

La Didáctica Universitaria o los avatares en la búsqueda de un lugar.

María Alicia Villagra ¹

Resumen

Este trabajo comparte reflexiones centradas específicamente en la Didáctica Universitaria. A partir de la delimitación conceptual de su campo, hace referencia a sus notas identitarias y a los avatares del intrincado recorrido hacia su reconocimiento como disciplina que estudia la enseñanza, proceso aún en configuración. Aborda la tensión existente entre su necesidad/innecesidad desde la mirada de los estudiantes, de la institución y de los docentes. Para ello, recupera reclamos por su ausencia en *escenas de aula*, historiza su resistido ingreso al ámbito universitario y analiza la incidencia de la tradición academicista en el postergado/negado lugar asignado a la formación pedagógica y en la vigencia del enseñar como práctica empírica. Como tópico ineludible, completa este planteo el arrítmico interjuego entre la Didáctica Universitaria y las Específicas Disciplinarias. Desde estas consideraciones e identificando a la didáctica del *sentido común* como

Summary

This work shares some reflections centered specifically in University Didactics. From its field conceptual delimitation, it refers to its identity features and vicissitudes of the intricate journey towards its recognition as the discipline that studies teaching, a process still being shaped. It deals with the tension existing between its necessity/unnecessity from the students', the institution's and the teachers' viewpoint. Because of its absence in classroom scenes it recovers claims, makes history of its resisted entrance to the university setting and analyzes the academicist tradition incidence on the denied place assigned to pedagogical training and the validity of teaching as / an empirical practice. This outlining completes the arrhythmycal interplay between General Didactics and Specific Disciplinary Didactics. From these considerations and, by identifying *common sense* didactics as supreme of this level, it appeals to academic policies and teaching training

hegemónica del nivel, interpela a las políticas académicas y a las estrategias de formación docente sobre deudas no saldadas con esta disciplina y apuesta a ella resignificando su incuestionable contribución a la revitalización de la calidad de la enseñanza universitaria y a la profesionalización del trabajo docente. Finalmente y con el objeto de otorgarle su denegado lugar, propone encarar como aventura individual y/o colectiva la superación de impostergables desafíos inspirados en los vacíos o falencias que dificultan su legitimación: En la línea de estos retos, deja abierto un provocativo interrogante: la didáctica de la universidad del futuro, al decir de Litwin, ¿es más que otra cosa, *la didáctica de autor*?

Palabras claves: Didáctica Universitaria - Enseñanza – Docencia - Formación pedagógica.

strategies to point out how much is owed to this discipline, and highlights its unquestionable contribution to the university teaching quality revitalization and profesionalization of the teaching task. It also suggests to face, individually and/or collectively, the overcoming of unpostponable challenges inspired in the gaps that make its legitimation difficult, an open question being left: in Litwin's words: is the didactics of the future university just the *author's didactics*?

Keywords: University Didactics - Education - Teaching - Pedagogical training.

Fecha de Recepción: 30/05/2011
Primera Evaluación: 11/06/2011
Segunda Evaluación: 17/07/2011
Fecha de Aceptación: 17/07/2011

Introducción

Dentro de la problemática del Nivel Superior, esta participación se propone compartir reflexiones centradas específicamente en la Didáctica Universitaria. Considero que resulta imposible abordar los aportes y desafíos de la misma –propósito de este simposio²– sin una breve referencia a sus notas identitarias, al reconocimiento de la historia que la atraviesa y a su situación presente.

En términos de delimitación conceptual de su territorio, sostenemos que la Didáctica Universitaria es disciplina teórica que estudia las prácticas de enseñanza universitaria con el propósito de describirlas, explicarlas y enunciar normas fundamentadas “para la mejor resolución de los problemas que estas prácticas plantean a los profesores” (Camilloni, 2008:22). Asimismo, y situándola en el escenario de su actuación, es decir desde una conceptualización descriptiva de su campo de acción, se trata de una disciplina específica dentro del campo didáctico

“cuyo objeto es el análisis de lo que sucede en el aula universitaria, desde donde estudia el proceso de enseñanza que un docente o un equipo de docentes organiza en relación a los aprendizajes de los estudiantes en función de un contenido científico, tecnológico o artístico, altamente especializado y orientado hacia la formación de una profesión” (Lucarelli, 2000:36)

Notas identitarias: hacia una breve caracterización de su singularidad

I) Se reconoce como una Didáctica Específica porque estudia las prácticas de enseñanza de un determinado nivel del sistema educativo, el superior universitario, y aspira que las mismas posibiliten el aprendizaje significativo de un alumnado constituido por una franja etaria de jóvenes adultos y/o adultos en sentido estricto.

II) Refiere a prácticas de la enseñanza que al ensamblarse con la estructura organizativa propia del ámbito universitario, son diseñadas y desarrolladas por un equipo docente o “cátedra”, cuyos miembros ejercen funciones diferenciadas según una estructura jerárquica de categorías. Este carácter colectivo/compartido del “oficio de enseñar”, agrega un ingrediente de complejidad al estudio de las prácticas: la presencia de una dinámica vincular interpersonal en la toma de decisiones sobre el enseñar.

III) Más allá de la centralidad propia de la acción transmisiva que tiene lugar en las aulas, las prácticas de enseñanza, al estar encuadradas dentro de los marcos políticos-académicos reguladores del nivel superior universitario, lejos de circunscribirse a la visión tradicional de una docencia encapsulada en el aula, deben resignificarse en torno a la aspirada articulación con las funciones de investigación y extensión, lo que les confiere una cierta particularidad como objeto de análisis didáctico.

IV) Es una didáctica sin una tradición académica consolidada ya que su desarrollo sistemático en nuestro país data de las últimas décadas. Su configuración histórica, se vertebra sobre una nota que tiñe su trayectoria: la tensión existente entre su innecesidad/necesidad. Herrán Gascón (2003) remarca este rasgo y alude a ella como la *Cara Dura* de la Universidad, ya que considera que su reciente desarrollo tiene que ver con un interrogante que las didácticas de los otros niveles del sistema no se han planteado: la necesidad de su existencia. En el mismo tenor, Cruz García (2009) expresa que es una de las didácticas particulares más complejas y de más reciente tratamiento científico.

V) En relación con los otros niveles del sistema educativo, cuenta comparativamente con un capital bibliográfico aún reducido, sin desestimar el incremento de producción didáctica originada por las carreras de posgrado sobre Docencia Universitaria y/o Educación Superior. Este hecho ha dado lugar al abordaje de la problemática de la enseñanza universitaria desde la consulta de obras de tónica muy general o elaboradas para otros contextos, produciéndose un inquietante desdibujamiento de su especificidad, constatable, por ejemplo, en muchos de los trabajos presentados en reuniones científicas en la materia.

VI) La formación docente en esta disciplina no es obligatoria en la universidad, nota no sólo

comprobable en nuestro país sino en la mayoría de los extranjeros. Si bien la preocupación por la calidad de la enseñanza superior es ostensiblemente expresada por las políticas de reforma educativa imperantes, paradójicamente, la responsabilidad de la formación de quienes son sus protagonistas no se corresponde con tal inquietud. Acaso ¿todas las formas y estilos de enseñanza tienen el mismo valor?

Con la expresa aclaración que el señalamiento de estas notas de ninguna manera pretende agotar la caracterización de la Didáctica Universitaria sino enfatizar su singularidad, desarrollaremos seguidamente algunas de las mismas. Abordaremos en primer lugar y por su relevancia, la tensión entre su necesidad / innecesidad y seguidamente el interjuego entre la Didáctica Universitaria y las Específicas Disciplinarias.

La Didáctica Universitaria ¿Necesaria? ¿Innecesaria?: visiones desde una triple mirada

El análisis de su *necesidad* en el ámbito universitario, cobra matices diferentes según el punto de vista adoptado: desde los estudiantes, desde la institución o desde los docentes.

A) Desde los estudiantes: un reclamo permanente

Bajo la forma de un reclamo por una enseñanza de calidad, simbólicamente ha estado y está siempre presente.

En el libro *A 90 años de la Reforma Universitaria: memorias del pasado y sentidos del presente* (2009) un capítulo de Buchbinder (a mi parecer una pieza de ineludible consulta y reflexión didáctica/curricular) nos remonta a Córdoba, Argentina, durante el año 1918 y recupera episodios relacionados con el planteo por parte de los estudiantes universitarios de un diagnóstico sobre las prácticas de enseñanza y las competencias y compromisos de sus profesores, reconstruyendo una faceta académica escasamente explorada de la Reforma.

Desde *La Gaceta Universitaria*³ hicieron público el pedido de que los profesores abandonen la enseñanza de naturaleza arcaica, dogmática y “se liberasen de la dependencia del libro de texto y, sobre todo que no se escapasen de las aulas antes de tiempo”. Particularmente los de Ingeniería y Medicina, puntualizaron el exagerado énfasis de los aspectos teóricos sobre las situaciones prácticas y *la indigencia de conocimientos* de algunos docentes. Asimismo, con relación a los exámenes, tópicos habituales de disconformidad, criticaban su metodología y la costumbre de hacer públicos sus resultados. Sostenían que ni “la inventiva” ni “la originalidad” podían calificarse en los diez minutos de duración de un examen. Hoy resulta llamativo, aquella huelga convocada porque “la sed de aprender” no podía *calmarse* en aulas anticuadas con docentes sin conocimientos didácticos.

Resulta impactante reconocer imágenes de escenas que con nostalgia y nitidez habitan actualmente las aulas universitarias y que como quejas son

descriptas por nuestros alumnos. Si tuviéramos que condensar “muestras” recurrentes de disconformidad circulantes en las unidades académicas en una expresión, sin duda acuñaríamos aquella tan habitual como representativa: “El profesor sabe (léase los contenidos disciplinarios) pero su problema es que “no sabe” enseñarlos”. Obviamente delatan la obstinada permanencia de ciertas patologías didácticas y curriculares o dicho de otro modo, la necesidad impostergable de una formación didáctica, poniendo en cuestión las políticas académicas vigentes y el compromiso de quienes nos dedicamos a la Formación Pedagógica de Docentes Universitarios.

B) Desde la institución universitaria: la innecesidad como *indisimulado desprecio*

La historia de la Didáctica Universitaria no puede separarse del ingreso “restringido” de la Pedagogía Universitaria, resistencia patentizada en la siguiente cita:

“Siempre nos ha parecido que la pedagogía- a la que una persistente tradición y un desprecio apenas disimulado han mantenido al margen de la Universidad- merece que se le reserve un lugar en la enseñanza superior. No sólo debe figurar en los planes de estudio de los futuros educadores, sino que resulta indispensable para la solución racional de numerosos problemas...” (Planchar, 1956:6)⁴

Esta negación de lo pedagógico por parte de los propios universitarios o *prejuicio antipedagógico*, signó el

intrincado y lento recorrido de esta didáctica específica hacia su reconocimiento como disciplina dedicada al estudio de la enseñanza, proceso aún en vías de configuración. Desde hace medio siglo ya se ponía de relieve que lo didáctico estaba pospuesto en los tópicos constitutivos de la incipiente Pedagogía Universitaria y se consideraba inexplicable que no sean objeto de un tratamiento sistemático cuestiones tan visibles como:

“...las relativas al método y a los sistemas de enseñanza, librados a las genialidades intuitivas de los grandes maestros o a los tanteos de los que no alcanzan a serlo. En tren de buscar razones, podría decirse que el olvido del problema didáctico procede de una especie de culto hacia el contenido a transmitir ante el que parece suficiente su dominio para asegurar su pasaje del espíritu del profesor al del alumno...” (Nassif, 1959:44)

Esta descalificación institucional de lo pedagógico/didáctico comienza a atenuarse en la segunda mitad de los años cincuenta. Como prueba de ello, se registra el surgimiento del Departamento de Pedagogía Universitaria en la Universidad Nacional del Litoral en 1958 y del Servicio de Pedagogía Universitaria de la Universidad de Buenos Aires, que enmarcado en los lineamientos de la extensión universitaria, nace durante el Rectorado de Risieri Frondizi (1958-1962) como resultante de un paquete de medidas de modernización educativa que caracteriza la política desarrollista de

Arturo Frondizi. Desde estas creaciones y en consonancia con las políticas educativas y las corrientes pedagógicas predominantes, la didáctica entra en escena introduciéndose en la formación de los docentes universitarios a través de cursos generalmente breves, aislados y opcionales, que sustentados por el auge de la racionalidad técnica, legitiman una didáctica exitista basada en recetas infalibles que garantizan, a partir de la aplicación ritualizada de ciertas técnicas, los aprendizajes aspirados y delineados en objetivos.

El retorno de la democracia en nuestro país reinstala la preocupación por lo pedagógico, generándose proyectos de Pedagogía Universitaria en numerosas universidades nacionales (del Litoral, de Rosario, de Buenos Aires, de Tucumán, entre otras). Más allá de las pretenciosas finalidades asignadas a estos espacios, en tanto objetos de depositación del deseo de revertir años de oscurantismo de esta universidad “interrumpida” en términos de Krotzsch (2001)⁵ la necesidad de capacitación pedagógica de los docentes cobra relevancia y transversaliza estas inaugurales acciones. Como miembro fundador del área que institucionalizó la Pedagogía Universitaria en Tucumán, no puedo dejar de evocar su origen. En el marco de restablecimiento de la autonomía universitaria, el Rectorado de la Universidad Nacional de Tucumán crea en 1984 la Dirección de Pedagogía y Planeamiento Universitario, integrada por los Centros de Pedagogía y Planeamiento Universitario y Orientación Vocacional, cuyo desdoblamiento dio lugar al año

siguiente a la creación del Centro de Pedagogía Universitaria (CPU). Desde su surgimiento, se le asigna entre sus funciones prioritarias “Contribuir a la formación y/o capacitación pedagógica de docentes, a los efectos de mejorar el rendimiento cualitativo de la UNT” (Res. N° 013-985). A partir de entonces y hasta hoy -como Instituto Coordinador de Programas de Capacitación-ICPC, (Res. 0678-990)- dicho mandato fundacional signó las acciones del organismo. En relación a la *necesidad* de la disciplina objeto de nuestras reflexiones, cabe consignar que en el comienzo de la reinaguración de lo pedagógico, la demanda por lo didáctico prioriza las inquietudes docentes al punto que se torna un eje problemático que reclama reformulaciones:

“La descalificación de lo pedagógico y la insistencia en su reducción a los aspectos metodológicos y didácticos impide redimensionar la pedagogía universitaria desde una mirada interdisciplinaria y admitir que impregna todos los espacios de la comunidad educativa”. (Bertolano y Emmanuelle, 1988: 14)

Si bien estas Unidades Pedagógicas u Asesorías Pedagógicas repuntaron en diversas universidades durante este período, no han logrado aún institucionalizarse dentro de las estructuras organizacionales de este nivel. Su existencia da cuenta de la creación de equipos o de nombramientos que suelen responder a iniciativas de la gestión académica de turno o a la necesidad de respuestas a requerimientos urgentes y/o puntuales. Lo cierto y en pertinencia

con el tema que nos ocupa, es que el rol del denominado Asesor Pedagógico, en tanto dinamizador de las prácticas que tienen lugar en las aulas universitarias cumple un papel decisivo en el proceso de legitimación de la didáctica del este nivel (Lucarelli, 2000).

Entre otros de los puntos relacionados con la necesidad de la Didáctica Universitaria desde la óptica institucional, interesa revisar su inclusión/exclusión como oferta curricular de grado. Resulta increíble, casi incomprensible diríamos, constatar que la misma haya sido y sea tan resistida, tan obturada, como objeto de tratamiento en los planes de estudio de las Carreras de Ciencias de la Educación en Argentina.

Un paneo curricular por nuestro país, da cuenta de esta llamativa situación: todavía no está presente en todos los planes de estudio, en algunos conforma una de las unidades dentro de asignaturas cuyo contenido refiere a la problemática universitaria en general. Puede advertirse que a pesar del elevado número de didácticas que en la actualidad configuran las propuestas curriculares, el dictado de la Didáctica Universitaria sólo puede ser excepcionalmente identificado. Un dato lo corrobora; si bien en la UBA integra la oferta pedagógica, al dictarse bajo la denominación de Didáctica del Nivel Superior, comparte su tratamiento con el subsistema no universitario; por otro lado, su cursado es obligatorio en el Profesorado, pero en el Ciclo Focalizado en Educación Formal, como el estudiante debe optar por una de las Didácticas de Nivel, se lo habilita para no elegirla.

Indudablemente esta frágil valoración institucional, ha incidido consecuentemente en el bajo porcentaje de egresados de las Carreras de Ciencias de la Educación especializados en la línea. Esta ausencia o tardía presencia en los Planes de Estudio se corresponde con la subvaloración de la importancia de incorporar en las estructuras organizativas centrales y/o de las unidades académicas particulares, espacios institucionales y permanentes destinados a la investigación de problemas didácticos/curriculares y/o a la formación pedagógica de sus docentes. Sintetizando este panorama, cobra pertinencia lo expresado por una especialista argentina de reconocida trayectoria en este campo:

“En nuestro país, el campo de la Didáctica Universitaria se desarrolló desde hace un cuarto de siglo a través de las tres vertientes mencionadas precedentemente: las actividades de formación, intervención en el aula e investigación sostenidas por las asesorías pedagógicas en las universidades nacionales, la instalación de los Programas de Maestría en Docencia Universitaria, Didáctica y afines, y la producción llevada a cabo por los equipos de investigación dedicados particularmente a las problemáticas de la enseñanza en la Universidad” (Lucarelli, 2009:27)

C) Desde los docentes: ¿Enseñarnos a enseñar?

Ante la constatación de una postura aún no superada por parte de los docentes respecto a considerar innecesaria la formación pedagógica y por ende la didáctica, vale preguntarse ¿Existen “marcas” reconocibles en el contexto universitario que expliquen tan arraigada actitud? En el intento de ensayar posibles respuestas identificamos dos “tozudas” razones que explícita e implícitamente operarían como condicionantes o determinantes de tal rechazo o negación: la tradición académica y la no obligatoriedad de la formación pedagógica en el nivel superior universitario.

Bien sabemos que la tradición académica, producto de la racionalidad positivista, privilegia en la formación y acción de los docentes el sólido conocimiento de la materia que enseñan: *basta con saber el contenido de una materia para saber enseñarla*, reza el “tranquilizante” principio derivado de sus postulados. Esta tradición se caracterizó por el duro cuestionamiento a los cursos de formación pedagógica rotulados de triviales y sin rigor científico en tanto transmiten conocimientos decididamente innecesarios dados que éstos se adquirieron espontáneamente en la práctica (Davini, 1995) ¿Qué consecuencia trajo aparejada esta visión? Indudablemente la desestimación de este tipo de formación para ejercer la docencia, reforzando a su vez, la vigencia de inmovibles representaciones

tales como que el enseñar se basa en cualidades personales (*el docente nace no se hace*), que se aprende por imitación de otros considerados como modelos o por mera reproducción de usos y costumbres propios de la cultura universitaria. Potenció así la instauración de una concepción de la enseñanza como práctica empírica, intuitiva, condición suficiente para *enseñar y seguir enseñando*.

Ahora bien, si pensamos que este “mandato” academicista fue acatado por las propias políticas académicas, puede advertirse el recíproco condicionamiento entre las resonancias de esta tradición y la no obligatoriedad de la formación pedagógica en la universidad. Precisamente este hecho diferenció y diferencia al docente universitario del que trabaja en los otros niveles del sistema educativo; en ellos el lugar de este tipo de formación está claramente instituido, con programas, recursos, certificaciones e incumbencias delimitadas. En un interjuego de mutuos entrelazamientos, puede inferirse que la no obligatoriedad justifica y/o reproduce una actitud de subvaloración en los propios profesionales frente a la necesidad de la misma. Se ha corroborado que quienes se deciden por una formación más sistemática para la docencia, responden más bien a inquietudes personales que institucionales. En estos casos operan como motivaciones más frecuentes la autocrítica hacia la manera de ejercer el rol docente, cuestionamientos movilizantes por parte del alumnado, inquietudes relacionadas con la incapacidad de

superar el bajo rendimiento académico de los estudiantes, preocupación por la valoración de la entrevista y las competencias didácticas en concursos de oposición, hasta llegar a aquéllos que desde una actitud de honestidad académica, reconocen la carencia de una preparación fundamentada y específica para asumir el proceso de enseñanza. Entre éstos se ubican los que optaron por el cursado de carreras u ofertas de capacitación de posgrado, aludidas anteriormente.

Didáctica Universitaria y Específicas Disciplinarias: de colisiones, distancias y acercamientos

La complicada relación entre la didáctica general y las didácticas específicas, es un tema que cobra especial relevancia en el tópico que nos convoca. Este vínculo indispensable pero a la vez difícil, intrincado, conflictivo, desafiante y asincrónico, se torna más complejo en este caso. Plantea una especie de “relación en cadena” (Didáctica General-Didáctica Específica de Nivel/Didácticas Específicas Disciplinarias) en un momento en que la necesidad de ciertas didácticas disciplinarias de nivel universitario, colisiona con una todavía frágil estructuración de la Didáctica Universitaria. Este interjuego o *cuestión controvertida e interminablemente controvertible* según Camilloni, requiere por razones de índole pedagógica

“...la adopción de lógicas con principios comunes y actitudes de acercamiento que faciliten la construcción de una red de

principios y conceptos sostenidos, a su vez, por una estructura teórica compartida que permita los desplazamientos de unos campos didácticos hacia otros y respete, al mismo tiempo, las diversidades que corresponden a las diferencias epistemológicas de los saberes con los que trabajan unas y otras". (Camilloni, 2008:14)

Esta afirmación que enfatiza la necesidad de *principios compartidos y actitudes de acercamiento*, reactualiza cuestiones irresueltas subyacentes al proceso de configuración de las Didácticas Específicas de las Disciplinas en el nivel superior universitario, algunas de las cuales cuentan con procesos fundacionales de diferente data y orientación, mientras que en otras es todavía nulo o incipiente. Entre estas cuestiones, aludiré a dos ellas que, a mi parecer, son nodales: la falta de consolidación de la Didáctica Universitaria y la ineludible conformación de equipos interdisciplinarios para afrontar fundamentadamente estos recíprocos desplazamientos.

Respecto al primer planteo, si bien suele sostenerse que las didácticas específicas al trabajar una situación didáctica determinada están más cerca de la práctica que la didáctica general, en el caso de la universitaria esto no sucede. Preocupa la transferencia lineal y descontextualizada al campo universitario de principios didácticos inspirados en otros niveles del sistema, prioritariamente primario y/o secundario. Sin ánimo de generalizaciones, ya que

esta problemática amerita investigaciones en la línea, puede constatarse que ni la expansión de las carreras de Posgrado en Docencia y/o Educación Superior Universitaria, ha logrado superar esta irresistible y obstinada tendencia, lo que plantea agudos interrogantes respecto a los diseños de estas carreras y a los enfoques de los cursos en ellas desarrollados. La estructura académica-organizacional de la universidad con sus propias lógicas de distribución y consumo temporal y espacial, con una autonomía de cátedra como sustrato del enseñar, con cometidos sociales/profesionales singulares, con estudiantes en una franja etaria de una vida personal/social más independiente, con regulaciones políticas de fuertes resonancias en la vida del aula entre otros rasgos singulares, exige interpretaciones y tratamientos que traduzcan esa idiosincrasia.

Si bien en nuestro país las producciones en el área son cada vez más numerosas, sólo algunas de ellas han alcanzado una difusión editorial en libros y revistas especializadas; la mayoría conforma un heterogéneo material de presentaciones expuestas en reuniones científicas, por lo que probablemente la escasa circulación de bibliografía pertinente, contribuya a la acentuación de la aludida descontextualización. La existencia de una plataforma conceptual sólida y fundamentada que reconozca la especificidad de lo universitario en sentido amplio (Didáctica Universitaria), posibilitaría los desplazamientos hacia el replanteo de la enseñabilidad de contenidos propios de la Arquitectura,

de la Medicina, de la Odontología, del Derecho, de la Veterinaria, de las Ciencias Económicas, para citar sólo algunas orientaciones, fortaleciendo el avance de procesos configurantes de didácticas disciplinarias de este nivel.

Respecto a la segunda cuestión, es decir la imperiosa conformación de equipos interdisciplinarios para la construcción de estas didácticas disciplinarias, apunta a una problemática preocupante. Se trata de un terreno *fangoso* que suscita reflexiones no sólo de carácter epistemológico sino que nos instala en el entramado intersubjetivo de vínculos interpersonales. La declarada y declamada interdisciplinariedad lejos de su unívoca e indiscutible aceptación, constituye una de las batallas entre “tribus académicas” (Becher, 2001) más difíciles de superar en el ámbito universitario. El trabajo entre distintos profesionales suele transformarse simbólicamente en un campo de perpetuo enfrentamiento, muy a distancia de los aspirados espacios de debate y construcción cooperativa.

Si bien el desarrollo didáctico de algunas disciplinas reconoce avances “con historia” (las Matemáticas, la Física, las Lenguas, la Biología, entre otras) los caminos recorridos no siempre han sido compartidos con pedagogos y/o con psicólogos. La construcción y/o afianzamiento de estas didácticas requiere contar, como equipo mínimo o de base, de contribuciones teóricas-metodológicas de estos especialistas, tarea no sencilla y que exige el abandono de omnipotencias mutuas y la disposición recíproca de cubrir zonas de ignorancia o saberes propios de las disciplinas que entran en contacto.

En un ya clásico artículo de obligada consulta en el tema, se hace referencia a la relación paradójica que se suscita en el encuentro entre los pedagogos y los docentes universitarios de diferentes carreras, en tanto estilo de relación:

“basada en las diferencias de posiciones, que se estructura como deseo de mutuo reconocimiento de discursos y prácticas y se vehiculiza por el desconocimiento no siempre consciente del otro. La construcción imaginaria del “otro” como sujeto portador de un saber que no se dispone, y las amenazas por ello vivenciadas, orientan paradójicamente la acción en dobles juegos de mensajes, en vínculos dobles de mutuos acercamientos y resistencias”. (Coria y Edelstein, 1993:32)

En la actualidad, la integración de este equipo interdisciplinario está atravesada por una particular situación: a la vez que cuenta con la emergencia de nuevos perfiles tales como los especialistas disciplinarios con títulos de grado y/o de posgrado de carácter pedagógico -aunque todavía subvalorados hasta en sus respectivas Facultades- pone al descubierto el reducido porcentaje de pedagogos y psicólogos educacionales inscriptos en la línea de la Pedagogía Universitaria y desoculta la falta de institucionalización de instancias de Asesorías o Centros/Departamentos de Pedagogía en las unidades académicas.

Entonces... ¿qué pasa con la formación pedagógica / didáctica?: de dudas y deudas

La obstinada presencia en las aulas universitarias de una *didáctica intuitiva, del sentido común u ordinaria* (Camilloni, 2008) al ser identificable en escenas en las que se funden o confunden el pasado con el presente, le otorga un status de atemporalidad. Repasando sus notas, identificamos rostros, voces y situaciones que la representan, habilitando su designación como modalidad didáctica hegemónica en el ruedo universitario, reconocible aún en docentes que recibieron *pinceladas* esporádicas de formación pedagógica o que participaron de procesos más sistemáticos de capacitación.

Transcribimos una cita que enfatiza su rasgo más inquietante: la convivencia “sin colisiones” de lo nuevo con lo preexistente:

“...La didáctica ordinaria cambia según las épocas pero sus concepciones se acumulan arqueológicamente. Lo más antiguo parece quedar sepultado cuando aflora sólo lo nuevo o novísimo. Pero lo antiguo no se desvanece totalmente y vuelve a aparecer en la superficie cuando la voluntad de explicar los procesos que acaecen en el aula así lo exige. Queda guardado, de este modo, en la memoria para su uso en las situaciones que resulte conveniente apelar a esa noción, momentáneamente abandonada hasta que sea oportuno. Es fácil advertir, entonces, la falta de cohesión de las teorías en uso, que,

si bien están fuertemente arraigadas en el pensamiento y la acción, no son necesariamente coherentes. Pueden, simultáneamente, contradecirse y coexistir” (Camilloni, 2008:47)

En consonancia con lo expuesto, un recorrido real o simbólico por diferentes unidades académicas o Facultades, nos devuelve imágenes de esta didáctica del sentido común que, basada en generalizaciones y afirmaciones contundentes, asume un carácter predominantemente homogeneizante en tanto pareciera desconocer las diferencias disciplinarias, por la ostensible similitud o semejanza de modos de enseñanza practicados en los distintos campos de conocimiento.

Con frecuencia, quienes integramos equipos destinados a la Formación Pedagógica Universitaria, por el tenor de comentarios docentes que tienen lugar tanto en cursos como en “pasillos”, inferimos la permanencia ineludible de lemas pedagógicos, que solapados detrás de términos y expresiones tipo “slogans” de marcos teóricos no necesariamente internalizados, operan como esquemas prácticos de pensamiento-acción, develando concepciones sobre la enseñanza y/o el aprendizaje “imperturbables” y que justifican suponer *que a palabra o concepto dicho-palabra o concepto aprendido en tanto palabra o concepto repetido*.

Basándonos en lo expuesto y si bien no abordaremos en profundidad la problemática de la formación pedagógica, resulta ineludible su interpelación. Sin

desconocer la *refrescante* movilización de las innovaciones didácticas en curso -resultantes en su mayoría de acciones formativas- y sin negar la incidencia de otros factores de decisiva resonancia en la actual calidad de la educación, esta formación debe seguir involucrándose en relación a la corresponsabilidad que el cabe en la instalación de rasgos propios de la aludida *didáctica ordinaria* en las prácticas de enseñanza universitarias “al uso”.

Este dato de la realidad suscita el planteo de provocativos interrogantes a los contenidos, a los diseños, a los modos de implementación y a los estilos de coordinación de las estrategias de formación a las que, y paradójicamente, la mayoría de los docentes acuden motivados por cuestiones precisamente didácticas. Aislamos algunos de ellos: ¿Los contenidos didácticos que se enseñan, son dramatizados en el acto de formación? ¿No estará pospuesto lo didáctico en relación al tratamiento de tópicos macrosociales y/o macroinstitucionales en cursos generales sobre la universidad? ¿No sería conveniente una mayor profundización de las “concepciones de enseñanza” en tanto proporcionan criterios de discriminación cualitativa de las “buenas prácticas” y las no tanto? ¿Y si el diseño de innovaciones operara como punto de inicio y no de culminación de estrategias en las que se prevea un seguimiento periódico en “capas” progresivas de análisis compartido? ¿Cuál o cuáles de las tres corrientes teóricas señaladas por Litwin (2008)

sustentan la formación pedagógica: la que enfatiza la programación y piensa las clases anticipadamente, la que prioriza la reflexión sobre prácticas de enseñanza ya realizadas o la que estudia la clase en su transcurrir? ¿Predominará en los formadores una Didáctica Pseudoerudita (Camilloni, 2008) que inculca modas pedagógicas, apropiándose de la palabra de los “nuevos expertos” y divulgándola dogmáticamente?.

Las estrategias basadas en la “reflexión de la propia práctica docente” ¿Se reducen, quizás, a una verbalización de acontecimientos y sentires sin replanteos teóricos? o ¿Develan una frágil formación interdisciplinaria de sus coordinadores, encubierta en interpretaciones subjetivas de carácter pseudopsicológico? ¿Se contemplan instancias orientadas a la deconstrucción de las “creencias” de los docentes por su repercusión en las prácticas de enseñanza? ¿Se introducen en los diseños instancias reales /simuladas de observaciones de clases universitarias para *auscultar* su multidimensionalidad desde un distanciamiento de la mirada didáctica? ¿Se aborda la imbricación entre lo didáctico y las Tecnologías de la Información y de la Comunicación? ¿Se ensayan propuestas incorporando las TICs para situaciones de masificación del alumnado? ¿No será necesario tematizar interdisciplinariamente la cátedra como tópico explícito de tratamiento, a fin de desnaturalizarla y ensayar estrategias de formación con la presencia de todo el equipo docente? para citar sólo algunas preguntas pendientes.

Sin el propósito de agotar en este libre despliegue de interrogantes todas las inquietudes que detona el replanteo de la legitimación de la Didáctica Universitaria, remarquemos brevemente dos aspectos relevantes que reclaman re-situarse en el proceso de configuración de la misma: el lugar de la cátedra y de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TICs).

Respecto al primer aspecto, pareciera obvio recordar que en la estructura organizativa universitaria vigente, y a diferencia de los otros niveles educativos, *la cocina de las propuestas de enseñanza* es la cátedra, regida no sólo por convencionales sino por impredecibles lógicas de funcionamiento. Sin embargo, en muchos trabajos enmarcados en este nivel educativo se advierte una referencia al *docente y a su clase* como si el enseñar estuviera fundado en decisiones individuales y no colectivas. ¿Por qué no reconocer la heterogeneidad de intereses, de formaciones disciplinarias/pedagógicas, de deseos de poder que impregnan los juegos vinculares entre sus miembros? En la actualidad, la coexistencia no siempre coincidente entre la jerarquía asignada por la Carrera Docente y la reconocida por las *categorizaciones*⁶ instituidas por las actuales políticas académicas, genera inaugurales enfrentamientos y disidencias internas de directa repercusión en la enseñanza desplegada en las aulas. Se trata de un tema complejo, de polisémicas perspectivas de análisis y de un ineludible tratamiento, ya que la cátedra opera como la plataforma de gestación de las decisiones didácticas.

Con relación al segundo aspecto aludido, si bien el vínculo entre las Tecnologías de la Información y Comunicación (TICs) y las prácticas de enseñanza universitaria no son objeto de este trabajo, no podemos dejar de puntualizar nuestra inquietud al respecto. Pensamos que se trata de una relación atravesada por múltiples endeudamientos, confusiones y prejuicios. Su mera incorporación en las aulas presenciales y/o virtuales ha sido considerada apresuradamente por muchos como sinónimo de innovación didáctica sin que conmuevan procesos de genuina comprensión, ni revitalicen los procesos de enseñanza ni la dinámica comunicacional que los sustenta. Se trata de propuestas que devaluando el potencial de las tecnologías para generar prácticas transformadoras, las utilizan con un sentido “ornamentalista” o escenográfico. Pedagógicamente hablando, han asumido un protagónico papel como herramientas de *simulación “de lo viejo por lo nuevo”*, actuación en la que la Didáctica Universitaria tiene, o tendría, mucho que aportar. Le concierne fundamentalmente la creación de zonas de intersección compartidas, donde la formación didáctica del docente se integre con la tecnológica para amalgamarse significativamente e incluir en su propia agenda un espacio específico para el tratamiento de las TICs en escenarios de enseñanza propiciadores del pensamiento crítico, reflexivo y creativo.

La breve “alusión” a esta temática, pretende recordar que:

“... a nuevas propuestas comunicacionales, nuevos desafíos pedagógicos, cuyo tratamiento impone una profunda revisión de nuestros estilos de enseñanza y exige inaugurar actuaciones docentes desestructurantes del estereotipo transmisivo y predominantemente oral de la clásica función docente. No olvidemos que aún con las nuevas tecnologías se pueden encarar procesos de enseñanza y/o de aprendizaje reproductivos y que su incorporación no genera automáticamente innovación ni mejora en la calidad de la enseñanza”. (Villagra, 2005: 44)

La Didáctica Universitaria: una apuesta a sus aportes

No podríamos plantearnos los aportes de la Didáctica Universitaria sin reafirmar que la Universidad es una institución educativa que como espacio social asume la responsabilidad de formar los egresados más altamente calificados para su activa inserción como ciudadanos y como trabajadores autónomos y críticos, comprometidos en la construcción /recreación de respuestas alternativas a las problemáticas diversas y cambiantes de su entorno sociohistórico. La inscripción en este propósito, a su vez, recuerda a las cátedras que la enseñanza no se inicia en el aula y que lo político, lo social, lo institucional y lo instrumental son dimensiones constitutivas de la misma

en tanto si bien ésta se juega desde una asignatura, debe generar y / o recoger las demandas del contexto socioeconómico y político e interpretar la propuesta curricular institucional para definirla en el salón de clases.

Desde este lugar, podemos sintetizar sus aportes en una respuesta: su incuestionable contribución a la revitalización fundamentada de la calidad de los procesos de transmisión y apropiación de los conocimientos, aspiración indisoluble con la profesionalización del trabajo docente, aporte que puede traducirse en su “fuerza” -ya asumida muchos o ignorada por otros- por consolidar una universidad *más inclusiva* de sujetos sociales reflexivos, capaz de contrarrestar condiciones de orden académico/organizativo, socioeconómico y cultural que conspiran contra la permanencia de los estudiantes. Dicho de otra manera, consiste en el “amasado” de una enseñanza capaz de “masificar” la universidad con *cabezas bien puestas* y desterrar la presencia de estudiantes con *cabezas repletas* (Morin, 2001).

En consonancia con estos planteos, en una reciente Editorial de un periódico⁷ de destacado papel en la formación de opinión el NOA, se difunde como alarmante dato que de los dos millones de estudiantes universitarios que hay en la Argentina, sólo egresan 100.000, es decir, solamente un 5%. En pertinencia con nuestro señalamiento y sin desconocer otras causales de deserción, en la misma se apunta que “...Parte importante de la responsabilidad

la tienen los docentes: sus alumnos son el resultado de su enseñanza. Sin un análisis profundo ni acciones que impliquen un cambio significativo, la crisis tendrá visos de eternidad". Se trata de un "pedido público" de transformación de la enseñanza avalado por cifras que no pueden seguir siendo desoídas por las políticas académicas y frente al cual la didáctica de este nivel, por su inherente compromiso de *intervención* cumple un innegable e indelegable papel.

Sin sobredimensionar su cometido y como cara visible de quienes jerarquizaron su contribución asumiéndola como condición inobjetable de su propia profesionalización docente, consideramos que la Didáctica Universitaria está aportando y apostando al mejoramiento de las prácticas de enseñanza a través de las innovaciones en propuestas gestadas para espacios tanto presenciales como virtuales. A partir del incremento de la oferta de carreras de posgrado en *Docencia Universitaria, en Educación o Superior* u orientadas a la *enseñanza de disciplinas específicas*, se registra un movimiento en crescendo que se une al ya iniciado por los trayectos de formación pedagógica optativos en distintas universidades del país. La aventura de ensayar una ruptura con lo instituido con el propósito de insuflar *nuevos aires* a las prácticas de enseñanza "en uso", más allá de la hechura de los diseños, está introduciendo nuevas miradas en las unidades académicas e *incomodando* a equipos docentes recostados que en

"tradiciones de cátedra" que relajada, acrítica e imperturbablemente, todavía enseñan *como siempre* reiterando de generación en generación ciertos enfoques, ritos y costumbres incrustados en un cultura de funcionamiento balcanizado.

Desafíos o una manera de ensayar conclusiones abiertas

A partir del análisis expuesto y en la búsqueda del denegado lugar de la Didáctica Universitaria, proponemos encarar como aventura individual y/o colectiva, la superación de impostergables desafíos inspirados en los vacíos o falencias que dificultan su legitimación, algunos de los cuales conformaron la trama de este trabajo. Sobre la base de la asignación de sentido del término desafío, tal es el *enfrentarse a las dificultades con decisión, con fuerza*, a la manera de un reto priorizamos, entre otros, los siguientes:

- La ineludible conformación de equipos interdisciplinarios para la construcción de una Didáctica Universitaria y de las Didácticas Específicas Disciplinarias.
- El reposicionamiento de la Didáctica Universitaria en los Planes de Estudio de las Carreras de Ciencias de la Educación.
- El replanteo de los contenidos, diseños y estilos de implementación de los programas de formación pedagógica/didáctica.
- El impulso, fundamentalmente desde las Carreras de Posgrado en

la materia, de investigaciones sobre la enseñanza universitaria inscriptas en áreas de vacancia.

- La utilización de las TICs para propuestas de enseñanza transformadoras, entre otros.

Finalmente y en la línea de estas inquietudes, Edith Litwin, nuestra gran Maestra, en una de sus últimas conferencias titulada “Controversias y desafíos para la Universidad del siglo XXI” que inauguró el *Primer Congreso Internacional de Pedagogía Universitaria* (Buenos Aires, invierno del 2009) deja abierto un provocativo interrogante: la didáctica de la universidad del futuro ¿es más que otra cosa, *la didáctica de autor*?

Escuchemos su palabra:

“...Los tratados de didáctica, incluso los pocos dirigidos a la enseñanza superior pretenden encontrar una suerte de regularidades para conducir el éxito en la enseñanza y, por ende, para lograr valiosos procesos de aprendizaje por parte de los estudiantes. Es así como expusieron y exponen maneras de planear la clase, estrategias de enseñanza, preocupación por incorporar ejemplos, comparaciones y analogías, plantear problemas o casos para favorecer la comprensión y diseñar los currículos mediante esos casos o problemas, construir evaluaciones válidas y confiables... Las investigaciones que tienen como objeto el estudio de las prácticas de enseñanza, por otra parte, alimentaron el campo de la didáctica superior al reconocer recurrencias en aquellas clases que los estudiantes consideran

valiosas.... En algunas oportunidades se trata de estilos deslumbrantes, para desarrollar una clase, genuinos maestros que enseñan una manera de pensar y, otras veces, más silenciosa, es una clase que provoca que los estudiante decidan una manera de encarar y solucionar problemas de la disciplina o de las prácticas profesionales... Todas esas reflexiones nos llevan a considerar que la didáctica superior de la universidad del futuro que proponemos es, más que otra cosa, una didáctica de autor, una construcción original en la que cada profesor crea acorde con su campo y experticia un diseño personal que permitirá la construcción del conocimiento en la clase. Nos preguntamos si es posible planear la originalidad o si ella forma parte de un desafío de la profesión docente en la enseñanza superior en la que se vuelcan experiencias profesionales, los interrogantes propios del campo y los personales, las historias de cada docente en las que el reflejo de las mejores clases recibidas alientan el desarrollo de una propuesta personal y autónoma. ¿no sería esta la forma más potente de entender la libertad de cátedra como la expresión de la libertad personal del investigador o productor de conocimientos para acercar al estudiante a una manera de conocer e interpretar el campo de estudios?. Entendemos así, la didáctica de autor como la manera original de atender a las preocupaciones por enseñar para que que los estudiantes aprendan con la seguridad de que enseñar es, tal como lo sostiene Meirieu, construir humanidad.” (el subrayado es nuestro).

Notas

1. Profesora en Pedagogía (UNT) y Dra en Cs. de la Educación (UNED/Madrid). Prof. Titular del “Seminario sobre problemática universitaria” de la Carrera de Cs de la Educación y Directora de la Maestría en Docencia Superior Universitaria de la Fac.de Filosofía y Letras-UNT. Directora de proyectos de investigación sobre Pedagogía Universitaria. Rivadavia 244 “E” (4000). Te/fax: 54-381-4222284. E mail: alicia villagra@ciudad.com.ar
2. Se trata del Simposio: La Didáctica del Nivel Superior: aportes y desafíos II”. Tuvo lugar el 13 de Mayo de 2011 en las *VI Jornadas Nacionales sobre la Formación del Profesorado* desarrolladas en la Universidad Nacional de Mar del Plata.
3. El primer número de la revista “La Gaceta”, vocera de la Juventud Universitaria, data del 1 de Mayo de 1918.
4. Planchard, E (1956). *Etudes de pédagogie universitaire*. Vol. I.,Coimbra, Portugal. Universidade de Coimbra. Citado por Nassif, R. (1959). en: “Pedagogía Universitaria y Formación pedagógica del universitario”, *Temas de Pedagogía Universitaria*, Buonocore, D. Santa Fé, Universidad Nacional del Litoral.
5. Krotsch, P. (2001). *Educación Superior y reformas comparadas*. Buenos Aires. Universidad Nacional de Quilmes Ediciones.
6. Hacemos referencia a lo estipulado por el Decreto 2427/93. Programa de Incentivos a Docentes Investigadores de la Secretaría de Políticas Universitarias del Ministerio de Educación de nuestro país.
7. Se alude a la Editorial “Alto nivel de deserción en las Universidades Públicas”, publicada el 26 de Junio de 2011 en el diario *La Gaceta* de San Miguel de Tucumán.

Bibliografía

- ARAUJO S. (2006). *Docencia y enseñanza*. Buenos Aires: Universidad de Quilmes Editorial.
- BUCHBINDER, P. (2009): “La Reforma desde los claustros: una perspectiva a partir de la Gaceta Universitaria” en: *A 90 años de la Reforma Universitaria: memorias del pasado y sentidos del presente*, Chiroleu, A. y Marquina, M. Buenos Aires: Universidad Nacional de General Sarmiento.
- BECHER, T. (2001). *Tribus y territorios académicos. La indagación intelectual y las culturas de las disciplinas*. Barcelona: Gedisa.
- CAMILLONI, A.; COLS, E.; BASABE, L., FEENEY, S. (2008). *El saber didáctico*. Buenos Aires: Paidós.
- DAVINI, M. C. (1995). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Buenos Aires: Paidós.
- EMMANUELLE, E. (1988). Universidad, docencia y saber pedagógico en: *Cuadernos de Formación Docente* N° 6, Rosario; Universidad Nacional de Rosario.

- CORIA, A., EDELSTEIN, G. (1993). "El pedagogo en la universidad. Un discurso posible" en: *Revista Pensamiento Universitario*, Buenos Aires: Lembas. Año 1, N° 1. Noviembre.
- CRUZ GARCÍA, R. (2009). "La didáctica en Educación Superior" en: *El Siglo de Torreón*, México: Asociación Estatal de Editores (AEE)
- HERRÁN GASCÓN, A. (2003). "Didáctica Universitaria, la Cara Dura de la Universidad" en: *El siglo de la Educación. Formación evolucionista para el cambio social*. Huelva, España: Hergué.
- LITWIN, E. (1997). *Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior*. Buenos Aires: Paidós.
- LITWIN, E. (2008). *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Buenos Aires: Paidós.
- LITWIN, E. (2009). "Controversias y desafíos para la universidad del siglo XXI", Conferencia Inaugural del *Primer Congreso Internacional de Pedagogía Universitaria*. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires, OPFyL.
- LUCARELLI, E. Comp. (2000). *El asesor pedagógico en la universidad. De la teoría pedagógica a la práctica en la formación*. Buenos Aires: Paidós.
- LUCARELLI, E. (2009). *Teoría y práctica en la universidad. La innovación en las aulas*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- MORIN, E. (2001). *La cabeza bien puesta. Repensar la reforma. Reformar el pensamiento*. Buenos Aires: Paidós.
- NASSIF, R. (1959). "Pedagogía Universitaria y formación pedagógica del universitario", en: *Temas de Pedagogía Universitaria*, BUONOCORE, D. Rosario de Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral.
- VILLAGRA, A. (2005). "La irrupción de las nuevas tecnologías de la Información y de la Comunicación en las prácticas de enseñanza universitarias: un doble desafío de formación tecnológica y didáctica" en: *Avances tecnológicos y la educación V*. San Miguel de Tucumán: Ediciones del Rectorado.