

# **LA METODOLOGIA PEDAGOGICA Y LA EXPERIENCIA DEL CICLO BASICO DE LETRAS**

***ANA I. ALFARO SALAS***

## **1.— Antecedentes generales**

Nuestra experiencia se inicia en 1976 con un equipo docente integrado por cuatro profesores, un coordinador y una matrícula de 250 estudiantes. El equipo fue aumentándose con el tiempo, lo mismo que el número de estudiantes (estos últimos llegaron en 1979 a 614 alumnos). Inicialmente se trabajó en unas condiciones precarias, que iban desde no tener presupuesto propio, hasta carecer de oficina y servicios secretariales. Poco a poco, se va estructurando la unidad académica, adquiere la estructura administrativa mínima, se le nombra una directora y se contratan servicios secretariales; adquiere presupuesto propio para pagar los docentes, gastos de suministros y equipo de oficina, un pequeño presupuesto para investigación y un local de trabajo para la administración de la unidad. Se mencionan estos aspectos administrativos, para que se tenga alguna idea sobre las con-

diciones de trabajo de los docentes, que al inicio fueron muy limitadas, pero que poco a poco, se han ido mejorando, sin que esto signifique que actualmente se trabaje en condiciones excelentes. Siempre tenemos muchas limitaciones, pero en todo caso, menos que en años anteriores. El mejoramiento relativo de las condiciones de trabajo y el interés constante del grupo docente, por dar contenido a un proyecto, fueron permitiendo la generación de actividades de apoyo a la labor docente en varios niveles: material bibliográfico, organización de la investigación relacionada con nuestros intereses profesionales, trabajo más organizado por parte de los docentes, evaluación periódica de nuestro quehacer con el objeto de descubrir logros y errores, representación de la unidad académica en las diversas instancias de la Facultad de Filosofía y Letras (Comisión de Docencia, Unidad Coordinadora de Investigación, Unidad Coordinadora de Extensión), en resumen una mejor organización e integración del trabajo, que en el presente año, nos permite afirmar que hemos alcanzado un primer nivel de consolidación de la unidad académica.

## **2.— Primera etapa del trabajo metodológico: punto de partida**

Nos concentramos en las características iniciales del equipo docente, porque a mi entender, ahí se suscitaron las primeras ideas sobre nuestro trabajo actual; claro está, en una forma muy preliminar, bastante imprecisa, apenas en sus inquietudes iniciales, sin haber acumulado aún una experiencia conjunta. Sin embargo, conviene aclarar que no partimos de la nada, pues iniciamos nuestro trabajo en 1976, con base en algunas orientaciones mínimas, entre las cuales podemos señalar básicamente las siguientes:

- a) Se nos entregó un primer esquema de programa del curso, que expresaba lo aprobado en principio, pero al cual se le podían incorporar algunos cambios de contenido;
- b) a través de diversas sesiones de trabajo, se nos fue explicando, por parte del Coordinador, en qué contexto se ubicaba el programa del curso; así se nos dieron las primeras nociones sobre el nivel propedéutico. Todo lo anterior apoyado en algunos documentos que ya circulaban en la Universidad Nacional (Universidad Necesaria, PAR 76, Proyecto de Estatuto Orgánico, documentos de la Facultad de Filosofía y Letras), los cuales se conocieron, discutieron, comentaron buscando sus aspectos fundamentales en relación con la experiencia que iniciábamos;
- c) fuimos comprendiendo entonces que el certificado propedéutico sería la entrada de los estudiantes a la facultad respectiva, según las áreas de estudio en que está estructurada la Universidad Nacional y que debíamos orientar nuestro trabajo específico, en relación con las disciplinas o áreas de trabajo de la Facultad de Filosofía y Letras;
- d) nos dimos cuenta entonces que el propedéutico no era el primer año de carrera, sino una preparación inicial pero también específica, que le permitía al estudiante un primer acercamiento y visión global de las disciplinas que cultivaba la facultad, de la problemática general de dichas áreas. Así enfrentamos nuestro primer gran problema de programación: dar acceso a una facultad con composición heterogénea y cómo lograrlo sin descuidar ninguna de las áreas presentes. Una gran proporción de nuestras discusiones de equipo se dedicó a

atender este problema y en el transcurso de nuestra experiencia, y con base en ella, fuimos encontrando diversas posibilidades para atender tal problema; ensayamos varias formas de hacerlo, hasta que descubrimos que la solución estaba en la relación de dos elementos, presentes en la complejidad de nuestro trabajo académico específico: por un lado, la incorporación de las distintas áreas de conocimiento propias de la facultad en nuestro programa temático (en algunos aspectos muy generales y problematizadores) y, por otro lado, un adecuado manejo del trabajo metodológico (tanto metodología pedagógica, como la propia de nuestro objeto de estudio, la comunicación). Esta práctica de relacionar ambos elementos se inició en 1978 y se ha mantenido, adquiriendo mayor profundización y especificación en 1979;

- e) al inicio de nuestro trabajo, también se seleccionó la temática general que nos ocuparía: la comunicación humana. Al optar por ella se tuvo en cuenta una serie de factores; entre ellos y a modo de ejemplificación podría citar los siguientes:
  - su gran riqueza permitiría relacionar las distintas áreas de la facultad;
  - el ejercicio profesional de las disciplinas que cultiva la facultad, implica necesariamente el uso de la comunicación en diversos niveles y formas (el educador, el literato, el que está ligado a las actividades religiosas, necesita conocer los procesos comunicativos y hacer un uso adecuado de ellos). De esta manera podía enfocarse la profesión desde el ámbito de la comunicación, ésta como parte integrante de aquélla;
- f) debíamos lograr que el estudiante adquiriera un instrumental básico, que le permitiera desenvolverse mejor en la vida universitaria inmediatamente posterior y enfrentar con una mayor madurez intelectual y personal, las tareas universitarias de la investigación, la expresión oral y escrita, la discusión de los problemas, la organización de actividades académicas grupales (mesas redondas, seminarios, etc.);
- g) se debía asimismo crear un ambiente en el aula, que facilitara la expresión en general del estudiante, la relación más estrecha entre los compañeros de grupo en el proceso de enseñanza-aprendizaje, un profesor distinto que en vez de contraponerse al estudiante, fuera capaz de estimular la generación de ese ambiente y de incorporarse a él. Esto fue un aprendizaje muy duro para los profesores, puesto que teníamos experiencia docente muy distinta y formación pedagógica heterogénea; en resumen, tuvimos también que empezar por nosotros mismos. Esto nos llevó a la necesidad constante de discutir nuestro trabajo, a preocuparnos mucho de la programación en detalle de la labor de aula, a seleccionar materiales de apoyo mínimos, a tomar conciencia de nuestras limitaciones de formación en diversos niveles y aspectos, etc.; y
- h) el coordinador nos indicó, desde el principio, que se trataba de implementar algo diferente; no un curso tradicional, sino un certificado más dinámico, más real, de más aporte objetivo para el estudiante en su desarrollo personal y académico, que estuviera ligado a su realidad histórico-social y partiera de ella.

Con estos planteamientos generales y otros de detalle, iniciamos nuestro trabajo, fuimos poniendo en práctica nuestras inquietudes pedagógicas y orientamos el certificado propedéutico. Es decir, se nos entregaron algunas ideas, colocaron un proyecto en nuestras manos y nos pusieron en marcha. Ahora que puedo ver retrospectivamente nuestro trabajo, creo comprender mejor nuestro punto de partida. En verdad, estoy convencida de que la composición y las características del equipo docente fueron muy importantes para la maduración y los logros posteriores del trabajo, y lo siguen siendo. Puedo afirmar que desde que iniciamos nuestra labor conjunta, el equipo docente tuvo determinadas características que me parece oportuno mencionar, aunque sea sólo en algunos de sus rasgos fundamentales:

- a) Estaba integrado por diversas especialidades; inicialmente sólo dos (literatura y filosofía), luego fue aumentándose su número, y también la cantidad de docentes. Así, se impuso la necesidad de un trabajo conjunto, en el cual participaron las diversas especialidades;
- b) había un interés manifiesto por realizar un curso con metodología participativa. La puesta en práctica de esta metodología ha sido un proceso, durante el cual se han introducido cambios, correcciones, adecuaciones, con base en la evaluación periódica de la organización docente y de la unidad académica en general; y
- c) un profundo interés por dar contenido real al concepto de “certificado integrado”, forma de la organización de los estudios, que había tomado una gran fuerza en la Universidad Nacional y que desde su fundación fue un distintivo de ella y precisamente una diferencia con la Universidad de Costa Rica.

Todos recordamos que se hablaba de diferentes tipos de certificados integrados (unos por materias afines, otros por integración temática y objetivos) y que para una considerable parte de la UNA, la organización por certificados fue “forzada”, por adaptar planes de estudio aprobados con anterioridad al nuevo sistema organizativo, simplemente agrupando diversas materias existentes en “bloques” que debían ser aprobadas en conjunto por los estudiantes (este caso se dio en la Escuela de Educación, que absorbió las dos antiguas escuelas normales). En el caso nuestro no se dio ningún proceso de transición de una estructura a otra, es importante por eso destacar aquí que la enseñanza “por materias” nunca se ha realizado en nuestro propedéutico. Esto nos colocó, desde el inicio, en un ámbito de trabajo docente totalmente nuevo para los que participábamos en la experiencia y supuso un esfuerzo metodológico y de programación bastante grandes. No teníamos más recursos que la preparación teórica y la experiencia acumulada de los docentes incorporados en ese momento, y partimos de ahí.

Nos organizamos partiendo de los objetivos del certificado y teniendo presentes las funciones principales que debía cumplir con respecto a la facultad. Como es de suponer, al realizar la programación del primer año de trabajo, no pudimos incorporar la opinión de los estudiantes, pero en los años siguientes sí lo hemos hecho, utilizando diversos procedimientos, entre los cuales pueden citarse los siguientes:

- encuestas:** ya fuera al finalizar los cursos o en el proceso de los mismos, buscando recoger la opinión de los estudiantes, sobre el trabajo docente, la programación general del mismo y los contenidos del curso;

—*participación estudiantil en la programación*: en este aspecto se han practicado dos modalidades. Inicialmente se incorporaron estudiantes (uno por grupo) a las sesiones de trabajo de los docentes; se practicó durante el año 1977 y se dejó de hacer por algunos problemas que surgieron al confundirse esta “representación estudiantil” en las sesiones, con el concepto “oficial” de ésta que se desprende de la organización del movimiento estudiantil. Y teniendo presente que no existía en ese entonces la asociación de estudiantes del Ciclo Básico de Filosofía y Letras, preferimos dejar la instancia de trabajo de los docentes abierta a la participación estudiantil, pero sin solicitarles expresamente que asistieran. A partir de 1978, el estudiante participa en la programación a nivel de aula, cuando el docente presenta la propuesta base para el trabajo del año, entrando ésta a discusión en los diversos grupos y abriendo posibilidad a los estudiantes para que se den su propia organización interna e implementen su labor; esto se mantiene a través del año con el trabajo de las distintas unidades temáticas que se desarrollan. El estudiante participa en la programación de las diversas actividades, incluida la evaluación; y

—*seminarios de evaluación*: en ellos han participado los estudiantes, incorporándose a los trabajos de comisión y plenarios. Cabe destacar que en el seminario de 1978, la participación de los estudiantes fue abundante, con una representación de dos estudiantes por grupo.

### 3.— La maduración del trabajo y sus dificultades

En mi opinión, se fue madurando la experiencia con base en la discusión y reflexión conjuntas, con la observación del proceso al interior de los grupos de estudiantes, inicialmente compartiendo en forma verbal las dificultades y la respuesta de los estudiantes, luego montando una evaluación más formal de los grupos, y tratando de juzgar a partir de los datos obtenidos los logros y las fallas.

Más adelante, vino el problema de la conceptualización de la experiencia: si queríamos que la labor tuviera un denominador común básico en los distintos grupos, que el curso no estuviera a cargo simplemente de un profesor que orientara todo su trabajo según su criterio individual, si queríamos trabajar con una base teórica común para que la experiencia no se desintegrara, no había otro camino que teorizar con base en la práctica realizada.

Cuando empezamos a tomar conciencia de la importancia y necesidad de la conceptualización de la experiencia, ya habíamos caminado bastante. Antes de ese momento, supusimos que el uso de una metodología participativa sería algo muy novedoso para el estudiante, que el problema de adaptarse a una nueva forma de trabajo era un problema básicamente estudiantil, por el choque brusco que significaba con respecto a su experiencia educativa anterior, en la medida que el papel tradicionalmente asumido por él en los cursos, iba a ser alterado radicalmente. Pero nos equivocamos. Alrededor de fines del año 1977, la crisis docente se hizo patente; la profundización alcanzada en año y medio fue suficiente para que los docentes nos diéramos cuenta de algo elemental: a toda práctica corresponde una teoría, la práctica genera la teoría y sin la teoría no hay práctica correcta. Sólo entonces percibimos con claridad, que la metodología participativa que queríamos implementar no era fácil, pues contenía implícitamente el doble problema estudiantil-docente. Y esto constituía un problema de fondo.

En el contexto anterior, las preocupaciones teóricas hicieron su aparición: no se trataba ciertamente de aplicar en los cursos un "practicismo participativo", no se trataba tampoco únicamente de dinamizar la actividad en el grupo, ni de tenerle miedo a la teoría, y quedarnos ahí. Todos estábamos de acuerdo en usar una metodología participativa, pero... ¿qué significaba realmente para nosotros eso? Unos hablaban de autogestión y otros de cogestión. Pero era fundamental saber cuál era el contenido de esos conceptos para cada uno de nosotros, cuál el papel del docente en cada uno y el del estudiante. En aquel momento de nuestro trabajo, todo esto estaba por determinarse con mayor claridad, y a partir de estas inquietudes, el grupo entró en una nueva etapa de reflexión.

Observando el Plan académico de 1978, ya podemos notar los esfuerzos por aclarar y definir los conceptos pedagógicos fundamentales con los cuales orientaríamos nuestro trabajo. Dimos efectivamente un paso adelante, que luego retomamos, ya con más experiencia, haciéndole observaciones críticas al documento (Seminario de evaluación, realizado en diciembre de 1978). En este mismo año, y siempre con el afán de conocer científicamente nuestra propia experiencia, montamos un proyecto de investigación sobre ella, financiado por la Universidad Nacional. Este trabajo se centró en el sentido de nuestra metodología pedagógica y sus resultados fueron entregados en enero de 1979. Sin embargo, es importante señalar que simultáneamente a la ejecución del proyecto, los docentes de la unidad continuaron su trabajo en los niveles de la programación, la aplicación de encuestas, etc. De tal manera, que cuando hicimos el Seminario de evaluación de 1978, los resultados de la investigación aún no estaban listos, por lo que no fue posible considerarlos en dicho seminario. Puedo decir con satisfacción, que esta actividad evaluativa se caracterizó por ser de gran nivel autocrítico, con gran participación estudiantil (el número de participantes duplicaba el número total de los docentes), su nivel de análisis alcanzó no sólo el área propiamente docente, sino también los aspectos de organización de la unidad académica, incluyendo con ello la investigación, la extensión, la administración. Con este trabajo, el seminario concluyó en una serie de recomendaciones y conclusiones, que conocidas y aprobadas luego en la asamblea de unidad académica, se convirtieron en las bases para programar toda la actividad del Ciclo Básico que se llevó a cabo en febrero de 1979.

Se ha hecho este esbozo del trabajo interno en el año 1978, con la intención de mostrar que la dinámica del trabajo docente, no se limita únicamente a la labor de enseñanza-aprendizaje, sino que alcanza otros niveles mucho mayores, incluso la unidad completa, en los seminarios de evaluación; permitiendo así la expresión organizada de todas las experiencias, inquietudes, críticas, del personal que participa en áreas distintas. Esto quedó muy claro para nosotros en 1978, cuando a pesar de que se estaba realizando un proyecto de investigación sobre nuestro trabajo docente, los profesores continuaron simultáneamente con su labor de reflexión y no delegaron este trabajo a los resultados del proyecto. Es importante para nosotros, entonces, subrayar el valor del trabajo teórico del docente, labor que no busca la simple especulación, sino que surge de la reflexión sobre la práctica y busca adecuarla, corregirla, teniendo presentes los objetivos a lograr. Esto hace que el trabajo teórico sea permanente y que la sistematización que vamos realizando, no sea definitiva, sino que apenas representa el ordenamiento racional de lo que hemos logrado hasta determinado momento. Quiero decir con esto, que la complejidad del trabajo docente no permite la acción a través de "recetas", que hay innumerables detalles que se presentan como problemas concretos a un equipo de docentes, para los cuales la única salida es la discusión y la reflexión conjuntas con el apoyo de los principios fundamentales

que nos orientan. En este sentido, se impone para cualquier grupo docente un conocimiento de lo concreto (en términos de población estudiantil con la que se trabaja, nivel de conocimiento y experiencias de esa población, intereses, actitudes, posibilidades de trabajo académico, etc.) y, al mismo tiempo, un conocimiento general sobre el contexto en que se ubica su enseñanza: metas a lograr (dentro del ámbito universitario o no), profundización temática según las necesidades, labor conjunta con otras disciplinas, colaboración en el diseño del trabajo extraaula, etc. De no lograrse esto, caeríamos en una labor individualizada, desperdiciando el aporte y la experiencia de compañeros de trabajo que buscan alcanzar objetivos comunes.

Explico la posición que se sostiene, señalando que cuando se inició el propedéutico de letras, no podíamos decir que nadie fuera realmente un "especialista" en metodología participativa. Algunos compañeros habían realizado estudios pedagógicos y tenían bastante experiencia docente, pero nada más. Fue más bien el interés por realizar algo nuevo, que surgiera de nosotros mismos y de nuestro trabajo, lo que fue orientando la labor pedagógica. Muchas veces nos atascamos; pero creo a pesar de ello, que hemos ido superando etapas. Y no digo esto como una simple opinión, sino porque revisando nuestros documentos de años anteriores (por ejemplo programas del curso), se nota claramente el cambio cualitativo: la concepción que se tiene del curso es otra, la responsabilidad que se le asigna al estudiante es otra, el papel que se le pide al docente es muy distinto; la programación en general, tiene una mayor congruencia, un mayor nivel, y se nota inclusive que la dinámica que se genera en los cursos, rebasa en muchos casos la programación pretendida. Si embargo, conviene reconocer que el equipo de docentes ya no es inicial; varios de ellos, aunque sean de reciente ingreso, no llegan a un grupo nuevo; la experiencia se ha ido acumulando y el testimonio lo dan los docentes más nuevos, los cuales han afirmado, sin excepción, que para incorporarse realmente al equipo de trabajo y estar a su mismo nivel de comprensión de la experiencia, se requieren varios meses de labor intensiva dentro de él.

Como puede observarse, en el transcurso de cuatro años hemos tenido varias dificultades, que resumiría de la siguiente manera:

- a) Falta de formación, en dos sentidos: *pedagógica*, tanto en el aspecto teórico como en el práctico y *en la temática específica* de la comunicación, pues ninguno de los participantes era un especialista en el área temática, aunque sí había información general sobre ella, determinada más por los intereses intelectuales de cada uno que por una profesionalización. En este sentido, el equipo tuvo que ser también un grupo de aprendizaje y no sólo de docencia, por lo cual el apoyo de unos compañeros en otros fue imprescindible;
- b) algunos compañeros del grupo inicial tenían formación pedagógica por su estudios anteriores, pero la consideraban insuficiente, dado el nivel de la docencia universitaria, la realidad académica de los estudiantes y los objetivos que debíamos alcanzar. Por ello siempre fue necesario dedicarse a la búsqueda de formas de trabajo pedagógico;
- c) falta de recursos para formar a los docentes (becas), según el interés del propedéutico y en corto tiempo, o bien, para incorporar personas altamente calificadas que dieran cursos internos. Esto último pudo lograrse en 1978, a través del apoyo de la

Facultad de Filosofía y Letras y el interés del Lic. Carlos Olivera L., decano de la misma;

- d) falta de adecuados programas (por parte de la UNA) que capacitaran realmente al profesor universitario, o bien pudieran alimentar desde fuera una experiencia cuando apenas se iniciaba;
- e) falta de coordinación en la Universidad Nacional (que aún falta pulir), entre los diversos niveles por los que debe pasar el estudiante: estudios generales, propedéutico y nivel de la carrera. Esto nos llevó en ocasiones a una inútil repetición de contenidos y, a veces, también de objetivos, dada la programación independiente de estos niveles; y
- f) inicialmente la estructura universitaria fue muy rígida, obligaba a presentación detallada del programa a desarrollar en las instancias superiores, de tal manera que el programa aprobado se presentaba como inalterable. Así, la programación se encasillaba mucho y hacía perder creatividad a los equipos de docentes. La Universidad Nacional cambió luego su política rígida en este sentido, permitiendo todo tipo de adecuaciones temáticas y dejando más libertad en el trabajo. En la actualidad sólo necesitan aprobación superior, los cambios de organización sustanciales y que afecten el presupuesto.

#### **4.— Algunas conclusiones sobre nuestro trabajo y resultados alcanzados (1979)**

Con base en las características iniciales del grupo docente, en la evaluación periódica de nuestro quehacer, en la investigación sistematizada de nuestra experiencia (1978), en una labor de discusión colectiva sostenida a lo largo de estos cuatro años, podemos afirmar que en 1979, hemos logrado una consolidación del trabajo metodológico, que podría caracterizar muy esquemáticamente y sin pretender abarcarlo todo, de la siguiente forma:

- a) En el Ciclo Básico de Letras, se emplea una metodología participativa con carácter específico. Una metodología que no hemos aplicado trasladándola de otras partes, sino que partiendo de líneas generales sobre la participación y el conocimiento progresivo de la población estudiantil con que se trabaja, la hemos ido puliendo y consolidando en los aspectos práctico y teórico. Se ha llegado así a una conceptualización de lo que significa para nosotros la participación. Fundamentalmente, nuestra concepción supone, estar inmersos en un proceso global de enseñanza-aprendizaje, en el que se incluye tanto a los estudiantes como a los docentes, y que va desde la programación de la enseñanza hasta la conclusión de ese proceso que culmina con la promoción, e incluyendo en el proceso mencionado, una serie de aspectos que lo atraviesan en toda su extensión. Dentro de estos aspectos están contemplados: generación de actividades de apoyo al trabajo, una docencia basada en la investigación de la realidad en la que se desenvuelve el estudiante, trabajo estudiantil con base en equipos, una evaluación continua del trabajo académico, etc.;
- b) el aporte que los estudiantes y docentes dan a través de la participación tiene rasgos múltiples y todos ellos deben tenerse presentes. Entre estos rasgos están la creatividad, el interés temático que surge en las discusiones de aula, la dedicación constante



al trabajo, las sugerencias provenientes de los diversos niveles de conocimiento de los grupos, el esfuerzo conjunto por lograr metas que el grupo se ha propuesto, la evaluación crítica del trabajo que se ha realizado. Es una experiencia nuestra que el aporte se va madurando cualitativamente con el proceso del curso y que su nivel aumenta y se enriquece con la experiencia del trabajo y sus resultados;

el alcance de la participación, en nuestro método de trabajo, va mucho más allá y engloba la labor de aula. Significa esto, que la organización del grupo en términos de planeamiento del trabajo contempla ambos aspectos, estableciéndose mecanismos específicos de control de las tareas en los sentidos apuntados;

- d) el desarrollo temático de los contenidos del curso se da en vinculación con la realidad que vive el estudiante, teniendo en cuenta los aspectos social, económico, político, etc. Y la estructura docente del certificado permite hacerlo así, porque la docencia está basada en la investigación. Dada esta organización, el estudiante no parte de los contenidos teóricos para organizar su trabajo, sino que éste parte de la observación de la realidad, para plantear su trabajo de investigación;
- e) la participación de todos debe organizarse correctamente, no se puede entender como una actitud espontánea, de "buena voluntad". Por esto es el grupo mismo el que se encarga de organizarla y sancionarla. En este sentido, para nosotros el estudiante realmente participa en su propia enseñanza, cuando puede colaborar grupalmente en su construcción y la organiza en los aspectos generales y de detalle. Así, cada individuo es corresponsable del proyecto general del curso;
- f) quien participa en un proceso, debe conocer los rasgos esenciales de él cuando lo inicia; lo más adecuado es la información general al estudiante, sobre los aspectos que contiene y supone ese proceso. Somos conscientes de la imposibilidad real de anticipar, a priori, un proceso; pero tampoco se trata de hacer esto. Buscamos únicamente que el estudiante esté enterado y comprenda los alcances de sus elementos esenciales: hacia dónde lo lleva el proceso del curso (cuáles son sus metas), por qué está en él, qué papel le corresponderá asumir como participante tanto a él como al docente, qué se espera de su participación, cómo será evaluado, etc.;
- g) la presencia del estudiante en las sesiones de trabajo y demás actividades es una necesidad, determinada por las características que posee la organización y ejecución del trabajo. Esta presencia necesaria es la base de una participación real, por lo que una ausencia sistemática del estudiante a las sesiones de trabajo, impediría la aprobación del certificado, en la medida en que no podría aportar al trabajo y desarrollo del curso; esto afectaría su evaluación individual y perjudicaría al grupo. Por esta razón, nuestro Reglamento de promoción contempla la pérdida del curso con un determinado porcentaje de ausencias. Lo anterior no significa que el estudiante no pueda ausentarse nunca; si tiene razones justificadas para hacerlo, se comprende la situación; pero aún así, no puede tener ausencia sistemática;
- h) el método de trabajo participativo, no le pertenece al profesor únicamente, sino más bien es una forma de trabajo que le pertenece al grupo, en el cual está incluido también el profesor. Por ello el docente que trabaja con este tipo de metodología, tiene que realizar una gran labor de trabajo colectivo, en cuyo contexto debe encontrar el

papel específico docente, que no es precisamente el papel común o “tradicional” de dar clases, pues las condiciones reales del trabajo del profesor se ven modificadas por nuevos principios pedagógicos, su labor se amplía más allá del aula y del campus universitario, la labor de aula ya supone el “trabajo de campo”, por lo que este último incide y es retomado en el aula. El docente entonces no hace el curso, en el sentido de que lo construye en su totalidad y lo entrega, sino que más bien se da a la labor de construirlo conjuntamente con sus alumnos, cada quien aportando lo que su capacidad, conocimiento, creatividad, etc., le permite; y

- i) la evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje se da al interior de ese mismo y en su desarrollo; por ello debe ser continua y su resultado se refleja en la promoción. En este contexto general de nuestro trabajo, no puede concebirse la evaluación como algo separado del progreso del curso; tampoco como una actividad discontinua que se realiza “a saltos” y en períodos fijos del año, sino que más bien se va realizando simultáneamente a la marcha del curso. Esto permite al estudiante y al docente, asumir críticamente su trabajo, descubrir sus aciertos y fallas, teniendo la oportunidad de introducir correctivos mientras el proceso se está realizando. También permite valorar la calidad de nuestra experiencia y enriquecerla. Hemos notado que con este tipo de evaluación, se desarrolla un proceso psico-pedagógico que va modificando las actitudes de los estudiantes; en la medida en que se va madurando el curso, los estudiantes analizan su trabajo con mayor objetividad, son más críticos con su propia labor y la de sus compañeros, desean hacer mejor sus deberes, y, en términos generales, exigen más de sí mismos y de sus compañeros de grupo (incluido el docente).

De esta manera, el tipo de evaluación va repercutiendo y alimenta la calidad académica del curso y permite al estudiante una comprensión mayor del nivel universitario. Desde los análisis que se realizan en la evaluación, los estudiantes van comprendiendo desde la práctica de su trabajo, una serie de aspectos propios de la labor intelectual. A partir de aquéllos, por ejemplo, puede apreciarse mejor la importancia del trabajo de campo, de una buena bibliografía, de la calidad de un cuestionario, de una entrevista, de la observación correcta, etc. Por estas razones, la evaluación no es una meta en sí misma, sino un instrumento pedagógico que valora los resultados de nuestra labor, en una determinada experiencia.

Lo que he anotado en las páginas anteriores, constituye solamente una apreciación muy general, sobre la labor realizada en nuestra unidad académica. Por esta razón hay muchísimos aspectos que ni siquiera he mencionado, documentos a los que no me he referido y además, he sintetizado al máximo el proceso de trabajo de estos cuatro años, con el objeto de poder referirme únicamente a los aspectos generales. Pero no debo omitir que hay etapas en ese proceso, y que si se profundiza en él, debería señalar necesariamente. Sin embargo, el objetivo de este documento no era profundizar, sino colaborar con un grupo de docentes que iniciarán un trabajo conjunto. Recordando nuestras calamidades iniciales, pienso que estas líneas pueden ser de alguna utilidad, para que inicien su propia reflexión pedagógica y encuentren por ellos mismos el camino que deben seguir.

**Universidad Nacional  
(Diciembre de 1979)**