

	Revista Electrónica de Didáctica en Educación Superior	Nro. I, Abril 2011
ISSN: 1853-3159		

¿Es lo mismo saber que saber enseñar? Notas sobre la formación de profesores universitarios en la Facultad de Derecho.

Victoria Kandel
(Universidad de Buenos Aires)

El maestro no debe aspirar sino a que nos descubramos a nosotros mismos. Ahí está lo fecundo en la confluencia de maestros y discípulos. ¡Nada de pedantismo, nada de solemne aparatosidad, nada de recetas! Debe aspirarse antes que todo a desarrollar el espíritu de investigación, el espíritu filosófico, muerto y amortajado en las universidades y en todos los institutos oficiales de cultura.

(Deodoro Roca, "Ciencias, maestros y universidades", en "Las obras y los días")

Presentación

Cuando en julio de 1918, -y en el marco del Primer Congreso Nacional de Estudiantes Universitarios celebrado en Córdoba-, se elaboró el documento "Bases para la nueva organización de las universidades nacionales", los estudiantes dejaron plasmada una afirmación que no por su obiedad carece de importancia: "*no es lo mismo saber que saber enseñar*"¹.

Pareciera ser que esta sentencia es nuevamente convocada, toda vez que retorna la pregunta acerca de si es conveniente formar pedagógicamente a los docentes universitarios. Si bien en este punto no hay un total consenso -y las respuestas institucionales son muy variadas- cada vez son más las universidades que inauguran

¹ Esta referencia remite a los acontecimientos conocidos como "El movimiento reformista de 1918" que tuvo lugar en Córdoba. Allí los estudiantes impulsaron una movilización que rápidamente cobró relevancia a nivel nacional y regional. Entre sus principales reclamos se encontraban: la participación estudiantil en el gobierno universitario; la realización de concursos periódicos; la cátedra paralela; la asistencia libre.

espacios de formación para sus docentes ya sea en el marco de carreras de especialización, postítulos, posgrados o también maestrías².

Las razones que dan cuenta de esta tendencia pueden variar de un interés por jerarquizar el trabajo docente, intentar proporcionar dispositivos pedagógicos que de algún modo desplacen las formas expositivas más tradicionales, promover debates y buscar respuestas a los desafíos que están implicados en los procesos de enseñanza en entornos masivos, entre otras. Lo cierto es que cada vez más los docentes universitarios contamos con espacios alternativos para formarnos en aquello que los jóvenes reformistas nombraron como “*saber enseñar*”.

En este trabajo argumentamos que este proceso formativo que interpela a los docentes universitarios no puede estar exento de una reflexión sobre la universidad como objeto de estudio y para ello, es indispensable incorporar una mirada histórica y política sobre esta compleja institución. En este sentido, resulta pertinente tomar prestada una idea proveniente de la tradición antropológica, que define a los “no lugares” (Marc Augé, 1992) como aquellos espacios que carecen de historia y donde no se generan vínculos perdurables. Son aquellos lugares donde los sujetos simplemente pasamos, sin establecer lazos o sin fijar recuerdos³.

Es nuestra hipótesis que si la universidad se presenta ante los estudiantes como una institución meramente instrumental, carente de historia y donde resalta la ausencia de una reflexión sobre su sentido, ésta puede transformarse en un *no lugar* antropológico: un lugar de paso.

Recorrer tanto la historia como así también reconocer a la universidad como un espacio público y político son modos de invitar tanto a la *experiencia* como a la *apropiación* de la universidad y por lo tanto, su transformación en un *lugar*.

Este trabajo relata la experiencia que se viene desarrollando en el Departamento de Carrera Docente de la Facultad de Derecho (UBA)⁴, donde se entran conversaciones sobre las dimensiones histórica, política y pública de la universidad. Sobre estas conversaciones opina un alumno:

“Jamás me detuve a pensar en que esta universidad tenía una historia. Más bien mi posición frente a ella fue como la de quien contempla una foto, y no una

² La creación en 2010 de la Maestría en Docencia Universitaria de la UBA se inscribe en esta misma tendencia.

³ Dice el antropólogo: “Los *no lugares* no existían en el pasado. Son espacios propiamente contemporáneos de confluencia anónimos, donde personas en tránsito deben instalarse durante algún tiempo de espera, sea a la salida del avión, del tren o del metro que ha de llegar. Apenas permiten un furtivo cruce de miradas entre personas que nunca más se encontrarán”, (Marc Augé, 1992).

⁴ La formación docente en la facultad de derecho, es, sin lugar a dudas, una de las experiencias más longevas dentro de la UBA. Para conocer su historia y sus transformaciones a lo largo de los últimos veinte años, recomendamos consultar el siguiente texto: Cardinaux, Clérico, Molinari y Ruiz (coords.) (2004), *De cursos y de formaciones docentes. historia de la carrera docente de la Facultad de Derecho de la UBA*, Departamento de publicaciones, Facultad de Derecho, UBA.

película. Mi vínculo con la universidad fue siempre atemporal. Conocer su historia y debatir sobre sus funciones despertó en mí un sentimiento de responsabilidad frente a la tarea docente” (testimonio de un alumno)⁵.

El módulo uno del trayecto de Carrera Docente analiza las transformaciones de la universidad argentina, evalúa las consecuencias de los cambios en la política y en la vida universitaria y busca recrear una dimensión de la crisis que ha sido poco evocada: *la crisis de sentido*. Es por ello que a lo largo de los encuentros recurrimos a la historia y a la política para describir el escenario universitario; pero también analizamos críticamente su lugar frente a la sociedad, frente al estado, y principalmente frente a los propios universitarios.

Los alumnos que atraviesan esta experiencia reconocen la ausencia de lecturas o referencias sobre esta temática, y manifiestan la necesidad de trasladar estas cuestiones a algún espacio curricular de la universidad. En este sentido, se pregunta una alumna:

¿No sería el CBC un buen lugar para incorporar la temática universitaria? Tal vez no, porque los alumnos que recién ingresan no la aprovecharían, pero sí en algún lugar de la carrera. No sé dónde ni cómo, pero creo que es importante”.

Si bien la principal ocupación de los alumnos del Departamento de Carrera Docente no es por el momento la docencia, ya que se desempeñan profesionalmente tanto en el ámbito privado como en distintas instancias del Poder Judicial, los convoca un interés común: avanzar en una instancia de formación que les permita contar con mejores herramientas para la docencia en la Facultad de Derecho, y, eventualmente, atravesar exitosamente procesos de concurso en este ámbito.

En las siguientes páginas describimos algunas ideas y tensiones que afloran como producto de la discusión, de la lectura y de la producción de los alumnos. La presentación está organizada en tres ejes: a) “la cuestión del *conocimiento*”; b) la *dimensión histórica*; y c) la *dimensión política* de la universidad.

a) Generalistas versus especialistas

En su clásico libro “El sistema de educación superior” dice Clark:

“Durante mucho tiempo, bastó una división relativamente simple, puesto que el conjunto agregado del conocimiento evolucionó lentamente y permaneció relativamente estático. Pero bajo el influjo de la industrialización y la cambiante división del trabajo de los dos últimos siglos, se desarrolló rápidamente una separación de las especialidades. Hacia principios del siglo XX Weber percibió que una tensión profunda entre el “generalista” de antaño y el “hombre de tipo especializado” subyacía a un sinnúmero de problemas educativos. El especialista ganó la competencia, pese a las múltiples exhortaciones en sentido contrario” (1981: 36).

⁵ Esta cita y las siguientes se han extraído de trabajos y evaluaciones del curso que produjeron alumnos del Módulo 1 de la Carrera Docente, entre abril de 2008 y diciembre de 2010.

No por centenario este debate pierde sentido. La tensión entre conocimiento especializado y general es recreada en las discusiones sobre el sentido y la función de la enseñanza superior. Sobre todo en el marco de una universidad pública con las características y la relevancia de la Universidad de Buenos Aires ¿Es la formación profesional una experiencia ligada a la técnica, al *saber hacer*? ¿Cuáles son las herramientas más pertinentes para desplegar aprendizajes significativos en la universidad: aquellas que proporcionan conocimiento práctico, aquellas que invitan a inmiscuirse con conocimientos más generales, o tal vez aquellas otras que conducen hacia una reflexión crítica sobre el mundo en el cual el profesional habrá de intervenir?

“Me gustaría una formación que me de todas las herramientas que necesito para ser un buen abogado laboralista. Coincido con quienes proponen dejar de lado otras ramas para poder profundizar en esta”, afirma un alumno.

La posición contraria está representada por otro grupo de alumnos que considera necesario un retorno a cuestiones generales, como parte de los aprendizajes que luego permitirán tomar decisiones más reflexivas:

“¿por qué nos preocupamos por conocer un procedimiento, pero no nos preocupamos por discutir cuál es el sentido de las leyes, en qué marco han sido redactadas y a quiénes benefician?”.

Tomamos como punto de partida el “modelo humboldtiano de universidad” y la aspiración de su principal referente, Wilhelm von Humboldt, de diseñar un modelo institucional que permita el desarrollo de la *bildung*, esa formación integral, científica y humanística que defendió el alemán a inicios del siglo XIX⁶. La cuestión del conocimiento y su larga travesía hacia la especialización requiere revisar puntos de ruptura como así también continuidades con relación al modelo humboldtiano de universidad, que aspiraba a la formación integral.

Sin arribar necesariamente a acuerdos sobre este punto, se cuestiona cómo responde la universidad a la doble expectativa de formar para el *saber hacer* pero, al mismo tiempo, formar en el *saber por qué* y el *saber para qué*. Tomamos de Barnett la distinción entre “know why” y “know how” en la enseñanza superior. Según el autor “una de las tendencias actuales es el cambio del conocimiento como proceso, al conocimiento como producto. La universidad ya no es tanto un lugar de desarrollo educativo y personal dedicado a un proceso interactivo que se estima valioso en sí mismo, sino más bien un

⁶ Sobre la noción de *bildung* y su aplicación al ámbito universitario, Aronson afirma que: “según el ideal humboldtiano, la universidad dependía –en primer y último término– de la unidad de la ciencia. Los académicos alemanes de las postrimerías del siglo XIX entendían que los universitarios debían adquirir una *Weltanschauung*, una comprensión completa y sistemática de la realidad y una postura emocionalmente activa ante el mundo, en la que la cultura constituía el medio de realización y plenitud individuales de la que la universidad debía ser una expresión ejemplar. Pese a que admitían que la preparación profesional especializada constituía una necesidad, pensaban que esa tarea era secundaria en relación con los altos propósitos de la institución universitaria. Desde luego, ante el avance de la especialización, debieron moderar sus posiciones aunque siempre mantuvieron vivo el interés por revitalizar el nexo –para ellos sustantivo– entre educación científica y humanística” (Naishtat y Aronson, 2008: 45). En el mismo libro, Naishtat explica que “lo principal del significado de *Bildung* de cara a la historia universitaria es la idea de formación entendida como educación activa y transfiguración espiritual, en la idea de que toda educación genuina es autoeducación y autopóiesis, como procede de la tradición de Jean Jacques Rousseau, Juan Pestalozzi, Wilhelm von Humboldt y otros” (Naishtat y Aronson 2008: 27).

lugar donde el conocimiento se considera un bien que toman aquellos que van a adquirir allí las últimas competencias técnicas y capacidades analíticas” (2001: 30).

b) Reflexionar sobre el tiempo y su relación con la universidad

El segundo eje contempla la historia de la universidad. La intención no es atravesar una cronología de acontecimientos, sino recuperar aquellas huellas, marcas y sedimentos que ha dejado el paso del tiempo sobre las prácticas universitarias. Así, se recorre la historia de instituciones tan arraigadas como la participación estudiantil, el cogobierno, el ingreso irrestricto, la función social de la universidad, la figura de la extensión, la investigación científica, los concursos docentes o la evaluación. Cada una de estas prácticas se enmarca en un contexto específico que le dio origen, y se observan sus transformaciones en lo referido a su normativa a lo largo de la historia argentina.

Vale la pena mencionar el hecho de que los alumnos muestran gran interés pero también enorme sorpresa al sumergirse en estos temas, ya que las lecturas invitan constantemente a una revisión de las propias prácticas y de las propias experiencias. Esto significa reconocer que hasta el momento no ha habido reflexión ni conocimiento de la dimensión histórica de la universidad. Ésta fue más bien concebida en la propia trayectoria educativa de los estudiantes –salvo algunas excepciones- como un no lugar, es decir, un lugar de paso, carente de historia, de tradiciones, de memoria.

Si nos detenemos a analizar por unos instantes y a modo de ejemplo el caso de los concursos (tema que resulta de particular interés dada su vinculación con la carrera docente y la profesión académica) los alumnos comprueban que la provisión de cargos a través de este mecanismo es una opción entre otras posibles. El concurso ha sido discutido ya en el contexto de la sanción de la primera ley universitaria en el año 1885, momento en que el principal promotor de la ley, Nicolás Avellaneda, defendía el concurso como modalidad que enfatizaba la autonomía universitaria y buscaba generar las garantías para lograr que efectivamente ingresen a los cargos universitarios “los mejores”.

Esta modalidad buscaba responsabilizar a la universidad por la búsqueda de las mejores personalidades para ejercer la docencia universitaria. El concurso fue concebido desde 1885 como la mejor forma de garantizar transparencia, idoneidad y justicia a la hora de incorporar personal a las cátedras universitarias.

Según los argumentos de N. Avellaneda, “el profesor nombrado por concurso tiene no sólo las garantías de su competencia, sino la tranquilidad que el profesor necesita para desempeñar su puesto y desempeñarlo bien. (Por el contrario) el profesor que se nombra por el Poder Ejecutivo Nacional (PEN), puede ser separado por el PEN, y éste es bastante motivo para que no tenga la tranquilidad necesaria aquel que se dedica a la enseñanza”. El concurso otorga garantía de continuidad y de libertad de acción, lo cual redundará en un comportamiento responsable.

Estos argumentos fueron rebatidos por el ministro de instrucción pública, E. Wilde, quien defendió la posición contraria al insistir en que sólo el Poder Ejecutivo Nacional nombraría a “los mejores”, al no estar influenciado por la corporación de los profesores, y al asumir un único compromiso sólo con la ciudadanía. Por otra parte, Wilde creía que el PEN elegiría a los profesores entre todos los posibles, y no sólo entre aquellos que se

presentaban al concurso (“puede ocurrir que se presente no los más competentes sino los más audaces”, advertía el ministro).

Los parlamentarios acordaron, finalmente, en que “si bien es cierto que en teoría lo más conveniente es que las vacantes se provean por medio de concurso, la práctica ha mostrado que no se obtienen siempre los mejores profesores por tal sistema”. La comisión parlamentaria aclaraba que su mayor preocupación era evitar que los profesores sean nombrados “por favoritismo”. La fórmula que proponen evita esta posibilidad al garantizar por triplicado que se esté eligiendo al mejor candidato posible: “la elección hecha por la Facultad, la aprobación de esta elección que debe hacer el Consejo, y, por último, la aceptación hecha por el Poder Ejecutivo”. El concurso se reconoce como el mejor medio en teoría, pero los temores sobre la forma que adopte en la práctica concreta, inhiben su aplicación y le dieron, en un primer momento, la última palabra al poder ejecutivo como garante de transparencia⁷.

No es este el lugar para ampliar la información sobre la historia de los concursos universitarios en nuestro país, pero sí conviene detenernos a analizar las respuestas de los alumnos. Si bien todos coinciden en la relevancia del concurso como forma de proveer a las cátedras, -sobre todo atendiendo a la historia universitaria y el peso de la lucha por la autonomía-, han mostrado especial interés por conocer las dificultades que atraviesa su implementación.

“Sé que en otros países existen modalidades diferentes de incorporar profesores a la universidad. No sé si son formas mejores o peores que el concurso, pero luego de conocer esta historia, creo que la universidad se debe un debate sobre cómo mejorar lo que no se está haciendo bien, justamente para darle más importancia a la figura del concurso”

Otro alumno escribió:

“Podrán haber formas más eficaces, pero no sé si más democráticas. Siempre que funcione correctamente”.

Por último, el siguiente testimonio da cuenta de una reflexión sobre las propias prácticas de los auxiliares docentes:

“Para mí fue bueno conocer esta historia, porque dentro de poco yo voy a tener que concursar. No sé si estoy preparado para el concurso, siento algo de pudor. Pero ahora entiendo que su existencia no es ninguna arbitrariedad. Tiene sentido”.

c) La política en la universidad y la universidad en la política

Respecto a la dimensión pública y política de la universidad sucede algo similar. La universidad es presentada como un espacio público y político y esto provoca reacciones. Por un lado es necesario realizar con los alumnos toda una serie de precisiones acerca del funcionamiento político y gubernamental de la institución, información que está disponible en los estatutos y las páginas web de las facultades y que además, se reactualiza en ocasión de la celebración de cada acto electoral.

⁷ Para obtener mayor información sobre el tema, se recomienda consultar: Rodríguez Bustamante, N., *Debate parlamentario sobre la Ley Avellaneda*, Ediciones Solar, Buenos Aires, 1985.

Pero por otra parte, la invitación a pensarse a sí mismo como sujeto político, como ciudadano (tal como lo hacían los jóvenes reformistas en 1918) también constituye desde nuestra experiencia en el curso, una forma de apropiación; un pasaje hacia un lugar. Así, se evoca permanentemente el ejercicio comparativo entre el adentro y el afuera: la universidad como institución pública sufre avatares similares a los que interpelan al ciudadano en la dinámica nacional en cuanto a su vinculación con la política. Las discusiones sobre la dimensión política de la universidad no pueden eludir la crisis de la política, el problema de la representación, o la cuestión de la participación. Con ello no pretendemos –eso sería ingenuo y utópico– revertir el vínculo con la política, pero sí nos parece fundamental la toma de conciencia, el *des-cubrir* de estas problemáticas como primer e imprescindible paso hacia el *re*-conocimiento de la dimensión política y pública de la universidad.

Si nos detenemos por unos momentos en la figura del cogobierno, parte de los participantes afirma desconocer su conformación, así como los procedimientos electorarios. Otro grupo manifiesta cierto conocimiento sobre el tema pero declara no haberse involucrado en política universitaria, *“salvo para votar”*. *A partir de ahora voy a estar más atenta*”, afirma una alumna que también escribió

“...si la universidad es una pequeña polis (como decían los estudiantes reformistas de 1918), no resulta sorprendente observar la distancia entre representante y representado. La misma que se observa en el contexto nacional”.

Pero existe otra dimensión de la relación entre política y universidad que nos gustaría invocar. Nos referimos no ya a la cuestión instrumental sobre cómo se distribuye y se administra el poder en nuestra UBA, sino a reconocer a ésta como una institución pública y política.

Si bien la dimensión pública de la universidad se concibe como la dimensión que es “común a todos”, es decir que en ella subsiste el principio de universalidad, gratuidad, o democratización del acceso; la dimensión pública de la universidad contiene un rasgo adicional que debe ser considerado. Nos referimos a aquellas interpretaciones que entienden que la universidad, forma parte de un conjunto de espacios públicos y, que ella se erige a su vez como un espacio autónomo y crítico dentro de la esfera estatal.

“Cualquier conceptualización plausible de la universidad tampoco puede soslayar el componente crítico que es inherente a su actividad. En efecto, si existe algún rasgo capaz de diferenciar inequívocamente a esta institución de otros ámbitos de la esfera pública es precisamente el hecho de construir un espacio de reflexión crítica. Algunas caracterizaciones recientes han condensado esta doble condición de la universidad definiéndola como una esfera pública crítica” (lazzetta, 2001: 49).

En esta misma dirección encontramos reflexiones que entienden que este rol crítico-reflexivo de la universidad es el que da forma a la comunidad académica como actor político. Según esta idea, la universidad debe ser interpretada como comunidad autónoma y crítica capaz de acción pública dentro del marco de las instituciones republicanas del estado (Naishtat, GarcíaRaggio, Villavicencio, 2001). Esa es la dimensión pública y política que consideramos conveniente recrear a la hora de pensarnos como miembros de la comunidad universitaria.

Saber y saber enseñar

Para realizar este informe partimos de una hipótesis: es posible que los docentes universitarios nos apropiemos del espacio universitario, vale decir, que lo hagamos propio. Adicionalmente, un mayor conocimiento de la cuestión universitaria proporciona mayores y mejores herramientas para el desempeño de la tarea docente.

Es cierto que dicho proceso de *a-propiación* no se produce sola y únicamente a través del estudio y el conocimiento de los procesos históricos y políticos que ocurren en la universidad y en su vínculo con su entorno. Entendemos que la experiencia, el afecto, los recuerdos como así también las expectativas estrechan el vínculo con esta institución.

Pero confiamos en que “hay una diferencia” entre la interrogación y su ausencia: los espacios de formación para docentes universitarios constituyen invitaciones para reflexionar sobre el sentido de la universidad, sus virtudes, sus defectos y su potencia. Creemos asimismo, y nos apoyamos para ello en el testimonio de los auxiliares docentes en su rol de estudiantes, que un conocimiento sobre aquello que produce el campo de estudios sobre la universidad proporciona herramientas interesantes para encarar la tarea cotidiana en el marco del aula.

Intentamos, a través de la selección de algunos testimonios producidos por alumnos, dar cuenta de distintos modos de apropiación de la cuestión universitaria. Una tarea pendiente para futuras indagaciones será el análisis del impacto en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Por otra parte, también creemos que sería pertinente indagar formas de transferencia que interpelen en forma directa al conjunto de los estudiantes de nuestra Universidad de Buenos Aires.

Bibliografía

Aronson, P. y Naishtat, F. (2008), *Genealogías de la Universidad Contemporánea. Pequeñas historias sobre grandes relatos*, Biblos, Buenos Aires.

Augé, M. (1992) *Los no lugares, espacios del anonimato. Una antropología de la sobremodernidad*, editorial Gedisa, Barcelona.

Barnett, R. (2001), *Los límites de la competencia. El conocimiento, la educación superior y la sociedad*, Barcelona

Clark, B. (1981), *El sistema de educación superior. Una visión comparativa de la organización universitaria*, Nueva imagen, universidad Futura, México

Iazzetta, O (2001). La recreación de la dimensión pública de la universidad,

Kandel, V. (), *Un tribunal para los mejores. Surgimiento del concurso en la universidad pública argentina*, revista Fundamentos en Humanidades, año IV, Nº1(II (12), Universidad Nacional de San Luis, disponible en <http://www.unsl.edu.ar/~fundamen/html/resumen-12.htm#kandel>

Naishtat, A. M. García Raggio, S. Villavicencio (comps.) (2001). *Filosofías de la universidad y conflicto de racionalidades*. Buenos Aires: Colihue.

Pensamiento Universitario, N° 9, Universidad de Buenos Aires.