

Recepción: 25/10/2012
Aceptación: 20/12/2012

Enrique Caetano¹

Pedagogía, transposición y evaluación en la docencia universitaria

Resumen:

El presente artículo se realiza a instancias del Seminario de Formación Docente dictado por el Dpto. de Formación Docente de la Universidad de Buenos Aires en Convenio con nuestra Facultad de Derecho, UDELAR.

Consta de breves reflexiones acerca de tres tópicos fundamentales de la práctica docente universitaria, a saber: la peculiaridad de una educación latinoamericana, la transposición pedagógica universitaria, y la construcción de indicadores meta-prácticos para el análisis.

En primera instancia entonces, este escrito realiza un breve posicionamiento, de alguna manera kantiano y latinoamericano, respecto a una educación superior.

En segundo lugar, realiza un análisis de la transposición universitaria observando necesidades y posibilidades.

Por último intenta idear algunos operadores con los cuales poder escrutar de manera autocrítica nuestra práctica docente.

Abstract:

This article was performed at the request of the Teacher Training Seminar taught by the Department of Teacher Education at the University of Buenos Aires in agreement with our Faculty of Law, UDELAR.

It consists of brief reflections on three fundamental issues of university teaching practice, namely: the peculiarity of latinamerican education, transposition university teaching, and building practical indicators for meta-analysis.

In the first instance then, this paper makes a brief poscionamiento somehow Kantian and Latin, with respect to higher education.

Second, an analysis of the transposition university, watching needs and possibilities.

Lastly, we come up with some operators with which to scrutinize our practice so self-critical faculty.

Palabras claves:

Pedagogía universitaria, transposición didáctica, evaluación docente.

¹ Docente de Historia de las Ideas, Facultad de Derecho, UDELAR / caitane@adinet.com.uy

I

Al contrario de lo señalado por Ortega y Gasset en sus conferencias de 1930, y tildado como un “error fundamental”²: nuestras naciones si son creadas fundamentalmente a partir de los Sistemas Educativos.

Históricamente hemos, por decirlo así aunque sea una exageración, “recortado y adaptado” experiencias e inmigrantes que otras naciones exitosas habían llevado a cabo y generado.

El caso de Varela y Sarmiento son ejemplares paradigmáticos de agentes intelectuales forjadores de los ciudadanos para el ejercicio republicano de las nuevas naciones americanas. Esa fue la manera histórica de cómo la modernidad fue construida positivamente en estas naciones.

Nuestra América toda en sus 200 años es un gran experimento de construcción de sujetos, es una gran utopía con mayores y menores éxitos, y donde idealmente se tomaba el campo de la Educación como la clave o el motor del progreso.

Somos países que hemos supuesto y priorizado sobre todo en el Río de la Plata a partir de fines del siglo XIX, que “las naciones son grandes porque su escuela, elemental, secundaria o superior, es buena”³.

En ese sentido nuestro pensamiento universitario, como muy bien fuera señalado, es mas bien de convicciones kantianas.

Hay un profundo constructivismo en la concepción pedagógica kantiana cuando en sus clases de Pedagogía plantea la fuerte tesis de que:

“Únicamente por la educación el hombre puede llegar a ser hombre. No es sino lo que la educación le hace ser”⁴.

Esta fuerte tesis es complementada con la dimensión utópica de un límite nunca alcanzado de superación del hombre a través de la educación, acorde con el fuerte optimismo del poder de la razón aplicada a la educación, a saber:

“Si un ser de una especie superior recibiera algún día nuestra educación, veríamos entonces lo que el hombre pudiera llegar a ser. Pero como la educación, en parte, enseña algo al hombre y, en parte, lo educa también, no se puede saber hasta dónde llegan sus disposiciones naturales... (si se experimentara en este sentido de excelencia) nos aclararía ello lo que puede el hombre dar de si”⁵.

Es en este sentido que es posible encuadrar objetivos pedagógicos tales como “formar personas”, “generar conciencia o espíritu críticos” o tales como “enseñar que la realidad se puede transformar”⁶.

La contrapartida de ello son ciertas contradicciones naturales que nos definen y nos diferencian como latinoamericanos, en cuanto a contar con los recursos, las inteligencias, las riquezas naturales y humanas, pero sin embargo no ser todavía lo que aspiramos en nuestras idealidades.

En este sentido, tal como lo plantea de manera profunda y elocuente el pensador venezolano Ernesto Mayz Vallenilla, “el ser latinoamericano constituye un siempre y reiterado no ser siempre todavía, siendo sin embargo, ya, en absoluta plenitud”⁷.

II

La transposición de contenidos designa “el paso del saber sabio al saber enseñado”. Hay entonces algo así como una distancia “obligatoria” entre el “saber sabio”⁸ que en nuestro caso corresponde al de la Historia de las Ideas en el marco del primer año de la carrera de Abogacía, Notariado y Relaciones Internacionales, y el “saber enseñado”, que en nuestro caso podría ser escrutado en la resultante de los contenidos que los estudiantes producen en las distintas pruebas escritas para su correspondiente pasaje de curso.

Esa distancia es la que alude o refiere a una siempre existente “transposición de contenidos”, que en el ámbito universitario, y en particular en la materia que nos toca, pensamos que debería ser mínimo, sobre todo considerando los otros estadios, que necesariamente supone, dentro de los procesos de enseñanza-aprendizaje normales.

Desde la perspectiva universitaria de una pedagogía específica posible, cabe plantearse que la “transposición de contenidos” necesariamente mayor en primaria y, menor y en disminución con el tiempo escolar secundario, en la enseñanza universitaria tiende a disminuir.

En los procesos de enseñanza hay tres grandes “esferas” que estarían determinando momentos o etapas de la formación de los ciudadanos, esto es: una esfera familiar, una esfera educativa, y la esfera del mundo real.

La esfera educativa a nivel universitario no resulta necesariamente separada del mundo real. Pero es condición en modo necesario la no reproducción a la interna de la esfera educativa, de las vicisitudes, contingencias y contradicciones del mundo real. Se trata pues de una esfera que posee su propia materia y objeto, su propio derecho y su propia ley.

Ello además aparece potenciado, diferencial y constructivamente, por la perspectiva kantiana ya mencionada.

El nivel universitaria es muy peculiar, pues alumnos y docentes conviven en casi igualdad de condiciones; ello tanto a nivel cívico, donde ambos comparten igualdad plena de derechos y obligaciones, como a nivel intelectual en el sentido de la continua auto exigencia de progresión de saberes que necesariamente deben incorporar y producir tanto docentes como alumnos en un degradé funcional con distintas responsabilidades.

Por otro lado el lugar estratégico de los adolescentes en el proceso de socialización secundaria los hace especialmente inteligentes en la resolución de problemas de las “teorías de la sociedad”.

En esta perspectiva es que son posibles objetivos pedagógicos tales como el de la “transmisión de conocimientos en situación de aula, estableciendo que todos en el aula participamos y que tenemos distintos grados de responsabilidad”⁹.

Esta perspectiva es muy diferente a las que normalmente se imprimen en los Planes de Curso, que estipulan profundas diferencias entre los saberes sabidos y enseñados en un marco de intervenciones típico de docente activo y alumno pasivo y “bancario”.

En cambio, visto desde esta otra forma no reduccionista del papel activo del estudiantado, el docente siempre tendría un público apto para escrutar nuevas ideas, nuevas perspectivas, nuevas

“actualidades” de viejos autores.

Allí también aparece tanto para el alumno como para el profesor, la necesidad de trabajar lo más posible, con las “fuentes” directamente, con lo que dijo el autor, y no tanto con lo que dijo el “comentarista del autor” interpretando al autor de la idea.

Esto es esencial por varias razones, entre las cuales esta que los artículos sobre autores normalmente no planifican o dejan espacios e intersticios para la innovación de perspectivas, para la improvisación de otros enfoques, potenciados por un interactuar ejercitado y consciente de profesores y alumnos.

Cabe señalar que este aspecto aparece definitorio de lo que es la materia Historia de las Ideas, pero que perfectamente puede ser extendido a las demás materias curriculares de Derecho, donde naturalmente profesores y futuros abogados y escribanos, deben trabajar directamente con las leyes y códigos directamente; y ello debe ser así en modo de necesidad, desde el principio de su carrera universitaria.

Por último destacaremos en este párrafo, un posible modo de realizar investigaciones reflexivas en el campo de Historia de las Ideas, a través de un ejemplo que podría ser paradigmático de nuevas situaciones de aula que incorporen a docentes y estudiantes en la ya mencionada peculiar interacción universitaria.

El ejemplo consiste en cómo unas “ideas fundamentales” ensayadas por este docente acerca del primer contenido (Maquiavelo)¹⁰, eran interpretadas y sintetizadas por la estudiante “A”, en el siguiente fragmento de su escrito del primer parcial 2012:

“La idea del tiempo – escribe la estudiante “A” en su escrito del Parcial – también tiene que ver; ya que para lograr la unificación de Italia, él creía que primero lo que tenía que haber era un principado que hiciera a ese estado fuerte y luego si vendría la república, la cual velaría por el derecho de todos. El principado nunca se puede imponer a la república, ya que si lo hace, tarde o temprano va a fracasar”.¹¹

En primera instancia resultan patentes las virtudes del ensamble del escrito de esta estudiante, notables en términos de: como logró componer elementos de la Historia, elementos de la Ciencia Política y elementos de la Dialéctica, con la categoría del “tiempo”.

Vemos también ejemplarmente, cómo un docente investigador de contenidos puede acceder a un producido razonable, a partir de una propuesta nueva acerca del primer contenido de un tradicional plan del curso de Historia de las Ideas que incorpora el pensamiento estudiantil de una manera no reduccionista.

Esto permite avanzar en: por un lado, posibles aspectos evaluativos cualitativos específicos del Historiar de Ideas, o de cómo poder evaluar la transposición desde la dimensión de los contenidos específicos de esta materia en particular.

Y por otro lado permitiría, debido a la posibilidad de la interpretación razonable por parte de estudiantes especialmente dotados para ello, producir elaboraciones y síntesis nuevas, dentro de un plan de reflexiones e investigaciones nuevas e innovadoras acerca del controvertido y siempre provocador pensamiento maquiavelano.

III

En la práctica docente en general, hay dos aspectos que particularmente nos parecen fundamentales a la hora del análisis.

Por un lado resulta imperioso para todo docente, el saber cómo nos ha ido en caso de la evaluación final, y el saber cómo nos está yendo en el desarrollo de las clases para el caso de la posibilidad de un control tipo feedback; es decir resulta insoslayable el saber cómo se ha producido la transposición didáctica y como medirla y analizarla.

Por otro lado es muy importante saber, en qué aspectos fallamos en el pasaje del saber al saber enseñado; o qué contenidos de la estructura general del Plan del Curso son los que los estudiantes no aprendieron.

Es de observar aquí, que la formulación de un necesario “angustiar (no saber)”¹², tiene como objetivo algo distinto del que normalmente marcan los “Planes del Curso”, a saber: cuando en un caso el objetivo pasa sólo por el logro del arraigar capacidades en el “alumno” (objetivo sin lugar a dudas central), en este otro caso que ensayamos, la evaluación con el sentido crítico referido de un angustiar (no saber), se centra en nosotros mismos en tanto docentes.

La evaluación de nuestra práctica en sí, no es posible analizarla de manera absoluta, sino que necesariamente esa evaluación implica y descansa sobre la comparación dialéctica de un conjunto de prácticas de diferentes docentes.

En términos de un ensayo exploratorio nos propusimos entonces, estudiar los resultados de un primer Parcial escrito (de dos Parciales en el semestre).

Se trata de una clase de 123 alumnos de las carreras de Abogacía, Notariado y Relaciones Internacionales que imparte la Facultad de Derecho de la UDELAR.

Estos estudiantes cursan el primer año de sus carreras, y en el caso particular del análisis, la materia semestral en cuestión es Historia de las Ideas.

Se tomó una muestra de 41 escritos corregidos, o sea la tercera parte del total de alumnos de esa clase, y los resultados se proyectaron al total, de manera exploratoria para el presente ensayo.

Los datos de los escritos corregidos contienen tres dimensiones, a saber: el género, el puntaje total de cada escrito (la nota que lleva el estudiante) y el puntaje de cada pregunta respondida de un total de 4 preguntas obligatorias propuestas en ese Parcial.

En primera instancia, los resultados indican en términos generales, un buen desempeño del conjunto de alumnos, con un promedio de 6,73 puntos de calificación final de toda la clase¹³. Esto se ve reforzado por la casi nula cantidad de escritos en donde se constatan errores conceptuales, en términos de referenciar a un autor o una idea significativa y desarrollar otra no relacionada, o en términos de referenciar una idea significativa y atribuirle un concepto equivoco.

En otro orden, constatándose la notoria feminización de la matrícula universitaria de nuestras Universidades, la distribución por género de los estudiantes de la clase, es de un 25% de varones y un 75% de mujeres; es decir 3 de cada 4 estudiantes son mujeres.

En cuanto al desempeño educativo por género, no presenta diferencias significativas, ubicán-

dose el promedio de las calificaciones finales de las mujeres en un 6,8% y el de los varones en un 6,7%.

Por otro lado, en relación al primer aspecto reflexivo a analizar, esto es, el de nuestra práctica docente, hemos ensayado una medición a partir de la estadística registrada del Parcial, a saber:

Sobre el total de escritos parciales corregidos, se fueron desagregando la sumatoria de los puntajes de cada contenido referido en cada una de las cuatro preguntas del Parcial.

Luego estos puntajes totales por contenido, se agruparon por docente, y se dividieron por los puntajes máximos que podrían haber obtenido los estudiantes.

De esta manera se obtuvo un posible indicador acerca de la “eficacia educativa por docente”, a saber:

Eficacia educativa por profesor:			
Sumatorias de puntajes	max	real	
Profesor α	126	72	:57 % contenidos aprendidos
Profesor β	88	42	:48 % contenidos aprendidos
Profesor δ	81	54	:66 % contenidos aprendidos

Aquí es posible observar cómo el profesor δ tiene un muy buen desempeño en su labor docente, con una eficacia en los objetivos planeados de más de un 60 % de contenidos enseñados, incorporados y

plasmados por los estudiantes en sus pruebas escritas parciales.

En tanto el profesor β no tuvo el mismo exitoso desempeño, aunque presenta aproximadamente la mitad de los contenidos aprendidos por los estudiantes.

Estos insumos aparecen fundamentales para un análisis crítico, permitiendo a los docentes autoevaluarse, e interpeándolos en términos del cómo potenciar más aquellos aspectos en los que obtuvieron eficacia; a la vez también y por otro lado, permiten la posibilidad de proponerse cambiar y renovar las exposiciones, las dinámicas grupales de clase, los recursos didácticos, que permitan retrovertir los resultados de puntajes no tan buenos.

En cuanto a la segunda preocupación relativa a, en qué contenidos se ha fallado en la transposición del saber al saber enseñado, se diseñó otro indicador que relaciona porcentualmente la suma real de puntajes obtenidos por los estudiantes en sus pruebas escritas, con el máximo puntaje que podrían haber tenido. Esta relación porcentual a su vez se desagrega por contenidos.

De esta manera se obtuvo un posible indicador acerca de la “eficacia de la transposición didáctica por contenido”, a saber:

Eficacia en la transposición didáctica por contenido	
Contenido	
A	40 % del contenido aprendido
B	44 % del contenido aprendido
C	65 % del contenido aprendido
D	80 % del contenido aprendido
E	64 % del contenido aprendido
F	71 % del contenido aprendido
G	47 % del contenido aprendido
H	53 % del contenido aprendido

En cuanto a la segunda preocupación relativa a, en qué contenidos se ha fallado en la transposición del saber al saber.

Aquí podemos ver que hubo “problemas” en los contenidos A, B y G, y muy buenos resultados en la transposición de los contenidos D y F.

Seguramente en estos últimos contenidos de transposición eficaz, sea posible

encontrar constataciones a nivel de una educación ideal posible y real, donde estudiantes y docentes se vieran igualmente motivados e interesados, donde no impere necesariamente principios

de realidad desgastantes, sino tal como lo sugería Schiller y Marcuse en sus obras¹⁴, “hacer ver a los alumnos que estudiar es divertido”¹⁵. El análisis de estos casos y su extensión experimental a los otros contenidos, permitiría una siempre superación, un siempre ir a más, tal como Kant en sus clases de Pedagogía lo proponía.

En cuanto a los contenidos problemáticos, estos análisis permiten medir y focalizarlos, para un ulterior análisis más fino del por qué se ha fallado en la transposición.

En este otro caso es necesario ponderar también la ubicación de estos contenidos problemáticos en la estructura general de contenidos del Plan de Curso.

En este sentido, si fuere el caso de que los contenidos A, B y G fueran base para otros contenidos, en términos de que al fallar en la aprehensión de éstos no podrían ser aprendidos otros, la no tan buena transposición sería más grave que si no fuera ese el caso. Esto es así en materias y disciplinas estructuradas a nivel de contenidos como lo son paradigmáticamente las matemáticas, y también y especialmente la dogmática jurídica.

IV

El enfoque ensayado en el presente artículo focaliza el análisis en la práctica docente, más que en los objetivos normales que necesariamente se trazan en un Plan de Curso dirigidos al logro de las capacidades de los alumnos.

Es de destacar y reflexionar de que, tal como muchos documentos de la UNESCO así lo señalan, la educación es un derecho; y en tanto el docente es guía y principal activador de los procesos de enseñanza aprendizaje, se debe comprometer con ello.

Desde las perspectivas desarrolladas aquí, situaciones típicas de notas y promedios bajos de una clase, cuando no hay otras razones que la explican, ya no son sólo atribuibles al alumnado y se retro vierten autocrítica y constructivamente hacia el docente.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Barros, Enrique F. y otros: “Reforma universitaria de 1918”, FEUBA, Buenos Aires.

Bourdieu, Pierre y Passeron, Jean-Claude: “La reproducción. Elementos para una Teoría del Sistema de Enseñanza”, Editorial Popular, Madrid, 2001.

Chevalland, Yves: “La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado”, Ed. Aique, Buenos Aires, 1998.

Fleitas, Abel M.: “Derecho de familia. Métodos de enseñanza. Casos y otras variantes”, Ed. Astrea, Buenos Aires, 1996.

Fischman, Fernando y Seda, Juan Antonio: “La enseñanza del Derecho en la Universidad de Buenos Aires. Propuesta de investigación desde una perspectiva antropológica”, en la revista Aca-

demia, Buenos Aires, 2009.

Flores, Fernando: “Tecnologías rotas. El humanista como ingeniero”, Lund, 2008.

Gordillo, Agustín: “El método en Derecho”, Ed. Civitas, Buenos Aires, 1988.

Grompone, Juan Arturo: “Cómo se aprenden los algoritmos a propósito del Plan Ceibal”, Galileo, Mdeo., 2009.

Kant, Emmanuel (1789): “El Conflicto de las Facultades”, Ed. Losada, Buenos Aires, 2004.

Kant, Emmanuel (1784): “¿Qué es la Ilustración?”, F.C.U., Mdeo.

Kant, Emmanuel (1803): “Pedagogía”; disponible en: www.philosophia.cl.

Ortega y Gasset, José (1930): “Misión de la Universidad”.

Ribeiro, Darcy: “Las universidades”, CEDAL, Buenos Aires, 1973.

Sambarino, Mario: “Identidad, tradición, autenticidad; tres problemas de América Latina”, Ed. Centro de Estudios Latinoamericanos, Caracas, 1980.

UNESCO: “Conferencia mundial de educación superior 1998”.

UNESCO: “Conferencia mundial de educación superior 2009”.

NOTAS

² Ortega y Gasset (1930) pp. 2.

³ Ibidem.

⁴ Kant (1803).

⁵ Ibidem.

⁶ “43 puntos”, Trabajo grupal sobre la consigna: ¿cuál es la misión de los docentes?/Seminario de Formación Docente UBA-UDELAR/2012.

⁷ Mario Sambarino (1980), pp. 289.

⁸ Chevalland (1998), pp. 15-16.

⁹ “43 puntos”, ibídem.

¹⁰ Entre las “ideas fundamentales” ensayadas habría dos de las seis propuestas de manera provisoria y abierta que son las que la estudiante sintetiza con lucidez y elocuencia, a saber:

v. Las formas de Estado del Principado y de la República no son necesariamente contradictorias en el TIEMPO, sino que pueden constituir fases sucesivas en el devenir político, siendo la República la superación del Principado.

vi. La Humanidad transita hacia Estados acostumbrados “a vivir libres”. El que quiera imponer un Principado a una República, tarde o temprano, fracasará.

¹¹ Fragmento escrito del 1er. parcial de la estudiante “A”; 16 de junio del 2012.

¹² “43 puntos”, ibídem.

¹³ Las calificaciones tiene un recorrido desde el 0 punto a 12 puntos.

¹⁴ Nos referimos a los textos: “La educación estética del hombre” de Schiller, y “Eros y civilización” de Marcuse.

¹⁵ “43 puntos”, ibídem.