

COLECCIÓN

# Documentos de Trabajo 12

---

Seminario, talleres y grupos autogestionarios  
en la enseñanza universitaria

OVIDE MENIN  
NATALIO MURATTI  
CAMILO VITERBO



INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN - I.I.C.E.  
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS  
UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES

496035

FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS  
UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES

Decano

*Dr. Luis A. Yanes*

Vicedecano

*Dr. José Emilio Burucúa*

Secretario Académico

*Lic. Ricardo P. Graziano*

Secretario de Investigación y Posgrado

*Prof. Félix Schuster*

Secretaria de Extensión Universitaria y Bienestar Estudiantil

*Prof. Gladys Palau*

Secretario de Supervisión Administrativa

*Dr. Antonio Marcelo Scodellaro*

Prosecretaria de Publicaciones

*Prof. Gladys Palau*

Coordinador Técnico de Publicaciones

*Lic. Mauro Dobruskin*

Coordinadora Editorial de Publicaciones

*Lic. Sara I. Pérez*

Consejo Editor

*Berta Braslavsky*

*Francisco Bertelloni*

*Susana Romanos de Tiratel*

*Fernando Rodríguez*

*Adrián Vila*

*Susana Zanetti*

*Carlos Herrán*

INSTITUTO DE INVESTIGACIONES EN CIENCIAS DE LA EDUCACION - I.I.C.E.

Director

*Dr. Ovide Menin*

Secretaria Técnica

*Prof. Silvia Roitenburd*

Coordinadora Programa de Publicaciones

*Prof. Susana Lamboglia*

Referato de

*Cecilia Bixio*

Diseño de Tapa

*Mercedes Dominguez Valle*

La presente colección ha sido preparada para una distribución limitada e interna, cuyos contenidos son:

- Documentos que requieran ser rápidamente accesibles a los investigadores
- Documentos de importancia para investigaciones en curso

**Seminario, talleres y grupos  
autogestionarios en la  
enseñanza universitaria**

**Ovide Menin**

**Natalio Muratti**

**Camilo Viterbo**

## REFERENCIAS

La colección "Documentos de Trabajo" cuya publicación respondía, desde sus inicios en 1993, a la sola recomendación hecha por los responsables de los Programas de Investigación vigentes en el Instituto se someterá, desde ahora, al pertinente referato de un experto en el tema.

No obstante las recomendaciones a las que hacemos mención en el párrafo anterior bien pueden ser consideradas, a nuestro juicio, como referatos informales. Las de ahora, en cambio, cumplirán con todas las formalidades del caso.

La Dirección

IICE - 1995

## **PRESENTACION**

En los últimos tiempos se ha producido una suerte de Torre de Babel por imperio del juego que no trepido en calificar de perverso, entre la oferta y la demanda del recurso pedagógico destinado a dar con el método o el procedimiento de enseñanza y aprendizaje universitario más efectivo para los intereses del neo-capitalismo. Hay que encontrar el procedimiento más eficaz a costa de lo que sea.

El antiguo seminario, como iniciador y sostén a la vez, de la investigación científica en la universidad, tanto a nivel de pregrado cuanto a nivel de postgrado, forma parte de esa torre donde cada cuál habla su idioma.

Así, da lo mismo desarrollar un seminario, un taller, un "workshop" a la americana, cuanto esa cosa inentendible que los prestidigitadores de la didáctica llaman "seminario taller". No fue así al principio. Sería importante rescatarlos en su esencia.

Por éso, decidido a distinguir entre unos y otros, recorro a dos trabajos ya clásicos: "El seminario y sus funciones" de Natalio Muratti y "El método de enseñanza de Seminario en las universidades" de Camilo Viterbo. A estos trabajos agrego "El taller en educación" y "Trabajo con grupos autogestionarios", de mi autoría.

Como documento de trabajo pienso que bien puede integrar la colección lanzada por nuestro Instituto con el propósito de "dar a conocer un insumo que más de las veces queda, por múltiples razones, al margen de las posibilidades reales de circular a tiempo entre sus lectores potenciales" como decíamos cuando dimos a la luz el primer número en 1993. "Material a trabajar - agregábamos - o bien ya trabajado desde cierta perspectiva teórico metodológica, pero que merece ser reconsiderado."

La Pedagogía Universitaria o como otros prefieren decir, la Pedagogía de la Enseñanza Superior y aún la Didáctica en la Educación Superior, ha recobrado, cual en los años 60, su importancia en la universidad. Salvo en el caso de aquellos poblados de dinosaurios - preciosos ejemplares que concitan la admiración de los jóvenes visitantes del museo - donde lo único

que vale para ellos es el saber específico que llaman "la materia que enseño". Lo demás: cosa de poca monta.

Con esto no pretendo hacer creer que los críticos problemas de la educación contemporánea argentina pueden solucionarse con la pedagogía, cualquiera sean sus técnicas o sus modos de instrumentación en el aula. De cualquier manera la docencia se hace con pedagogía y didáctica además de conocimientos específicos; aún en los casos de fuerte empiria en el quehacer.

Este documento donde recopiló tres trabajos aparecidos en publicaciones, en algunos casos olvidadas, tiene el propósito de clarificar lo que considero buenos recursos para hacer más interesante la enseñanza y los aprendizajes, centrales y conexos.

Capital Federal, 21 de febrero de 1996

## El taller en educación

La técnica del taller constituye, en la actualidad, uno de los recursos más interesantes de la "enseñanza" en todos los niveles. Apunta, entre otras razones, a superar la vieja escisión entre la teoría y la práctica tantas veces cuestionada por la pedagogía contemporánea, tanto desde las leyes de la dialéctica como desde los postulados del pragmatismo. En términos estrictamente gnoseológicos cabe decir que como "técnica" de acceso al conocimiento brinda la posibilidad de instrumentación didáctica favorable a la integración y en muchos casos al trabajo interdisciplinario, tanto dentro del aula como fuera de ella. A nivel de la enseñanza superior, también.

El taller, al que muchos pedagogos consideran un método, significa para nosotros una manera de proceder y, en el mejor de los casos, una técnica didáctica. Digamos que representa un medio de particular significado. Nunca un fin en si mismo. Para comprender cabalmente su peso actual en el campo educativo haremos su pequeña historia.

El taller, es decir los talleres - como se ha dicho, en plural, desde hace tiempo, en Argentina - está ligado a la enseñanza de "las manualidades". Así aparece desde principios de siglo en planes y programas de estudio de las escuelas primarias y secundarias. Especialmente cuando la filosofía liberal "de los hombres del 80", aliada con el positivismo tardío de tendencia *spenceriana* (Herbert Spencer, 1820-1903), pretendía generar desde la escuela la convivencia democrática de niños y jóvenes de distinta procedencia social, "unidos en el trabajo efectivo del aula". Con esto queremos decir que, pese a la complejidad del tema, la práctica del taller nos viene de lejos, pero con distinto sentido que el actual. Desde el principio chocó con el prejuicio de la gente (educadores y no educadores) de casi todas las clases sociales. Nunca estuvo correctamente integrado al quehacer total de la escuela contemporánea, durante mucho tiempo formó parte, curiosamente, de las mal llamadas "materias pasivas" (que fueron siempre y en realidad las más activas). La concepción *integral* de la educa-

ción introdujo la enseñanza de las manualidades, de la jardinería, del dibujo, de la música y los ejercicios físicos, favoreciendo el desarrollo. Taller ha significado, durante largo tiempo, el lugar donde los obreros y artesanos trabajan reunidos. Posteriormente, el lugar de trabajo, planeamiento y ejecución de proyectos concretos de desarrollo.

Más allá de los prejuicios de clase que la escuela refleja en las pequeñas actitudes de sus integrantes - y la actitud de muchos docentes de nivel secundario hacia la actividad no intelectual sigue reclamando un detenido análisis - cabe observar que durante algún tiempo se pusieron en marcha, también en América Latina, laboratorios didácticos que en Europa y los Estados Unidos ocuparon y todavía ocupan un espacio ponderable. (Jadoulle, A. 1958 y Ovide Menin, 1971, entre otros).

Los laboratorios son, para A. Jadoulle, una especie de taller con el acento puesto en un quehacer de distinto tipo, poco ligado a la producción industrial o manufacturera. El citado acento lo pone en la acción psicopedagógica, de carácter experimental. Nosotros, en cambio, poníamos - según la experiencia chilena de los años '70 - el acento en la didáctica y la tecnología educativa, con base en programa integral, de naturaleza interdisciplinaria.

Después, ya más próximo en el tiempo, a partir del movimiento educacional argentino de los años setenta, tal vez como resonancia del mayo francés (1968) que se reflejó en los Sindicatos de Educadores, con un sentido popular enteramente nuevo los talleres son, además del lugar de manufactura, el método y el procedimiento de conducción del aprendizaje, preferentemente grupal, de los adultos jóvenes. El perfeccionamiento docente de aquellos años se basó, en gran medida, en el quehacer de los talleres. Gran parte de los estudios de postgrado y ciertas experiencias en escuelas secundarias y de adultos, también.

Son conocidos los talleres que integraron la estructura curricular de las experiencias realizadas en la Provincia de Santa Fe. Hay poco escrito al respecto, sin embargo las "Memorias" y los "Informes" de las escuelas, centros y demás instituciones educativas, archivadas en los Ministerios, esperan



la mano franca que los investigue. Hay más antecedentes históricos sobre el tema, pero creemos que con lo dicho es suficiente para una primera reflexión.

El taller, en la actualidad, está emparentado con los "workshops" americanos. Son, a la postre, un grupo auténticamente operacional. No importa si respetan o no las reglas impuestas por Enrique Pichon Riviere y seguidores a la "técnica de los grupos operativos". *El taller es el lugar, el grupo y el sistema de trabajo elegido para realizar un aprendizaje concreto, de orden teórico-práctico; todo ligado entre si y a su vez con el medio.* Como lugar, se transforma en un espacio físico y cultural donde el grupo se reúne, plantea problemas de orden teórico-práctico y trata de darles solución. Cuenta para éso, con el instrumento adecuado: instrumental que no se reduce a un conjunto de aparatos y herramientas industriales sino que incluye recursos diversos de la tecnología moderna, que van desde el libro hasta la computadora, el video y la grabadora. En nuestros países, por razones obvias, no pasan de una mesa y cuatro sillas; tal vez hasta una pizarra y un grabador. El taller, como *habitat* de un grupo dado debiera parecerse lo menos posible a un aula en la disposición de su planta (mueble e inmueble) y el espíritu de trabajo.

Como grupo, el taller (al que llamaremos grupo de taller) es numéricamente reducido, entre 8 y 10 personas. Por éso, cuando "los cursos" son numerosos se organizan tantos talleres como sean necesarios y se trabaja en función de sus propósitos, los propósitos que los congregaron. En un taller de esta naturaleza, al que se ingresa para discutir, estudiar y hacer, debe contarse con un coordinador (impuesto por la institución o designado por el grupo), cuya tarea se demarca desde el principio, en relación con el tema. La cohesión del grupo la da el *interés* de sus participantes en el *trabajo* propuesto y la *responsabilidad* en la ejecución de las tareas. He ahí tres conceptos claves: trabajo, interés y responsabilidad.

Como sistema de trabajo académico (o método) descansa en tres principios básicos: 1) la libertad para la discusión abierta; 2) el esfuerzo autogestionario; 3) la solidaridad de los miembros entre si. El taller al que venimos refiriéndonos es de naturaleza didáctica, aún en la circunstan-

cia de no estar directamente ligado al curriculum académico. En el taller se aprende gracias a un sistema de enseñanza y aprendizaje que descansa en el trabajo productivo, material e intelectual.

A nadie escapa que en la escuela secundaria, por ejemplo, un "Proyecto de investigación científica" capaz de integrar el esfuerzo y los contenidos actualizados de dos o más asignaturas, puede generar talleres de aprendizaje integral que abran en círculos concéntricos el radio de acción e indagación de la realidad. El aula se transforma pues, en algo distinto al viejo habitat con pizarra en el frente. Llegará el día en que por su influjo se supriman todos los pizarrones. Ese día cada aula será un auténtico taller de trabajo grupal, donde se apliquen algunos de los principios que se deslizan en este brevísimo ensayo y otros principios aportados por las nuevas experiencias.

Ahora bien, entre las numerosas experiencias que realizan los psicólogos educacionales sobre este tema, básicamente circunscriptos a emergentes propios del complejo proceso de enseñar y aprender, aparecen los talleres de padres y educadores. Las técnicas que incorporan son numerosas. Sea como un momento del desarrollo del taller, sea como la técnica que centraliza toda la tarea de carácter teórico-práctico que con-centra el aprendizaje de propios y ajenos. Cabe observar que más de una vez se llama taller con padres y educadores a una suerte de clase expositiva dialogada que pierde de vista la condición fundamental. Muchos psicólogos trabajan con los criterios que los especialistas en "dinámica de grupo" emplean para tareas como éstas. Para nosotros los criterios que se sustentan en la psicología social de los grupos - grandes o pequeños - son importantes. Contribuyen al "manejo" del grupo, aún cuando no sea lo fundamental para el cometido específico del taller. Participamos de una "pedagogía de intervención mínima". Es decir, somos minimalistas. Entonces, aún cuando los llamados grupos operativos tengan mucho de taller, no lo substancian. Se quedan en la conversación, en la *parla* permanente, con poca *construcción material concreta*. Terminan siendo casi siempre seminarios más movidos; un poco más dinámicos. Por éso, establecido con claridad del objetivo - me refiero a un objetivo único,

aún cuando sea complejo, muy articulado - es importante dejar espacios abiertos, sin controles rígidos y excesivamente puntuales, para la creación, la libre expresión, la aglutinación de recursos materiales e intelectuales que concurran a solucionar "el problema". Cualquier demanda o compromiso configura un problema que obliga a trabajar.

Los psicólogos educacionales, cuando trabajan con educadores, observan y escuchan atentamente y a partir de allí o simultáneamente se *involucran* en la tarea del taller. Veamos un ejemplo. Lo realizó el autor con el equipo docente que integra "la cátedra" que opera a nivel de un sexto año, en la carrera de Psicología, en la Universidad Nacional de Rosario. El grupo, integrado por una profesora titular asociada, un adjunto, siete jefes de trabajos prácticos y cinco adscriptos, se planteó como objetivo "resolver el problema de transformar las tradicionales comisiones de trabajos prácticos en talleres autogestionarios centrados en el tema del *"diagnóstico de un niño en edad escolar"*. La matrícula calculada era de 350 alumnos.

El tiempo previsto para este taller fue de tres jornadas de tres horas académicas. Estas jornadas contaban con lecturas previas. El problema a resolver era el "modo y los recursos instrumentales" para que el tema propuesto culminara en la relación de un "paper", según el siguiente esquema de trabajo. Primero: 45 días destinados a realizar el encuadre, mediante el trabajo en taller co-gestionario (coordinador - que en el código administrativo figura en la categoría de "jefe de trabajos prácticos" - y 15 alumnos realizan tarea de encuadramiento). Segundo: 45 días de trabajo autogestionario destinado al psicodiagnóstico y a la redacción (que los alumnos realizan librados a "sus fuerzas", individualmente, atentos al encuadre). Tercero: una jornada de cierre (exposición y análisis de los trabajos realizados). Esta jornada puede extenderse de acuerdo con las necesidades materiales del taller. Culmina con la respectiva evaluación final de acuerdo con los requisitos pre-establecidos.

Ante este proyecto, el equipo docente debía "resolver" qué configuraba el nuevo tipo de trabajo académico cuyo esquema de trabajo futuro, repetimos, es el expuesto en el párrafo anterior.

La organización del taller - coordinado por el profesor titular, cabe observar - planteaba un objetivo secundario implícito: vivenciar en la práctica previa el "modo y los recursos instrumentales" que deberían implementar después. Dejando, como es obvio, espacio suficiente para dar cabida "a lo real" concreto, de la estructura y las demandas del grupo dispuesto a trabajar en el taller. Con ésto queremos decir que el suscripto que coordina el taller y el equipo docente que integra "su cátedra", trataron de establecer un sencillo esquema anticipador que facilitara una tarea con referentes comunes. El taller transitó por las siguientes realizaciones materiales:

1. Análisis de la línea teórica por la que transitaría la enseñanza y el aprendizaje de la asignatura denominada Psicología Educativa (II), a partir de la propuesta que hace el profesor titular de la misma.
2. Consideración del esquema de desarrollo del taller y redacción de los documentos mínimos que debían someterse a consideración de los interesados: 2.1. el esquema como tal; 2.2. los "conceptos paradigmáticos" de la psicología evolutiva clásica; 2.3. el texto "disparador" del encuadre; 2.4. un "modelo" tentativo para redactar el "psicodiagnóstico" (tanto de carácter psicométrico como de carácter clínico).
3. Análisis y síntesis de los criterios de evaluación de los "papers" sobre el psicodiagnóstico. Redacción del documento respectivo.

Como es fácil percibir, lo esencial de este taller ha sido la conjugación de lo teórico con lo práctico que se traduce no sólo en la verbalización de las ideas sino que se plasma en un quehacer concreto: escribir, modelar, construir, graficar, etcétera. Ese quehacer concreto permitió "experimentar", valga el barbarismo, en el taller de educadores lo que posteriormente se experimentó en los talleres con alumnos. Lo medular del taller, que lo distingue tanto de la clase expositiva como de la exposito-dialogada, así como del seminario, digámoslo una vez más, es el tipo de tarea en la que se integra dinámicamente el trabajo manual con el trabajo intelectual. El producto es un objeto concreto donde se plasman la reflexión con la producción material.

La experiencia a la que hacemos referencia, demandó la redacción de documentos complementarios como parte de la tarea global. Si se tiene en cuenta que el taller se realizó para y por los 10 docentes que integraban la cátedra (denominación ésta difícil de erradicar del lenguaje académico), es fácil percibir que la demanda pasa, casi inevitablemente, por el establecimiento de normas concretas, concisas y precisas. Eso da seguridad a la hora de coordinar la tarea de taller, tanto en su período de trabajo presencial como en el período de trabajo autogestionario. Lo mismo ocurre a la hora de evaluar "los resultados". Los documentos complementarios fueron cinco: 1) diagrama mediante el cuál se grafica la organización del trabajo; 2) guía operatoria, puramente tentativa, para desarrollar el Taller I cuyo tema era: "Psicodiagnóstico del niño en edad escolar"; 3) esquema teórico referencial para dicho taller; 4) guía operatoria, de igual carácter, para desarrollar el Taller II cuyo tema era: "Problemas del adolescente: amor, estudio, trabajo" con un brevísimo esquema referencial incluido y 5) guía para evaluar los "papers" correspondientes a cada taller.

Por último, digamos que aquel taller realizado por primera vez en el curso lectivo de 1991, recogió experiencias parciales realizadas fuera de la universidad. Formó parte, en todo caso, del objetivo de formación permanente de recursos humanos que en educación superior exige no sólo actualización de contenidos científicos y tecnológicos, sino la reformulación de estrategias de trabajo que llamamos todavía organización de la cátedra. En cuanto a los documentos complementarios se agregan a continuación.

**BIBLIOGRAFIA**

- Achilli, Ageno, Ossana, 1988, "Investigación de la práctica docente en taller de educadores", Cuaderno 4, U.N.R.*
- Ageno, Raúl, 1989, "El taller de educadores y la investigación", Cuaderno 9, U.N.R.*
- Ander Egg, Ezequiel, 1983, "Hacia una pedagogía autogestio-  
naria", Editorial Humanista, Buenos Aires.*
- Bauleo, Armando, 1969, "Grupos operativos" en Cuadernos de  
Psicología concreta, año I/1, Buenos  
Aires.*
- Bleger, José, 1972, "Grupo operativo en la enseñanza" en Temas  
de psicología, Ediciones Nueva Visión,  
Buenos Aires.*
- Jadoulle, Andres, 1958, "Cómo trabajar un laboratorio pedagó-  
gico", Kapeluz.*
- Menin, Ovide, 1971, "Laboratorios didácticos" en Praxis, Chile.*
- Menin, Ovide, 1986, "Psicología de la educación del adulto"  
cap. IV, Publicaciones de Ciencias de la  
Educación, Rosario.*
- Souto de Asch, Marta, 1990, "Didáctica de lo grupal", Edicio-  
nes del INPAD, Buenos Aires.*
- Vera, Rodrigo, 1981, "Orientaciones básicas de los talleres  
de educadores", Cuadernos. U.N.R.*

## **"TRABAJO CON GRUPOS AUTOGESTIONARIOS"**

### ***Propuesta para organizar el trabajo con grandes grupos en una universidad de masas***

*Ovide Menin*

La situación en la que se encuentra la enseñanza universitaria en Argentina pone de manifiesto una crisis de larga data. Viene de lejos, es profunda y está ligada al sistema total. Tratar de darle solución, sin tomar en cuenta la estructura social global en la que se inserta y el sistema nacional de educación que el federalismo, como sistema de gobierno pone aún más en evidencia, sería una pérdida de tiempo. Cambios radicales, en la superestructura y a corto tiempo, son siempre insatisfactorios. La historia de la educación nacional y latinoamericana ya lo pusieron de manifiesto. Hay que pensar, no obstante, en un cierto reformismo más o menos profundo, de naturaleza coyuntural pero con miras a realizar una tarea radical y costosa. En ese sentido, en un país como el nuestro, donde la enseñanza universitaria por tradición ha ejercitado la autonomía con un sentido muy particular que llamaremos ahistórico (con excepción del período correspondiente al primer peronismo; plagado de contradicciones, es verdad, pero que en ese particular fue bastante coherente con la doctrina populista que impulsaba), y donde la enseñanza superior opera desde siempre como un compartimiento estanco, es difícil realizar una reforma significativa que resuelva problemas no sólo de naturaleza metodológica sino de contenidos y de formación profesional ligados a los intereses de la región.

¿Qué hacer, en este momento, en que el capitalismo dependiente impone restricciones y fórmulas conocidas, no sólo a la producción de bienes materiales básicos, sino y en modo singular, a la prestación de servicios, incluidos los educacionales, sin provocar un vuelco copernicano en lo que estamos haciendo? Mantener la estructura de base, ocupar algunos

espacios libres que nos ofrece el sistema y producir ajustes y remozamientos; he ahí la clave de nuestro reformismo actual.

Asumirlo hasta que vengan tiempos propicios para los cambios radicales que soñamos puede ser una actitud honesta, nada despreciable, contra cierto delirio pedagógico en boga, donde la pedagogía de la abundancia insiste en hablar de la superabundancia de tecnología computacional, en medio de las barriadas desnutridas y semi-analfabetas.

Una reforma del quehacer universitario (enseñanza, investigación, servicios), en la situación apuntada implica - tanto para los más cuanto para los menos - una reforma de la totalidad del sistema educacional que incluya, a partir de una política bien delineada, los niveles anteriores y posteriores al terciario. Es decir que la estructura dinámica que configura cada elemento tenga, en realidad, sentido por su articulación con el todo. El modelo organizacional con el que dividimos la educación en casi toda América Latina - que por lo demás en muy poco se distingue de la otra América, después del avance tecnológico y la formidable penetración cultural (siempre de allá para acá) a la que estamos sometidos - constituye un rompecabezas que sólo favorece la alienación. Ni siquiera los objetivos generales de un nivel condicen con los del otro. Conste que no sólo me refiero a los objetivos generales explícitos es decir, escritos en Planes y Programas, sino también a los implícitos; aquéllos que no se dicen ni se escriben pero se ejercitan a diario dentro y fuera del aula.

Mientras quienes manejan la porción de poder necesario para éllo traten de proceder adecuadamente, creo que la universidad abierta, como la queremos en nuestro país, debe empezar a transitar de una vez la Pedagogía de la Pobreza sin falsos pudores. Donde no hay presupuesto para pagar más docentes, hay que poner a prueba la imaginación para arreglárselas con lo que haya. En ciertas carreras como las nuestras (Area de las Ciencias Sociales) donde la "explosión matricular" es capaz de hacer papilla con las metodologías de más reciente creación (carreras en las que el alumno ingresa, por lo demás, con una pobre formación general impuesta por el desgraciado deterioro del que fue víctima en la enseñanza media durante los últimos años), el estudiante se ve aún más empobrecido por la incapaci-



dad real del docente universitario actual en darle una visión integral del conocimiento (\*). La solución coyuntural, en este caso, no constituye una blasfemia ni siquiera para aquellos hombres y mujeres que han hecho de la especialización y de la superespecialización el motivo de su existencia académica, es decir, que se volvieron, en tanto docentes universitarios, verdaderos ignorantes especializados, pero con "status". Ignorantes, quiero decir, de lo que pasa más allá de su ghetto; sabios en los vericuetos de su propio ombligo pero ciegos en ombligos ajenos.

Si me preguntaran qué visión integral puede darse, a partir de semejante solicitud cotidiana, empezaría por decir que la clave está en no dar nada, sino en animar a que los jóvenes indaguen con plena libertad, revalorizando cierto voluntarismo (compromiso, si se prefiere) personal y colectivo para confrontar y sintetizar el saber y el hacer. Para ello, entre otras alternativas, propiciaría que - ante cursos muy numerosos - se aliente la organización de grupos autogestionarios. En un período de transición trataría de integrar el viejo recurso de la exposición oral, de no más de dos horas continuas de duración donde el expositor estableciera el encuadre de cada "unidad didáctica"; unidad de naturaleza técnico-práctica, cuyo desarrollo abarcara diversa duración, según sea el contenido y el procedimiento a seguir. Encuadre, tiempo y procedimiento impuestos por la tarea autogestionaria propiamente dicha. Este desarrollo se realizaría sobre un eje: la investigación y el estudio, preferentemente pequeño-grupales, como se explica más adelante, de "temas vivos".

Con este sistema: a) encuadre y b) trabajo en pequeños grupos de naturaleza autogestionaria, los antiguos recursos didácticos y la nueva tecnología, cuando existe, deben integrarse revalorizados en función de cada unidad didáctica. Las gráficas, los grandes cuadros sinópticos, los esquemas que sirven de guía al desarrollo, una cierta conducción directiva del expositor preguntando al azar, desplazándose por la sala,

(\*) Las nuevas corrientes epistemológicas - no tan nuevas, si se mira bien - parece que abonaran, desde una perspectiva no positivista, esta tendencia a desintegrarlo todo y dejarlo allí.

usando sin abuso el sentido del humor, las ejemplificaciones concretas, el recurso de las tizas de colores para lograr un mejor efecto perceptivo de lo que se dice, etc., vuelven - en esta Pedagogía de la Pobreza - a participar de la didáctica interna de la clase. La "unidad didáctica" opera, entonces, como un pequeño "proyecto" de aprendizaje autónomo. Los temas vivos - al contrario de esos "temas muertos" que tanto gustan a ciertos docentes por su particular singularidad o rareza, inactuales o de otro medio - son temas que motivan no sólo por su actualidad sino por la dimensión social, realista, que adquieren. Tanto para aprender cuanto para hacer.

## II

En los últimos veinticinco años, más o menos, la alternativa pedagógica ha sido trabajar con grupos pequeños. La dinámica de grupo "aplicada" a la educación pareció constituir la panacea a tanto dolor de cabeza generado en el complejo proceso de aprender. Dolor por el bajo rendimiento académico (una cosa que nadie sabe explicar con claridad en qué consiste pero que todos hacen suyo). Dolor ante el bajo nivel de participación de los alumnos; dolor por las innúmeras faltas ortográficas y dolor ante la poca capacidad para asumir una "actitud inteligente crítica" como quería W. Kilpatrick hace ya cincuenta años. Total, que pareciera que los "dolores" se hubieran enseñoreado de tal manera en la Pedagogía Universitaria y no estuvieran dispuestas a salir de allí, pese a los métodos, técnicas y procedimientos dinámicos de toda laya a los que se ha recurrido.

¿Habría que admitir entonces que tales recursos fueron un fracaso? Tal vez no deberíamos decir éso, sino que hubo más bien uso y abuso del "juego" como tal y empleo indiscriminado de la pura técnica, en sus aspectos formales, externos. Es decir que muchos científicos de la educación se detuvieron en la cosa estética dejando de lado la dimensión científica e ideológica que su quehacer conlleva.

Todavía hay docentes que dicen refiriéndose al otro - y muchos estudiantes lo repiten como si la cuestión fuera capital - que "se trata de un profesor bueno que no sabe 'dar'

sus clases; "no sabe transmitir" o "es un plomo". La expresión adquiere variadas connotaciones. La menos plausible de ellas es la que pretende, poco más o menos, que el docente se transforme en un actor de la "commedia dell'arte" contemporáneo y les de, además de divertimento, el saber desentrañado. En esta comedia, donde la substancia corre el riesgo de ser puesta a un lado ha venido a terciar la tecnología educativa. Enhorabuena si es que en el afán de entretener al niño, motivarlo y desarrollar su inteligencia no dejamos que se nos muera de hambre. Valga la metáfora. Soy de los que prefieren apelar a una cierta "Pedagogía de la Pobreza", cuasi consubstancial a la educación latinoamericana de nuestro tiempo. Esa pedagogía, amasada con la tecnología que no producimos, la dependencia que despreciamos, pocas tizas, falta de reactivos, escasez de libros y revistas de reciente edición, país empeñado, gente que protesta y pide con razón y sin razón, rubros con despilfarro, desorganización en diversos niveles y estallido matricular en universidades abiertas a puro corazón, es lo que disponemos ahora en realidad. ¿De qué grupos pequeños; de qué dinámica; de qué computadoras nos estuvieron hablando hasta hoy? ¿Al servicio de qué intereses nos puso este cuento? ¿Dónde está nuestra imaginación?

Quiero decir que me he devanado los sesos en ofrecer (y ofrecerme a mi mismo) alternativas que mejoraran "nuestra situación universitaria".

He aquí una. Soy un veterano profesor que "enseño" (o pretendo enseñar) a 450 alumnos recientemente inscriptos en el segundo año de la carrera, una insólita asignatura llamada "Historia Epistemológica de la Psicología", una vez por semana, durante 3 horas de clase. Cuento con 2 profesores adjuntos, 2 jefes de trabajos prácticos y 2 ayudantes alumnos, para una matrícula en constante crecimiento. Al leer las estadísticas sobre el crecimiento vegetativo de la universidad donde enseño, me quedo perplejo. Estamos en 185 y la cosa apunta para rato. Ya no se trata de ceñirme al objetivo de la carrera, al "perfil" del psicólogo que quiero formar y el sentido que adquiere "mi asignatura" dentro del plan de estudios. La cosa rebasa los límites inmediatos, generalmente técnicos, con los que habitualmente nos desempeñamos. Esa "cosa" es la realidad mediata e inmediata que nos concierne. Se llama

el país y una particular concepción de su desarrollo. ¿Me pongo a su servicio, crítica pero constructivamente, o me pongo en contra y comienzo a destruirlo todo, sin miramientos ni discriminaciones? Sí; desde la "Historia Epistemológica de la Psicología" también me duele la cruda "Pedagogía de la Pobreza" con la que nos damos de bruces todos los días, dentro y fuera de la institución.

Lo primero que hice al iniciar el curso lectivo, fue distribuir por partes iguales, horizontalizando la cátedra, el universo del curso. Cada uno de nosotros, con excepción de los ayudantes alumnos, es responsable del desarrollo teórico práctico del programa único que organizamos a su debido tiempo. Nada de pujos de nobleza; de categorías piramidales rígidas. Programa cuyos temas discutimos en una reunión semanal, los lunes de 11 a 13 horas, para lograr acuerdos básicos que nos permitan hablar un lenguaje común ante los alumnos. Esto no es fácil lograrlo, claro. Además de la pobreza de recursos, se tropieza con el dogmatismo sobre los saberes, los métodos y los procedimientos. Estudiamos cada tema con ahínco. Los jóvenes adjuntos me ponen al día con nueva bibliografía, corren, se desesperan, vuelan. Yo me encargo de que no se olviden de que, además del cielo está la tierra con la luna y las estrellas, no siempre fáciles de percibir.

Algunos amigos nos dicen que hemos entreverado el viejo modelo de la clase expositiva con los nuevos recursos de la dinámica de grupos, pero sin jefes. Que introducimos tecnología moderna pero que seguimos conservando la pizarra, las tizas de colores, como hacía mi viejo profesor Pepito Gutiérrez Márquez y que hemos vuelto (¡horror de lesa majestad universitaria!) a los grandes cuadros sinópticos y lo que es peor, "exponemos" muy poco oralmente pero, en cambio, con una impertinencia sin igual, preguntamos a cualquiera de la clase, al azar:

- ¿Usted qué piensa?
- ¿Qué quiere decirme sobre esto?
- Por favor, resolvamos juntos este problema. Pregunten; busquen; critiquen.
- A ver, su respuesta por favor. ¿Que no lo sabe? No importa; invente una pregunta. Tenemos tiempo. Lo espero.

Casi nadie acostumbra, en la Universidad argenti-

na a interrogar desde el alto sitial del titular de cátedra, a los alumnos que en las clases llamadas "los teóricos", escuchan, escuchan, escriben y escuchan casi sin intervenir. Para éso están "los prácticos" y más tarde los "exámenes" (el método de exclusión por excelencia; ancestral, casi indiscutible, pese a todo lo que ha dicho la "pedagogía universitaria" sobre el particular).

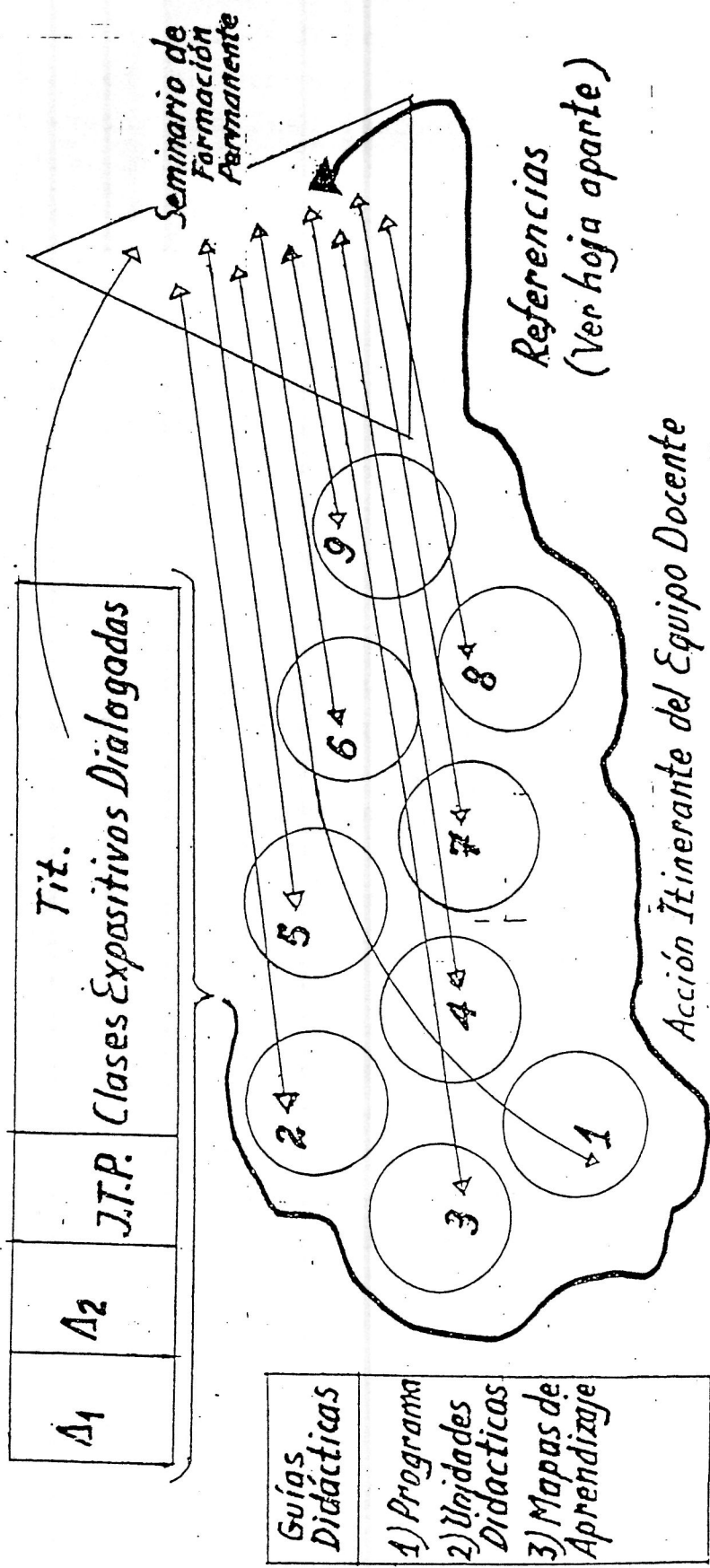
La clase, constituida por los 90 jóvenes que me tocó en la división del colectivo matricular, se pone en vilo y llega a este estado que los psicólogos suelen llamar "el borde de la angustia". Entonces comienza su defensa aplicando su estrategia, para terminar participando abiertamente en las discusiones. Está en la capacidad del "animador" evitar situaciones catastróficas. Claro que con las posaderas pegadas a la silla, leyendo el código sin parar, nadie mueve un grupo, ni grande ni pequeño. Nuestros amigos tiene razón; como no dispone-mos de tecnología moderna, apelamos a la tiza, cierto histrio-nismo, las gráficas y el pizarrón.

Mientras estamos en el aula la directividad no nos asusta. La asumimos sin vergüenza ni sentimientos de culpa. Pero ocurre que en una universidad masificada por el ingreso de grandes contingentes juveniles es casi indispensable sacarlos a extramuros. La universidad de extramuros, que hace su tarea fuera del ámbito de su edificio, es una realidad. En hospitales, escuelas, chacras, fábricas, en contacto efectivo con la realidad, se aprende más y mejor. Con este criterio, el modelo pedagógico de "grande soirée", necesariamente da paso al "pret-a-porter". Es la pedagogía de los pueblos pobres; condición que los latinoamericanos debemos asumir si no queremos vender nuestra alma al diablo. Como recurso coyuntural, mientras luchamos para mejorar.

### III

De los múltiples modelos operacionales con los cuáles puede organizarse el trabajo del equipo docente - equipo que todavía seguimos llamando "la cátedra" - ofrecemos éste que por lo demás puede ser objeto de las más diversas adecuaciones a la realidad.

*Esquema de trabajo c/grupos autogestionarios, en Cátedra para cursos muy grandes*



O. M. (1985)

Este Esquema funciona en un país donde la "Pedagogía de la pobreza" todavía no ha sido desalojada

Una sencilla lectura gráfica nos dice que:

(Ver gráfico)

1. El rectángulo superior representa la horizontalidad de la cátedra.
  2. Los círculos de la parte inferior, la organización del alumnado en pequeños grupos de naturaleza autogestionaria.
  3. El triángulo de la derecha representa al Seminario de Formación Permanente al que convergen los docentes (sin distinción de categorías) y los líderes o coordinadores de los grupos autogestionarios.
  4. El rectángulo en posición vertical, de la izquierda, las Guías didácticas, integrando un "set" o paquete didáctico con: a) el programa de la materia; b) las unidades didácticas; c) los respectivos mapas de aprendizaje.
  5. La línea gruesa que parte de la llave al pie del rectángulo en posición horizontal, se desliza por los pequeños grupos y penetra en el triángulo (S.F.P.), representa la Acción itinerante de la Cátedra (Equipo docente).
- Ahora bien, ¿qué significa horizontalizar la cátedra? En primer lugar transformar la organización piramidal, es decir vertical, en cuya cúspide está el titular como si fuera "patrón y soto" del saber y el hacer, en un auténtico equipo de trabajo. En segundo lugar, distribuir equitativamente el trabajo concreto y las responsabilidades derivadas (entre todos por igual). En tercero, admitir que "el otro" tiene derecho a equivocarse y aprender sin ser maltratado.
- ¿Qué son los pequeños grupos autogestionarios? En este caso, pequeños grupos de no más de seis estudiantes, que se reúnen periódicamente (tal vez una o dos veces por semana, durante dos hora como término medio), sin docente que los controle, coordinados por un compañero elegido democráticamente, para realizar una tarea concreta. La naturaleza de la autogestión es diversa, pero gira básicamente sobre un eje; estudio, investigación, acción. Su extensión también es diversa, pero está regulada, de alguna manera, por las exigencias de las "unidades didácticas" a cuyos requerimientos el grupo se compromete a dar respuestas y los recorridos que le "aconseja" realizar el mapa de aprendiza-

je. Las gestiones que el grupo realiza por sí mismo están centradas en el "compromiso libre" que emana de una revalorización del voluntarismo individual y colectivo para aprender. Por éso trabajan dentro del ámbito universitario o fuera de él; en las horas de clase o por fuera de ellas. Esto se regula de acuerdo con la organización de la cátedra.

- Las guías didácticas, ¿qué son? En general, un principio director y en particular, - como ocurre en este esquema - una línea de conducción del auto-aprendizaje. En concreto, no se trata de otra cosa que de un paquete de elementos que vienen a ayudar al pequeño grupo de estudiantes en su tarea. Este paquete ("set"), que bien podría ser más abultado, se compone de tres elementos:

1. El programa de la asignatura, documento casi siempre desconocido por los alumnos, por lo menos en su aspecto orgánico y cuya lectura a fondo es básica si no se quiere marchar a ciegas, constituye una guía de gran valor para la incorporación autónoma de los conocimientos y la autogestión pertinente. Demás está decir que no hablamos de un programa que se limita a la mera enumeración de los temas.

2. Las "unidades didácticas"; estructuras pedagógicas de base para el aprendizaje; unidades a las que suele llamárselas "módulos" o "unidades lógicas de conocimiento" son parte orgánica del programa. Estas unidades nada se parecen a las viejas "bolillas" o "temas", casi siempre inorgánicos, de los antiguos programas. En un sentido moderno, la unidad didáctica es un pequeño "proyecto de trabajo" a desarrollar con carácter metódico, en períodos diferentes de tiempo, cuyo propósito fundamental es el de generar y facilitar un aprendizaje teórico práctico de naturaleza autonómica. Tres aspectos se destacan: la autonomía del grupo de aprendizaje, la línea orgánica que emana de la unidad didáctica y el carácter teórico práctico de dicha unidad. Algunos autores destacan un cuarto aspecto: la naturaleza dinámica de base, cuya incidencia en la reconstrucción del saber produce sus propias



transformaciones; las del saber y la unidad didáctica como proyecto de trabajo que teóricamente, el grupo autogestionario estira o achica de acuerdo a sus posibilidades reales (tiempo, saber, recurso económico, compromiso, ideología, etc.)

3. Los mapas de aprendizaje, que no son otra cosa que "las proyecciones planas" del recorrido, aparentemente más adecuado, que el sujeto debiera realizar para hacer un aprendizaje correcto. Esta suerte de cartografía, con indicaciones del recorrido y sus acciones pertinentes adquiere, como en los viejos tiempos planisferios, diversas formas geométricas. Se entra a estos mapas (mundi) por cualquier costado y por cualquier vía. No obstante, en todas ellas, de una manera u otra, subyace, como es obvio, una concepción del modo de aprender individual y grupal que el recorrido y su correcta lectura hacen evidente.

- ¿Qué debemos entender por Seminario de Formación Permanente? Básicamente la tarea complementaria que realiza el equipo docente, incluidos los ayudantes y los coordinadores de los pequeños grupos, más allá del mero desarrollo de las clases. Este Seminario tiene como propósito principal la formación teórico metodológica de dicho equipo: estudio, selección de material, interpretación de textos, acuerdos, solución de problemas, elaboración de las guías didácticas, preparación, aplicación y corrección de las pruebas evaluativas y otros.

La responsabilidad del docente titular en la planificación y el desarrollo de este Seminario es ineludible.

- Por último, la acción itinerante de la cátedra, ¿qué significa? Tal vez pueda significar muchas cosas, según las circunstancias reales en que se realiza, incluido el tipo de demanda que hacen los grupos a su recorrido. En un lenguaje sencillo diremos que es la supervisión a destajo que realiza cada docente yendo a uno y otro grupo, para apoyar la tarea del coordinador, evacuando preguntas, haciendo indicaciones precisas referentes al estudio, la discusión o la prueba, etc. Esta acción itinerante se hace, generalmente, en dos niveles. En un primer nivel, "in

situ", con el pequeño grupo. En un segundo nivel, con el grupo de coordinadores, (líderes o ayudantes), que en la distribución técnica del trabajo docente le haya correspondido a cada cual. Esto corre para todos los integrantes del equipo. En el Seminario se retrabaja la problemática recogida en la itinerancia al mismo nivel que la problemática de formación estrictamente académica.

#### IV

Creo importante insistir en un aspecto que ha tocado apenas tangencialmente la necesidad de adaptar este modelo a las situaciones concretas de cada universidad, no solamente por razones de orden presupuestario sino también, por razones de orden pedagógico; aquéllas que genera el contenido específico de la materia (ideología, política, ciencia, técnica). Todo no pega con todo, ya lo hemos dicho. Pero hay algo más todavía; todo modelo tiene el defecto de su propia naturaleza fija, inerte. Cuando hablamos de un modelo operacional queremos modificar por medio de la palabra - aunque más no sea - esa inercia, introduciendo la idea de movimiento, de cambio. Es la dimensión histórica que, a nuestro juicio, el proceso educativo conlleva en sí mismo. A tal punto lo creemos así, que probablemente y pese a que esta pedagogía de la pobreza con la cuál nos debatimos, no se erradique por largo tiempo, este modelo puede volverse inservible a muy corto plazo. Nada más doloroso para un docente universitario que descubrir de pronto, que la tecnología educativa no es más que la gran figura totémica del siglo veinte. Este modelo operacional forma parte también, de cierta tecnología. Lo aportamos para des-mitificar la figura imponente del totem y lograr más espacio para la re-creación didáctica a partir de la realidad latinoamericana.

*Post-scriptum:* Han pasado más de diez años y nadie quiere hablar de la pedagogía de la pobreza. Estamos - según nuestro gobierno - en el primer mundo. La matrícula ha descendido últimamente en nuestras carreras de las universidades estatales. Los profesores seguimos "exponiendo" oralmente nuestro saber. Acumulamos con mayor velocidad y menor distancia. No todos, es cierto. Me temo que con mucho aparato y no siempre con mucho seso. Los psicólogos jóvenes dirán si es verdad ésto.

# EL SEMINARIO Y SUS FUNCIONES (\*)

## I

En principio, la Universidad <sup>(1)</sup> debe realizar, por lo menos, tres funciones: a) *docente* <sup>(2)</sup>; b) *de investigación científica* <sup>(3)</sup>; y c) *de sistematización de la cultura superior* <sup>(4)</sup>. Para responder a estas tres funciones una división bien orgánica del trabajo universitario determinaría un triple organismo: 1) la cátedra y los seminarios <sup>(5)</sup>; 2) los institutos de elaboración científica; y 3) las academias.

---

(\*) Publicado como prólogo en el tomo IX de *Trabajos de Seminario*, de la Facultad de Ciencias económicas, comerciales y políticas, Rosario, 1936. Existe una separata de 12 págs.

<sup>(1)</sup> “La Universidad es un órgano que el Estado ha instituido con fines propios o específicos”, uno de los cuales es la “preparación de facultativos” y otro, complementario de acción cultural, como la “investigación científica”; finalmente, la “difusión” o irradiación de la cultura superior, mediante la llamada acción social de la Universidad, expresión vaga y sin sentido aún”. RAFAEL BIELSA, *Régimen universitario*, (Buenos Aires, 1932), pág. 32. Cfr., además, N. BESIO MORENO, *El problema universitario*, en “Revista de Filosofía” (Buenos Aires, marzo de 1920), págs. 257-263.

<sup>(2)</sup> “La Universidad consiste, primero y por lo pronto, en la enseñanza superior que debe recibir el hombre medio”. JOSÉ ORTEGA Y GASSET, *Misión de la Universidad* (Madrid, 1930), pág. 91.

<sup>(3)</sup> “La nueva Universidad..., es el más elevado instituto de investigación cooperativa científica”. F. GINER DE LOS RÍOS, *Pedagogía universitaria*, Barcelona, s/a), pág. 45.

<sup>(4)</sup> Cfr. Lo VALVO, JOSÉ, *Ciencia y docencia* (Santa Fe, 1934), pág. 107.

<sup>(5)</sup> La característica de la renovación de los métodos, en la Universidad de Oviedo, al decir de GINER DE LOS RÍOS (*op. cit.*, págs. 75 y 76) se resume en los siguientes términos: “1º Las lecciones o explica-

La cátedra implica una doble actividad, (6): enseñar la ciencia y preparar la formación de nuevos investigadores(7):

El Seminario es el centro, complementario de la cátedra, en donde los estudiantes aprenden a investigar científicamente. En él "se procura que el estudiante se inicie aligerado de los conceptos vulgares o corrientes sobre la materia que se propone estudiar y dispuesto a considerar esencialmente los hechos, para formular sobre ellos las conclusiones posibles, sobre la base de un razonamiento científico, el cual difiere del razonamiento común, en cuanto se esfuerza para lograr la exactitud en la observación" (8).

---

ciones clásicas pierden importancia, sustituyéndolas el diálogo del maestro con sus discípulos. 2º A consecuencia de esto y de las notas y excursiones prácticas y diarias de los alumnos, la clase tiende a ser cada vez más un laboratorio para el trabajo personal de éstos, bajo la dirección del profesor: cambiando el estudiante su función pasiva, de oír y conservar lo que se le da ya hecho, en labor activa, mediante la cual va formando por sí, y en su límite, el propio conocimiento de las cosas".

(6) Aun perdura, entre nosotros, la creencia de que la cátedra implica tan sólo enseñanza de la ciencia y preparación de alumnos para los exámenes. De ahí, precisamente, la superabundancia de exámenes, que menoscaban el ejercicio de las otras funciones universitarias. En este orden de ideas el profesor BERNARDO A. HOUSSAY ha expresado (*La enseñanza de la Fisiología*, en "Revista de Filosofía" (Buenos Aires, mayo de 1920, págs. 364-365), que "La orientación moderna de la Universidad ha desterrado gradualmente la enseñanza de memoria y a base de un libro de texto fijo, procurando desarrollar la capacidad de observar y hacer crítica científica, enseñando los métodos de aprender, pues está universalmente aceptado que un hombre vale por lo que puede y está preparado para hacer, que por lo que dice o repite". Añade luego: "Es necesario organizar la enseñanza de tal manera que el alumno sienta que estudia para saber buscar la verdad y encarar debidamente los problemas. Para aprender y no para dar examen".

(7) "La formación de nuevos investigadores es la función docente más elevada". Cfr. JUAN T. LEWIS, *Objeto y fin de la Universidad*, en "Universidad" (Santa Fe, 1935), pág. 52.

(8) BAIOTTO, PEDRO J., *Función de los institutos universitarios de investigación económica* (Buenos Aires, 1934), pág. 10.

El espíritu crítico <sup>(9)</sup>, propio de toda colaboración científica, que adquieren los estudiantes en los seminarios, "será un gran factor para su eficacia en las tareas profesionales y desde el terreno práctico podrán aportar a la obra científica una valiosa cooperación" <sup>(10)</sup>, "aun cuando, no todos los que pasen por un seminario, se dediquen a la ciencia pura" <sup>(11)</sup>. En suma, la esencia del seminario es que el estudiante adquiriera el hábito del razonamiento objetivo para poder trabajar científicamente <sup>(12)</sup>.

El instituto de elaboración científica es una organización destinada a realizar investigaciones originales que contribuyan al progreso de la ciencia pura <sup>(13)</sup>. Su actividad antes que didáctica es más bien eminentemente de producción científica <sup>(14)</sup>. La labor es propia del especialista o del pro-

---

<sup>(9)</sup> "El espíritu científico que anima la acción del profesorado se trata de inculcarlo en los estudiantes por medio de los trabajos de seminario". FRANCISCO J. OLIVER, *La enseñanza superior en Alemania*, 2ª ed. (Buenos Aires, 1918), pág. 83.

<sup>(10)</sup> OLIVER, FRANCISCO J., *op. cit.*, pág. 87.

<sup>(11)</sup> BAIOTTO, PEDRO J., *op. cit.*, pág. 11.

<sup>(12)</sup> "Una universidad que viva solamente de conferencias de profesores en cursos enciclopédicos repetidos años tras años ante alumnos que oyen o no, y que en definitiva preparan su examen con el manual universitario más reducido, nos parece ajena a nuestra época y que usa indebidamente el calificativo de instituto científico; algo tan mutilado para la formación del profesor como para la del alumno". FRANCISCO J. OLIVER, *op. cit.*, pág. 88.

<sup>(13)</sup> En los institutos "se realizan investigaciones originales que contribuyen a crear ciencia (y en general conocimientos), técnica y métodos, que contribuyen a formar escuela de investigadores y realizar investigaciones de conjunto de otras instituciones, que serán expuestas al mismo tiempo con las realizadas en los propios institutos, en las reuniones nacionales o internacionales que al efecto se organicen". HORACIO DAMIANOVICH, *Ideas directrices y estructura del nuevo Estatuto de la Universidad del Litoral*, en "Universidad" (Santa Fe, 1935), págs. 75-76.

<sup>(14)</sup> "Una cosa es la investigación fragmentaria, como método de enseñanza y para uso exclusivo de los estudiantes y otra cosa muy diferen-

fesor investigador, que tiene como colaboradores a graduados en lugar de estudiantes. Requiere además dedicación permanente del investigador y de sus ayudantes (15).

Las academias universitarias son los centros de sistematización de la cultura superior y deben estar formadas por los más destacados valores de la ciencia (16). Sus funciones son: 1) promover el progreso científico; 2) dar opinión sobre los planes de estudio y sobre las actividades científicas que desarrollan las facultades (17); 3) dictaminar en los concursos para la provisión de cátedras universitarias.

## I II

La *delimitación* de funciones entre seminarios e institutos de elaboración científica, es un punto fundamental para la organización universitaria. Es siempre conveniente destacar la exacta diferenciación de funciones entre ambos organismos para evitar desviaciones impropias y perjudiciales.

La actividad del seminario, como método didáctico (1), es para:

---

te es la investigación permanente y completa de la ciencia pura". "Para la primera deben funcionar los seminarios, para la segunda deben ser organizados los institutos". PEDRO J. BAIOTTO, *op. cit.*, pág. 13.

(15) "La investigación científica no es menos ventajosa para las universidades —expresa muy acertadamente el profesor LEWIS (*op. cit.*, pág. 50)—; sus épocas de brillo y de fecundidad coinciden con la presencia en sus cátedras de grandes investigadores, y la decadencia, por el contrario, con la ausencia de éstos". Más adelante agrega: "no se niega aquí que la investigación puede hacerse fuera de las universidades, sería absurdo hacerlo; ni tampoco que un docente pueda ser útil sin ser investigador, siempre que éste forme parte de un ambiente científico y viva inspirado por otros que dan el tono y crean la atmósfera científica" (pág. 51).

(16) La academia "es una reunión de estudiosos consagrados y de jerarquía sobresaliente". RAFAEL BIELSA, *op. cit.*, pág. 28.

(17) Cfr. BIELSA, R., *ibídem*, pág. 29.

(1) "No conozco, dice OLIVER, *op. cit.*, pág. 87, nada más feliz en la enseñanza superior que esta continuación de la cátedra y el semina-

1) Enseñar el manejo de los instrumentos del trabajo intelectual;

2) Analizar los hechos, y no solamente las fuentes bibliográficas;

3) Meditar el tema o problema en estudio y no simplemente exponerlo;

4) Enseñar la técnica del pensamiento original;

5) Exponer con método el estudio realizado y, en especial, utilizar con exactitud y honestidad las citas bibliográficas.

El profesor en el seminario (2) es un director del trabajo y no su simple ejecutor. Cuida, preferentemente, la formación del espíritu crítico del estudiante (3).

En cambio, la labor del Instituto consiste en la realización permanente de investigaciones originales "que contribuyan al adelanto de la ciencia y sus aplicaciones" (4). Las conclusiones de sus investigaciones son el *summum* de la elaboración científica.

### III

El Seminario de nuestra Facultad, de acuerdo con su actual organización, efectúa tres categorías de funciones:

---

rio, que se complementan en sus fines de una manera tan armónica e indispensable que no se concibe cómo ha podido perdurar por años y siglos una enseñanza meramente verbal y muchas veces declamatoria a pesar del viejo aforismo *verba volant...*" En igual sentido PASQUALI Y CALAMANDREI, *L'Università di domani* (Foligno, 1923), pág. 257.

(2) En las reuniones de seminario "la cátedra no existe, pero sí el profesor revestido de la autoridad de ciencia". RICARDO LEVENE, *La investigación científica en las universidades*, en "Revista de Filosofía" (Buenos Aires, mayo de 1920), pág. 340.

(3) "El mayor mérito de la práctica en seminarios consiste, no en la cantidad de conocimientos que proporciona, sino en la disciplina metodológica que adiestra para hacerse autodidacta y extenderlos lejos ya del mentor catedrático". "La Prensa", 22 de abril de 1936.

(4) Art. 59, inc. a, de los Estatutos de la Universidad nacional del Litoral, aprobados por el P. E. el 24 de marzo de 1936.



1º docentes; 2º técnicas; y 3º de investigación científica. Esta última función debe ser realizada, como lo hemos expresado más arriba, en un organismo especial. Ahora esto no es posible por carecerse de los elementos necesarios.

1º La función docente, que es la principal y fundamental, comprende dos períodos graduales: a) *preparatorio*; y b) *curso de seminario*.

En el período preparatorio se enseña la técnica del trabajo intelectual: a) *Procedimiento*: 1) determinación del problema o elección del tema; 2) información bibliográfica; 3) sistematización del material (formación, ordenación, selección y análisis del material); 4) elaboración de la materia. b) *Exposición*: 1) requisitos: generales y especiales; 2) función de las notas y citas bibliográficas; y 3) confección de índices alfabéticos y bibliográficos<sup>(1)</sup>. Esta actividad se concreta en un trabajo monográfico.

El curso de seminario está dedicado para los estudiantes que hayan pasado por el período anterior, o para los graduados que quieran perfeccionarse. El alumno entra a formar parte del curso de seminario con el conocimiento previo del manejo de los instrumentos de investigación. En él se habitúa, conforme al método del profesor, a buscar la verdad, mediante el ejercicio continuo de la crítica personal y del esfuerzo mental. Es necesario que todo alumno al finalizar los cursos de seminario (que son más de dos durante la carrera), haya adquirido el hábito del razonamiento objetivo; en caso contrario, ha fracasado como universitario. En efecto, en todo universitario se suponen dos elementos inseparables: método para la investigación original y honestidad intelectual, para llenar con eficacia la función social que ha de desarrollar dentro de la colectividad. Ambas condiciones deben haberse obte-

---

(1) BENDICENTE, F. C., *El método en la investigación y exposición de las materias económicas* (Rosario, 1932), *passim*. Cfr., además LEOPOLDO MAUPAS, *Teoría de la invención científica*, en "Revista de Filosofía" (Buenos Aires, marzo de 1920), págs. 182-222.

nido durante la carrera universitaria. El *trabajo de seminario* (2) es el resultado de la labor desarrollada durante el curso.

2. La función técnica, auxiliar necesario de la anterior, a cargo del personal del Seminario, se desenvuelve conforme a las tareas siguientes:

a) recolección y conservación del material bibliográfico, documental y estadístico;

b) traducción de trabajos científicos que aparecen en idioma extranjero;

c) formación de una biblioteca especializada en cuestiones de índole económicoadministrativa.

Estas actividades de notoria importancia contribuyen a facilitar la engorrosa tarea de la búsqueda bibliográfica, tanto a los estudiantes como a los profesores (3).

Se integra esta segunda función con los comentarios y notas bibliográficas de libros y opúsculos, que se refieren a asuntos económicos, sociales y jurídicos. Estos estudios son publicados en la sección respectiva de la *Revista de la Facultad*.

3. La función de investigación científica, complementaria de las anteriores, a cargo del director y de sus ayudantes se concreta en trabajos especiales que han sido publicados en la *Revista de la Facultad* y en los *Trabajos de Seminario* (4).

---

(2) No debe confundirse el trabajo de seminario con las monografías ni con los trabajos prácticos ni aun con las tesis. Existe una diferencia muy manifiesta entre ellos. Cfr. F. J. OLIVER, *op. cit.*, págs. 79-90.

(3) Existen en la actualidad más de 130.000 fichas convenientemente ordenadas. Para hacer fácil el manejo de este material se han impreso dos índices, uno alfabético y otro por materias.

(4) Los principales estudios efectuados son:

1. *La situación mundial del algodón* (1928).
2. *El mercado mundial de lanas* (1928).
3. *La municipalización de los servicios públicos en Italia* (1931).

Es conveniente que la elaboración científica de materias económicas y administrativas, repito, se realice en institutos especialmente creados para ello, y con los elementos necesarios (5).

4. *La competencia comercial* (1931).
  5. *Las monedas de los distintos países y su relación con el peso oro sellado argentino* (1931).
  6. *Estudio sobre el azúcar* (1931).
  7. *El impuesto a la renta* (1931).
  8. *La deuda pública argentina* (1931).
  9. *Apuntes de economía pura* (1932).
  10. *El impuesto a la renta Ley 11.586* (1932).
  11. *La concentración bancaria* (1932).
  12. *El comercio exterior argentino con los países limítrofes en los años 1929, 1930 y 1931* (1932).
  13. *Sobre un nuevo procedimiento para la determinación del "trend" dentro del método de los cuadrados mínimos* (1932).
  14. *El derecho internacional del porvenir* (1932).
  15. *El método en la investigación y exposición de las materias económicas* (1932).
  16. *Nicolai y la "Biología de la guerra"* (1933).
  17. *El sistema de los bancos centrales y el informe de Sir Otto Niemeyer* (1933).
  18. *La política económica de Roosevelt* (1933).
  19. *Los proyectos de reglamentación de la carrera diplomática* (1933).
  20. *La misión Roca* (1933).
  21. *El tratado comercial argentinochileno* (1933).
  22. *La Conferencia económica y monetaria mundial de Londres* (1933).
  23. *Bibliografía sobre municipalización* (1933).
  24. *El momento económico-financiero* (1933).
  25. *Comisiones de servicios públicos municipales* (1934).
  26. *La sindicatura en las sociedades anónimas* (1934).
  27. *La Comisión de servicios públicos de California y sus teorías sobre las tasas* (1934).
  28. *Sobre la unidad política centroamericana* (1934).
  29. *Noción sumaria sobre la intervención del Estado en las instituciones bancarias* (1934).
  30. *La amortización financiera en las empresas concesionarias de servicios públicos* (1935).
  31. *Algunas nociones sobre los bancos centrales* (1935).
- (5) Cfr. BIELSA, RAFAEL, *Observaciones sobre orientación y objeto.*

La realización integral de esas tres funciones, como es fácil comprender, no ha llegado aún a su perfeccionamiento.

En la faz didáctica se tropieza con dificultades por la falta de una reglamentación adecuada que fije normas precisas, v. gr., en punto a la labor del estudiante.

En lo que concierne a las investigaciones científicas se carece, por ejemplo, de personal técnico exclusivamente dedicado a esa labor, de las principales revistas científicas, de local, etc.

A pesar de las dificultades señaladas, el Seminario procura llenar cumplidamente los fines de su institución.

#### IV

Las monografías, los trabajos de seminario, la conservación sistemática de la producción bibliográfica nacional y extranjera, los estudios especializados, la Revista y los "Trabajos de Seminario" tienden a la formación del espíritu científico de los estudiantes y aun a difundir en forma documentada la acción cultural de nuestra casa de estudio.

*Natalio Muratti*

## EL METODO DE ENSEÑANZA DE SEMINARIO EN LAS UNIVERSIDADES (\*)

Las características que diferencian los estudios superiores de los secundarios, se pueden sintetizar diciendo que en estos últimos el profesor por razón de claridad y simplificación, expone la materia de manera dogmática, es decir, como si todo lo expuesto fuera cierto e indudable; raras veces, en esta enseñanza, hay lugar para destacar las dudas; en la enseñanza universitaria, en cambio, la mayor madurez del alumno permite al profesor demostrarle los puntos débiles de las mismas teorías que le está exponiendo. No podría ser de manera diferente, puesto que la duda es la principal y más segura característica de la verdadera ciencia, y la enseñanza universitaria tiene que ser científica. Esto de hacer dudar a los estudiantes trae como consecuencia una diferente actitud mental de los mismos frente a las cosas aprendidas. Mientras en la enseñanza inferior y media esa actitud es simplemente receptiva, en el sentido de que todo esfuerzo está dirigido a escuchar, entender y aprender, en la enseñanza superior debe observarse una actitud más activa de reflexión sobre las cosas aprendidas, para valorar las varias opiniones divergentes.

Otra característica no menos importante que la precedente, y que en cierto sentido no es más que un corolario de ella, se refiere al objeto de la enseñanza superior. En las enseñan-

---

(\*) Resumen de la clase introductiva a los trabajos de Seminario de Economía y Finanzas de la Escuela de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional de Córdoba.

Se publicó en el "Boletín de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales" [de la Universidad Nacional de Córdoba], marzo-junio de 1942, p. 166-173.

zas inferior y media hay que enseñar un cierto número de nociones, de cosas, a los estudiantes; debe cumplirse un programa que garantice que los estudiantes no van a salir de la escuela ignorando determinadas nociones, que son el patrimonio cultural mínimo que se considera necesario para la clase media en una determinada nación y en un determinado momento histórico. En la enseñanza universitaria, por el contrario, no se trata de enseñar a los estudiantes un cierto número de cosas, sino de darles el medio para aprender. En otras palabras, el objeto de la enseñanza universitaria, más que la materia, es el método.

Si todo es válido para la enseñanza universitaria en general, sin duda lo es más en cuanto se refiere a los trabajos de seminario.

Se puede decir que si exigencias prácticas impiden aplicar integralmente esos principios en el campo de la enseñanza, *nada* debe y puede impedir que se apliquen con todo rigor en la actividad de los Seminarios. Diría que es tanto más necesario acentuar esa característica en los trabajos de los seminarios, cuanto menos puedan las citadas exigencias prácticas haber permitido aplicarlas en la enseñanza de clase. Si en esta enseñanza puede a veces el estudiante ser obligado a adoptar la actitud simplemente receptiva que caracterizó sus estudios medios, mayor es la necesidad de que aprenda a dudar, a discutir, a juzgar en los trabajos de seminario. En una palabra, que deje la actitud pasiva por la activa, la receptiva por la crítica: que aprenda a pensar con su propia cabeza, lo cual es en todo sentido la cosa más importante.

La consecuencia de todo cuanto se ha dicho es que en los institutos tiene mayor importancia la calidad del trabajo que su cantidad. Si se consigue hacer dudar por primera vez, juzgar, pensar con su propia cabeza a un estudiante que hasta entonces nunca había tenido esa costumbre, ya se ha realizado una gran tarea. En efecto, el hombre que una vez, aunque sea una sola, pensó, juzgó, dudó, es un hombre diferente de aquel que sólo supo aprender pasivamente, no ya en el puro sentido

científico sino también en el sentido moral. El primero es mucho más apto para la vida civil y, sobre todo, mucho más digno de pertenecer a la clase dirigente que debe salir de las universidades.

Establecidos esos principios, está claro el criterio con que hay que elegir los trabajos de seminario. Tienen que ser trabajos de carácter formativo y problemas característicos desde el punto de vista del método de la materia a que el seminario se refiere. Naturalmente, será oportuno elegir los temas teniendo en cuenta también el interés práctico que ellos puedan presentar, porque así se asegura la más voluntariosa y activa participación de los estudiantes. Pero yo no afirmaría por esto que la característica de los estudios de seminario sea la de ser prácticos, como se acostumbra a calificarlos, y ello sobre todo porque no creo en una distinción entre lo práctico y lo teórico en el sentido de oposición de los dos criterios. En todas las disciplinas que tienen un fin práctico y no se reducen a una meditación, no hay lugar para disertaciones que no tengan alcance práctico. Sin embargo hay quien confunde los problemas generales, cuyo alcance práctico es menos evidente para el profano, con los problemas simplemente teóricos. Esta confusión se explica en aquellos que no tienen una costumbre de indagación científica, pero no se justifica de ninguna manera. La verdad es que la parte general de una materia tiene un alcance práctico mayor que la particular, porque se relaciona con todos los problemas particulares. Así, por ejemplo, un problema relacionado con la doctrina general del valor atañe a toda la economía. Por eso cuando se elige para las discusiones de seminario un tema teórico, es oportuno, para mantener vivo el interés de los alumnos, mostrar cómo aquél se relaciona con algunos problemas prácticos de actualidad.

El método más apto para realizar los fines indicados es el trabajo en grupos de un mínimo de diez hasta un máximo de veinte estudiantes, como habitualmente se practica en Europa; ese trabajo colectivo es el más conveniente para

suscitar las discusiones, como los contrastes de opinión y llevar a los más tímidos (hablo de timidez intelectual) a tomar parte en el debate. El debate puede ser precedido por una o más clases del profesor en que encara el tema y explica el alcance del mismo. Sin embargo, si éste es suficientemente conocido por los alumnos, la discusión puede empezar en seguida, aprovechando el profesor las ocasiones que se presentan durante ella para decir a los alumnos las cosas esenciales que considera imprescindibles. Desde luego, la participación del profesor en la discusión tiene que ser continua para impedir que los estudiantes se salgan del tema y traigan al debate argumentos políticos y en general no rigurosamente científicos, ya que la discusión tiene que conservar este último carácter; y en general para habituar a los estudiantes a un razonamiento lógico riguroso. Con ésto se evita asimismo el inconveniente de favorecer la mala improvisación, se impide que los estudiantes, animados por la discusión, expresen con ligereza opiniones no seriamente meditadas. Naturalmente esto no se puede nunca impedir completamente sin una excesiva intervención del maestro, la que paralizaría cualquier iniciativa de los alumnos. Sin embargo, sobre todo en esta faz de los estudios universitarios en nuestro país, el inconveniente destacado es mucho menor que el de dejar que los estudiantes sigan expresando ideas ajenas sin hacer el esfuerzo de una labor personal. La verdadera dificultad, el verdadero obstáculo que encuentra el maestro es más bien la pereza mental, la tendencia a evitar el esfuerzo de pensar que se encuentra muy a menudo en los estudiantes.

En general, en Europa, no se realizan trabajos escritos en los seminarios. Sin embargo, no hay un obstáculo absoluto para que se encomienden pequeños trabajos escritos, como aquí practicamos para cumplir con las disposiciones que nos imponen, y para poder clasificar a los alumnos respecto a los cuales no se ha podido dar un juicio definitivo durante los debates. Esos pequeños trabajos consisten en la exposición del problema tal cual fue debatido durante las clases de semina-



rio, con el agregado, por parte del alumno, del punto de vista a que él adhiere, y de las razones, personales cuando las tenga, para sustentar el mismo. Esos pequeños trabajos son un buen pretexto para enseñar al alumno a orientarse en la bibliografía y a buscar antecedentes, sin que la búsqueda de material sea una actividad principal y autónoma. Es lo que siempre se debe evitar en los trabajos de seminario, porque trabajos simplemente preparatorios de esa naturaleza no sirven, practicados aislados, para dar madurez al estudiante; son más bien contraproducentes. A este propósito hay que inculcar en el alumno la idea de que lo que importa no es hacer una lista completa de todo lo que se ha escrito sobre el tema, sino orientarse en la bibliografía hasta tener la seguridad de conocer los principales puntos de vista científicos que se han expresado sobre el problema. Naturalmente, esos trabajos tienen que ser revisados cuidadosamente por el profesor, quien llamará al alumno en coloquio personal a fin de comunicarle sus observaciones, e invitarlo a hacer otra vez el trabajo si no resultara bien hecho la primera vez, lo que es normal.

Diferente era el sistema que se había preferido en el Seminario de Economía y Finanzas hasta hace año y medio. Se trataba de trabajos hechos bajo una fiscalización muy lejana del profesor, los cuales tenían todos los caracteres exteriores de las tesis. Trabajos de esa naturaleza para tener un valor tienen que ser originales. Sin embargo, la posibilidad de alcanzar una verdadera originalidad en un trabajo individual sobrepasa en mucho la capacidad media del estudiante, que en su vano esfuerzo para alcanzarla se acostumbra fácilmente a una originalidad falsa, consistente sólo en palabras redundantes y en vana retórica.

Con eso no quiero decir que el trabajo individual tenga que ser barrido de los seminarios, sino sólo que no puede ser la regla, el trabajo para todos los estudiantes. Ese trabajo puede ser encargado sólo excepcionalmente a elementos que tengan sobresalientes cualidades para ello, no tengan otras obligaciones extrañas al trabajo científico y conozcan uno o

más idiomas extranjeros. Estos son en general aquellos cuya particular capacidad designa como futuros profesores.

También en este caso el contacto entre el profesor y el alumno tiene que ser muy frecuente, a fin de enseñar a este último el método científico de trabajo. Sobre todo, hay que cuidar la honestidad científica en el sentido de que el alumno no trate de lucir una falsa originalidad; después, la claridad en la exposición, sobre todo la claridad sustancial, es decir de las ideas, etc., etc.

Sn embargo, la obra de dirección y de control del profesor no tiene que ser paralizadora de la originalidad del estudioso. Por eso es mejor elegir temas en que el profesor ya no haya expresado una opinión terminante en escritos precedentes, porque en ese caso es psicológicamente inevitable que tratará de imponerlas a su alumno.

Todo lo que he dicho se refiere en concreto al Seminario de Economía y Finanzas de nuestra Universidad; sin embargo, puede aplicarse a los demás seminarios, especialmente a los seminarios de Derecho, en que se estudian disciplinas de carácter deductivo. Por el contrario, todo esto no vale para los seminarios donde se estudian disciplinas en que se aplica el método inductivo, como son los de la Facultad de Ciencias. Esa confusión ha determinado no pocos errores. Intimamente conexas con estas confusiones es el uso de la expresión "investigación", que yo considero inapropiada para los trabajos de seminario de las disciplinas de carácter deductivo, porque parece indicar una búsqueda de algo que se encuentra afuera, en el mundo exterior, y justifica trabajos de simple recolección de material. Por el contrario, en las disciplinas deductivas no se trata de buscar algo fuera del cerebro del individuo, sino de elaborar con la meditación los elementos *a priori* que en éstos se encuentran, creando nuevos conceptos y alcanzando nuevas verdades. De lo dicho surge implícitamente que yo considero la economía política como una disciplina deductiva, también en el caso de que elabore los datos

que le son proporcionados por la estadística. Naturalmente no puedo justificar este punto de vista en esta breve exposición; me limitaré a observar que esta es la opinión de los más destacados economistas, entre los cuales citaré al que más ha insistido sobre este punto, que es *von Mises*.

Lo que dejo dicho es fruto de un convencimiento profundo y de una experiencia que se hace ya larga, habiéndola comenzado en Europa en mi calidad de director del seminario de derecho comercial de la Universidad de Cagliari.

*Camilo Viterbo.*