

REFLEXIONES SOBRE PEDAGOGÍA UNIVERSITARIA

Agustín GRIJALVA *

Resumen

Los fundamentos de la pedagogía universitaria son la crítica y la creatividad, cualquiera que sea el método o técnica didáctica que el docente adopte. La crítica y la creatividad del docente deben incluso aplicarse a estos mismos métodos y complementarse con su experiencia e intuición. Para mejorar efectivamente la calidad de la educación, la formación pedagógica debe ser incluida como componente fundamental de la capacitación y perfeccionamiento docente.

La pedagogía universitaria tampoco puede desvincularse de la realidad social, tecnológica y cultural en que opera, pues estas realidades tienen directa relación con su sentido crítico y creativo y además son dimensiones definitorias de los fines fundamentales de la Universidad. El rol pedagógico del docente universitario es fundamental para que los educandos pasen de la asimilación o uso puramente instrumental de información y habilidades a verdaderos procesos de desarrollo del conocimiento que formen profesionales eficientes, ética y socialmente responsables.

La pedagogía universitaria en Latinoamérica debe además contribuir a nuevos desarrollos metodológicos y técnicos por los que el esfuerzo científico u otros procesos de conocimiento desarrollados en la universidad respondan a los urgentes problemas de la realidad regional. Esta respuesta es incluso condición metodológica para la producción original de ciencia y otras formas de conocimiento en la universidad latinoamericana.

Palabras claves: *Creatividad, crítica, didáctica, pedagogía*

RÉFLEXIONS SUR LA PÉDAGOGIE UNIVERSITAIRE

Résumé

Les fondements de la pédagogie universitaire sont la critique et la créativité, quelle que soit la méthode ou la technique didactique adoptée par le professeur. La critique et la créativité de l'enseignant doivent même s'adapter à ces méthodes et se compléter grâce à son expérience et à son intuition. Pour réellement améliorer la qualité de l'éducation, la formation pédagogique doit être l'élément central de la formation et du perfectionnement des professeurs.

La pédagogie universitaire doit rester liée à la réalité sociale, technologique et culturelle dans laquelle elle s'insère, étant donné que ces réalités sont en relation directe avec son sens critique et sa créativité. En outre, ces dimensions sont celles qui permettent de définir les buts principaux de l'université. Le rôle pédagogique de l'enseignant d'université est fondamental pour

* P.O. Box: 17-12-569, Quito - Ecuador. Docente de la Universidad Andina - Sede Ecuador.
Correo electrónico: agustin@uasb.edu.ec

que les élèves passent de l'assimilation ou de l'usage purement instrumental de l'information à de véritables processus de développement des connaissances qui permettent la formation de spécialistes efficaces, éthiquement et socialement responsables.

La pédagogie universitaire en Amérique Latine doit en outre contribuer à l'apparition de nouvelles approches méthodologiques et techniques pour que l'effort scientifique, ou d'autres processus de connaissance développés au sein de l'université, répondent aux problèmes urgents de la réalité régionale. Cet élément est même une condition de type méthodologique pour obtenir une production originale en sciences, ou autres formes de connaissance, au sein de l'université latinoaméricaine.

Mots clés : *Créativité, critique, didactique, pédagogie*

REFLECTIONS ABOUT UNIVERSITY PEDAGOGY

Abstract

Critique and creativity are the basis of university pedagogy within any method or technique employed by faculty members. Professorial critique and creativity must be applied to the pedagogical methods themselves, which should become complementary to professors experience and intuition. As a consequence, pedagogical training of university faculty should be included in order to effectively improve the quality of education.

University pedagogy must also be linked to social, technological and cultural contexts. These realities have direct relationship with a critical and creative sense which is essential to the university as an institution. The pedagogical role of profesors is crucial to enable students generate a true process of developing of knowledge and not just assimilation or instrumental use of information or skills. In this sense, adequate pedagogy helps to generate efficient professionals who are ethically and socially responsible.

University pedagogy in Latin America must also contribute to new methodological and technical development based on local scientific endeavors and other academic efforts. These should respond to urgent problems present in the local and regional reality. This response is a methodological condition for original scientific production and other forms of knowledge in Latin American universities.

Key words: *Creativity, critique, didactic methods, pedagogy.*

INTRODUCCIÓN

Circula por allí la idea de que en las universidades latinoamericanas se encuentran frecuentemente profesores sabios que son, al mismo tiempo, pésimos maestros. La paradoja no debería sorprender si consideramos que en nuestra región se tiende a considerar la pedagogía y el perfeccionamiento docente como materia exclusiva de la educación de párvulos y adolescentes. En la universidad, por obra y arte de la rutina y quizá de la vanidad, se da por descontado que el que sabe de una disciplina puede enseñarla y el que quiere puede aprenderla incluso *a pesar* de sus maestros. Personalmente no logro entender cómo puede ser más difícil el que un niño aprenda a escribir que el que un adulto domine, por ejemplo, el método científico en una determinado campo. Se trata de situaciones distintas, pero en ambas el aprender y el enseñar son procesos complejos merecedores por igual de atención y esfuerzos creativos.

Sin embargo, y en contraste, siempre han existido maestros que han vuelto la conciencia sobre su propio quehacer. Algunos han llevado al extremo la crítica considerando que *enseñar es un "acto contra natura"*, mientras que *aprender por sí es*

acto normal y digno del hombre. Leí hace años esta incendiaria frase al inicio de un artículo sobre autodidactismo, escrito por una maestra: Gabriela Mistral (1964). Ella, a su vez, había tomado la idea de los escritos de otro maestro, alguien que había enseñado por medio siglo: Don Miguel de Unamuno. Recuerdo que el artículo elogiaba la brillante voluntad, entusiasmo y libertad del autodidacto contrastándola con el gris ambiente autoritario que, lamentablemente, a veces inunda los salones de clase. Quizá estos dos insignes maestros exageran, vistos desde hoy, en su reacción a la enseñanza vertical de su época, quizá opacan su propia y larga labor de maestros en el afán de señalar el sentido protagónico que debe tener el aprendizaje. Quizá el autodidacto es tan buen alumno porque es también un excelente maestro de sí mismo y, por ello, el último fin de un verdadero maestro es hacer de su alumno un autodidacta.

De todas maneras en nuestros días se tiende a revalorizar y redimensionar el rol del docente. Hoy hemos visto pasar numerosos cuestionamientos pedagógicos y didácticos por nuestras aulas y universidades y volvemos a hablar de *el valor de educar*, de los peligros de un falso aprendizaje espontáneo, del riesgo cierto de formación hueca y débil que puede dejar tras de sí la ausencia de un maestro orientador y motivador (Savater, 1997). Empero, aquel escepticismo estratégicamente saludable de los maestros Unamuno y Mistral sigue siendo válido: ¿es posible enseñar y, sobre todo, cómo es posible hacerlo de la mejor forma? Porque, paradójicamente, estas preguntas, si la docencia ha de ser algo valioso, no pueden jamás evadirse o separarse. No sólo los especialistas en educación deben reflexionar sobre cómo se enseña y cómo se aprende, somos quienes enseñamos los que, incluso para dar verdadero sentido al trabajo de aquellos y, por supuesto, al nuestro, debemos volver la vista no sólo sobre *lo que enseñamos* sino sobre *cómo enseñamos*. Sólo entonces podremos saber si lo estamos haciendo bien e, incluso, si lo hacemos en absoluto.

Enseñar es una pasión, una virtud, casi una actitud, cuyo único sentido es el aprendizaje del otro. No recuerdo ningún verdadero maestro, ni creo que lo haya, que no se alegre ante el progreso y la creatividad de sus alumnos, cuando sabe que los ha propiciado. Para ello es necesario observar aguda y permanentemente aquel progreso y aquella creatividad, sus mecanismos, trabas y posibilidades. El auténtico docente, aún sin los sofisticados instrumentos conceptuales del especialista en educación, es y debe ser un tenaz observador y estudioso de cómo se aprende y cómo se enseña. Estos no son sólo procesos a observar sino preguntas a realizarse cotidianamente. Las respuestas a tales interrogantes, empero, han venido a hacerse cada vez más complicadas. Diversas y a veces contrapuestas metodologías, desconcertantes recursos tecnológicos, inéditos horizontes sociales y económicos parecen tornar a veces aquellas preguntas en complicados enigmas. Las preguntas difíciles, empero, como sabemos quienes enseñamos o buscamos hacerlo, no tienen la vocación de derrotarnos sino la de sacar nuestras mejores capacidades de respuesta.

En este artículo, por supuesto, no podemos más que bosquejar algunas reflexiones sobre tan graves problemas. El valor primero de estas líneas es el de la provocación, y su fuente no es la formación de un especialista en educación sino la vivencia de algunos años en la cátedra, algunas lecturas y sobre todo aquel escepticismo creativo mencionado al inicio de este escrito. Para hablar de lo que más hemos vivido, nos centraremos en la enseñanza–aprendizaje en el nivel universitario.

Exploraremos primero la noción e importancia de la pedagogía universitaria, para luego relacionarla con la investigación y los cambios económicos, tecnológicos y culturales que hoy la desafían, especialmente en el contexto ecuatoriano y andino.

1. NOCIÓN Y NECESIDAD DE UNA PEDAGOGÍA UNIVERSITARIA

Aunque definir es, paradójicamente, siempre tomar el riesgo de excluir características que pueden ser definitorias, la amplia y rica noción que Arturo Andrés Roig nos trae sobre pedagogía universitaria es especialmente útil; dice el profesor Roig (1998):

“La pedagogía universitaria podría ser definida diciendo que es la conducción del acto creador, respecto de un determinado campo objetivo, realizado con espíritu crítico entre dos o más estudiosos, con diferente grado de experiencia respecto de la posesión de aquel campo.”

Reflexionemos sobre algunos elementos de esta noción. Respecto al carácter creativo y crítico de la pedagogía universitaria habría que decir que ella deja fuera de las aulas universitarias el memorismo mecánico y el autoritarismo docente. No hay universidad donde sólo se producen repeticiones de repeticiones: profesores que repiten textos, alumnos que repiten lo que dicen o escriben los profesores y evaluaciones de esta capacidad de repetición mediante exámenes. Este proceso no produce conocimiento sino mera transmisión temporal de información incomprendida y muchas veces inútil. Según los datos disponibles en 1994, en las universidades ecuatorianas los métodos activos, a excepción del taller, son poco usados. Prevalece la exposición magistral (Rodríguez, 1994).

El conocimiento, por el contrario, no es mera información sino una actividad, un “estado del entendimiento” construido activamente por el sujeto que conoce, sobre la base de anteriores conocimientos y con la mediación de categorías lingüísticas, culturales y sociales. En este marco, el docente es un efectivo coordinador y colaborador en el proceso de conocimiento del estudiante (Ander-Egg,).

Cuando el maestro Roig se refiere a “dos o más estudiosos con diferente grado de experiencia” se refiere a una relación entre docente y dicente en que se destaca esta labor mutuamente creativa de generación de conocimiento. Es mutua porque los recursos e innovaciones pedagógicas no dependen sólo de los maestros; tales cambios pueden tener un efecto nulo si los estudiantes no pueden o quieren contribuir en ellas (Silvio, 1988). Es creativa porque, avanzando mucho más allá de la reproducción mecánica de información, busca su fuente y destino en el ser humano; su objetivo es, en las palabras de José Ingenieros: “formar hombres” (Roig, 1998).

En efecto, la mayoría de los nuevos enfoques pedagógicos, plantean el desarrollo de capacidades específicas en los educandos. Para la pedagogía basada en el método científico como método didáctico, por ejemplo, el objetivo pedagógico es formar profesionales capaces de hallar soluciones serias a los problemas de la sociedad en la que viven. El propósito no es repetir teorías sino poder rechazarlas, aplicarlas críticamente o crear otras nuevas para resolver problemas concretos (Jaramillo, 1999). En este caso, por ejemplo, el docente requeriría un adecuado conocimiento no sólo de su campo

profesional sino del método científico. La inclusión de este método como recurso directo del currículo replantea la tradicional relación entre docencia e investigación. Ya no se trata de que la docencia se alimente con resultados de la investigación, sino de estructurar dicha docencia en torno a la lógica misma de la investigación.

Pero la universidad no puede ni debe aspirar a formar sólo intelectualmente. Además de un *saber de lo que es* hay también un *deber ser moral* y un *deber ser social* al cual el docente universitario debe atender si se pretende realmente potenciar las capacidades humanas de los educandos y no sólo formar profesionales con ciertas capacidades técnicas (Roig, 1998). De hecho, no se puede jamás renunciar a esta dimensión ética y social pues todo acto pedagógico necesariamente, de forma más o menos implícita o explícita, las incluye. El ignorarlas sólo suele esconder la enseñanza del conformismo, el cientificismo, la falsa neutralidad, en el fondo una falta de espíritu crítico que mina las propias bases de la universidad.

¿Cuál es la pedagogía universitaria que puede responder a estos desafíos de formación intelectual, ética y social? Para comenzar, opino que no existe una panacea pedagógica. Existen decenas de métodos y técnicas que enfatizan, sea en el programa, en los educandos o en su capacidad de transformación social. Cada enfoque tiene ventajas y desventajas (Forero & González). Corresponde a las instituciones universitarias y al propio docente enriquecer, mediante una selección coherente de métodos y técnicas, su propia experiencia pedagógica. Una didáctica muy útil para la enseñanza de una disciplina puede no serlo para otra (Silvio, 1998). Una técnica aplicable en un contexto puede ser ineficiente en otro. Además, no se trata de que el docente se convierta necesariamente en experto pedagogo, su recurso a la pedagogía es o debe ser funcional, es decir acorde a las necesidades concretas de su docencia, a lo cual debe añadirse el asesoramiento permanente de pedagogos profesionales (Silvio, 1998). Es esta docencia, por cierto, la principal fuente para aprender cómo enseñar, pues de su ejercicio diario puede extraer también el docente, mediante la observación y la intuición, las capacidades no sólo técnicas sino interpersonales y diríamos *artísticas* que implica la enseñanza. (Savater, 1997). Creo, en definitiva, que los métodos deben en cada caso ajustarse a las disciplinas, fines y condiciones concretas, aunque criterios generales como los del auspicio de la crítica y la creatividad deben siempre estar presentes.

En segundo lugar, cualquier método o técnica pedagógica requiere ser usada efectivamente para ser fructífera. Una exposición magistral bien lograda, lo cual exige sobresalientes capacidades didácticas, puede ser mejor recurso pedagógico que recursos más innovadores como el trabajo en grupos o el seminario, cuando éstos son organizados de forma desastrosa. Esta es, al menos, la experiencia de innumerables estudiantes. Un uso adecuado de la exposición magistral, empero, puede ser más adecuada a nivel del pregrado que del postgrado, donde el seminario debería prevalecer. Los métodos en sí no nos aseguran nada si no los usamos adecuada e incluso creativamente.

A propósito del postgrado, hallamos aquí una nueva paradoja. El énfasis en la importancia económica del conocimiento ha llevado también a destacar el del postgrado, pues allí se debería generar la innovación científica y tecnológica. El postgrado, empero, tiene también como propósito formar docentes universitarios. Sorprendentemente, en esta formación el componente de capacitación pedagógica suele ser marginal o estar totalmente ausente, al menos en la universidad ecuatoriana.

Por supuesto, la capacitación en métodos y técnicas pedagógicas es sólo un componente de la formación y el perfeccionamiento docente. A la capacitación pedagógica debe agregarse la actualización en la disciplina específica del docente y la permanente articulación de su trabajo a la concepción y ejecución de los planes académicos generales (Rodríguez, 1994).

También merece aclararse que la calidad de la docencia universitaria está vinculada a muchos otros factores como los recursos de los programas, el crecimiento de la matrícula, las políticas de admisión, la remuneración y tiempo de dedicación de los académicos (Rodríguez, 1994).

Al evaluar la situación de la pedagogía universitaria en Ecuador, el Consejo Ecuatoriano de Universidades y Escuela Politécnicas (1994) expresa:

“Las prácticas de enseñanza y aprendizaje son a menudo rutinarias y memorísticas. Al carecer de información actualizada, docentes y estudiantes repiten conocimientos técnicos obsoletos. Gran parte de la información que apprehenden los estudiantes tiene poco contacto con la realidad.

En algunas carreras, se ha llegado a una excesiva parcelación del saber, lo que dificulta que los profesionales egresados puedan adaptarse a las rápidas fluctuaciones de las demandas que se realizan en campos profesionales afines.”

Pese a su importancia para una verdadera reforma, la formación y perfeccionamiento docente son marginales en la vida universitaria ecuatoriana. En 1994 sólo un 38,1 % de docentes universitarios recibían capacitación “permanente”, entendida ésta como eventos de capacitación realizados en promedio cada 1,5 años y que, en general, no significaron cambios cualitativos. Un 33,3 % nunca recibieron tal capacitación y un 28 % la recibieron esporádicamente (Rodríguez, 1994).

2. EL VALOR DEL CONOCIMIENTO

No existen universidades fuera de la sociedad; un poco de historia enseña que ésta siempre ha influido sobre los objetivos, intereses y acciones de la universidad. En Latinoamérica la universidad ha sido marcada sucesivamente por modelos como el desarrollista y el dependientista. El presente no es la excepción. Las crisis fiscales latinoamericanas han generado, a su vez, una crisis de la universidad pública y un incremento de universidades privadas e incluso de la educación universitaria a distancia. Lo que se enseña y cómo se enseña, obviamente, ha sufrido el impacto de las exigencias del mercado laboral, de las necesidades de las empresas privadas y del redimensionamiento del sector público.

Hoy, es también ya un lugar común el valorar el conocimiento como un factor productivo. Se ha reiterado hasta el cansancio la importancia actual de la ciencia y la tecnología en la economía y, por tanto, el rol de la universidad en la producción. Sin embargo, el conocimiento es mucho más que un factor productivo, pues sus complejas funciones en la sociedad le imputan un valor en términos de apreciación colectiva (Albornoz, 1992). La dimensión compleja y multifuncional del conocimiento es pedagógicamente relevante porque lo que se enseña y aprende y cómo se enseña y aprende no puede estar dictaminado exclusivamente por el mercado. Aunque la universidad debe también considerar al mercado al diseñarse a sí misma, sus ideales y compromisos son más amplios y complejos pues abarcan la formación humana, la equidad social, la sustentabilidad y la cultura.

Frente al mercado, la universidad corre grandes riesgos y tiene también grandes oportunidades. Uno de los riesgos es *no asumir el mundo*, darle las espaldas a la realidad, que es una forma embozada de someterse a ella en lugar de transformarla, y dejar a la universidad sin respuesta, alelada o recitando una retórica inútil frente a la realidad económica. Defender el sentido humanista, ético y social de la universidad no significa negarle la necesidad imperiosa de incorporarse al ritmo, aceleración, competencia y calidad que la economía y los cambios sociales imponen (Roig, 1998). Esta incorporación, sin embargo, no puede ser ni pasiva, ni acrítica, ni puede reducir a la universidad a simple empresa de provisión de recursos humanos para el sector privado.

Por su propio carácter crítico y creativo y en vista de su afán de formar seres humanos y contribuir positivamente a la sociedad, la Universidad no está sólo para adaptarse al mercado sino para colaborar en la transformación de éste y de la sociedad en su conjunto. Siendo el conocimiento, es decir el trabajo humano calificado, tan importante en la producción, el rol de la universidad puede ir más allá del simple aumento de la productividad. En la relación universidad-empresa, por ejemplo, el tipo de profesionales que la universidad provea puede contribuir no sólo a una mayor producción sino también a una dinámica de las empresas sensible a la participación, las tecnologías sustentables y la equidad.

Un efecto particularmente perverso que el mercado puede operar sobre algunas universidades, especialmente privadas, es el de su total mercantilización, su reducción a empresa. En lugar de propiciar mayor eficiencia profesional y desarrollo investigativo, la persecución de títulos universitarios como puros símbolos de status para acrecentar ingresos puede marginar el compromiso de la universidad con el conocimiento y la excelencia. Esta mercantilización puede destruir lo que son condiciones pedagógicas básicas, disminuir escandalosamente tiempos de estudios, reducir niveles de ingreso y condiciones de egreso, proveer información puramente utilitaria; ahorrar, para aumentar ganancias, en la inversión en docentes, bibliotecas, laboratorios y demás personal e infraestructura necesaria. Sistemas efectivos de acreditación son fundamentales para controlar la calidad de la educación universitaria.

Los recursos pedagógicos que se usen o no se usen en la universidad pueden contribuir mucho a la formación de profesionales acrícos, individualistas, puramente funcionales y productivos o profesionales no sólo eficientes sino críticos y creativos, imbuidos de una valoración de los intereses de la comunidad y del país en que viven, que no sólo se ajusten y cumplan tareas productivas sino que realicen valiosos aportes en su trabajo mediante sus capacidades profesionales y humanas. En otras palabras: los perfiles profesionales y académicos que la universidad puede efectivamente generar dependen de una serie de complejas condiciones entre las cuales no es posible olvidar la pedagogía universitaria y en general la capacitación docente.

3. USO PEDAGÓGICO DE NUEVAS TECNOLOGÍAS

La enseñanza programada y el uso de tecnología informática en la educación presentan, como todos los modelos educativos, ventajas y desventajas. Algunas ventajas del uso de programas informáticos consisten en su adaptación al ritmo del estudiante y en las posibilidades de ordenación de la información y de evaluación

inmediata, así como en la familiarización con estas tecnologías. Entre las desventajas están la relación, de todas formas mecánica, del alumno con la máquina, lo cual limita tanto el ejercicio crítico como lo que puede ser enseñando por este medio, así como la socialización a nivel interpersonal. Las dificultades económicas de acceso a esta tecnología pueden ser también un problema (Forero & González).

Pero además, estas nuevas tecnologías plantean nuevos problemas sobre la cantidad y calidad de información. Hoy más que nunca la información puede convertirse rápidamente en una inmanejable avalancha y apoyar o distorsionar la enseñanza y el aprendizaje. El desarrollo de la informática y las comunicaciones hace que los estudiantes tengan mayores posibilidades que antes en la recopilación de un mayor volumen de información. Es esencial proveer a los educandos de las condiciones para que desarrollen las habilidades para manejar los instrumentos que les permitan este acceso. Quien hoy no maneja Internet, correo electrónico, discos compactos, bases de datos, programas informáticos adecuados a su área, etcétera, soportará, simplemente, una abrumadora desventaja comparativa en sus investigaciones y estudios en general.

Por otro lado, la cantidad y desigual calidad de la información accesible por estos nuevos medios requiere un mayor afinamiento de la capacidad crítica, criterios adecuados y creativos para evaluar su pertinencia y para organizar y asimilar estas fuentes. En Internet, por ejemplo, no sólo se produce una ruptura del tiempo que acelera el acceso a información, sino además una ruptura del espacio que crea el permanente riesgo del desajuste de esa información con el contexto del alumno. Si toda la información que circula por los nuevos medios tecnológicos, aunque más voluminosa, actual o sofisticada que antes, no es procesada por el alumno con el apoyo del docente, el aprendizaje no se produce, pues tal aprendizaje no se reduce a una compilación de información electrónica, por más amplia que fuere. Este criterio me parece fundamental para que, paradójicamente, las nuevas tecnologías no nos lleven de regreso —o nos mantengan— en el modelo pedagógico tradicional de transmisión y acumulación acrítica de información.

Para el docente estas nuevas tecnologías son por tanto un desafío. Hoy la revista ha sido ya desplazada como la fuente más reciente, pues la información en línea y las bases de datos le han ganado la carrera en la provisión de información. La presentación de información en el aula puede ser realizada por sofisticados medios tecnológicos, lo cual puede facilitar pero no asegura el aprendizaje. En definitiva, si al docente le corresponde buscar las estrategias más adecuadas para posibilitar el acceso al conocimiento por parte de los alumnos (Raza, 1999), ciertamente las nuevas tecnologías han complicado esa búsqueda, aunque bien utilizadas puedan mejorar en muchos casos los resultados. Esa complicación también exige mayor formación pedagógica y didáctica de los docentes.

A parte de su valor didáctico, el otro gran problema al que nos enfrentan estas nuevas tecnologías es el de la reiteración de la inequidad social. Pese a su potencial democratizador, bien sabemos que el acceso a estas tecnologías es muy desigual, lo cual puede contribuir a aumentar la brecha en la calidad educativa entre las universidades que cuentan y no cuentan con tales recursos, entre lo que pueden y no pueden hacer los docentes en estas instituciones. Las políticas nacionales de desarrollo tecnológico deberían considerar y modificar tal situación.

4. PEDAGOGÍA UNIVERSITARIA Y CULTURA

Para cumplir con su misión social, la universidad debe comunicar a la realidad nacional en la que vive con el mundo, pero debe también responder a esa realidad nacional y local. No es necesario recurrir a nacionalismos o fundamentalismos para mantener esta inserción nacional, que enriquece a la universidad con sus mejores tradiciones culturales (Roig, 1988). Tal inserción contribuye por cierto al desarrollo de una pedagogía universitaria que responda concretamente a la realidad que nos circunda, una suerte de antídoto contra el desarraigo académico y cultural. Un primer compromiso con la propia realidad que es condición de su capacidad de transformarla.

Si se admite que el conocimiento siempre requiere una mediación lingüística, cultural y conceptual (Ander-Egg,) las ciencias, incluso las naturales y exactas, no pueden ni deben ser estudiadas de forma absolutamente idéntica en todo tiempo y lugar. La universalidad y abstracción del método científico, no lo libra de la constante confrontación con lo particular y lo concreto de las realidades a que se aplica. Por otra parte, no todo conocimiento ni todo saber se desarrolla por esta vía metodológica, como en el caso de la Filosofía y las Artes.

El autoexilio intelectual de nuestros académicos es no sólo un problema cultural, sino epistemológico y pedagógico, en cuanto constituye un obstáculo al desarrollo del conocimiento en la región. Orlando Albornoz (1992), por ejemplo, nos plantea la imposibilidad de que la universidad latinoamericana, y especialmente su nivel de postgrado, produzca nuevo saber mientras no independice su agenda académica de la de los países desarrollados y recree su propia *mecánica del saber* —destrezas y habilidades para hacer ciencia— acorde a sus intereses. Es imperativo abordar en forma científica nuestros propios problemas, desde una agenda y técnicas propias. Albornoz aclara que tal proceso no cuestiona la globalización conceptual de la ciencia, sino el reconocimiento de que ésta puede partir de realidades empíricas diversas.

Un ejemplo muy interesante de esta saludable, y yo diría entrañable, conexión entre terruño y academia, lo hallamos en las potencialidades del diálogo entre los métodos y ciencias occidentales y los saberes tradicionales andinos. Una experiencia que conozco personalmente al respecto, por ser parte de su planta docente, es la de la Universidad Andina (organismo creado por la Comunidad Andina de Naciones). En esta Universidad se ha instaurado un diálogo a nivel de postgrado entre medicina occidental y tradicional; también en programas de maestría como los de Letras, Estudios Latinoamericanos o Derecho, la dimensión de lo andino ha ido ganando espacio en los programas y en las inquietudes de docentes y educandos de varios países de la región.

Referencias citadas

ALBORNOZ, Orlando, 1992 - La mecánica del saber. La Producción de conocimientos en América Latina y el Caribe. In: Villegas, Abelardo: *Posgrado y Desarrollo en América Latina*: 37-51; México: Unión de Universidades de América Latina.

ANDER-EGG, Ezequiel, La Planificación Educativa.

FORERO, Enrique & GONZÁLEZ MENDEZ, Heriberto, - Enfoques Metodológicos en Educación Superior. Antropogogía Profesional. s/a.

- JARAMILLO, Manuel, 1999 - La Investigación Científica como Medio de Enseñanza–Aprendizaje en la Educación Universitaria. *Enfoques, Revista de Docencia e Investigación Universitaria*, 1: 45 – 50; Quito: Pontificia Universidad Católica del Ecuador.
- MEC–CONUEP, 1994 - Misión de la Universidad Ecuatoriana para el Siglo XXI. Conclusiones y Propuestas, ; Quito.
- MISTRAL, Gabriela, 1964 - Algo sobre Autodidactismo. In: *Enciclopedia Universitas*, tomo 15; Barcelona: Salvat Editoriales.
- RODRÍGUEZ, Jaime, 1994 - La estructura de los programas de pregrado en las universidades y escuelas politécnicas. In: *MEC–CONUEP, Misión de la Universidad Ecuatoriana para el Siglo XXI*, volúmen V: 39–58; Quito: Calidad Académica en la Educación Superior.
- RODRÍGUEZ, Nelson, 1994 - La estructura de los programas de postgrado en las universidades y escuelas politécnicas. In: *MEC–CONUEP, Misión de la Universidad Ecuatoriana para el Siglo XXI*, volúmen V: 59–124; Quito: Calidad Académica en la Educación Superior.
- ROIG, Arturo Andrés, 1998 - *La Universidad Hacia la Democracia*, 338p., Mendoza: Ediunc.
- SAVATER, Fernando, 1997 - *El Valor de Educar*, 222p.; Barcelona: Ariel.
- SILVIO, José, 1998 - Ideas par el Desarrollo de la Formación y el Perfeccionamiento Pedagógico de Docentes de Educación Superior en América Latina y el Caribe. In: *UNESCO, Formación Pedagógica de Docentes de Educación Superior en América Latina y el Caribe*; Caracas: Cresalc.
- VILLEGAS, Abelardo (compilador), 1992 - *Postgrado y Desarrollo en América Latina*, México: Unión de Universidades de América Latina.