

**“Jornadas Universitarias de Formación Didáctica”  
6 y 7 de diciembre de 2006**

Dr.Jorge Ares Pons  
diciembre de 2006

## **LA UNIVERSIDAD DE LA REPUBLICA Y LA FORMACION DOCENTE**

### **¿El mejor docente es el mejor investigador?**

-----

#### **Introducción**

Estas nuevas jornadas sobre didáctica universitaria constituyen un buen motivo para intentar una primera reflexión, sin duda provisional y endeble, sobre la evolución del concepto de formación docente en la **Universidad de la República**. La ímproba tarea de la **Comisión Sectorial de Enseñanza (CSE)** en estos últimos años, procurando la coordinación de las diversas iniciativas surgidas en distintos servicios universitarios, a propósito de la formación **didáctico-pedagógica** de sus docentes, ha hecho que el erial, que en esa materia caracterizaba a nuestra universidad, vaya siendo reemplazado por un terreno fértil, generador de nuevas inquietudes y propuestas.

Esta circunstancia nos lleva a pensar que es el momento de plantearnos una indagación y una reflexión a fondo sobre el tema de la formación docente, sin complacencias de ninguna especie, a pesar de que sus conclusiones pudieran resultar poco halagüeñas.

Aquí no aspiramos más que a alentar una iniciativa de este tipo, a esclarecer en la medida de lo posible, a partir de una reflexión, que reconocemos superficial -aunque fundada-, algunos conceptos y ciertas idealizaciones sobre el papel renovador y progresista de algunos sectores universitarios. Esperemos que alguien con mayor enjundia y disposición asuma el desafío. No es demasiado común en nuestro medio la autocrítica responsable y constructiva. De la otra sobran ejemplos.

#### **Una observación semántica**

Cuando se habla de **formación docente**, no siempre se está aludiendo a un mismo concepto. Con frecuencia se identifica como **formación didáctica y/o pedagógica**. Sin embargo, a veces se está pensando, más que en una real formación de ese u otro tipo, en un sistema racional de evaluación y progresión en un escalafón docente; en otras palabras, en una **carrera docente** ( en algunos casos con claras implicaciones corporativas).

Debe quedar bien sentado, entonces, que **formación docente**, **formación didáctica y/o pedagógica** u otra **específica**, y **carrera docente**, no son conceptos superponibles, aunque sí en el primer concepto puedan caber todos los demás. Es imprescindible explicitar, en cada caso, de qué se trata, algo que por lo general no se hace. También debe quedar bien claro que en el concepto de **formación docente** caben muchas otras cosas, y muy importantes, como luego veremos.

#### **Dos vertientes**

En el somero análisis que intentamos hacer, partimos de dos vertientes fundamentales, que si bien se entrecruzan y solapan, pueden abordarse por separado: una que se preocupa por ilar cronológicamente el desarrollo del concepto de **formación docente** en nuestra universidad, particularmente en el seno del correspondiente orden o del gremio que lo representa; la otra, que procura demostrar que una **formación docente integral** no puede ser algo meramente académico, desligado de una clara comprensión de lo que se entiende por Universidad y ajeno a la problemática

de la inserción en el medio.

### Una historia anecdótica: la primera vertiente

Conozcámonos a nosotros mismos: antes de la dictadura, cuando se hablaba de **formación docente** se pensaba fundamentalmente en el manejo de los aspectos pedagógicos o didáctico-pedagógicos de la tarea del profesor universitario. Tenía lugar una dura polémica en la que triunfaba habitualmente –particularmente en los servicios más vinculados a las ciencias duras y a las tecnologías- el slogan: “**el mejor docente es el mejor investigador**”. Existían, en muchos de esos servicios, razones hasta cierto punto comprensibles para adoptar esa postura fundamentalista: no hacía demasiados años –y tras largas contiendas- que se había logrado incorporar en ellos la idea de que la **investigación** constituía un elemento inherente a la actividad universitaria. La adecuada formación **específica** en un campo de la ciencia y la aptitud para la investigación, cerraban el círculo de la excelencia docente. Se daba la incongruencia de que una universidad que seguía siendo esencialmente **enseñante**, se erizaba ante cualquier razonamiento que pretendiese demostrar la importancia de los aspectos didáctico-pedagógicos.

### El orden (gremio) docente

En julio de 1972, a ocho años de la fundación de la **Federación de Docentes Universitarios del Uruguay (FDUU)**, en el documento titulado: “**VI Convención: Resolución General y Resoluciones Particulares**”, no hallamos ninguna mención al problema de la formación docente.

Después de la dictadura, en 1985, en un extenso documento de la **Asociación de Docentes Universitarios del Uruguay (ADUR)**, preparado con motivo de las elecciones universitarias a realizarse el 5 de setiembre, tampoco hay ninguna mención del tema. Aquella postura, en cierto modo soberbia y arrogante (“**el mejor docente es...**”) al parecer seguía manteniendo su vigencia.

Recién en 1987, en un documento preparatorio para la “**1ª Convención de ADUR**” (julio de 1987), hallamos las primeras referencias a la cuestión de la formación docente: se hacía mención de posibles grupos de trabajo vinculados a los problemas de la enseñanza, de la aplicación de nuevas tecnologías a la docencia y a la investigación (fundamentalmente la TV) y del perfeccionamiento del personal docente. Sin embargo, en un documento presentado como insumo para una discusión general, tales menciones sonaban más a retórica que a reflejo de la realidad universitaria del momento. No obstante, debe reconocerse que existieron.

En 1988, en un documento preparatorio para la “**2ª Convención de ADUR**” se habla de la “jerarquización de la profesión docente”, añadiendo: “(...) enfatiéndose - en los grados más bajos- los aspectos pedagógicos (...)”, manifestando así una ostensible reticencia hacia la aplicación extensiva de criterios didáctico-pedagógicos.

En setiembre de 1996, en un documento de base para un “**Encuentro de Docentes Universitarios**” (Facultad de Agronomía) se propone una “Reforma de la Educación Terciaria y Superior” y se habla de la necesidad de “Hacer realidad la carrera docente (...)”, lo que –como señalamos más arriba- no equivale necesariamente a promover la introducción de metodologías didáctico-pedagógicas en la formación docente.

Afortunadamente, para esa fecha ya estamos con una **CSE** trabajando activamente en el tema de la formación didáctica y pedagógica del docente universitario, y tratando de unificar las variadas iniciativas al respecto, surgidas espontáneamente en distintos servicios universitarios. La **CSE** se había creado en 1994, como continuadora de los esfuerzos de un “**Grupo de Formación Docente**”

que desde 1986 venía ocupándose de estas cuestiones.

La CSE le da otra dimensión a la difícil tarea de inducir un cambio en la mentalidad colectiva de los órdenes universitarios, en particular del más involucrado: el docente.

Pero prácticamente todo el esfuerzo se centra en lo **didáctico-pedagógico**, con cierta referencia a lo **específico**. Salvo alguna mención aislada, como la que hace el ex-Rector **Jorge Brovetto** al comentar la creación de la CSE y caracterizar a **“(…) la formación epistemológica, ética y pedagógica del docente como una condición fundamental de su ejercicio”**

Afirmación que – a nuestro entender- fue más una expresión de deseos que reflejo de una realidad (Brovetto, Jorge, **“Formar para lo desconocido”**, Universidad de la República, 1994).

Para tener una idea comparativa respecto de la región, podríamos mencionar, por ejemplo, que en el Brasil, aún antes de la Reforma Universitaria de 1968, de hecho ya existía una importante preocupación por introducir la formación didáctico-pedagógica en la formación del profesorado universitario. En los primeros años de la década de los 70 ya aparece como disciplina estructurada la **“metodología/didáctica”** (Rocha de Lima, Ma. de Lourdes, **“El surgimiento de la disciplina metodología/didáctica de la enseñanza superior como proyecto de formación docente”** (en portugués), *Educ.Rev.*, Belo Horizonte, 20-25, dic/94 a jun/97). En la Argentina, en las **“Primeras Jornadas Nacionales sobre Carrera Docente”** (Universidad Nacional de Mar del Plata, 1993) se discute exhaustivamente esta temática y se hace referencia a antecedentes muy importantes, vg. un trabajo del **Dr. Gregorio Klimovski**, presentado en unas **“Jornadas de Carrera Docente”** (Universidad de Buenos Aires (UBA), 1983) (sobre este trabajo volveremos más adelante).

Estas menciones (que son las que tuvimos más a mano en el momento de redactar este trabajo) alcanzan para darnos una idea del importante handicap que afecta a nuestra universidad, en relación con el contexto regional, tanto en el terreno de la teoría como en el de la práctica. Y del atrabiliario comportamiento de un orden (un gremio), en relación a aspectos vitales para promover la excelencia de los educandos (a través de la mejor capacitación de sus docentes).

Esperemos que el esfuerzo sistemático del grupo humano que desde la CSE se esfuerza por modificar esta situación, vaya dando sus frutos, como hasta ahora, a través del trabajo directo y de la organización de Jornadas, Seminarios, etc., que, con el apoyo de organizaciones como la **Asociación de Universidades Grupo Montevideo**, van permitiendo construir un acervo propio, enriquecido con el desinteresado aporte de personalidades de la región. Ejemplo de esto son algunos de los libros editados desde 1996:

**“Pedagogía Universitaria. Presente y Perspectivas”**, trabajos presentados en el Encuentro Constitutivo de la Cátedra UNESCO-AUGM, setiembre de 1996.

**“Pedagogía Universitaria: Formación del Docente Universitario”**, trabajos presentados al Seminario de AUGM realizado en octubre de 1997. Publicación del año 2001.

**“Primer Foro sobre Innovaciones Educativas en la Enseñanza de Grado”**, Comisión Sectorial de Enseñanza (CSE), setiembre de 2001

### **La segunda vertiente: ¿Es posible una formación docente “integral”?**

La Universidad de la República, institucionalmente tiene una posición claramente definida sobre la naturaleza de la educación como bien social, sobre el derecho a su acceso como derecho humano fundamental; sobre el papel del Estado como responsable de brindar una educación pública, laica y gratuita en todos sus niveles y velar por la calidad de la oferta educativa puesta al alcance de la población. Tiene oficialmente definida y aceptada una concepción de Universidad y de educación superior que, sin perjuicio de rescatar las mejores tradiciones de una institución milenaria, las compatibiliza con la compleja realidad del mundo contemporáneo, y proclama la vigencia de la

autonomía y el cogobierno democrático como principios inalienables.

La Universidad como actor social destinado a reflexionar a propósito del conocimiento –en todas las dimensiones imaginables- se mueve en un doble contexto crítico: **epistemológico y ético**, que constituye su principal razón de ser en un mundo donde conocimiento es sinónimo de poder. Sin la función crítica, la producción de conocimiento científico termina reduciéndose a un mero ejercicio adocenado y corporativo de producción de “papers”.

Pero nos surge una pregunta inquietante: ¿en qué medida los colectivos universitarios tienen real conciencia del significado de las definiciones anteriores? Y aquí estamos proyectando el problema más allá de un orden aislado : nos referimos a una población universitaria de decenas de miles de individuos directamente involucrados, que, en el mejor de los casos, tienen una visión nebulosa y estereotipada de la responsabilidad social de la institución donde se formaron - o aún se están formando- o, peor aún, de su propia responsabilidad como actores sociales surgidos de la misma.

Si nos colocamos en la posición de un observador lo más objetivo posible, advertiremos que los pronunciamientos de los órganos representativos de la Universidad -que implican el trabajo de una minoría que realmente discute y profundiza la problemática universitaria- constituyen, desde un punto de vista institucional, una manifestación casi esquizofrénica.

Es obvio que el papel tan mentado de la educación superior como formadora de ciudadanía –reconocido hasta por los organismos transnacionales de crédito como el Banco Mundial- no se cumple o se cumple en mínima medida.

¿Cómo se revierte esta situación? Surge a las claras que el papel de los formadores universitarios, vale decir, de los docentes universitarios, es fundamental. Pero ¿cuándo nos hemos preocupado seriamente por la formación de esos formadores? Por lo que vimos anteriormente, después de arduas confrontaciones, recién hemos logrado que se vaya comprendiendo la importancia de la **formación didáctico-pedagógica**. ¿Cuándo comprenderemos la importancia de una formación docente que atienda otros aspectos tanto o más importantes?

En el mundo de hoy, los requisitos éticos exigibles al docente y al investigador, en tanto protagonistas principales de la actividad académica, constituyen un tema de capital importancia: si la idoneidad técnica (específica) es condición *sine qua non*, y la capacitación didáctico-pedagógica cada día adquiere un mayor reconocimiento, la honestidad intelectual y la capacidad de juicio crítico –epistemológico y ético- no van a la zaga. Es imprescindible que, entre otras cualidades, el docente posea una profunda comprensión “*política*” y ética de la naturaleza y los fines de la institución y del contexto histórico, sociopolítico y económico en que ella está inserta. La mayoría de nuestros docentes ¿se detuvieron alguna vez a reflexionar sobre la naturaleza, la responsabilidad y el papel social de la institución y el de la función que cumplen en su seno? Dejamos pendiente la respuesta.

Como en el caso de la formación didáctico-pedagógica, digamos que aquí también padecemos un importante handicap respecto a latitudes muy cercanas. Por citar un ejemplo paradigmático, volvamos al caso del **Dr. Gregorio Klimovski**, prestigioso matemático y filósofo de la ciencia, ya citado anteriormente. En el año 1983 (más de veinte años atrás) en unas “**Jornadas de Carrera Docente**” (UBA, Bs.As.), presentó un trabajo: “Aspectos de la formación del Docente Universitario”, donde planteaba discutir sobre:

- Tipo de docentes que se quieren para la Universidad.
- Qué Proyecto Nacional.
- Qué Modelo de País.

Y sobre contenidos para una Carrera Docente:

- Aspectos epistemológicos y metodológicos propios de la especialidad (lógicas contemporáneas, escuelas epistemológicas, distintas metodologías, psicología

del comportamiento)

- Últimos descubrimientos de la ciencia y la técnica.
- Conocimientos actualizados sobre la especialidad.
- Interdisciplinas: problemas nacionales, de la sociología, cuestiones de economía, etc.
- Ética general y profesional.
- Métodos de trabajo, de transmisión del conocimiento, pedagógicos.

[ El aporte de Klimovski está citado en un trabajo de la **Lic. Sarife Abdala Leiva de Machín** (Universidad Nacional de Santiago del Estero): *“Evaluación docente y control de gestión de la tarea docente”*, presentado en las *“Primeras Jornadas Nacionales sobre Carrera Docente”* (Universidad Nacional de Mar del Plata, agosto de 1993). ]

**Abdala**, citando otras fuentes, señalaba que el papel del docente requería **formación específica (científica), pedagógica y humanística: un doble proceso de inserción institucional y en el marco cultural.**

Resulta evidente que la formación ética y epistemológica de la mayoría de los docentes y por ende la de los estudiantes, es en general muy pobre. En el caso de los docentes, paradoja de la universidad enseñante, todavía suele ser pobre su formación didáctico-pedagógica, así como suele ser escasa la natural simbiosis que debe existir entre las tareas de docencia e investigación.

No obstante, debe reconocerse que no parece fácil hacer compatible el alto grado de concentración y esfuerzo personal que exige una seria formación en cualquier rama de la ciencia, con la necesidad de incorporar también una aceptable formación didáctico-pedagógica, epistemológica y ética. ¿Será una tarea imposible? ¿O un logro reservado solamente para personalidades singulares? Sin embargo, lo que está claro es que la necesidad de contribuir al desarrollo científico y tecnológico de nuestras sociedades, no puede hacernos dejar de lado el contenido eminentemente humanista inherente al concepto de educación superior.

Pero aún hay más: el pluralismo gnoseológico propio de la institución universitaria -que no se contradice con la noción de unicidad del conocimiento- está en la base misma del concepto de Universidad como ámbito de confluencia de múltiples saberes. En consecuencia, tendría que ser obvio para todos los universitarios que antes de la afiliación a un orden, cátedra, departamento, instituto o facultad, debería existir una pertenencia prioritaria e inexcusable a la institución.

Lamentablemente, superar las pretensiones protagónicas de feudos y corporaciones o la estulticia de quienes desde su pequeña parcela se sienten dueños de la verdad, no resulta sencillo. Este es un problema universal: denominador común que desde Brasilia a Harvard no se ha podido erradicar. No obstante, su atención también debería formar parte del bagaje de una **“formación integral”** del docente universitario.

¿Qué clase de universidades tendríamos en la región si planteos (¿utópicos?) como el de Klimovski, hubieran enraizado en nuestro medio. Cuesta imaginar cuanto mejores serían.

No es fácil predecir cómo intentarlo, pero hay que recordar que en 1985 resultaba quijotesco, en nuestra universidad, plantear que la formación didáctico-pedagógica de los docentes era un insumo imprescindible para el mejor ejercicio de la docencia.

Sin intentar adoctrinar a nadie, deberíamos discutir cómo diseñar un abordaje mayéutico que abriera conciencias y despertara responsabilidades colectivas hoy adormecidas.

## Resumen

En primer lugar se intentó analizar históricamente el laborioso proceso de desarrollo del concepto de **formación docente** –en particular **didáctico-pedagógica**- en nuestra universidad. Y luego defender la extensión de ese mismo concepto –la **formación docente**- a otros planos, académicos, humanísticos, sociopolíticos, éticos y epistemológicos en particular, buscando una aproximación al objetivo utópico de una **formación integral del docente universitario**, de la cual estamos distantes años-luz.

\*\*\*\*\*