



## PEDAGOGÍA UNIVERSITARIA Y FORMACIÓN DOCENTE<sup>1</sup>

Eduardo Castro Silva

### RESUMEN:

*El presente artículo se enmarca en el ámbito de la **Pedagogía Universitaria y Formación Docente**. Parece innecesario decir que un enunciado así vis a vis con el carácter y objetivos del acto a que hemos sido convocado, posee connotaciones casi tautológicas. Tautológicas en el sentido de que tanto el tema de mi conferencia como la naturaleza del programa, que aquí se dará a conocer coinciden en un mismo doble supuesto o, dicho más categóricamente, descansan en un mismo doble convencimiento: de un lado, el convencimiento de que quienes se desempeñan como docentes en las instituciones de la educación superior requieren y deben ser formados especialmente para ejercer eficazmente dicha tarea; de otro, la idea de que la resolución de esta exigencia propia de los actuales tiempos, implica desarrollar y poner en operación un nuevo dominio de la ciencia educativa, genéricamente denominado **Pedagogía Universitaria**.*

### ABSTRACT:

*This article is framed within the field of **University Pedagogy and Teacher Training Program**. It seems unnecessary to say that such a statement vis-a-vis with the character and objectives of the event we have been summoned has almost tautological connotations. Tautological in the sense that the theme of my lecture as well as the nature of the program that will be presented here agree on the same double assumption or more categorically stated are based on the same double conviction: on the one hand, the certainty of those who work as lecturers in higher education institutions need to be specially trained to carry out that task efficiently; on the other hand, the thought that the solving of this demand so characteristic of present times, implies the developing and putting into practical operation a new sphere of the education science, generically named **University Pedagogy**.*

**E**n busca de una mejor comprensión del tema, focalizaré la exposición en consideraciones sobre las resistencias que, en mi opinión, han dificultado un reconocimiento más generalizado de la necesidad de dotar a los académicos de competencias que son propias del bagaje técnico de los profesores, o, que han cuestionado la necesidad de ser de una pedagogía universitaria. Se sigue pues que, a diferencia de lo solicitado, mi intervención debiera, en rigor, titularse “Resistencias históricas a la posibilidad de ser de una Pedagogía Universitaria”.

<sup>1</sup> Texto de la conferencia inaugural pronunciada por el profesor invitado Eduardo Castro, en el acto de lanzamiento del Programa Nacional de Formación de Profesores de la Educación Superior efectuado en Bogotá (Colombia) el día 6 de septiembre de 2000. Este programa fue preparado por el Instituto Colombiano de Fomento de la Educación Superior (ICFES), y concitó la participación y adhesión de las 282 instituciones oficiales y privadas de educación superior existentes en el país. Para el ICFES este programa significa abrir “la reflexión desde la pedagogía sobre la cultura universitaria, y la posibilidad de instaurar en ella la profesión académica con sus implicaciones en el fortalecimiento de la investigación y la docencia fundamentadas en una disciplina propia”. Al acto de lanzamiento siguió la realización durante dos días de un seminario en el cual participaron en representación de sus respectivas instituciones más de 700 académicos y autoridades universitarias del país.

Puede parecer extemporáneo hablar de “resistencias” a necesidades de formación tan evidentes, con mayor razón todavía en un acto que es, precisamente, demostración palmaria de un poder capaz de vencerlas. Igualmente resulta extemporáneo, si uno se atiene a lo tan categóricamente establecido en el Artículo 10° de la declaración de la Conferencia Mundial sobre Educación Superior celebrada en París el año 1998, bajo la convocatoria de UNESCO. Cito:

*“Un elemento esencial para las instituciones de enseñanza superior es una enérgica política de formación del personal. Se deberían establecer directrices claras sobre los docentes de la educación superior, que deberían ocuparse sobre todo, hoy en día, de enseñar a sus alumnos a tomar iniciativas, y no ser únicamente, focos de ciencia. Deberían tomarse medidas adecuadas en materia de investigación, así como de actualización y mejora de sus competencias pedagógicas mediante programas adecuados de formación del personal que estimulen la innovación permanente en los planes de estudio y los métodos de enseñanza aprendizaje que aseguren condiciones profesionales y financieras apropiadas a los docentes a fin de garantizar la excelencia de la investigación y la enseñanza...”*

En el caso de Colombia, el Decreto 272 de 11 de febrero de 1998 funda condiciones legales para crear y desarrollar este tipo de programa. Sin embargo, el conocimiento que poseo acerca de la vida universitaria de algunos países me hace suponer que, antes de consolidarse, tanto ese Decreto como el Programa nacional, probablemente han debido recorrer un camino sinuoso y difícil. Difícil en cuanto su mera existencia pone en cuestión añejos y prejuicios que como verdaderos obstáculos epistemológicos –parafraseando a Gastón Bachelard– han retardado la marcha del espíritu universitario hacia horizontes superiores de calidad, efectividad y pertinencia histórica y cultural. En este sentido, concibo como obstáculos dos extendidas creencias:

- 1° Que el ejercicio de la docencia universitaria carece de otras determinaciones como no sean aquellas impuestas por la naturaleza del saber que se enseña;
- 2° Que el sospechoso status epistemológico de la Pedagogía anula la posibilidad de considerarla como técnica coadyudante válida en aquellos casos en que la enseñanza opera como transferencia de un saber lógicamente estructurado y epistemológicamente sancionado.

En ambos casos mi apreciación no es, ciertamente, gratuita. Al respecto tengo presente que las instituciones y prácticas de la vida universitaria brotan en la historia no solo para dotar de eficacia las tareas que en cada época se espera cumpla la universidad; también estas prácticas se encuentran traspasadas por creencias que son propias de la atmósfera cultural de sus respectivos tiempos. En la medida en que estas prácticas han sido, por un lado, funcionales con los fines y tareas que la universidad ha debido en distintos momentos cumplir; y, en tanto por otra, han sido ellas además, consistentes con los supuestos metafísicos de su época, solo cabe reconocer que dichas prácticas e instituciones han estado asistidas de racionalidad; es decir, han sido lógicas, han sido necesarias, han sido históricamente pertinentes. Así nacieron instituciones universitarias tales como la facultad, la lectio, la cátedra, la tesis de grado, los ceremoniales de toga y birrete, la calificación de exámenes con balotas en rojo y negro; el régimen curricular de créditos, el co-gobierno, etc. Pero también emergieron creencias como las del *magister dixit*, la de la dignidad superior del conocimiento teórico, la de la autonomía magisterial, la del magisterio como vocación y la docencia como oficio, el concepto humboltiano según el cual la universidad no debe profesionalizar y que su misión se resuelve en

el desarrollo del conocimiento y la cultura o, en fin, la idea más próxima a nosotros según la cual la universidad se concibe como conciencia crítica de la nación y voluntad de cambio. Estos ejemplos son testimonio de las respuestas aproximadamente inteligentes que la universidad, enfrentada a los desafíos y expectativas de cada época, debió en algunos momentos trabajosamente construir.

Con el transcurso de los años, muchas de estas instituciones y creencias fueron readecuándose o desapareciendo, en tanto surgían otras más ajustadas con las demandas de la sociedad y las condiciones propias del desarrollo cultural. No obstante, igualmente ocurrió que muchas de estas instituciones, pese a no ser ya adecuadas ni pertinentes con las nuevas condiciones, se sobrepusieron a los avatares de la historia e insensiblemente se hicieron costumbre, valor, cultura; pero, claro está, una cultura que traspasó el reducto histórico que las legitimaba, al punto que difícilmente el quehacer universitario pudo más tarde ser concebido sin tomarlas en cuenta. Hoy, puestas impropiaamente como realidades necesarias, autosuficientes, cosificadas, laten como resabios difíciles de desarraigar. Este fenómeno de sobrevivencia más allá de su tiempo explicaría, por consiguiente, la presencia todavía viva de esa vieja creencia que afirmaba que para desempeñar la función docente de nivel superior no era necesario formarse como profesor. En este sentido, recuerdo que durante mis estudios de Filosofía, uno de mis maestros insistía en declarar que cada especialidad de conocimiento posee una didáctica inmanente, fácilmente intuible y manejable por todo académico que domine en su más alta expresión su respectiva área de saber. *“Ud. cree –me decía– que esos médicos, abogados, arquitectos reconocidos por sus discípulos como auténticos maestros han alcanzado ese mérito, gracias al concurso de esa disciplina algo bastarda llamada Pedagogía”*. No tengo claro cuan extendida se encuentre la creencia que avala este tipo de juicio; pero presumo que alguna de sus virtualidades están todavía operando cuando vemos casos en que los avances de un docente en la carrera académica, se hace más dependiente de su capacidad para investigar y generar saber dentro del campo de su especialidad, que del desarrollo de su capacidad para reconstruirlo eficaz y proyectivamente con los alumnos que debe él formar como profesionales y como personas.

En nuestras actuales prácticas existe, sin duda, una cierta inclinación por otorgar más valor en el proceso del desarrollo académico, al compromiso con la investigación que al compromiso con la docencia; lo cual se expresa, por ejemplo en mayores ponderaciones a la línea de los estudios de postgrados que a la de los postítulos. Pero sabemos que esto no siempre fue así. Ni siquiera hubo en los primeros desarrollos de las instituciones universitarias, una separación de esta especie. La docencia fue desde siempre una actividad consustancial a la misión universitaria, en tanto mentaba el encuentro entre un maestro reconocido por su erudición (no siempre un generador de saber) y unos discípulos que se formaban –como en los gremios medievales– al calor de sus enseñanzas. En sus inicios la Universidad en tanto *Universitas Magistrorum* fue, en efecto, una corporación de docentes que se encargaban de formar a otros docentes. Sin embargo, esta universidad no lo hacía únicamente para reproducirse a sí misma; lo hacía también para expandir sus influencias mediante la fundación de centros de estudio en otros lugares.

La finalidad de la enseñanza universitaria consistía, primero que nada, en preparar al profesor, al futuro docente. Su compromiso con la formación profesional en este sentido, era claro y manifiesto. Desde luego que no todos los estudiantes pretendían convertirse en maestros para realizar docencia. A decir verdad, la mayoría solo aspiraba a adquirir los conocimientos indispensables para ser reconocidos como profesionales de tipo liberal; abogado, juez, notario,

médico, farmacéutico, etc. Más, el título máximo que entregaban las universidades era el de doctor o maestro, título que permitía asumir la cátedra con todas las prerrogativas y beneficios otorgados al profesor. La universidad y la sociedad diferenciaba entre doctores que renunciaban a la docencia efectiva (doctores non legentes) de quienes la desempeñaban (doctores legentes). Entre estos últimos había algunos –los menos, por cierto– de vasta erudición y que aportaban con originalidad a la especialidad de saber que cultivaban. Este hecho les permitía instalar cátedras sin competencia, lo cual no ocurría con los profesores no singulares que debían enseñar las mismas materias y en el mismo horario en paralelo con otros profesores.

Frente a quienes defienden la idea de una docencia libre de ataduras cabe decir que, a diferencias con hoy, el ejercicio de la función docente en las universidades del pasado se mostraba abundantemente reglamentado. Una de estas prácticas era la llamada *puncta taxata* que obligaba al profesor a puntualizar previamente la materia que se enseñaría. Esta institución implicaba dividir la materia en secciones e indicar el número de días que en cada caso se le destinaría. El cumplimiento del plan así establecido, era celosamente vigilado por los estudiantes. Las formas metodológicas oficiales, estaban también por sobre los gustos del profesor o del carácter del saber que cultivaba. Los procedimientos didácticos fueron en las primeras universidades motivo de fuertes controversias, si bien hubo tres que se generalizaron:

- ⊕ La *lectio* o ritual para comentar leyes civiles y canónicas, o los libros de Aristóteles, Galeno, Avicena, etc.
- ⊕ La *collactio* o procedimiento equivalente a nuestra actual conferencia o clase magistral.
- ⊕ El *actus sillogicus*, o forma normada de disputa entre maestro (*proponens*) y el discípulo (*opponens*).

En la actualidad, una de las críticas más reiteradas de que son objeto las universidades de nuestro continente, tiene que ver con el carácter profesionalizante de sus estudios; es decir, con la importancia desmedida que se asigna a la función docente en términos de recursos académicos, presupuestarios, materiales y apoyos administrativos, en desmedro de las tareas de investigación. Crítica que no deja de ser sorprendente si se la examina a la luz de la razón de ser de las universidades. Recordemos en este sentido que hasta bien avanzado el Siglo XVIII, la ciencia y la investigación todavía no eran social ni académicamente valoradas como actividades respetables y dignas de traspasar las puertas de estas casas de estudio. Se sabe que ambas actividades se iniciaron y desarrollaron durante buen tiempo en las residencias y talleres de los personajes interesados en la experimentación y los inventos. Mucho antes que la investigación fuera parte de la vida académica, sus cultores se habían agrupado en sociedades y academias científicas. En el “siglo de las luces” y con el apareamiento de la revolución industrial, esta situación empezó poco a poco a cambiar. Las universidades inglesas, holandesas, alemanas y de los países nórdicos acogieron a los descubridores e inventores, llamándolos a dictar cátedra (o lecturas para ser más precisos) de, según el caso, trigonometría, álgebra, mecánica, hidrostática, astronomía, etc. A medida que se intensificaba la actividad de estos investigadores, las universidades fueron instalando laboratorios que, a decir verdad, no concitaban la atención de la mayoría de los inscritos en las clases.

Las universidades latinas, en cambio, no solo descuidaron su preocupación por los inventos y descubrimientos científicos; igualmente resistieron y se opusieron a sus influencias. Sin alterar sus moldes escolásticos lograron por cierto, acrecentar el saber y mantener el

prestigio de los estudios humanísticos y de las artes liberales, continuando así atadas durante un par de siglos a su condición profesionalizadora y, por tanto, docente originaria.

Si examinamos nuestro caso, apreciamos que las universidades latinoamericanas nacieron como corporaciones encargadas de preparar para el ejercicio de las profesiones más que, como antaño, para formar docentes encargados de difundir en otros lugares el saber y el conocimiento propiamente tales. Bajo este prisma, sus fundadores –principalmente europeos o criollos formados en las universidades europeas– gozaron de una llamada “libertad de cátedra” que, como expresión práctica, no resulta exagerado calificarla como suerte de tácita licencia para aplicar las metodologías y procedimientos que formaron parte de los rituales didácticos de las universidades escolásticas. Para demostrar lo que se acaba de decir, es suficiente considerar un estudio realizado sobre los orígenes de la Universidad de Panamá, una de las últimas grandes universidades de carácter nacional y público fundada en nuestro continente el año 1935. Se señala en éste que la orientación académica y formativa de los profesores alemanes que la fundan, giraba en torno de un estilo lectivo y expositivo de índole verbalizado, que como medio didáctico alternativo recurría solo a libros y otros materiales escritos<sup>2</sup>.

Sin embargo, el prestigio alcanzado por la ciencia en las postrimerías del siglo XIX, la naciente preocupación de los poderes públicos por desarrollar la enseñanza, y el papel que la investigación científica podría desempeñar acaso en el desarrollo cultural y económico, estimularon la necesidad de modernizar la vida universitaria, abriendo cátedras de ciencias y fundando por todas partes institutos de investigación.

Dos factores incidirían, a mi juicio, en el rápido prestigio que la investigación alcanzaría en la vida académica en una época en que –debido al insuficiente grado de desarrollo industrial de nuestros países– no existía el contrapeso que podía significar, como en los países anglosajones, la investigación desarrollada en los laboratorios de empresas u otros bajo control del Estado:

1. El resurgimiento en el ámbito académico de viejos prejuicios en torno de la diferente jerarquía existente entre un saber contemplativo propio de hombres libres y una *tecné* propias de las capas industriales de la población: supremacía del saber teórico y de la investigación básica sobre el saber práctico y la ciencia aplicada; finalidad no utilitaria del conocimiento científico; hacer la ciencia por el valor que sí ésta posee y no por otra cosa, etc.
2. El hecho a que, junto con la valorización de la ciencia por su objetivo académico y no profesionalizante, la investigación fue convirtiéndose en una actividad cada vez más especializada, compleja y selectiva, en una actividad institucionalizada y no voluntaria y personal como lo fue en la época de las primeras academias y sociedades científicas. La investigación es hoy de carácter grupal; demanda de parte de quienes la realizan acreditación, diplomas relativos a estudios de lo más altos niveles; es financiada desde el exterior de donde ella se realiza; posee una organización académica y social bastante semejante al modelo burocratizado de una fábrica o de una empresa económica cualquiera. No obstante, lo que le otorga esa suerte de sello iniciático o de cenáculo auto selectivo de pares excepcionales, se relaciona con el hecho de que para merecer el calificativo de conocimiento científico, los resultados de la investigación deben

<sup>2</sup> Néstor Porcell: *Los docentes europeos y la formación de la Universidad de Panamá*. ICASE, Universidad de Panamá, 1991.

contar con la aprobación y reconocimientos de unas borrosas conformaciones de científicos de una misma especialidad que, como verdaderos gobiernos invisibles, controlan de una manera anónima revistas, congresos, seminarios, etc., de reconocido prestigio internacional. Son estas agrupaciones las que, en buenas cuentas, sancionan la validez de los resultados de la investigación de acuerdo con la consistencia que éstos observen con principios y cánones establecidos de modo tácito –no explícito– por sus miembros.

Vistos al trasluz, el prejuicio de la ciencia pura y el prestigio alcanzado por el status del hombre de ciencia, habrían contaminado involuntariamente la esfera de una docencia desprovista del “glamour” que es propio de la investigación, convirtiéndola en la comprensión de muchos de los especialistas que la realizan, en un campo de acción libre, puro, infundado, sin dependencia con normas y estipulaciones didácticas propuestas desde la exterioridad del acto pedagógico propiamente tal. De aquí se sigue el convencimiento de que –en contra de lo que fue la docencia universitaria original– la transmisión del conocimiento tendría que ver fundamentalmente con la naturaleza propia y el carácter complejo y abstracto de éste y no con itinerarios y ritos didácticos derivados de experiencias extrañas a la singularidad propia del saber que debe ser enseñado.

Quizás creencias como la que se acaba de plantear pudieron haber sido hasta permisible en una época en que la relación docente-discípulo era casi personal y los cursos numéricamente insignificantes; o cuando la estructura ocupacional era simple y estable; o cuando las funciones de los sistemas educacionales se reducían a enseñar destrezas de lecto escritura, forjar hábitos sociales y formar en profesiones rudimentarias; o cuando la posibilidad de comunicarse se encontraba mediatizada por separaciones físicas y distancias geográficas; o, en fin, cuando la vida transcurría reglada por parámetros propios de una cultura de índole alfabético-fonética, con eje en el concepto verbal y la palabra escrita. Sin embargo, sería un error proyectar creencias de ese calibre, hacia un mundo que, como el actual, tensiona en extremo las posibilidades de una docencia sin determinaciones para ejercerla. Factores tales como el crecimiento exponencial del saber científico, la saturación matricular de la enseñanza media y la masificación de la educación superior, el espectacular incremento de la inventiva tecnológica, la satelización de las comunicaciones, el apareamiento del mercado global, la planetarización de la cultura, la plasticidad y dinamismo de la estructura del empleo, la informatización y automatización de los procesos productivos, el advenimiento de la sociedad de la información, etc., además de las repercusiones que estos procesos tienen en la transformación de los patrones de la convivencia, alteran notablemente las funciones universitarias y el carácter del ejercicio docente. Añádase a todo esto el cambio que se vienen produciendo en el campo de la psicología juvenil, particularmente en lo referente al estrechamiento del tiempo de la maduración psico-biológica, a las mayores exigencias de libertad y participación, y a una comprensión del significado de la vida más flexible y compacto que antes, lo cual contribuye a configurar una nueva actitud del discípulo frente a su maestro y frente a su propia educación. Por último, debe también tomarse en cuenta que tanto desde el punto de vista de la formulación de fines y objetivos de la docencia, como de las formas de administrarla dentro de una estructura cada vez más ancha y compleja, la universidad se ha convertido en una verdadera trama de actores, redes e instituciones que, desde dentro y desde afuera, reclaman participación en el proceso de formación integral, permanente y continua de la persona. Frente a esta nueva realidad, la función docente tiende a socializarse en el sentido de que muchas de las tareas que fueron patrimonio en exclusiva del académico universitario, han ido siendo asumidas como un derecho compartido con otros actores sociales y agentes culturales.

En la policromía de esta nueva realidad, no llama ya la atención que la docencia universitaria se aprecie como un proceso sistemático de aprendizajes teóricos y prácticos relevantes, que contribuyen al desarrollo de la persona y a la obtención de acreditaciones sociales que alcanzan legitimidad y valor solo en el marco de la cultura dentro de la cual dicho proceso se realiza. ¿Qué se quiere decir con esto?

En la tradición, la calidad de la docencia no era más que un presupuesto tácito, derivado mecánicamente de las credenciales académicas que portaba el docente. Se presumía habitualmente que una docencia de calidad, en lo fundamental dependía –como antes se ha dicho– del nivel de apropiación del conocimiento que poseía el encargado de transmitirlo a sus discípulos. El fracaso estudiantil, tanto como la indiferencia y hastío que pudiese experimentar el joven frente a la clase, sin mayores consideraciones y casi “por principio” se visualizaban como problema propio del alumno; como algo relativo a su falta de aptitudes y precaria disposición personal hacia el estudio. Felizmente este prejuicio se perdió en el tiempo. En la actualidad, se considera que el docente es tan responsable como el estudiante, de los éxitos y de los fracasos del aprendizaje.

La fuerza significativa y ética del concepto de “accountability” tiende a penetrar, hoy por ejemplo, la comprensión y los alcances de la tarea docente. El académico debe “dar cuenta”, debe hacerse públicamente responsable de los resultados logrados en su trabajo. Para este efecto, la calidad de la docencia realizada se acredita mediante la contrastación de los logros y rendimientos alcanzados, con estándares objetivos previamente establecidos. De esta manera se cautela la fe pública depositada en la universidad y en la idoneidad académica de cada uno de sus docentes. La acreditación de calidad, se convierte así en un factor determinante del cambio de actitudes del docente respecto de la clase en tanto acto pedagógico. Bajo esta nueva realidad, importa por ejemplo analizar la oportunidad y condiciones en que se realiza la clase. El docente debe, pues, capacitarse, para crear estrategias metodológicas que le aseguren que, a partir del estado de situación del alumno, del curso y de la vida universitaria, los aprendizajes que se encuentran asociados con los estándares preestablecidos, serán efectivamente logrados. Asimismo, deberá capacitarse para construir sistemas y aplicar procedimientos técnicos que le permitan detectar en su correspondiente momento, si esos aprendizajes se encuentran o no logrados o, al menos, detectar el punto en que se encuentra el proceso de su apropiación por parte de los estudiantes o los factores que pueden estar afectando los bajos rendimientos.

Desde luego que las necesidades señaladas cubren solo un primer peldaño de lo que puede ser un programa completo de capacitación en Docencia Universitaria. Si reconocemos que tras esta tarea esencial de toda corporación de enseñanza superior se desarrollan procesos de formación humana general y de formación profesional sobre la base tanto de experiencias fundamentales que han sido sistematizadas, como de reconstrucción del conocimiento; y se asume, además, que estos procesos se contextualizan cultural e históricamente, se concluiría en que un programa de capacitación en docencia universitaria no solo se proyecta sobre los académicos que se desempeñan día a día en el aula; también afecta a quienes dentro de una institucionalidad compleja, orientan, gestionan, evalúan y supervisan la función docente comprendida en su más vasta integralidad.

Al decir esto, estamos ya penetrando el campo propio de la llamada *Pedagogía Universitaria* (concepto que tiende a prevalecer aun cuando las consideraciones pedagógicas se circunscriban al universo mayor –pero académicamente menos prestigiado– de la educación

superior genéricamente entendida). ¿Qué grado de reconocimiento tiene este tipo de estudio dentro del mundo académico? ¿Cuáles son las resistencias que han retardado convencimientos más generalizados de su valor e importancia?...

Ante este tipo de interrogantes tiendo a pensar que tanto el valor teórico como el práctico que se le atribuye a esta clase de estudios, ha diferido según se trate de académicos con formación pedagógica sistemática, o de académicos sin formación pedagógica (como médicos, científicos políticos, ingenieros, etc.) Para los primeros los reconocimientos son obviamente masivos y notables; para los segundos, como mucho los reconocimientos alcanzarían solo a su valor práctico, si es que no se extreman opiniones en el sentido de que la Pedagogía Universitaria constituye apenas un saber “de sentido común”. Aún cuando la situación en Colombia pueda ser distinta a la otros países, me atrevo a sostener que en muchos lugares de nuestra región todavía prevalecen actitudes de subestimación de la Pedagogía Universitaria. Esta cierta hostilidad o indiferencia se encontraría principalmente determinada por dos prejuicios o creencias:

- 1° La docencia constituye un oficio y no una profesión.
- 2° El estatus epistemológico de la Pedagogía es altamente difuso, y por lo mismo, la existencia de una Pedagogía Universitaria es cuestionable.

Examinemos someramente la primera de estas creencias.

Dentro de la subcultura universitaria de nuestros países, la condición de académico” parece gozar de una estima superior a la condición de mero “profesor”. La diferente valoración del título de profesor respecto de títulos no pedagógicos se entronca, sin duda, con la vieja discriminación entre oficios y profesiones.

La idea de “oficio” con sus connotaciones de un hacer telúrico, popular y cotidiano, se encuentra en la civilización griega (Hesiodo), como opuesto de una actividad puramente contemplativa y aristocrática ligada con el saber filosófico. Sin embargo, la discriminación que se nos ha legado entre oficios y profesiones, comienza a gestarse, en rigor, con las primeras universidades (siglos XII y XIII). Originariamente, el término oficio mentaba el ejercicio de actividades prácticas relacionadas con la artesanía, el trabajo manual y la experiencia personal (pintores, cocineros, herreros, sastres, copistas, médicos, etc.). Más tarde, a la altura de los siglos XI y XII, al crearse ciudades y comunas, la experiencia acumulada en torno de los diversos oficios en conjunción con la defensa de intereses laborales, provoca el apareamiento de los gremios; es decir, de corporaciones integradas por trabajadores de alta competencia en el ejercicio de una cierta actividad laboral. El reconocimiento de los gremios por parte de los gobiernos comunales implicará paralelamente la entrega de derechos para determinar ellos mismos la forma en que el oficio debe ejercerse y la preparación previa de la persona encargada de servirlo. Como sabemos, la preparación o adiestramiento de una persona dentro del oficio, deberá, en general, pasar por tres etapas: aprendiz, oficial, maestro. Solo el maestro esta autorizado para ejercer el oficio; el oficial puede desarrollar tareas productivas, pero siempre que se desempeñen bajo la guía y tutela de un maestro.

La preparación de un maestro varía según el gremio y la comuna en que la actividad se ejerce. En París hacia el siglo XIII, el gremio de los cocineros exige dos años de adiestramiento para obtener el reconocimiento de maestro; para igual propósito, el gremio de los fabricantes de rosarios exigirá doce años. Sin embargo, la formación de juristas, de sacerdotes



y de teólogos no corresponde a los gremios: se realizará en escuelas dependientes de la Iglesia primero, y en las universidades algo más tarde.

Las universidades aparecerán en la historia, con una organización fuertemente influida por la estructura de las corporaciones gremiales: corporación de enseñantes de las siete artes liberales clásicas derivadas *cuadrivium* del programa de la escuela palatina restaurada por el monje Alcuino según órdenes de Carlomagno (*trivium-cuadrivium*, coronado por la Teología en ciertos casos).

En efecto, según avanza el estudio del arte correspondiente, el estudiante va obteniendo los grados que acreditan el nivel de profundización y dominio alcanzado en un área del saber, lo cual da derechos para transmitirlo a nuevas generaciones de estudiantes.

Las artes liberales no son más que grandes estructuras del conocimiento teórico propio de hombres libres; es decir, hombres que no contaminan sus vida ejerciendo actividades manuales, prácticas, industriales. Según se irán desarrollando los oficios, las nacientes universidades incorporan a sus funciones, la preparación de grupos de estudiantes en saberes menos contemplativos (pero también propio de hombres libres), relativos a la atención de ciertas necesidades propias de la vida en ciudades: construcción de viviendas, salud de las personas, defensa legal, etc. Así, la Universidad de Salerno instalará medicina, tal como la de Bolonia lo hará con derecho.

La nueva responsabilidad de las universidades de formar a las personas dentro del saber sistematizado y no ya dentro de la mera experiencia, reforzará la necesidad de establecer diferencias entre las actividades productivas (no contemplativas) que ejercen con entera autonomía los hombres libres, de aquéllas que no sobrepasan el nivel de la artesanía. El concepto de profesión aplicado hasta ese momento solo al sacerdocio, servirá para calificar la naturaleza de las primeras (adherir y comprometerse con una fe; ejercer la profesión por el compromiso con esa fe y con el seguimiento de una "voz interior", desinteresadamente y con total independencia de motivaciones pecuniarias, etc.).

En suma, clásicamente los oficios se entendieron como actividades industriales de tipo manual, realizadas por individuos de extracción popular, desprovistos de autonomía y sin otro soporte para ejercerlas como no fuera la experiencia de quien la realizaba. Con el término "profesión", en cambio, se mentaba actividades productivas propias de hombres libres, cuya realización dependía de la posesión y adhesión a un saber válido y lógicamente estructurado, y de una vocación de servicio no contaminada por salarios ni prebendas.

El hecho que en la época de constitución de los sistemas escolares, la enseñanza fuese rudimentaria, se ejerciera de manera asalariada y dentro de instituciones que no dejaban espacio para la conducta libre y creativa del profesor, sirvió como pretexto hasta bien avanzado el siglo XX, para achacar a la función docente el carácter de simple oficio, marginándola de las dignidades, retribuciones y valoraciones propias de una profesión.

En las etapas iniciales de constitución de los sistemas de enseñanza pública, se preparaba al profesor para realizar un conjunto de actividades semiestructuradas y puestas en función de propósitos simples: alfabetizar, transmitir una norma de conducta, memorizar un conocimiento, etc. Desarrollar esta tarea requería del profesor disponer de alguna experiencia y, como mucho, un nivel de conocimiento cónsono con lo que debía ser enseñado. En este

sentido, las diferencias de cultura entre estos primeros docentes formados como profesores, y los sacerdotes, señoritas de buenas familias y personas cultas que ejercían docencia por simple vocación en las escuelas privadas o en escuelas públicas dependientes de la Iglesia, eran obviamente notables. La procedencia socio económica de los primeros profesores formados en las escuelas normales y su dependencia contractual y salarial con el Estado, sin duda restaba méritos a la docencia para ser reconocida como profesión. Cito de un libro que tuvo gran difusión en nuestros países a comienzos del siglo XX: “¡Ay! ¡Que doloroso es confesar que la mayoría de los educadores llegan a desempeñar su ministerio sin haber recibido largas –quizás ni cortas– lecciones sobre las maneras de ejercer este apostolado, Nada digo de los mercenarios y asalariados que enseñan en los centros del Estado: nunca pensaron más que cobrar buenas nóminas y en trabajar lo menos posible; siempre lo han mirado como un *modus vivendi*, un medio para pasar menos mal esta pícara vida ..., sin que jamás se les haya cruzado por la imaginación el tratar de mejorar las almas de sus alumnos”.<sup>3</sup>

A medio camino del siglo XX, la situación empezó a cambiar. Pero no lo hizo como consecuencia de una eventual reconsideración social del trascendente valor que tendría en sí la actividad magisterial. Cambios ocurridos en la organización del trabajo y en la innovación de las metodologías de producción, la masificación de las aulas escolares, la conquista de mayores derechos políticos por parte de las capas más desposeídas, etc., fueron progresivamente transformando el quehacer de *todo profesional* en trabajo asalariado, dependiente, funcionario. Al punto que el principio de autonomía que permitía diferenciar clásicamente entre profesionales y trabajadores de oficio, perdió vigencia.

En otro lugar he señalado que cambios en la organización del trabajo han obligado a los profesionales otrora liberales “a desenvolverse en empresas y sistemas productivos burocratizados, en donde la autonomía para adoptar decisiones, elegir procedimientos y determinar líneas de acción, se presenta como atributo más bien formal y altamente discutible”. Con todo, estos cambios no han logrado hasta aquí borrar en definitiva, los prejuicios que han impedido el reconocimiento de la actividad magisterial como real profesión.

Mientras las universidades se desarrollaban gracias al esfuerzo intelectual de profesionales diplomados en artes liberales, la necesidad de atender la docencia en una enseñanza media en creciente progreso, obligó a las corporaciones a instalar servicios de formación de profesores. Para estos efectos, se reclutó a educadores extranjeros y a profesores primarios destacados, hecho que sin duda afectó la homogeneidad y pureza del cuerpo académico. Quizás por esto todavía exista en las universidades una cierta tensión valórica –que en ocasiones alcanza los insoportables ribetes de la discriminación– entre quienes poseen el título de profesor y quienes poseen títulos propios del campo de las artes y profesiones de antiguo cuño liberal. Mi impresión es que uno de estos polos olvida que en el origen de toda profesión siempre subyace un trabajo de oficio, tal como se podría graficar entre el oficio medieval del “sacamuélas” y la posterior profesión de dentista o, de odontólogo. Probablemente tampoco se advierte que la transformación constante que se produce en los conceptos y tareas propias de cualquiera actividad productiva calificada, socialmente reconocida y responsablemente ejercida, ha convertido el concepto de profesión en una suerte de “pieza de museo”. En los albores de este mundo que algunos llaman postmoderno, veo que se impone la tendencia de hablar de *profesionalización* como proceso abierto y permanente de construcción y reconstrucción de capacidades y competencias para ejercer funciones productivas calificadas, en lugar de persistir en la idea cerrada y

<sup>3</sup> Guibert, J., *El educador apóstol*, G. Gili, Barcelona 1908.

estable de *profesión*, aludiendo con ella a algo que se adquiriría de manera definitiva y con total independencia del dinamismo que más tarde alcance la vida productiva y el desarrollo cultural.

Se entiende hoy que en la identidad de toda actividad de tipo profesional se conjugan tres elementos: primero, un sistema de conocimientos válidos de carácter especializado y en desarrollo permanente sobre un determinado campo de trabajo; segundo un conjunto de técnicas y metodologías que permiten aplicar ese saber en la resolución de una necesidad social especial; y, tercero, un código ético encarnado en un comportamiento profesional que obliga a emplear ese saber y metodologías con responsabilidad pública y con respeto irrestricto al bien común y a la dignidad propia de la persona humana. En el ejercicio toda actividad profesional, el último de estos tres componentes, posee un carácter estable y permanente, a diferencia de los dos primeros que se modifican permanentemente debido a los nuevos objetivos y desafíos que el desarrollo sociocultural le plantean a cada función profesional, y a la reflexión crítica que el profesional ejerce sobre su propia práctica. Toda profesión, pues, se encuentra siempre rehaciéndose, evolucionando y conquistando niveles superiores de eficiencia técnica y eficacia social.

El desempeño profesional y técnico del profesor de enseñanza básica y de enseñanza media, viene efectuándose en situaciones de progresiva complejidad y diversidad. Lo mismo está ocurriendo con la docencia de nivel superior. En este nivel ningún académico podría sustraerse hoy a la necesidad de reciclar su saber especializado y a la modernización constante de sus disposiciones técnicas para enseñarlo a otros.

Con todo, tenemos la impresión que en muchos lugares de nuestro continente, resabios de viejos prejuicios enturbian la reflexión y el entendimiento. Afirmar –como lo hace acertadamente un documento oficial de la educación colombiana– que “*Pensar en la identidad y excelencia académica del profesional de la educación es ubicarlo en la pedagogía entendida ella como la disciplina que define su naturaleza y lo ubica en el objeto y razón de ser de su responsabilidad social*”<sup>4</sup>, quizás pudiese estimarse dentro de un cierto sector del mundo académico una aseveración válida para la docencia propia de la enseñanza básica o de la media, pero no igualmente para la de nivel superior. Nada tiene de extraño que algo así pudiese ocurrir si se recuerda que el status epistemológico de la Pedagogía constituye un problema no resuelto o al menos desprovisto de las certidumbres que en esta dirección provoca el examen de las ciencias positivas, o de la Filosofía, o de la Matemática, o de ciencias aplicadas como la medicina, o la ingeniería. El citado documento oficial nos pone en guardia cuando recuerda que “... *el debate epistemológico sobre la pedagogía constituye un aspecto crucial para quienes la cultivan y forman a otros con ella*”. Ni epistemólogos ni filósofos de la educación han logrado hasta hoy resolver el problema del status epistemológico de las “ciencias pedagógicas” y el de su ubicación dentro de un sistema de clasificación de las ciencias. En apariencias solo académico, este problema posee connotaciones prácticas importantes. Se trata de saber si la Pedagogía posee o no condiciones como para instalar dentro del ancho espacio de las Ciencias Humanas, un centro de conocimientos teóricos propios, un centro subsidiario de todas esas ciencias, pero no obstante autónomo, irreductible y no susceptible de ser asimilado lógicamente por ninguna disciplina conocida. De existir tal cosa, ese núcleo de saber sería capítulo obligado de todo tipo de formación docente. Empero, en ausencia de un conocimiento pedagógico no contaminado por otras clases de saber, la formación tendría que resolver cuales serían las ciencias auxiliares fundantes de las metodologías de acción

<sup>4</sup> *Hacia un sistema nacional de formación de educadores*. Ministerio de Educación, Bogotá, 1998.

pedagógica y explicar, a la vez, cuáles son los campos en que estas metodologías educativas operan, o diferenciadamente se expresan.

Para efectos del desarrollo de una Pedagogía Universitaria, estimo que no tiene mayor sentido insistir en una discusión sobre si la Pedagogía es una ciencia, es un arte o es una técnica (tema que, por demás, nunca he visto discutiéndose a propósito de, por ejemplo, la medicina o de la ingeniería, campos en que sería igualmente legítimo hacerlo). En el nivel superior, la Pedagogía debiera comprenderse esencialmente como metodología científicamente fundada de una acción educativa que se encuentra determinada por finalidades de formación humana y de gestión de la enseñanza que son cultural e históricamente resueltas. A mi juicio, un concepto así contribuye a ampliar el significado restrictivo de la Pedagogía, complementándolo con las necesidades de organización y administración que son propias de sistemas educativos complejos, como son los actuales. En este sentido, la gran cantidad de estudios publicados por CINDA sobre el tema, y el Programa de Formación de Profesores para la Educación Superior de Colombia, demuestran de manera rotunda los alcances de este tipo de formación y los beneficios que una docencia superior con fundamentos científicos y técnicos más sólidos, puede reportar para una enseñanza eficaz del saber y de las profesiones.

Deseo finalmente intentar un breve relato de la situación de la Pedagogía Universitaria en mi país, Chile. En mi país, y desde hace unos 40 años a lo menos, se vienen desarrollando programas para académicos que carecen de formación pedagógica sistemática y se interesan por elevar sus niveles de competencia técnica en el dominio del diseño y ejecución de sus clases, de los procedimientos de evaluación de aprendizajes y, en grado más alto, de la elaboración de programas de asignaturas y de carreras. A los esfuerzos precursores de la Escuela Normal José Abelardo Núñez de instalar en 1950 el postítulo de Profesor de Educación para atender las necesidades pedagógicas de la enseñanza normal (y de las Universidades de Chile y Pontificia Universidad Católica de Chile algo después con igual propósito), se siguen en 1962 los primeros Programas de Pedagogía Universitaria propiamente tal cuando equipos de profesores del Instituto Pedagógico de la Universidad de Chile, atienden necesidades de perfeccionamiento de académicos de las Facultades de Odontología, Medicina y Ciencias Jurídicas. Se consolida este tipo de programa cuando a finales de la década de los 60 la Universidad Técnica del Estado crea el Instituto de Perfeccionamiento Académico y hacia los años 70 la Facultad de Medicina de la Universidad Católica, crea para sus académicos una Escuela de Educación.

Más que por una necesidad relativa a la formación académica, el creciente interés por este tipo de curso obedece a los efectos que en la docencia origina la masificación de las aulas universitarias y, desde el carácter de los alumnos, la ampliación de sus derechos y sus demandas permanentes de participación, con la consiguiente presión que estos hechos tienen en las exigencias de una docencia más motivante y de una evaluación de su trabajo más rigurosa y objetiva. El punto es que hoy, desean incorporarse a estos cursos no sólo los docentes que se encuentran en los tramos iniciales de la carrera académica como ocurrió al comienzo; también crece la motivación en los docentes de las más altas jerarquías.

Desde otro punto de vista, la organización y contenidos curriculares de los cursos, se ha ido tomando progresivamente más compleja. En esta transformación han incidido, por una parte, al enriquecimiento experimentado por las ciencias pedagógicas y los consiguientes cambios conceptuales y de perspectiva que viene adquiriendo la didáctica y la administración de la enseñanza; y, por otra, la procedencia cada vez más diversificada de los usuarios de cada curso.

Al comienzo, estos programas se circunscribieron a docentes de una misma carrera o, como mucho, provistos de experiencias docentes parecidas. En estos casos la base epistemológica común del saber y la experiencia de los demandantes, favorecía la comprensión equivalente de los significados prácticos de los saberes y metodologías que se enseñaba, tal como se beneficiaba el diálogo y el intercambio de ideas sobre la práctica. Actualmente esta situación ha experimentado una importante transformación. Cada curso tiende a proyectarse sobre destinatarios que proceden de diversas carreras y, por lo mismo, provistos de experiencias construidas sobre bases epistemológicas diferentes en un caso y otro. Así, los beneficios que a la calidad de los cursos podría reportar la diversidad y el pluralismo multidisciplinario, se ven puesto en cuestión por la dificultad de acertar con una plataforma común de trabajo y de diseñar procedimientos didácticos y organizacionales de aproximación interpersonal, subordinados a códigos comprensivos, interpretativos y de ejecución equivalentes.

A lo largo de su evolución, los cursos de Pedagogía Universitaria han experimentado otros cambios dignos de destacar. En sus orígenes, el carácter de las materias generalmente se reducía a componentes de una didáctica y metodología instrumental, no muy distinta de la que se aplicaba a los alumnos de pregrado de carreras pedagógicas. Más tarde, la agenda enfatizó de preferencia el diseño instruccional y los procedimientos de la enseñanza programada, pero manteniéndose siempre dentro de un enfoque instrumental-operativo del perfeccionamiento docente. Nuevos ajustes se realizan a la programación en el último tiempo, a partir de la presunción de que la calidad de la docencia se encuentra ligada a las características de la llamada Enseñanza Efectiva, lo cual enriquece el temario de los cursos mediante la contextualización de sus componentes propiamente didácticos dentro del enfoque gerencial de la Calidad Total y de la doctrina de Escuelas Efectivas. De esta manera, poco a poco los cursos de Docencia Universitaria han ido convirtiéndose de hecho y derecho en cursos de Pedagogía Universitaria con todas las consecuencias que implica cualitativamente la extensión del foco curricular. Sin embargo, no solo han sido estos los cambios más destacados experimentados en este rubro de la capacitación académica.

Con el tiempo la concepción de la docencia universitaria fue perdiendo ese carácter de autosuficiencia con que venía expresándose en los cursos y, según el cual, su mayor calidad parecía depender exclusivamente de la calidad de los procedimientos técnicos que la asignatura o la cátedra, empleaba para organizar “la materia” y para impartirla y evaluarla. En dirección contraria, se la fue paulatinamente apreciando como una función cuya eficacia dependía también del contexto sociocultural dentro del cual ella se realizaba, al igual que de una gran diversidad de factores ligados a la misión universitaria y a las normativas y regulaciones de todo tipo que pautan la organización y desarrollo de la vida académica.

La nueva postura no podía menos que afectar los programas de capacitación docente, incorporando en ellos temáticas hasta entonces no consideradas y concibiendo la docencia como variable dependiente de un sistema mayor. Probablemente la transformación más importante fue que la docencia efectiva añadiera a sus habituales responsabilidades de formación y estudio, una gran preocupación por los desafíos y problemas del mundo contemporáneo en cuanto afectan la situación espiritual del hombre y los modos de convivencia; asimismo, el compromiso con el deber de formar ciudadanos para construir una sociedad más justa, abierta y libertaria, basada en el respeto a los derechos humanos, la solidaridad, la tolerancia, la paz y el acceso universal y compartido al conocimiento y la información.

No llamó mayormente la atención, pues, el hecho que la docencia universitaria fuese diluyendo ese sesgo didactista que la había caracterizado y asumiéndose de modo más persistente

como una cuestión formativa y cultural. Metodología de la investigación, relaciones entre docencia e investigación, teorías del aprendizaje, evaluación institucional, demandas profesionales del mercado laboral, acreditación de competencias laborales, gobierno y gobernabilidad universitaria, políticas de la educación superior, globalización y redes de aprendizaje, la sociedad de la información, metodologías de enseñanza basadas en la informática y las tecnologías multimediales, financiamiento de la educación superior, base epistemológica de las profesiones; etc., fueron apareciendo así, entre muchos otros, como temas o capítulos de una especialidad de estudios que se ha ido consolidando bajo la óptica epistemológica y subsumiéndose, a la luz de los actuales desarrollos de la Educación Superior, bajo rótulos cuya mera enunciación trasciende los marcos estrechos de la docencia e incluso de la propia pedagogía. En la oferta de la capacitación académica, diplomados y maestrías en Educación Superior van apareciendo cada vez más como cosa corriente. El tercer nivel de estudios, al igual a como ocurrió en su respectiva época con los dos que lo antecedieron, se aprecia hoy como un espacio de formación y estudios con fisonomía y trasfondos propios, como un área de desempeño académico y profesional, que solo puede ser atendida adecuadamente por profesores formados –o capacitados– para comprender la naturaleza, el tipo de contenidos y los alcances formativos de este nivel, como igualmente formados para adherir al compromiso ético que los tiempos exigen de parte de quien presume ser formador de profesionales o formador de académicos en el nivel terciario del sistema.

Una de las cuestiones que más discusión viene originando en la organización curricular de los cursos, dice relación con el papel que se le asigna a la práctica ya adquirida y a los problemas que provoca la procedencia multidisciplinaria de los beneficiados con los cursos. De este modo la práctica docente constituye el punto de partida del programa globalmente considerado. En este sentido se reconoce la experiencia docente de los participantes y la gran variedad de conceptos y estilos con que ella se expresa en los distintos campos del conocimiento, particularmente en lo que dice relación con procedimientos didácticos y de evaluación de aprendizajes, que de acuerdo a como se cumplen, parecen ser consustanciales con las diversas asignaturas y especialidades profesionales.

El carácter propio de la enseñanza universitaria constituye, por cierto, un factor que facilita la elaboración de lineamientos didácticos y metodologías de orden general que pueden servir para imprimir un sello común al trabajo docente que realizan las distintas facultades, departamentos académicos y responsables de las cátedras. Sin embargo, las diferencias básicas que existen entre una docencia encargada de formar ingenieros y otras que –por ejemplo– se proponen hacerlo con médicos y abogados demuestran que tales lineamientos generales no son más que criterios útiles para ajustar la variedad de tipos de enseñanza a la lógica “natural” (o proceso formal) del aprendizaje, y para dotarlo de las significaciones valóricas que desean el docente y la universidad. Para efectos de mejorar la docencia universitaria sería de escasa utilidad reducir la pedagogía a cuestiones de alta generalidad y que carecen de poder para operacionalizar la enseñanza en la dirección y condiciones impuestas por la estructura epistemológica desigual de las especialidades profesionales y la índole de los contenidos didácticos con que cada una de ellas se resuelve. De allí la necesidad de recurrir a procedimientos de estudio que permitan confrontar la experiencia docente de los participantes con criterios pedagógicos y desde esta acción –y de la riqueza de un diálogo entre especialistas profesionales diferentes– decantar conceptos y criterios de trabajo más pertinentes con una docencia de excelencia y calidad.