

Consideraciones sobre el sentido de las “pedagogías” y las “didácticas” universitarias, con especial referencia a la experiencia uruguaya

Luis Ernesto Behares*

Resumen

Este trabajo analiza el sentido de dos términos usados comúnmente para hacer referencia a la enseñanza en las universidades: “pedagogía universitaria” (entendida como “la forma como educamos en las universidades”) y “didáctica universitaria” (entendida como “la forma como enseñamos en las universidades”). Desde 1980, esos términos, y las teorías que posibilitan su uso extensivo, han sido usados en Latinoamérica y en algunos países europeos. Esta opción incluye un problema conceptual, referido a la naturaleza y objetivos propios de la enseñanza universitaria. El marco de referencia general y tradicional para las universidades relaciona la enseñanza con la producción de conocimiento, pero los términos “pedagogía” y “didáctica”, según se los estableció en el marco de referencia de la educación básica, se refieren principalmente a los diferentes tipos de estrategias para intervenir en el aprendizaje de los estudiantes. En cierto sentido, la incorporación de estas concepciones ha tenido como efecto el de separar enseñanza e investigación, o por lo menos el de hacer más difícil el mejoramiento de sus necesarias relaciones. La discusión de esa polaridad conceptual ha sido importante para la experiencia uruguaya en el campo durante las últimas dos décadas.

Palabras-clave: universidad, enseñanza, Uruguay.

Considerations about the sense of university “pedagogy” and “didactics” with special reference to the Uruguayan experience

Abstract

This paper analyzes the sense of two common terms used to make reference to university teaching: “university pedagogy” (meaning “the way we educate at universities”) and “university didactics” (meaning “the way we teach at universities”). Since 1980, those terms, and the theories which make possible its extensive use, have been employed in Latin-American and some European countries. This choice implies a conceptual problem regarding the proper nature and scope of university teaching. The general and traditional background of universities rela-

* Profesor Titular y Director, Departamento de Enseñanza y Aprendizaje, Instituto de Educación, Universidad de la República, Montevideo, Uruguay.

Luis Ernesto Behares

tes teaching to the production of knowledge, but the terms “pedagogy” and “didactics”, as established in the framework of basic education, refer mostly to the different kinds of strategies to intervene in students’ learning. In a sense, the incorporation of such conceptions had the effect of separating teaching from research, or at least making it more difficult to improve their required relationship. The discussion of such a conceptual polarity has been important in the Uruguayan experience in the field during the last two decades.

Keywords: university, teaching, Uruguay.

Presentación del Problema¹

Si se parte de la definición de “Universidad” como “*Institución de Enseñanza*” o “*Institución Educativa*”, “pedagogía universitaria” y “didáctica universitaria” son expresiones que obtienen su sentido en la inmediatez discursiva con la tradición de la enseñanza, muy fuertemente desarrollada en y para la educación y la enseñanza básicas. No obstante, definiciones de ese tipo parecen ser poco consistentes, ya que la Universidad se ha definido, por su propio discurso histórico, como una institución destinada a la *producción de conocimiento*, en la cual la enseñanza y otras funciones o actividades tienen cometidos y sentidos derivados.

Es también verdad que en los últimos años se acostumbra a tratar de las universidades en el contexto de las “políticas educativas” y que la demanda principal a ellas hecha (principalmente ligada a la formación de profesionales liberales) es que enseñen. A pesar de esto, ninguno de los países de nuestra región se ha arriesgado a definir a las universidades exclusivamente a partir de sus cometidos de enseñanza, si tomamos taxativamente en cuenta los documentos principales en que se definen y dan organicidad a esas instituciones.

La resistencia de las universidades públicas latinoamericanas en general y de la uruguaya en particular para no reducirse ni centralizarse en la enseñanza y en la formación de profesionales liberales, que tiene raíces históricas muy consolidadas, es un dato interesante en el concierto internacional.² Por un lado, se podría considerar que hay una suerte de “inercia sagrada” en el mantenimiento de las opciones hechas entre 1950 y 1970, por las cuales se integraron la conceptualidad del modelo berlinés o humboldtiano con las posturas contrahegemónicas del llamado “pensamiento crítico latinoamericano” para instituir el clásico *ternario investigación-enseñanza-extensión*. Como sabemos, esta conservación de tradiciones fue duramente combatida por las expresiones neoliberales en las políticas universitarias durante la década de 1990, para las cuales la renovación de las universidades pasó siempre por acotar sus fines, principalmente en función del mercado de trabajo. Por otro, deben tomarse en cuenta los resultados que definir a las universidades sin más como instituciones

Consideraciones sobre el sentido de las “pedagogías” y las “didácticas” universitarias, con especial referencia a la experiencia uruguaya

de enseñanza ha traído aparejado en otros países, desde hace mucho tiempo en los Estados Unidos y más recientemente en Europa.

A pesar de las diferencias entre los países, los sistemas universitarios y las concepciones políticas y teóricas subyacentes, los documentos preceptivos en Argentina, Brasil y Uruguay consagran el *ternario investigación-enseñanza-extensión* como indiscutible parámetro para definir la universidad. Sabemos, sin embargo, que las tendencias que mencionamos en el párrafo anterior han ido anidando progresivamente en el espacio universitario, y más aun en los estamentos gubernamentales. La fragmentación entre dos tipos de instituciones universitarias ya existe entre nosotros. Muchas instituciones universitarias privadas (sobre todo aquellas que se originan en la inversión de capitales comerciales privados) se autodefinen sin mayores conflictos como centros exclusivamente dedicados a la enseñanza con perfiles claramente profesionalistas. Las universidades públicas y algunas privadas ya han sido permeables a los factores ideológicos provenientes de las demandas del mercado o de la “integración social productiva”, pero también a las imposiciones de la “globalización”. Las universidades públicas han debido adaptarse muchas veces a un modelo que se contradice claramente con los fines y objetivos contenidos en sus documentos constitutivos, modelo que se ha ido infiltrando imperceptiblemente en el entramado universitario, sobre todo en algunas áreas y ámbitos de decisión. Viejos problemas universitarios – pero muy persistentes – como el profesionalismo, combatido sistemáticamente en los últimos cincuenta años, adquieren nuevas dimensiones y generan nuevas estrategias de supervivencia.

La situación es, en muchos aspectos, la de una crisis en los sentidos universitarios para diversas cuestiones. La de la enseñanza es sólo una de ellas. Sin lugar a dudas, en las universidades se enseña y se ha enseñado siempre. Pero enseñar en la universidad hoy en día es parte de los conflictos de sentido a que hacíamos referencia. Los términos “pedagogía universitaria” y “enseñanza universitaria” están entre nosotros desde hace unos veinticinco años, y es una necesidad analizar las condiciones de producción discursiva que los han hecho posibles, ya que todo indica que refieren, aunque muy confusamente según nuestra opinión, a cuestiones importantes y serias, que atañen esencialmente a las universidades como un todo y a sus posibilidades de continuidad histórica e inserción en el mundo contemporáneo. El objetivo de este trabajo es aportar reflexiones sobre esas condiciones de producción discursiva y sobre las construcciones teóricas que de ellas derivan.

El intrínquilis del docente universitario

La expresión “*docente universitario*” refiere a un lugar, la universidad, y a una tarea. ¿Cuál sería esa tarea? Si observáramos lo que cada uno de los docentes universitarios hace o piensa, nos llevaríamos varias sorpresas. Sin embargo, la gran mayoría de ellos sabe cuál es el sentido estándar que el término docente tiene en el discurso y la tradición universitaria, que no se restringe a

Luis Ernesto Behares

la tarea de enseñar, sino que se inscribe en el ternario clásico *enseñanza-investigación-extensión*, en el marco del cual fueron seleccionados como docentes, por el cual son evaluados y a partir del cual están obligados a “integrar” sus prácticas dentro de la universidad.

Se puede afirmar, con las variaciones obvias del caso, que una definición de docente como la que acabamos de señalar se puede rastrear hasta la ancestral tradición universitaria del siglo XII y que se ha mantenido en términos generales, incorporando nuevos componentes de muy diverso tipo, ligados a la inserción en la “ciencia moderna”, al surgimiento de la dimensión tecnológica y, más tardíamente, a la formación de profesionales. En su original sentido latino, que las universidades incorporaron en la edad media, “*docere*” y sus derivados se refieren al saber (*scire*), indicando un tipo de posición frente a éste. Agustín de Hipona (1873) y Tomás de Aquino (1875), a pesar de sus diferencias, han dado sustancia a la red de sentidos agrupados en el término *docente*, que tiende a evitar la separación entre la enseñanza y la práctica normal del saber, es decir su constante producción y reproducción. La tradición universitaria posterior hasta nuestros días ha perpetuado esta red de sentidos (Cfr. BAYEN, 1978; VIGNAUX, 1964). Sin embargo, a partir del siglo XVII esta tradición conceptual se ha encontrado, aunque fuera de lo que podemos aceptar como tradición universitaria *stricto sensu*, con los énfasis políticos en la enseñanza básica. Allí se instaura una importante bifurcación: las “escuelas elementales” son prácticas educativas dirigidas a intervenir en el desarrollo integral de los individuos en la niñez, mientras que las universidades son prácticas ligadas a la producción de ciencia y/o de tecnología.

Se ha afirmado que las tradiciones universitarias no fueron conscientes de su dimensión de enseñanza hasta mediados del siglo XX, lo cual incluye, por cierto, una falacia: no lo hicieron de la misma forma en que las escuelas elementales debieron hacerlo. Como las universidades no se definieron a sí mismas en torno a la enseñanza, sino en relación a la producción científica y humanística, generaron una figura supeditada para la enseñanza, que debe buscarse en los intersticios de la transmisión de la ciencia o de las prácticas de iniciación al saber, que adoptaron formas muy variadas en ocasión de los diferentes campos de conocimiento que se practican en la universidad. Por su lado, durante mucho tiempo, la formación de maestros y profesores de la educación básica, salvo excepciones, fue configurada fuera de las universidades, en ámbitos probablemente más eficientes y cercanos a las posibilidades de los sistemas de enseñanza nacientes. Fue en el contexto de esas prácticas de formación para la enseñanza básica que se fueron generando los parámetros propios de la pedagogía moderna y de la didáctica.

También se deben considerar las mutaciones y transformaciones, más o menos proyectadas, más o menos descontroladas, que se operaron en las universidades más recientemente. Hasta mediados del siglo XX, la matrícula universitaria no era extensa, y su cometido de formación de profesionales liberales

Consideraciones sobre el sentido de las “pedagogías” y las “didácticas” universitarias, con especial referencia a la experiencia uruguaya

no presentaba acuciantes demandas, aunque ya hacía unos cincuenta años que se venía mencionando la tendencia “profesionalista” como uno de los problemas universitarios principales. Presente en forma creciente durante todo el siglo XIX, esta tendencia había conseguido ser uno de los criterios para las reformas universitarias de fines del siglo XIX y principios del siglo XX, con justificación en argumentos positivistas, pragmatistas y ligados a los influjos del industrialismo. Que una universidad se vuelva masiva en su alcance social y matrícula y que predomine en ella la formación profesional, hace surgir acuciantemente el problema de los modos de enseñar, o quizá debamos decir de los modos de aprender, en ellas.

En los hechos, enseñar en la universidad ya no es lo mismo. Aunque la universidad tenga una larga y exitosa tradición de enseñanza, como parte integrada a la tradición de *docencia*, en el sentido canónico que este término ha tenido y tiene en esa tradición, hoy en día parece ser insuficiente, si no inadecuada, para las nuevas demandas. Sin lugar a dudas, las demandas hechas a la universidad en materia de enseñanza han cambiado, al punto de que es posible preguntarse si las “nuevas universidades” no son ya algo diferente a una “universidad”.

La enseñanza universitaria en el caso uruguayo

La Universidad de la República (UdelaR), creada en 1833 e instalada formalmente en 1849, fue la única que ocupó, según lo estableció siempre la constitución de la República, el espacio universitario, y por ende de la enseñanza universitaria, hasta 1984. El crecimiento exponencial de la matrícula y de las ofertas curriculares de UdelaR entre 1960, en cuyo entorno tenía unos 5000 estudiantes, y 2009, cuando esta cifra llegó a ca. 80000, resultó ser un impacto muy fuerte en sus matrices de enseñanza. En 1984, último año del gobierno de facto, se libró un decreto que habilitaba a la apertura y reconocimiento de universidades privadas. En los primeros períodos democráticos ese decreto fue mantenido y se instrumentó legalmente su regulación, aunque los procesos de habilitación y reconocimiento de universidades privadas fueron cuestionados hasta el presente. A su amparo, el sistema universitario se ha completado con varias universidades e institutos universitarios privados de muy variada naturaleza, vinculados a instituciones religiosas, asociaciones civiles o a simples conglomerados de inversión, que ofrecen preponderantemente carreras profesionales de grado y posgrado.

Complementario a este “conjunto” sumatorio” de oferta de enseñanza universitaria y profesional, existe lo que siempre se ha denominado “nivel terciario no-universitario” de formación, que sin tener estatus universitario ofrece formación profesional. En este último caso, nos encontramos con la *formación docente* pública, ya muy antigua en el país, separada de la Universidad, que forma para la enseñanza primaria (“maestros”) y para la enseñanza media secundaria y técnico-profesional (“profesores”). Los institutos de este tipo fueron fundados

Luis Ernesto Behares

entre 1878 y 1955, agrupados entre 1973 y 1984 en institutos terciarios integrados y luego desconcentrados desde 1985 (Magisterio, Instituto de Profesores Artigas, Centros Regionales de Profesores, etc.) pero regidos en conjunto desde una Dirección de Formación Docente dependiente de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP). El conjunto de la oferta terciaria se completa con formaciones disímiles, que incluyen la formación militar y policial y carreras técnicas ofrecidas por entidades públicas y privadas de diferente naturaleza, algunas de ellas integradas recientemente a la UdelaR o a ANEP. En los últimos años, la *Ley General de Educación* (URUGUAY, 2008) introduce algunas innovaciones para regular este conjunto, creando el Sistema Nacional de Educación Pública y habilitando la posibilidad de constituir otro espacio de nivel universitario para la Formación Docente. Por su lado, se ha formulado un “sistema de acreditación” de instituciones universitarias (URUGUAY, 2010), más cuidadoso y restrictivo.

En lo referido a UdelaR, es posible, siguiendo a Behares (2011b), señalar tres grandes hitos en el tema que nos concierne.

1) La Ley Orgánica de 1885 (URUGUAY, 1886) produjo una reforma universitaria que definió un objetivo principal: la formación de profesionales liberales.

2) La Ley Orgánica de 1958 (URUGUAY, 1958) produjo una nueva reforma, que jerarquiza el ternario investigación-enseñanza-extensión.

3) Las acciones y reglamentaciones operadas en el período 1985-1995, que dieron apertura formal a la consideración y regulación de la enseñanza en la UdelaR.

Bajo los influjos del “proceso de modernización” del país, la Universidad (como fue siempre suficiente llamarla hasta 1984), fue expuesta al final del siglo XIX a modos de pensar influidos por los efectos prácticos del racionalismo, el positivismo y el pragmatismo, debido a lo cual se transformó en uno de los ámbitos de la sociedad uruguaya que mejor encarnó los ideales de “progreso” y de cultura democrático-republicana de la burguesía liberal. Para esto adoptó un modelo de organización general, regido por el artículo 10 de la Ley de 1885,³ que le permitió incorporar progresivamente los diferentes ámbitos de conocimiento ligados a las profesiones. En el conjunto de posibilidades que eran denotadas por los discursos de la “universidad vieja” (1849-1885) para definir a la universidad – el cuidado del conocimiento acumulado, la producción de conocimiento original, la enseñanza formal de profesiones y la difusión del conocimiento – la “universidad Nueva” escogió y potenció sólo uno de ellos, el relativo a la formación de profesionales. En este contexto, la universidad se planteó la cuestión de la especificidad de su enseñanza (su sentido, sus modalidades y sus problemas), y optó por revisar estos parámetros a partir de la formación de profesionales. Los parámetros propios de su tradición “escolástica” de enseñanza, asociados sobre todo a la Facultad de Derecho, se completaron con otros, porque

**Consideraciones sobre el sentido de las “pedagogías” y las “didácticas”
universitarias, con especial referencia a la experiencia uruguaya**

tempranamente los estudios médicos incorporaron otra interpretación de la transmisión del saber, a saber las modalidades experimentalistas, sentidas como antídoto a la enseñanza dogmática.

Las Facultades que se fueron incorporando a partir de la Ley de 1885 dieron a la UdelaR su perfil de “Federación de Facultades” consagradas a la formación “profesionalista”, con escasa producción de conocimiento original. La expresión “profesionalismo”, acuñada en el discurso universitario en la primera década del siglo XX, tuvo siempre sentido despectivo. Como sabemos, en las Facultades no se investigaba orgánicamente, sino como “el resultado de esfuerzos individuales y no como un propósito expreso del Instituto [y la investigación] se practica principalmente en sus formas más estrechamente asociadas a las aplicaciones directas de la profesión” (MAGGILO, 1986, p. 9). Entre 1918 y 1935 la Universidad Nueva experimentó una autocrítica constante, que determinó varios cambios en su conceptualización de la enseñanza. En la universidad de la década de 1840 fue determinante el pensamiento de Vaz Ferreira, sobre todo en su redefinición del concepto de “enseñanza superior” (VAZ FERREIRA 1957), pero también es justo señalar otros procesos conceptuales y políticos, muchos de los cuales están escasamente estudiados. El resultado de estas prédicas, discusiones y propuestas fue la transformación universitaria que enunciamos como el segundo gran hito.

La aprobación de la Ley Orgánica de 1958 (URUGUAY, 1958) implicó el abandono explícito del modelo “napoleónico”, con el cual la universidad había sido creada e instrumentada hasta 1985, pero también del modelo positivista-pragmatista (más semejante a los modelos anglosajones) que presidió a la “Universidad Nueva”. Explícita o tácitamente, la universidad fue entendida por los actores más influyentes del período, fundamentalmente los futuros rectores Maggiolo y Cassinoni, en términos del “modelo berlinés” vonhumboldtiano, a partir del cual se jerarquizó la *producción de conocimiento* como parámetro central para instrumentar el quehacer universitario, que pasó a estructurarse desde entonces en términos del ternario investigación-enseñanza-extensión. La investigación básica pasó a ser así un gran estructurador, en relación al cual lo profesional y su enseñanza debían supeditarse:

En los debates que se han realizado en otras naciones para dilucidar la misión de la Universidad en el mundo actual, se han barajado las más variadas concepciones sobre estructuras universitarias. Pero podríamos decir que los principios fundamentales que hemos destacado, no han sido puestos en duda en ningún debate: la idea de que la enseñanza superior y la investigación científica deben estar juntas y de que la investigación científica pura y la investigación aplicada forman una unidad, y el principio que obliga a la Universidad a acercarse al medio e impone, por la investigación aplicada, ciertas restricciones a la actividad del profesor y

Luis Ernesto Behares

del científico para elegir sus temas son hoy, verdades que se mantienen por encima de la discusión respecto de las estructuras (MAGGILOLO, 1968, 11-12).

Estas ideas están contenidas en la Ley Orgánica de 1958, que los expresó en su Artículo 2 (URUGUAY, 1958, cap.1), del cual se deriva la tradición uruguaya del ternario *docencia-investigación-extensión*. La definición de “*docente universitario*” que la Ley Orgánica permitió no restringió la función docente a la enseñanza, sino que incorporó en ella las tres dimensiones del ternario y jerarquizó el componente de investigación (UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA, 1999, título 1). Se pensaba que un correcto tratamiento universitario de la cuestión de la enseñanza debía obtener los *equilibrios* necesarios entre los *perfiles académicos* (vinculados esencialmente a la investigación pura), *profesionalistas* (relativos a las expectativas de formación para el trabajo) y *universitario-consumidores* (referidos a los estudiantes que se vinculan transitoriamente con la universidad), en palabras de Ribeiro (1968), que agregaba:

Las metas intelectuales mínimas admisibles para una universidad consisten en que su cuerpo docente alcance un alto nivel de dominio de todo el acervo científico, tecnológico y humanístico y elegir un campo específico en que concentrará sus recursos para el cultivo de ciertas ramas del saber y sus aplicaciones, mediante el ejercicio regular de la investigación y la actividad creadora. (RIBEIRO, 1968, p. 175-176)

En la misma época, en su *Plan de Reestructura* de 1967, Maggiolo (1986) concibió a la enseñanza en su imbricación con el ternario y siempre ligada a los objetivos de la investigación, aun en el caso de la formación para la enseñanza en la educación básica, que él propuso, aunque sin éxito, integrar a la universidad, ya que

Como en otras disciplinas, aquí también se cumple el principio de la unidad enseñanza-investigación. La formación de profesores normalistas y de enseñanza media debe realizarse al nivel superior, de modo que los alumnos estudien en los propios centros y con las mismas personas que realizan las tareas de investigación. (MAGGILOLO, 1986, p. 11)

El “espíritu” de los universitarios de la década de 1960 constituye en Uruguay un modelo que puede considerarse, en varios sentidos, “clásico”. Sin embargo, siempre existió cierta distancia entre las ideas directrices, las tradiciones prácticas discursivamente amalgamadas y la capacidad para las innovaciones. Debido en gran parte a las diferencias entre las Facultades federadas, cada una de ellas con discursos constitutivos diferentes, con campos de saber heterogéneos y con relaciones muy diversas con las demandas profesionalistas, la idea directriz actuó más como un gran dador de sentido que

Consideraciones sobre el sentido de las “pedagogías” y las “didácticas” universitarias, con especial referencia a la experiencia uruguaya

como un logro fehaciente. Behares (2011b) ha mostrado las enormes diferencias entre ellas en lo que se refiere a las posibilidades de establecer relaciones orgánicas entre investigación y extensión.

Debemos tener en cuenta que las ideas directrices que amalgamaron indisolublemente enseñanza universitaria y producción de conocimiento, enfáticamente expresadas en documentos y acciones universitarias a fines de la década de 1960, no llegaron a cuajar en la vida universitaria por factores que alteraron fuertemente a la universidad desde los procesos políticos generales del país, ya que entre 1967 y 1973 las condiciones políticas implicaron la concentración de los “intelectuales” en la resistencia ante la fascistización progresiva que dio por resultado la dictadura de 1973-1984. Más que una suspensión, este ingrediente político contribuyó para que en muchos actores universitarios estas ideas directrices sufrieran ciertas transformaciones discursivas. De hecho, el ternario se mantuvo como gran idea directriz, pero sufrió algunos cambios de énfasis. En su formulación durante la década de 1960 el énfasis estuvo puesto en la existencia de la investigación científica básica, de la cual se desprendían las posibilidades de la investigación aplicada, que devuelve su producto a la sociedad, y que hace posible la enseñanza universitaria. En la reformulación a inicios de la década de 1970 que proponemos, era frecuente notar (aunque sobre todo en opiniones y escritos de algunos sectores) la postulación de la obligación de la universidad de ocuparse de las necesidades sociales inmediatas, y de partir de esta tarea para reorganizar la institución, en el sentido más radicalizado de la expresión que se oye desde entonces: “la Universidad al servicio de la Sociedad”. El resultado “doctrinario” fue el de concebir extensión, enseñanza e investigación (muy probablemente en ese orden de importancia) como *prácticas sociales*, en ese marco de referencia ideológico.

La noción de “práctica social”, que en aquellos años hacía su aparición en la conceptualidad universitaria, proviene del uso que de ella hacían varias ciencias sociales con evidente elección empirista, pero más claramente de la distinción del sentido común entre teoría y práctica. Se la lee, en rigor, como la potenciación de la experiencia inmediata de los sujetos comprometidos con su comunidad, que se solía oponer a los ejercicios científicos, considerados abstractos, academicistas, estériles y elitistas. En los hechos, el adjetivo “social” que se le solía asociar es enfático, y no categorial: toda práctica es efecto y producto de la sinergia social, y se justifica por el lugar social del que la realiza. La reconceptualización del ternario como prácticas sociales implicaba concebirlo como un haz de componentes factuales independientes: lo que hacen los investigadores, lo que hacen los que enseñan y lo que hacen los extensionistas. Las relaciones entre ellos son siempre *a posteriori* y coyunturales. Aunque como una conceptualización muy incipiente, la enseñanza universitaria era destacada como un lugar vacío, y se señalaba que la universidad carecía de “modelos de enseñanza” y de formación docente (entendida en este caso como “formación pedagógica-didáctica”).

Luis Ernesto Behares

Luego de la experiencia de la dictadura (1973-1984), la vida universitaria retomó estos puntos de vista, no sin una dialéctica constante con la tradición original del ternario. La cuestión de la *enseñanza universitaria* se presentó como una urgencia a considerar, ya que la “pedagogía universitaria”, las “políticas educativas universitarias” y la “didáctica universitaria” estaban en la “columna del debe”. Luego de los primeros cinco primeros años de la recuperación de la universidad (1985-1990), se puede ya dar por establecido que investigación, enseñanza y extensión deben tratarse como *prácticas*, que pueden ser planificadas, realizadas, administradas y evaluadas por separado. Para esto se crearon las “Comisiones Sectoriales”, separadas y equidistantes: la *Comisión Sectorial de Investigación Científica* (CSIC), la *Comisión Sectorial de Enseñanza* (CSE) y la *Comisión Sectorial de Extensión y Actividades con el Medio* (CSEAM), justificadas como “órganos moderadores y ponderadores de un poder desigualmente distribuido entre distintos sectores” y “capaces de generar un ámbito de encuentro, armonización y consenso para los diferentes intereses, opiniones y puntos de vista” (BROVETTO, 1998, p. 25). La Ordenanza que creó la CSE le asignó “la coordinación, estímulo y desarrollo de la actividad de enseñanza en la Universidad de la República”, el asesoramiento al Consejo Directivo Central en materia de enseñanza, la promoción de “la investigación en temas de pedagogía universitaria”, la realización de evaluaciones y diagnósticos, la función de “análisis, coordinación y orientación de la carrera docente” y la “formación pedagógica del cuerpo docente”, entre otras de naturaleza administrativa (UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA, 1993, Art. 1º, p. 73-74). Como se observa, se instauró una preocupación enjundiosa por lo que el texto llama “*pedagogía universitaria*”, fundamentalmente entendida como “modos de enseñar en la universidad”, por lo cual es explicable que la CSE dirigiera su atención principal al mejoramiento de la calidad de la enseñanza, principalmente en sus aspectos de “práctica didáctica” y de práctica de los currícula.

En los últimos quince años la preocupación por los modos de enseñar y por las dinámicas de organizar los currícula universitarios ha avanzado exponencialmente en UdelaR. Sin embargo, la capacidad crítica e investigativa de la institución sobre la enseñanza sólo ha comenzado a acompañar el proceso activo muy recientemente.

Pedagogías y didácticas universitarias

La autonomización del tratamiento de la enseñanza en el contexto universitario se operó en UdelaR en la segunda mitad de los años 80, en la que cobró fuerza el movimiento que se suele denominar de “*pedagogía universitaria*”, como un interés instrumental para “mejorar los modos de enseñar” en la institución. En los primeros abordajes, podemos sostener que hubo una importación directa desde las prácticas pedagógicas y didácticas de recibo en el ámbito de la formación docente para la enseñanza básica; la lista de personas ligadas a esta incorporación revela su transferencia desde aquellos ámbitos, y su relación con la universidad fue tangencial. De esta forma, las tendencias

Consideraciones sobre el sentido de las “pedagogías” y las “didácticas” universitarias, con especial referencia a la experiencia uruguaya

preponderantes en aquellos espacios en la época (principalmente, el “tecnicismo”, el “escuelanuevismo” y el “constructivismo cognoscitivista”), todas ellas presentadas como modos de superar la llamada “pedagogía tradicional”, pugnaron por colonizar el espacio universitario. La misma expresión “*pedagogía universitaria*” (que es extraña a la realidad universitaria dada su etimología),⁴ resulta sintomática de un cierto desconcierto. Quizá por ese motivo, la expresión “*didáctica universitaria*” ganó terreno, debido a la circunscripción de un ámbito más técnico, más dirigido al planteamiento de reflexiones y experiencias sobre las prácticas de la enseñanza en contexto universitario.

Los abordajes de “didáctica universitaria” se presentaron, no obstante, con el mismo formato de transferencia directa. En efecto, preponderó (y aún prepondera, en muchos aspectos) el predominio de las “didácticas generales”, que establece procedimientos de actividades de aula, reduciendo a los saberes y conocimientos implicados en el proceso a la simple condición de “contenidos”. Como sabemos, las didácticas oriundas de las experiencias pedagógicas (aquellas que se fundan en el trabajo con niños y su desarrollo) no se sostienen en los modos de funcionamiento y de producción de conocimiento propio de cada disciplina (o teoría, o ciencia particular) sino en los procesos de aprendizaje de los alumnos, y se definen como modos de intervenir en ese aprendizaje. Las diferencias entre modelos didácticos diferentes provienen esencialmente de las teorías psicológicas que conceptualizan el aprendizaje, o de la reducción de éstas a los objetivos y necesidades didácticas. Para ponerlo en tono de ejemplo: la didáctica de la física no es la expresión de los modos de producir física, sino la ponderación de los mejores procedimientos para intervenir en los procesos cognitivos de los alumnos ante los “contenidos” de la física. Como es evidente, la posibilidad de quien no es físico para sostenerse en el funcionamiento de este conjunto de saber es nula, y se restringe a la proposición de componentes prácticos externos. La tendencia “didacticista” generó siempre la aprehensión de los universitarios, que normalmente expresan su aversión a él. Sin lugar a dudas, el “didacticismo” se aproxima a la enseñanza universitaria en un modo reductivo, didacticista y psicologizante, y revela una relación exteriorista con el conocimiento.

La existencia de una posible “didáctica universitaria” está supeditada, a nuestro modo de ver, a la eliminación radical de la transferencia desde los campos pedagógicos. Una didáctica universitaria debe atender principalmente a las condiciones de saber y de producción de conocimiento. Los modos de enseñar física (para seguir con el ejemplo anterior) están provistos por la física misma, y las adaptaciones de aprendizaje y de intervención en él sólo son pensables en ocasión de la física viva. Como se ve, nuestro punto de vista es diametralmente opuesto a cualquier versión de una “enseñanza centrada en el alumno”: un interesante aspecto de la cuestión es principalmente éste, y se refiere a la didáctica universitaria marcada por su *diferentia specifica*, a saber, su carácter sumergido en la producción del conocimiento. Afirmaciones como “la física es el contenido de la enseñanza”, o “las condiciones cognitivas para aprender física”,

Luis Ernesto Behares

o “enseñan física en forma tradicional”, no son de recibo, ya que el funcionamiento de la física, activo en el físico concreto, es el modo en que la física se enseña a sí misma.⁵ Sin dudas, hay gente que enseña física sin ser físico, pero esta enseñanza sería inadmisibles en la universidad.

Somos conscientes de que el punto de vista que acabamos de expresar encaja excelentemente en una universidad en la que sólo se practica la ciencia y otros modos consistentes de producción de conocimiento, pero las universidades tienen actualmente otras dimensiones muy plurales de enseñanza que integran su oferta, y que tal vez requieran otras concesiones. Nos referimos a la formación profesional, a la formación técnica, a la formación artística y a la formación docente, que forman parte de los campos formativos incluidos en las universidades. He aquí una parte de las complejidades del campo de lo que se denomina “enseñanza universitaria” si se lo piensa como “enseñanza en la universidad”, que pone sobre el tapete, una vez más, la tradicional distinción entre “*enseñanza profesional*” y “*enseñanza superior*” expresada por Vaz Ferreira (1957). Como ha mostrado Behares (2011a), esta distinción sigue siendo fuertemente articuladora del pensamiento universitario uruguayo en la materia.

Referências

AGUSTÍN DE HIPONA De Magistro. In: **Oeuvres Complètes de Saint Augustin Évêque d’Hippone**. Paris: Librairie de Louis Vivès, Tome III, p. 254-291, 1873.

AUGM. Declaración de la Asociación de Universidades Grupo Montevideo ante la Conferencia Regional de Educación Superior de 2008. **Políticas Educativas**, v. 2, n. 2, p. 175-179, 2009. Disponible en <http://seer.ufrgs.br/PolEd>. Consultada el 10/03/11.

BAYEN, M. **Historia de las Universidades**. Madrid: Oikos-Tau, 1978.

BEHARES, Luis. E. Materialidades del saber en didáctica a partir del concepto de “transposición”. In: BEHARES, L. E. (Dir.). **Didáctica Mínima. Los Acontecimientos del Saber**. Montevideo: Psicolibros-Waslala, p. 31-64, 2004.

_____. Vaz Ferreira, la enseñanza superior y la discusión sobre la enseñanza en las políticas universitarias uruguayas. **Imagens da Educação**, v. 1, n. 1, p. 65-75. Accesible en <http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/ImagensEduc>. Consultado el 10/03/2011, 2011a.

_____. **Enseñanza Producción de Conocimiento**. La noción de enseñanza en las políticas universitarias uruguayas. Montevideo: Universidad de la República, Comisión Sectorial de Investigación Científica, 2011b.

BROVETTO, J. **Memoria del Rectorado**: universidad de la república. Uruguay. 1989-1998. Montevideo: Universidad de la República, 1998.

CHEVALLARD, Y. **La Transposición Didáctica**. Del Saber Sabio al Saber Enseñado. Buenos Aires: Aique, 1998.

Consideraciones sobre el sentido de las “pedagogías” y las “didácticas” universitarias, con especial referencia a la experiencia uruguaya

CRES. Declaración de la Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe, de 2008. **Políticas Educativas**, v. 2, n. 2, p. 194-2009, 2009. Disponible en <http://seer.ufrgs.br/Poled>. Consultada el 10/03/11.

FERNÁNDEZ, A. M. Un estudio sobre el lugar del Saber científico y el Saber enseñado en la didáctica. In: BEHARES, L. E. (Dir.). **Didáctica Mínima**. los acontecimientos del saber. Montevideo: Psicolibros-Waslala, p. 85-122, 2004.

HERBART, J. F. **Pedagogía General derivada del fin de la educación**. Madrid: Ediciones de la Lectura, 1939.

MAGGILOLO, Ó. Prefacio a RIBEIRO, D. **La Universidad Latinoamericana**. Montevideo: Universidad de la República, p. 7-13, 1968.

_____. **Plan de reestructura de la Universidad de la República**. Montevideo: Universidad de la República, 1986.

RIBEIRO, D. **La Universidad Latinoamericana**. Montevideo: Universidad de la República, 1968.

RODRÍGUEZ GIMÉNEZ, R. Saber y Conocimiento en la Docencia Universitaria. **Didaskomai. Revista de Investigaciones sobre la Enseñanza**, n. 1, p. 83-90, 2010.

TOMÁS DE AQUINO Quæstio XI. De magistro. In: **Doctoris Angelici Divi Thomæ Aquinatis Opera Omnia** (Volumen 14: Quæstiones Disputatæ). París: Ludovicum Vivés Bibliopolam Editorem, 1875.

UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA. Ordenanza de la Comisión Sectorial de Enseñanza de la Universidad de la República. In: BROVETTO, J. **Formar para lo desconocido**. Apuntes para la teoría y práctica de un modelo universitario en construcción. Montevideo: Universidad de la República, p. 73-74, 1993.

_____. **Estatuto del personal Docente de 15 de Abril de 1968**. Montevideo: Universidad de la República, Dirección General Jurídica, 1999.

_____. **Bases para una Ordenanza de Estudios de Grado y Otros Programas de Formación Terciaria** Versión revisada y aprobada por CSE el 29 de junio de 2010, de acuerdo a la resolución del CDC del 23/2/10 (Inédito).

URUGUAY. Universidad. Educación Secundaria y Superior. Ley del 14 de Julio de 1885. In: ALONSO CRIADO, M. **Colección Legislativa de la República Oriental del Uruguay**. Año 1885. Tomo X, Primera Parte, Montevideo: Sin Editora, 1886, p.175-186, 1886.

_____. Ley Orgánica de la Universidad de la Republica (Ley Nro. 2.549), de 1958. **Diario Oficial**, Montevideo-Uruguay, 29 de Octubre de 1958.

_____. **Ley. Nº 18.437. 12 de Diciembre de 2008. Ley General de Educación**. Montevideo: Dirección Nacional de Impresiones y Publicaciones Oficiales, Montevideo, 2008.

Luis Ernesto Behares

_____. **Proyecto de Ley – Agencia para la Promoción y Aseguramiento de la Calidad de la Educación Terciaria (APACET)**. Montevideo: Ministerio de Educación y Cultura, Documento n. 109 bis (2010).

VAZ FERREIRA, C. Educación Superior. In: **Lecciones sobre Pedagogía y Cuestiones de Enseñanza**. Montevideo: Cámara de Representantes, Tomo XV, Volumen 2, p. 88-107, 1957.

VIGNAUX, P. **El pensamiento en la Edad Media**. México: Fondo de Cultura Económica, 1964.

Notas

- ¹ Este trabajo forma parte de la Línea de Investigación “Enseñanza Universitaria” del Departamento de Enseñanza y Aprendizaje (Instituto de Educación de la Universidad de la República, Montevideo – Uruguay) y es resultado del Proyecto “Formación de Investigadores como Enseñanza Universitaria” que lleva adelante el autor en ese marco de referencia institucional. El autor agradece a sus compañeros de la Línea las discusiones y aportes a los puntos tratados en este texto.
- ² Los documentos de AUGM (2009) y CRES (2009) son excepcionalmente sintomáticos de estos puntos de vista. En Uruguay, el reciente proyecto de una oficina de acreditación de universidades, aunque con perfil y alcances mayores (URUGUAY, 2010), ha conservado la definición histórica de universidad. Por su parte, el documento regulador de carreras de grado de UdelaR (UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA, 2010), a punto de ser aprobado, vuelve a inspirarse en los postulados clásicos.
- ³ “La Enseñanza Superior tendrá por objeto habilitar para el ejercicio de las profesiones científicas” (URUGUAY, 1886, art. 10º, p. 78).
- ⁴ Nos referimos aquí a la definición de “pedagogía” como “gobierno de los niños”, que ha cobrado fuerza en los últimos años, a partir de desarrollos a partir de Foucault (Cfr. RODRÍGUEZ GIMÉNEZ, 2010), aunque proviene también de la distinción entre “gobierno de los niños” e “instrucción” de Herbart (1939). Sin embargo, en nuestro caso, los promotores de la “pedagogía universitaria” justificaban su uso más bien en el sentido de “ciencia general de la educación”.
- ⁵ Se toca aquí al concepto de “transposición didáctica” de Chevallard (1998), sobre todo en la lectura que de él han hecho Behares (2004) y Fernández (2004).

Correspondência

Luis Ernesto Behares – Instituto de Educación, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Magallanes 1577, 11200 Montevideo – Uruguay.

E-mail: IEbehares@yahoo.com

Recebido em 2 de maio de 2011

Aprovado em 27 de julho de 2011