
La enseñanza universitaria: entre tradiciones y nuevos desafíos ¹

Ana María Cambours de Donini *

La autora plantea que la pedagogía no es, ni ha sido, una preocupación central en la universidad. No lo fue en "la universidad tradicional" de corte "academicista" que sostenía el mito de que quien conocía su disciplina o generaba conocimiento en un campo específico era "automáticamente" capaz de transmitirlo y crear las condiciones para producir aprendizajes significativos en los alumnos. Tampoco lo es, en la "universidad gerencial", surgida en el contexto neoliberal, con su énfasis en la evaluación burocrática de productos verificables de baja densidad académica.

El trabajo intenta demostrar la centralidad de la pedagogía universitaria a través del debate sobre cuatro cuestiones: 1) ¿cómo se relaciona la enseñanza con el conocimiento?; 2) ¿qué sabemos de los sujetos que aprenden?; 3) ¿qué nos dice la investigación sobre los buenos profesores universitarios?; 4) ¿qué políticas institucionales se necesitan para asegurar el mejoramiento de la enseñanza universitaria?

Pedagogía - Enseñanza - Aprendizaje - Investigación educativa Políticas de la educación - Universidad

The author states that issues related to teaching and learning at the University level have not been a key concern, neither at the traditional "research university" nor at the universities influenced by "new managerialism".

¹ Ponencia leída en el Panel de apertura: "Universidad, conocimiento y enseñanza" de las *II Jornadas Nacionales y I Latinoamericanas de Pedagogía Universitaria: Enseñar y aprender en la Universidad*. Universidad Nacional de San Martín (UNSAM), 6 de septiembre de 2007.

* Magíster y Doctora en Ciencias de la Educación. Profesora de Filosofía. Directora y profesora en la Maestría en Gestión Educativa de la Universidad Nacional de San Martín. Coordinadora académica de la Especialización en Nuevas Infancias y Juventudes de la UNSAM, Buenos Aires, Argentina. Integranete del Registro Nacional de Evaluadores para los Institutos de Formación Docente. E-mail: adonini@fibertel.com.ar

This article seeks to highlight the relevance of pedagogical issues at the university level and to foster a debate about: 1) the relationship between teaching and knowledge; 2) the new "learners" in the classrooms; 3) educational research about "good practices" in university teaching; and 4) institutional policies to promote excellence in teaching and learning in higher education.

**Higher education teaching - University learning
Educational research University policies**

La reflexión sobre los desafíos políticos, estructurales, organizativos, financieros, de gestión y de gobierno que debe enfrentar la universidad en el contexto de la globalización y de la creciente internacionalización de los sistemas ha hecho que la perspectiva macro haya capitalizado el interés y eclipsado la reflexión sobre el núcleo del enseñar y el aprender, ese fenómeno complejo y misterioso que ocurre en cada aula y del que poco conocemos. Basta repasar los grandes temas y la mayoría de las ponencias del V Encuentro Nacional y II Latinoamericano sobre "La universidad como objeto de investigación" que se realizó en la Universidad Nacional del Centro de la provincia de Buenos Aires (UNICEN) en Tandil, el 30, 31 de agosto y 1 de septiembre de 2007, para comprobar el reducido espacio que ocupa esta temática, crucial para la vida universitaria.

El problema que planteamos no es nuevo. La pedagogía no es, ni ha sido, una preocupación central en la universidad. No lo fue en "la universidad tradicional" de corte "academicista" que sostenía el mito de que quien conocía su disciplina o era capaz de generar

conocimientos en un campo específico del saber era "automáticamente" capaz de transmitirlos y de crear las condiciones necesarias para producir aprendizajes significativos y duraderos en los alumnos; tampoco lo fue en la "universidad gerencial", que surge en el contexto neoliberal con su énfasis en la evaluación y la acreditación burocrática de productos verificables de baja densidad académica.

En esta presentación nos proponemos abrir el debate sobre cuatro cuestiones que, a nuestro entender, plantean una agenda renovada para la pedagogía universitaria: 1) ¿cómo se relaciona la enseñanza universitaria con el conocimiento?; 2) ¿qué sabemos de los sujetos que aprenden?; 3) ¿qué nos dice la investigación sobre los buenos profesores universitarios?; y 4) ¿qué políticas institucionales se necesitan para asegurar el mejoramiento de la enseñanza en las aulas?

La primera pregunta acerca de cómo se relaciona la enseñanza universitaria con el conocimiento se nutre de una complejidad particular por los aportes de las ciencias cognitivas respecto al aprendizaje.

En la universidad, el trabajo con el conocimiento atraviesa, por un lado, la investigación académica, ámbito de generación/construcción de conocimientos de una manera sistemática, reflexiva y crítica en un determinado campo disciplinario; y por otro, la práctica docente que se centra en el proceso de construcción de una problemática pedagógica que permite poner en circulación determinado campo de conocimientos.

Se trata de prácticas que, aunque comparten un trabajo centrado en el conocimiento, implican lógicas diferentes por las características particulares que asume ese trabajo con el saber, y por su referencia a oficios diferentes aunque íntimamente vinculados (Cfr. ACHILLI, 2004).

El investigar y el enseñar son tareas que trabajan de un modo diferente con el conocimiento, y tienen una especificidad y complejidad propia, aunque en el mundo académico, muchas veces, se haya jerarquizado la investigación por encima de la enseñanza. Por ejemplo, en los concursos y programas de incentivos, las innovaciones y experiencias pedagógicas significativas no han tenido, en general, un peso similar a la investigación.

El trabajo intelectual que subyace a la práctica del docente universitario requiere una apropiación de los métodos y conocimientos acumulados en su disciplina que le permita realizar selecciones pertinentes, re-trabajarlos y evaluarlos en su interacción con los sujetos, en ese proceso de recreación y transformación que implica todo aprendizaje.

La ciencia cognitiva, como decíamos, ha dado nuevas herramientas para

entender los procesos de enseñar y aprender como procesos dinámicos y complejos y concebir al conocimiento, no como la posesión de algo acabado, sino como la relación dialéctica entre sujeto y objeto que se constituyen mutuamente por la acción cognitiva. Esta revolución no ha logrado, en muchos casos, cambiar las prácticas en las aulas universitarias, y reconocer que "dar clase" no es siempre sinónimo de "enseñar"; lo cual supone una comprensión profunda de cómo está aprendiendo el otro, y una responsabilidad acerca de la interacción entre los saberes e ideas del profesor y la disciplina, y las ideas, experiencias y saberes previos que los alumnos traen al aula (Cfr. POGRÉ y otros, 2006).

Se produce, sin duda, un giro copernicano pedagógico cuando el docente se sitúa, no del lado de la enseñanza como transmisión, sino del lado del aprendizaje como un *proceso activo y situado de construcción de conocimientos*. El estudiante desarrolla la comprensión personal de un fenómeno, no como una "tabula rasa", sino a partir de sus nociones e intuiciones previas en interacción con el pensamiento del docente, con la historia de la disciplina, con diferentes autores, con su biografía y experiencia personal, y con su contexto cultural y social. El facilitar las condiciones para que se produzca esta comprensión, esta interacción significativa, este acto comunicativo que produce el conocimiento, es el núcleo del hacer pedagógico. La relación entre enseñanza e investigación, desde esta concepción epistemológica centrada en los procesos subjetivos de búsqueda y descubrimiento, se vuelve, desde sus lógicas diferenciadas, dinámica, se retroali-

menta y necesita proyectarse y transferirse a la sociedad (Cfr. CAMBOURS DE DONINI, 2007).

La segunda pregunta, se relaciona con la afirmación de un viejo profesor español que decía que "para enseñarle matemáticas a Juan más que conocer matemáticas hay que conocerlo a Juan". ¿Quiénes son hoy nuestros estudiantes?

El acceso masivo a la Universidad de una población heterogénea y no tradicional (hoy se destaca el hecho de que muchos estudiantes son la primera generación de su familia que accede a la universidad, los llamados mutantes) enfrenta, muchas veces, al docente en los primeros años, con una carencia de las prácticas de lenguaje y pensamiento propias de los estudios universitarios y deben buscarse caminos nuevos para la llamada "alfabetización académica" (Cfr. CARLINO, 2005). En el proceso de democratización de la institución universitaria, la superación de una política selectiva por una política inclusiva, atraviesa la dimensión pedagógica y cuestiona fuertemente los modos de enseñar tradicionales. Hoy conviven en las aulas "nuevas juventudes" con puntos de partida diferentes desde lo cognitivo y lo emocional, con diferentes trayectorias de vida y de escolaridad, con diversas matrices culturales respecto a creencias y valores compartidos. Esto exige al docente universitario una mayor flexibilidad y apertura cognitiva y afectiva al otro, y la búsqueda de formas más ricas y plurales en el trabajo pedagógico.

Por otra parte, la influencia de la cultura multimediática en la formación de los sujetos, así como las tensiones que

enfrenta la universidad en su función mediadora entre razón y subjetividad, y como facilitadora de dimensiones no solo intelectuales sino prácticas, emocionales y éticas, requiere del docente universitario adquirir herramientas conceptuales y operativas para establecer nuevas relaciones con los sujetos y con el conocimiento y poder promover experiencias educativas más significativas. En este sentido, es importante comprender los diversos estilos de aprendizaje de los alumnos y reconocer las competencias, creencias y valores con que llegan a las aulas. Cambiar la mirada del déficit hacia lo positivo es lo que permite la construcción de un vínculo basado en la estima y el reconocimiento del otro.

Además, en el marco de la educación continua y las cambiantes demandas del mundo productivo, la universidad deberá garantizar una oferta que permita la actualización y reconversión profesional permanente. Muy posiblemente ningún título universitario en el futuro tenga legitimidad duradera, sino que cada profesional deberá renovar la validez de su diploma cada determinado período de tiempo. La aceleración de estos cambios tiene como consecuencia que los alumnos de posgrado sean hoy mayoría en muchas universidades del mundo.

Esto exige a la docencia universitaria una dinámica de actualización permanente, y una indagación en los procesos de aprendizaje y los dispositivos más apropiados para enseñar a sujetos adultos en actividad. La creciente prolongación de las expectativas de vida de las personas, junto con el crecimiento exponencial de conocimientos

que exige seguir aprendiendo y des- aprendiendo conceptos y procedimien- tos, hace que se incorporen a las au- las universitarias cada vez más adul- tos mayores, que vuelven a la univer- sidad con diversas motivaciones y ob- jetivos y, en algunos casos, ingresan por primera vez para cumplir un sueño postergado.

Además, la creciente internaciona- lización de la educación superior y la movilidad de estudiantes extranjeros que están llegando a nuestras univer- sidades ponen un nuevo desafío a la pedagogía universitaria: la capacidad de diálogo intercultural en las aulas.

Tal vez no se ha insistido suficien- temente en las dificultades de recrear estrategias pedagógicas para jóvenes posmodernos, que muchas veces vienen de hogares donde sus padres nunca terminaron estudios formales ni tuvie- ron un trabajo estable (Cfr. SENNET, 1999), conviviendo en las aulas con pro- fesionales que vienen a perfeccionarse o reciclarse, (a veces con mayor expe- riencia que el mismo docente en una especialidad o área de trabajo diferen- te) y, con adultos mayores, que vienen a cumplir una deuda pendiente con los estudios formales o a adquirir nuevas competencias para buscar otra oportu- nidad laboral, o algún cauce a una crea- tividad que el mercado ha descartado por poco competitiva.

Crear las condiciones para un aprendizaje significativo para un abanico de sujetos tan variado requiere, al menos, de un espacio de contención y reflexión colectiva sobre los desafíos pe- dagógicos particulares de estos tiempos de cambio. El trabajo pedagógico en

contextos plurales nos remiten a la pro- puesta de Alain Touraine de "una uni- versidad del sujeto", orientada a la li- bertad del sujeto personal, hacia la co- municación intercultural y hacia la ges- tión democrática de la sociedad y sus cambios. En la medida en que las for- mas de trabajar y producir cambian y tornan obsoletos los conocimientos ad- quiridos, la enseñanza universitaria no puede pasar ni por el enciclopedismo clásico ni por una visión instrumental del conocimiento. Es la capacidad crítica, autocrítica, de relación con los demás y de integración de mundos heterogé- neos lo que habilita a los sujetos a ha- bitar el futuro (Cfr. TOURAINE, 1997).

La tercera pregunta se refiere a ¿qué nos dicen las investigaciones sobre quié- nes son y cómo se reconocen los buenos profesores universitarios?

Vamos a hacer referencia a estudios en los que se recogen las representacio- nes de los propios docentes universita- rios sobre lo que significa una enseñan- za de calidad (Cfr. RAMSDEN, 1992) y, en particular, a una investigación que se realizó en EEUU en el año 2004 y que, a pesar de las marcadas diferencias con nues- tra realidad universitaria y con nuestro contexto cultural, coincide con algunas de nuestras intuiciones acerca de qué ha- cen en las aulas los buenos profesores universitarios (Cfr. BAIN, 2007).

Este estudio publicado en la Uni- versidad de Harvard fue traducido por la Universidad de Valencia en 2005 y, a nuestro entender, nos brinda ele- mentos interesantes para repensar la pedagogía universitaria. Ken Bain, el director del Center for Teacher Ex- cellence de New York University y un

equipo de investigadores se propusieron seleccionar un grupo de profesores universitarios que se destacaban por su actividad docente para investigar sus prácticas en el aula. Los docentes elegidos habían logrado excelentes resultados a la hora de ayudar a sus estudiantes a aprender, a entender y encontrar el sentido de lo que aprendían, consiguiendo influir positiva, sustancial y sostenidamente en sus formas de pensar, actuar y sentir en forma autónoma.

Estos aprendizajes "excepcionales" no fueron fáciles de definir; pero lo que logró identificarse con mayor precisión estaba referido al desarrollo intelectual y personal. Se entiende por *desarrollo intelectual* la comprensión de conceptos fundamentales de la asignatura, aprender a seguir aprendiendo, argumentar con los datos y el razonamiento lógico, poder vincular marcos teóricos con hechos y experiencias, poder hablar y escribir sobre procesos de pensamiento (metacognición), plantear preguntas pertinentes y movilizar esas capacidades en el momento oportuno; y se entiende por *desarrollo personal* el entenderse uno mismo (su historia personal, sus raíces, sus creencias, ideas, convicciones, sentimientos y proyectos) y lo que significa ser humano, el desarrollo de un sentido de responsabilidad para con uno mismo y para con los demás; la capacidad de tener compasión, y la capacidad de entender y utilizar las propias emociones.

Estudiaron un total de sesenta y tres profesores de cuarenta disciplinas diferentes, buscando un equilibrio entre humanidades, ciencias sociales y ciencias "duras". Según explica el direc-

tor del estudio: "*consideramos los datos cualitativos de un conjunto de fuentes, sistematizando entrevistas, testimonios, documentos. Las seis fuentes principales fueron: 1) entrevistas formales e informales, 2) presentaciones orales o escritas de sus ideas sobre la enseñanza, 3) programas, consignas, evaluaciones, notas y material de preparación de sus clases, 4) observación de clases (directamente o a través de videos), 5) opiniones, testimonios y trabajo académico de sus estudiantes, y 6) testimonios de colegas*" (BAIN, 2007:204). Las entrevistas en profundidad incursionaban en temas que hacían directa referencia a su relación con la enseñanza, el conocimiento y su disciplina específica, a través de metáforas. Por ejemplo: ¿Cómo ha evolucionado tu enseñanza en el tiempo? ¿Cómo definirías tu asignatura? ¿Como un viaje, una parábola, un juego, un museo, un romance, un concierto, una tragedia aristotélica, una carrera de obstáculos? ¿Alguna o todas estas cosas? ¿De qué manera tus metáforas iluminan los aspectos claves de la asignatura?

Los resultados del estudio ponen el foco en seis aspectos que nos orientan de una manera general y ciertamente no transferible, como una "receta", pero que iluminan el camino hacia una enseñanza efectiva en la universidad que, sin duda, puede aprenderse y mejorarse. Las seis preguntas cuyas respuestas muestran las principales conclusiones del estudio son:

a) ¿Qué saben y entienden los mejores profesores? Más allá de conocer a fondo su disciplina, saben cómo ayudar a otros a construir su propio aprendizaje, piensan metacognitivamente.

- b) ¿Cómo preparan sus clases? La programación de su tarea docente es un trabajo intelectual tan meticuloso y exigente como sus tareas de investigación, y priman las preguntas sobre lo que los alumnos van a aprender.
- c) ¿Qué esperan de sus estudiantes? Confían en que todos pueden y van a aprender, y privilegian los objetivos que implican el desempeño en situaciones significativas para la vida de sus estudiantes.
- d) ¿Qué hacen cuándo enseñan? Crean un entorno para el aprendizaje crítico natural.
- e) ¿Cómo tratan a sus estudiantes? Confianza y respeto por su autonomía, por su propia aventura con el conocimiento.
- f) ¿Cómo evalúan su progreso y evalúan sus resultados? Siempre de un modo coherente y sistemático. Desde las posibilidades y no desde el déficit de los alumnos. Articulando muchas miradas para mejorar, en primer lugar, la propia enseñanza y compartir con los colegas. La buena enseñanza universitaria no se concibe como un logro individual en su aula, sino como una responsabilidad de la comunidad académica en su conjunto.
- Las características que los propios docentes atribuyen a la buena enseñanza universitaria fueron sintetizadas en un estudio (RAMSDEN, 1992:89) a partir de la revisión de una serie de investigaciones, en la década de los 90 y coinciden en alguna medida con las conclusiones de Bain:
- Deseo de compartir con los estudiantes su profundo interés por los contenidos de la disciplina.
 - Habilidad para hacer que el material que ha de ser enseñado resulte estimulante y de interés.
 - Facilidad para relacionarse con los estudiantes y moverse en su nivel de comprensión.
 - Capacidad para explicar el material de una manera clara.
 - Compromiso de establecer con precisión qué es lo que se ha aprendido, a qué nivel y por qué.
 - Mostrar interés y respeto por los estudiantes.
 - Asumir el objetivo de estimular la autonomía de los estudiantes.
 - Capacidad de improvisar y adaptarse a las nuevas demandas.
 - Usar métodos de enseñanza y tareas académicas que exijan a los estudiantes implicarse activamente en el aprendizaje, asumir responsabilidades y trabajar cooperativamente.
 - Utilizar métodos de evaluación contrastados.
 - Centrarse en los conceptos clave de los temas y en las dificultades de aprendizaje de los estudiantes antes que intentar cubrir todos los temas del programa.
 - Ofrecer un *feedback* de la máxima calidad a los estudiantes sobre sus trabajos.
 - Deseo de aprender de los propios estudiantes y de otras fuentes cómo mejorar la propia enseñanza.
- Surge sin duda de estas investigaciones una agenda de trabajo para indagar y visibilizar, sacar de la opacidad a los procesos de generación, transmisión

y recreación de conocimientos que ocurren en nuestras aulas universitarias.

Este rápido recorrido por algunas investigaciones que muestran las competencias de una docencia universitaria de excelencia, y de las concepciones explícitas e implícitas sobre la enseñanza, el aprendizaje y su relación con el conocimiento que subyacen a esas prácticas, nos plantea una última reflexión sobre las condiciones institucionales para el desarrollo de una pedagogía universitaria capaz de ejercer una influencia transformadora en ese mundo desconocido de las aulas.

La cuarta pregunta, finalmente, se refiere a ¿qué políticas institucionales se necesitan para asegurar el mejoramiento de la enseñanza en las aulas?

Los cambios de prácticas y subjetividades (mentalidades, actitudes, valores y conocimientos) requieren continuidad en el tiempo, y políticas institucionales que recuperen la credibilidad de las iniciativas de mejoramiento de la docencia y del desarrollo profesional del docente universitario en toda la complejidad de sus diversos aspectos. Las universidades exitosas en estas iniciativas son las que han incorporado la enseñanza como un aspecto prioritario de sus proyectos institucionales, y han incorporado las competencias docentes a los procesos de selección, evaluación, incentivos, desarrollo profesional de sus profesores e institucionalización de la pedagogía universitaria de un modo continuado y en diálogo con todos los actores involucrados.

No debemos olvidar que la docencia universitaria que se quiere promover y potenciar tiene un claro sentido

ético y político: *"No podemos disociar tan fácilmente las finalidades de la educación superior de las competencias que se requieren de los docentes. No se privilegia la misma figura del profesor según se desee una institución que desarrolla la autonomía o el conformismo, la apertura al mundo o el nacionalismo, la tolerancia o el desprecio por las otras culturas, el gusto por el riesgo intelectual o la demanda de certezas, el espíritu de indagación o el dogmatismo, el sentido de la cooperación o la competencia, la solidaridad o el individualismo"* (PERRENOUD, 2001:503).

Para acompañar estos procesos de renovación y mejoramiento de la enseñanza, en muchas universidades se han creado centros e institutos en los que se investigan los problemas de aprendizaje de diversos grupos de alumnos en diferentes áreas disciplinarias, se acompaña a los profesores que se inician en la carrera docente, se observan clases, se colabora en la elaboración de materiales y dispositivos didácticos en distintos soportes y formatos, se promueven seminarios y foros para reflexionar interdisciplinariamente sobre cuestiones de pedagogía universitaria.

En un trabajo anterior intentamos fundamentar que el "giro evaluativo" que se operó en y sobre las universidades en la década del 90 llevó a una fragmentación de la cultura académica, y redujo los procesos de evaluación y acreditación, en muchos casos, a la medición y al control externo y burocrático de productos objetivos, sometidos a la lógica del mercado y a la "performatividad", debilitando así la razón de ser de la universidad, como la definió Alfonso El Sabio, a mediados del siglo XIII, en *El Libro de las Siete Partidas*:

"*ayuntamiento de maestros et de scholares, que es fecho en algún lugar, con voluntad et con entendimiento de aprender los saberes*", definición que hoy se vincularía con la llamada "*construcción de comunidades de aprendizaje*" (Cfr. CAMBOURS DE DONINI, 2007).

En esta línea, el fortalecimiento de la pedagogía universitaria y, por ende, el mejoramiento de la enseñanza en nuestras aulas no es una empresa individual sino un objetivo político central

del proyecto institucional que establezca las condiciones materiales y simbólicas para que los docentes en el diálogo interdisciplinar puedan mejorar las preguntas y -¿por qué no?- algunas respuestas sobre la enseñanza y el aprendizaje de ellos mismos y de sus estudiantes.

Original recibido: 17-12-2007

Original aceptado: 18-02-2008

Bibliografía

- ACHILLI, Elena. *Investigación y Formación Docente*. Laborde Editor, Rosario, 2004.
- BAIN, Ken. *Lo que hacen los mejores profesores de Universidad*. Universidad de Valencia, España, 2007.
- CAMBOURS de DONINI, Ana M. "Reflexiones para recrear las funciones sustantivas de la universidad actual". En FERRÉ, Norberto (coord.). *Actas de las Primeras Jornadas de Pedagogía Universitaria: La enseñanza y el aprendizaje en la universidad. Nuevos espacios y desafíos de la cultura universitaria*. Universidad Nacional de San Martín, UNSAM Edita, Miguelete, Buenos Aires, 2007. Pág. 35-40.
- CARLINO, Paula. *Escribir, leer y aprender en la universidad: una introducción a la alfabetización académica*. FCE, Buenos Aires, 2005.
- PERRENOUD, Philippe. "La formación de los docentes en el siglo XXI". En *Revista de Tecnología Educativa*, XIV, Nº 3. Editorial s/d, Santiago de Chile, 2001. Pág. 503-523.
- POGRÉ, Paula y otros. *El Proyart, una manera compartida de hacer escuela*. Universidad Nacional de General Sarmiento, Buenos Aires, 2006.
- RAMSDEN, Paul. *Learning to teach in Higher Education*. Routledge, London, 1992.
- SENNET, Richard. *La Corrosión del Carácter. Las Consecuencias Personales del Trabajo en el Nuevo Capitalismo*. Paidós, Buenos Aires, 1999.
- TOURAINÉ, Alain. *¿Podremos vivir juntos? Iguales y diferentes*. PPC, Madrid, 1997.