enseñanza, inhibiendo el desarrollo del pensamiento de sus alumnos, haciéndolos “... apáticos o trabajar solamente por recompensas externas como unos buenos resultados en los exámenes” (Beard 1974: 23). Nuevamente, la cita, pensada para la sociedad inglesa, es perfectamente aplicable en el Perú.

Lafourcade destaca diferentes componentes del proceso de aprendizaje, según se espere un producto objetivo (conocimiento teórico) o uno subjetivo (habilidades cognoscitivas). Explica lo dicho mediante el siguiente cuadro (1974: 70):

Sujeto	Referente	Tipo de Interacción	Modo de Interactuar	Producto Esperado
I. Capac. intelec.	Agentes humanos	Cognoscitivo	Dominac. por el referente	Conocim. teórico
II. Prerrequisitos	Realidad	Afectivo	Libre gestión del sujeto	Habilidad. cognosc.

2.2. *Los Objetivos*

El primer objetivo y finalidad última de la enseñanza superior es la de cumplirse a cabalidad, el realizarse ella misma según sus principios y criterios técnicos. Esto, a pesar de ser una verdad de perogrullo, muchas veces se olvida, dada su evidencia. Es ésta una de las principales causas de la crisis de la enseñanza tradicional, que, amparada en la libertad de cátedra, transmitía —y sigue transmitiendo—, conocimientos, sin preocuparse de los criterios técnicos de organización y desarrollo de los mismos.

Los objetivos “Constituyen puntos de llegada de todo esfuerzo intencional y, como tales, orientan las acciones que procuren su consecución y determinen predictivamente la medida de dicho esfuerzo” (Lafourcade 1974: 25). El mismo autor señala que existen dos criterios básicos para determinar estos objetivos: la derivación y la enunciación (Ibid: 25-35).

Mediante la derivación se formulan los objetivos de la universidad, luego los de las carreras profesionales, después los de los ciclos, para, finalmente, diseñar los de las líneas curriculares o áreas.

La enunciación consiste en la formulación de los objetivos según plazos relativamente medianos. La enunciación debe ser muy concreta para la posterior evaluación que del cumplimiento de los objetivos se haga.

En el país, ninguno de estos criterios se ha asomado siquiera, las universidades, al gozar de su mal entendida autonomía, no se han interesado en formular objetivos precisos en ninguno de sus niveles. Es natural que instituciones sin rumbos definidos, no tengan medios de evaluar sus logros o los motivos de sus endémicas crisis.

Lafourcade (Ibid: 68-69) propone una serie de “productos” u objetivos específicos del aprendizaje propiamente universitario:

- a. Una cierta información sobre datos que deberá renovarse;

- b. Adecuada proporción de conceptos y teorías que faciliten la comprensión de nuevas masas de datos;
- c. Serie de habilidades cognoscitivas que permitan uso inteligente de las mismas;
- d. Conjunto de técnicas y modos de aplicación para desempeño en tareas específicas del campo;
- e. Serie de actitudes y tendencias a la acción que garanticen continuo perfeccionamiento, empleo ético del conocimiento, compromiso social.

Todos estos objetivos, con los necesarios matices que impone cada institución universitaria, podrían ser tomados en cuenta para generar una amplia discusión sobre los objetivos de la universidad peruana, para empezar a tomar seriamente el compromiso que ésta tiene con el país.

2.3. *Las Estrategias Educativas*

Estas han experimentado un sorprendente desarrollo en los últimos años. No obstante, las discusiones en cuanto a las posiciones asumidas por los mismos pedagogos, son arduas y frontales. Recojamos un ejemplo a propósito del método conferencial:

“La conferencia y el discurso deben tener una subestructura racional bien construida. Pero a ello, el conferencista elocuente agrega otra fuerza: un enunciado variado y atrayente, frases elegantes y retenibles en la memoria del oyente, ejemplos llamativos y una vinculación personal con el auditorio. En lugar de revelar simplemente la verdad para que los alumnos la asimilen, este tipo de conferencista la ofrece de tal manera que ellos se sienten estimulados, conmovidos y cautivados por ella” (Highet, citado por Lafourcade 1974: 109).

“Tratándose de alumnos universitarios, no han de pretender que la clase que les da un profesor sea agradable, sugestiva, distraída, sino sólo que sea valiosa, rica en

contenido y eficaz. Lo demás (la motivación) es cuenta suya. El maestro ha de motivar a los niños, porque sus intereses andan lejos de los objetivos escolares; pero quien va a la Universidad debe llevar ya la motivación dentro de sí: quién dice que se interesa por la ciencia acométala por la vía directa, que es el estudio sistemático" (Quintana 1985: 423).

La discusión no es nueva, y muchas veces ha sido el motivo de encendidas polémicas y posiciones radicales. Bravo Mejía ya decía en 1931:

"Necesitamos. . . que en. . . algunos de nuestros institutos superiores, se destierren para siempre los procedimientos verbalistas, la enseñanza dogmática, las lecciones de memoria y todo aquel ritualismo carcomido y decrepito que considera al educando como un recipiente vacío. . ." (1931: 98-99).

2.3.1. *Las posiciones tradicionales*

De alguna manera las hemos venido refiriendo a lo largo de nuestro trabajo. Son aquellas que se escudan en una libertad de cátedra "absoluta" para que, sin preocuparse de una actividad docente responsable y técnicamente ejercida, puedan continuar inalteradas sus actividades "como siempre". Son las posiciones más conservadoras, reticentes al más mínimo cambio (Lafourcade 1974: 18-19). Hamelin hace una aguda descripción de ellas:

"Dentro de la estructura de la enseñanza tradicional, organizada en clases, el profesor es la agencia privilegiada de noticias, detentadora de un monopolio; yo soy el maestro, vosotros los discípulos. Yo soy quien conoce, vosotros no conocéis nada. El maestro, pues, no manda, en principio, porque imponga su autoridad, sino porque es el hombre indispensable sin el que la máquina no funcionaría, el hombre providencial. El carácter excepcional dentro del grupo se deja notar incluso en la disposición material de la clase, en su

arquitectura, en su mobiliario: un pasillo rectangular, una nave de iglesia en la que el altar resulta ser la cátedra magistral hacia la que deben convergir los ojos de los fieles (¡incluso de los infieles!). Todo intercambio queda rigurosamente sujeto a seguir una línea vertical. . . el intercambio se reduce, las más de las veces, al monólogo” (1973: 48-49).

Las principales críticas hechas al método conferencial son: contribuyen a la actitud pasiva de los estudiantes, los sistemas de interacción alumno-profesor se reducen al mínimo, los estudiantes conocen sólo una versión interesada de la temática expuesta, se estudia sólo a través de las notas de clase prescindiendo de la consulta bibliográfica, lo que se expone ya está impreso en libros. (Lafourcade 1974: 99-100). Sin embargo, a pesar de todas las críticas, este método tendrá que seguirse empleando en muchas partes de Latinoamérica y el Perú, ya que constituye una de las formas más económicas de la enseñanza y la única posible en cursos superpoblados (Ibid).

Hay quienes, como el español Quintana Cabanas, abogan por las “buenas clases magistrales”, defendiéndose de los ataques de los pedagogos “modernos”. Quintana, al constatar el avance de las metodologías activas en la pedagogía superior, sostiene que:

“ . . principios pedagógicos que se han mostrado acertados en la didáctica para alumnos de corta edad pueden ser menos adecuados si se los transpola a la didáctica para alumnos mayores; tal es lo que ha sucedido en la génesis de las actuales tendencias pedagógicas universitarias, y es éste el fallo que aquí denunciarnos” (1985: 414).

Al distinguir entre métodos psicológicos, centrados en el discente, y métodos lógicos, centrados en el objeto, señala que los primeros son propios de la educación infantil, mientras que los segundos son los adecuados para la educación universitaria. No estamos de acuerdo con dicha sustentación, ya que, recogiendo la definición que hemos postulado del proceso enseñanza-aprendiza-

je, debemos elegir métodos de enseñanza y aprendizaje que contemplando las necesidades de cada actor, sea adecuado, al propio tiempo, a las necesidades del objeto de estudio.

Lafourcade hace una serie de sugerencias para el mejor uso del método conferencial. En cuanto a su oportunidad, afirma que es adecuado para presentaciones generales de una unidad de aprendizaje o la integración de temáticas discutidas en pequeños grupos. Es conveniente que no excedan de un tercio de las clases, combinándose con seminarios, estudios independientes y consultas. El expositor debe manejar una serie de recursos frente a su auditorio: una interacción amigable, buen tono de voz, lenguaje pertinente, movimientos equilibrados y empleo de material auxiliar oportuno y de calidad.

2.3.2. *Las posiciones modernas*

Nacidas por reacción a las tradicionales, y como toda reacción lo hicieron violenta y frontalmente, postulan el desequilibrio de la relación docente-discente, por la de discente-docente, enfatizando el proceso de aprendizaje más que el de enseñanza. Recurriendo a investigaciones y elaboraciones técnicas, se llega a la construcción de los modelos activos de enseñanza-aprendizaje, en los cuales es el estudiante quien desempeña un rol protagónico. Algunos teóricos han llegado al extremo de postular el aprendizaje no-dirigido, basado exclusivamente en la espontaneidad y los intereses del estudiante.

La metodología activa rescata la participación estudiantil y la canaliza a través de diversos mecanismos. Supone el perfeccionamiento pedagógico del docente, habiendo desde quienes creen en una capacitación mínima hasta aquellos que postulan la profesionalización del docente de educación superior mediante maestrías (Silvio 1985: 22).

La pedagogía moderna supone, insoslayablemente, grupos pequeños de alumnos. El trabajo con estos grupos presenta ventajas incuestionables para los estudiantes como la posibilidad de una participación intensa, expresar juicios y reorientarlos en función

de los enfoques críticos propuestos, satisfacción de necesidades sociales. Para los profesores supone beneficios como un desempeño de sus habilidades docentes críticas, un conocimiento más cercano de sus alumnos y, por consiguiente, una mayor influencia en los aspectos formativos de su afectividad.

No obstante, estos métodos también pueden acarrear desventajas, aunque más de orden externo, como la inhabilidad en la conducción de los grupos, la inadecuación a los objetivos educativos o las siempre limitantes dificultades prácticas (Lafourcade 1974: 114-115).

Un ejercicio responsable de la labor docente implica pues, una preocupación por la técnica pedagógica mínima que permita una efectiva comunicación informativa y formativa con los estudiantes. La libertad de cátedra, supuesto de esta potestad organizativa del docente en el proceso de aprendizaje estudiantil, debe encontrar claras orientaciones en estas técnicas pedagógicas que aseguren un conocimiento claro y distinto de los objetos de estudio.

3. ALGUNAS CONCLUSIONES PRELIMINARES

“El arte de enseñar imita al arte de aprender”

- A. Existe una confusión bastante generalizada en el ambiente universitario entre los conceptos de libertad de enseñanza, autonomía universitaria y libertad de cátedra.
- B. La libertad de enseñanza es la potestad pública o particular para crear y regular entidades educativas.
- C. La autonomía universitaria es la potestad que gozan las universidades para financiarse y administrarse, autonormarse y tener independencia en cuanto a su labor educativa y de investigación frente al poder político.
- D. La libertad de cátedra es la facultad de la que gozan los docentes universitarios para opinar sin restricciones sobre las materias de sus cursos, debiendo respetar las posiciones discrepantes.
- E. En el país se ha abusado de estas libertades más por desconocimiento, creyéndose que la libertad es absoluta y lo permite “todo”, perjudicándose a los estudiantes con estrategias docentes inadecuadas, de corte tradicional.
- F. La enseñanza-aprendizaje universitarias es un proceso gradual en el que docente y discente participan activamente en el conocimiento de temas o la formación de habilidades profesionales de acuerdo a determinados mecanismos adecuados a sus fines.
- G. La metodología activa es aquella centrada en el proceso de

aprendizaje del estudiante que, a través de su participación, desarrolla las habilidades intelectuales y valorativas del educando, mediante técnicas pedagógicas avanzadas.

- H. Es urgente implementar en nuestras universidades regímenes combinados de metodología activa y clases-conferencia, reorientando estas últimas hacia una mejor programación temática y una mayor eficacia metodológico-comunicativa.

La libertad de cátedra, ¿es un monopolio docente? Desde el punto de vista estrictamente jurídico-positivo, sí, es una facultad cuyo sujeto es el profesor. Desde la perspectiva pedagógica, más amplia y más completa que la primera, no, no pueden haber monopolios en un quehacer compartido por definición, enseñar y aprender son dos lados de un mismo proceso y en él no hay monopolios, sino responsabilidades compartidas.

BIBLIOGRAFIA

- * BEARD, Ruth
Pedagogía y Didáctica de la Enseñanza Universitaria, OIKOS-TAU Ediciones, Barcelona, 1974. 262 pp.
- * BRAVO MEJIA, Gonzalo
Pedagogía Universitaria, Arequipa, MCMXXXI.
- * CAMACHO, Roberto
La Libertad Académica en Colombia, Tesis de doctor. Pontificia Universidad Javeriana. Facultad de Ciencias Jurídicas y Socio-Económicas. Bogotá, 1979. 149 pp.
- * GABALDONI, Arnaldo
La Enfermedad Latinoamericana de la Educación Superior, FEDES (Fondo Educativo para el Desarrollo de la Educación Superior). Venezuela, 1982. 337 pp.
- * HAMELINE, Daniel y DARDELIN, Marie-Joelle
La Libertad de Aprender, Stutium Ediciones. España, 1973. 359 pp.
- * LAFOURCADE, Pedro
Planeamiento, Conducción y Evaluación de la Enseñanza Superior. Editorial Kapelusz: Buenos Aires, 1974. 285 pp.
- * QUINTANA, José
El Estudio Sistemático como Factor de Formación Universitaria. En *Revista Española de Pedagogía*, Nros. 169-170. Año XLIII julio-diciembre 1985 pp. 409-425.
- * SILVIO, José
La pedagogía en la Educación Superior: algunas reflexiones e hipótesis de trabajo. En: *Educación Superior*. Revista del CRESALC (Centro Regional para la Educación Superior en

América Latina y el Caribe) Organo de la UNESCO. Nro. 18
mayo-agosto 1985.

* ZIERER, Ernesto

*La Autonomía Universitaria axiomáticamente derivada de la
Libertad de Cátedra.* Universidad Nacional de Trujillo, 1979.
Informe mimeografiado 14 pp.