

ENSEÑAR EN LA UNIVERSIDAD. SABERES NECESARIOS Y EXPERIENCIAS DE FORMACIÓN

TEACHING AT UNIVERSITY. NECESSARY KNOWLEDGE AND TRAINING EXPERIENCES

María Paula Pierella*

Entre los años 2009 y 2010, en el marco del trabajo de campo de mi tesis doctoral, realicé una serie de entrevistas a estudiantes próximos a egresar de diferentes Facultades de la Universidad Nacional de Rosario (UNR). Me orientaba el interés por indagar los modos en que los jóvenes universitarios interpretaban la cuestión de la autoridad pedagógica. Ese estudio me permitió arribar a una serie de conclusiones sobre la heterogeneidad existente en las formas de construcción de los vínculos entre docentes y estudiantes en la universidad contemporánea. Heterogeneidad en la que incide, en gran medida, la especificidad de las culturas institucionales y disciplinares¹.

No obstante, en términos generales, independientemente de la facultad o carrera de pertenencia, podemos afirmar que, entre otras cuestiones sobre las que no nos detendremos aquí, los estudiantes asignaron autoridad a aquellos docentes que no sólo plantean un saber acerca de la disciplina, sino un saber sobre la enseñanza. En este sentido, recordaban especialmente a aquellos profesores que “saben y saben enseñar”.

* Investigadora Asistente del CONICET en el Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IRICE). Docente en la carrera de Ciencias de la Educación, Facultad de Humanidades y Artes, Universidad Nacional de Rosario.

Contacto: paupierella@gmail.com

¹ La tesis a la que hago referencia, titulada *Figuras de la autoridad y transmisión del conocimiento universitario. Un estudio centrado en relatos de la experiencia estudiantil en la Universidad Nacional de Rosario*, se realizó bajo la dirección de la Dra. Sandra Carli en el marco del Doctorado en Ciencias Sociales de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires (UBA). Fue financiada por becas doctorales del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET).

Es así que en un segundo momento nos interesó recuperar las voces de aquellos profesores que habían sido reconocidos por sus estudiantes como figuras claves en sus trayectorias formativas². En estas breves notas me centraré en algunas de sus reflexiones sobre los saberes que creen necesarios para enseñar en la universidad, haciendo hincapié sobre todo en las figuras y espacios que actuaron como referencias en su formación como docentes universitarios.

Cualquier oficio, profesión, trabajo se sostiene, fundamenta y legitima sobre la base de algún tipo de saber que lo diferencia de otro. ¿Cuál es la especificidad de los saberes de los docentes universitarios?

La perspectiva de los estudiantes nos llevó a afirmar que el “saber erudito” sobre la propia disciplina es un aspecto clave. Saber sobre la materia que se enseña, investigar sobre el propio objeto de conocimiento, sostener una actitud apasionada en torno a las problemáticas disciplinares generaría ante los estudiantes la imagen de alguien cuyo recorrido académico lo autoriza para hablar de determinado tema, para intervenir en los debates propios de determinada área del conocimiento. Generalmente cuando los estudiantes hablan de los buenos profesores dicen que saben mucho de su materia y que transmiten una pasión por el conocimiento que enseñan. Sin embargo, señalan algo más, y es que un buen profesor “sabe enseñar”. Esto se evidenciaría en el modo en que presenta la materia, la predisposición para explicar, para responder preguntas, el modo de armar una evaluación, etc. Así, la clave disciplinar se complementa con la clave pedagógica. Contenido y forma quedan de este modo tan articulados que resulta imposible discernir la preeminencia de uno de los dos. En otras palabras, los saberes sobre la forma no pueden pensarse de forma aislada, por fuera del contenido a enseñar.

² Las reflexiones que compartimos en estas notas se nutren de los resultados de un proyecto de investigación posdoctoral recientemente concluido, financiado a partir de una beca del CONICET y titulado *La transmisión del conocimiento en la Universidad contemporánea. Un estudio centrado en profesores de dos disciplinas de la Universidad Nacional de Rosario: Física y Letras*. Trabajo que se inscribe en el Proyecto CONICET PIP N° 1122010010050: *Transformaciones de los procesos de adquisición, producción y transmisión del conocimiento universitario. Un estudio de caso centrado en las historias de vida de profesores/as de la Universidad de Buenos Aires del área de humanidades y ciencias sociales*, dirigido por la Dra. Sandra Carli en el Instituto de Investigaciones Gino Germani, Facultad de Ciencias Sociales, UBA.

Es preciso aclarar que cuando hablamos de las formas que asume la transmisión de conocimientos no podemos dejar de considerar el peso que tiene la personalidad de quien transmite. Como ya destacaba Freud evocando sus años escolares ambas cuestiones resultan difícilmente escindibles. Leemos en *Sobre la psicología del colegial*:

La emoción experimentada al encontrarme con mi antiguo profesor del colegio me conmina a una primera confesión: no sé qué nos embargó más y qué fue más importante para nosotros: si la labor con las ciencias que nos exponían o la preocupación con las personalidades de nuestros profesores. En todo caso, con éstos nos unía una corriente subterránea jamás interrumpida, y en muchos de nosotros el camino a la ciencia sólo pudo pasar por las personas de los profesores: muchos quedaron detenidos en este camino y a unos pocos -¿por qué no confesarlo?- se les cerró así para siempre (Freud, [1892-p1893]).

Tal como lo pone de manifiesto Freud, teorizando acerca de la ambivalencia de las actitudes afectivas, en cada hombre apasionado por lo que hace, en cada sujeto amante de su oficio encontramos algunas figuras reconocidas como “modelos”, a quienes puede admirarse, idolatrarse, amarse al mismo tiempo que temerles, envidiarlas, huirles.

En muchas de las trayectorias académicas de los docentes entrevistados no se registra el pasaje por instituciones de formación docente, pero sí una serie de vivencias personales, escolares y profesionales. Estas adquieren relevancia en los relatos como aspectos que, en el presente, y retroactivamente, tuvieron algo que ver en su sabiduría “práctica”. Nos encontramos con docentes expertos que pueden dar sentido a su trabajo, que ponen en funcionamiento el pensamiento en el proceso mismo de producción de sus prácticas. Docentes apasionados por lo que hacen, inquietos por encontrar diferentes formas de transmitir un contenido, comprometidos con su tarea. No olvidemos que nuestros entrevistados son profesores reconocidos por sus estudiantes como “buenos enseñantes” y que todas esas cuestiones fueron señaladas por los jóvenes como factores que les habrían facilitado el pasaje por la universidad. Y sin embargo, la preocupación por “enseñar mejor” aparece de modo reiterado. E incluso muchos de ellos se sorprenden cuando escuchan que sus alumnos los han reconocido con admiración. El hecho de no tener conocimiento sobre el producto de su obra generaría cierta inquietud. En función de lo anterior podemos presumir, siguiendo a Antelo (2009), que sólo sabemos que hubo una enseñanza cuando hay aprendizaje y no antes. Y en la mayoría de los casos, esto último pasa

desapercibido para el propio docente. El problema, insiste Antelo, quizás radique en lo siguiente:

Aparentemente, el saber que uno produce acerca de la enseñanza es un saber que siempre llega después de los hechos, a posteriori. No es que no haya un *saber enseñar*, un *cómo enseñar mejor*. Pero siempre uno accede a ello después de los hechos (...) Suscitar el deseo de aprender. Despertar la curiosidad. Sí, claro. Pero ¿cómo sabemos que esto sucede? Tarde, siempre cuando ya ha sucedido. Y no sólo tarde, sino siempre dejándonos guiar por la dubitativa veracidad del relato y por el tiempo verbal que no deja mentir (Antelo, 2009, pp. 15-16)³.

De este modo, siempre a posteriori y seguramente con las traiciones que la memoria ejerce, al relatarlo, sobre el pasado, los docentes de nuestro trabajo recuperaron algunas de las “marcas” que otras enseñanzas dejaron en ellos. Y hablaron entonces de aquellas “figuras” que consideran referentes en su formación, como así también del valor de la experiencia y de la cátedra como espacios de aprendizaje.

1. Figuras memorables

Utilizamos aquí la noción de figuras inspirados por Barthes (1982) y su idea de “retazos discursivos”. Es decir, no como un modelo unívoco que ejerce influencia directa sobre los sujetos, sino como elementos heterogéneos que confluyen en el armado – personal, si se quiere – de un estilo de docencia. O en todo caso, podemos hablar de influencia entendiéndola, tal como sostiene Carli (2012), “no como un argumento explicativo que indicaría el peso unidireccional de un elemento sobre otro, sino como aquello que expresa la trama de intersubjetividad en la que toman forma las decisiones “individuales” (Carli, 2012, pp. 84-85).

Como cuestión general, todos los profesores entrevistados reconocen en sí mismos las marcas de algún profesor emblemático de quien habrían tomado algunos rasgos visibles en sus prácticas. En palabras de Jackson (2002), se pusieron de manifiesto una serie de evocaciones que “forman una enciclopedia internalizada de información pedagógica, aportada por los docentes que han conocido en el pasado” (2002, pp. 33-34). Así relataba su pasión por la Física uno de los docentes entrevistados:

En la secundaria tuvimos un profesor que era docente en la facultad, por esas cuestiones de la época, era docente en la Universidad de Entre Ríos, que se había cerrado por el Proceso. Y él trasladó todo su laboratorio o todos sus instrumentos de enseñanza que tenía en la universidad, las trasladó al colegio. Entonces las clases realmente eran

³ Las cursivas pertenecen al autor.

clases abiertas en el laboratorio de Física. Y la manera en que nos planteaba las preguntas y cómo nos motivaba a la curiosidad fue para mí determinante. Fue reencontrar ese placer que de alguna manera tenía de niño. Reencontrarme con esa manera de acceder a la pregunta y a la búsqueda de la respuesta. Estoy convencido de que sentí muchas ganas ahí de empezar a estudiar Física (...)⁴

Lo anterior nos lleva a apuntalar la idea de que no existe saber - saber pedagógico, en este caso- que no esté inscripto en relaciones de saber y que no esté sometido a procesos de capitalización y transmisión (Charlot, 2008). Esa corriente subterránea que nos une, al decir de Freud, a los profesores que nos marcaron, es una parte constitutiva de la identidad docente y uno de los elementos centrales en la configuración de sus experiencias.

2. La experiencia

Los profesores entrevistados cuentan con una trayectoria relativamente larga – veinte años como mínimo- en docencia universitaria. Durante todo ese tiempo hay saberes en relación con la propia práctica que se han ido sedimentando, principalmente por efecto de probar, ensayar, reconocer errores y volver a probar. En este sentido, la experiencia es reconocida como un proceso de aprendizaje a partir del cual pudieron elaborar recursos propios que utilizan en diferentes situaciones. Muchos de esos “recursos experienciales” (Delory-Momberger, 2014), se encuentran en estado tácito, pre-reflexivo.

En su libro *El artesano*, Sennett (2009) sostiene que el saber tácito se alcanza en las esferas más elevadas del pensamiento:

Los expertos pueden dar por supuesto una serie de operaciones que llevan todo un proceso de adquisición. Para lograr la asimilación de un contenido: conversión de información y práctica en un conocimiento tácito. En las fases superiores de la habilidad, hay una constante interrelación entre el conocimiento tácito y el reflexivo; el primero de los cuales sirve como ancla, mientras que el otro cumple una función crítica y correctiva (Sennett, 2009, pp. 68-69).

⁴ Entrevista realizada el 22 de abril de 2013 en el Instituto de Mecánica aplicada y Estructuras (IMAE) de la Facultad de Ciencias Exactas, Ingeniería y Agrimensura de la Universidad Nacional de Rosario.

Ahora bien, en los relatos pudimos identificar ciertos matices a la hora de pensar la experiencia. Es decir, si bien el recorrido transitado, las pruebas realizadas, generan cierta tranquilidad y seguridad, también esto puede llevar a situaciones de comodidad que irían en detrimento de una buena enseñanza. Decía un profesor de la carrera de Física:

Esta materia hace mucho que la doy, no sé si me cansa pero uno es como que se descuida y no tengo que estudiar nada, el día anterior miro algo...Y eso lleva a que uno la de “de taquito”, y da cosas que al principio te costaba entender y después las entendés tanto que lo das sobreentendido para el alumno (...)⁵ Cuando uno da la materia mucho tiempo, a más años que das es menor el tiempo que le dedicás fuera del pizarrón. Salvo las consultas, el tiempo de sentarse, de leer y preparar es menor porque ya tenés todo listo...”⁶

Vemos aquí que esos conocimientos tácitos apropiados por fuerza de la experiencia pueden también resultar un obstáculo en materia de enseñanza. En la medida en que pueden llegar a dificultar ciertos procesos de empatía con los estudiantes. Empatía que implicaría, entre otras cuestiones, desmontar paso a paso ese conocimiento que ha quedado integrado en una rutina (Sennett, 2009). Desde esta perspectiva, retornar a la inseguridad propia del novato – y la expresión vale aquí tanto para el docente como para el estudiante – puede ayudar a orientar anticipando las dificultades, llamando la atención sobre puntos conflictivos, subrayando cuestiones de importancia. A su vez, la sedimentación de lo ya probado, puede cerrar el paso a nuevos procesos de experimentación.

3. La cátedra

La cátedra ha sido la forma tradicional de control operativo de las tareas docentes en la mayor parte de las universidades europeas y latinoamericanas, remontándose a la universidad medieval organizada en torno a una jerarquía interna basada en el modelo gremial (Clark, 1983). Aun en la actualidad, estas últimas constituyen uno de los ámbitos más significativos en las trayectorias de formación de los profesores universitarios. Para muchos de ellos las cátedras brindarían una formación de tipo artesanal, sostenida en el vínculo maestro-discípulo, donde el primero guía y controla el proceso de trabajo y de formación, y se constituye luego como figura de referencia, y el segundo va

⁵ La expresión “de taquito” se usa coloquialmente para referir a algo que se logra hacer bien fácilmente, sin demasiado esfuerzo.

⁶ Entrevista realizada el 16 de julio de 2012 en el Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IRICE-CONICET/UNR).

adquiriendo los secretos del oficio a partir de realizar determinadas tareas con la orientación del superior (Anijovich, 2013). Sin embargo, el sentimiento de haber sido acompañados por el superior a la hora de formarse como docentes suele ser una excepción. Uno de nuestros entrevistados lo relataba de esta manera:

Peter y otro profesor iban a mis clases cuando yo era auxiliar y lo importante es que me hacían comentarios sinceros, que es muy raro eso en Física. Te dan el cargo y nunca más nadie te da un consejo de cómo dar clases; salvo que te encuentres con esta gente...Para muchos sentirse observados es visto como algo negativo...Yo la primera clase explico cuál es el sentido de la materia, por qué se da lo que se da, y eso lo tomé de Peter...⁷

También se hizo referencia a la cátedra como un lugar en el que la tarea se realiza de un modo un tanto mecánico o estructurado, sin reflexiones a posteriori. El titular brindaría instrucciones operativas que regulan el oficio y ordenan los procedimientos. Lo cual redundaría en sentimientos de mayor seguridad. No obstante, suele suceder que muchos profesores de gran trayectoria como investigadores y años de experiencia en la docencia perciban su posición en la cátedra como una situación de subordinación que afectaría su autonomía para trabajar. En esos casos, se valoran los modos de ejercicio del poder en el cual las relaciones asumen un carácter más simétrico.

Recapitulando, podemos afirmar que los docentes entrevistados piensan a la docencia en torno a dos claves. Por un lado, el trabajo académico en relación con la propia disciplina. Esto implica una actitud investigativa constante, de interrogación sobre el conocimiento, sobre el objeto respecto del cual el profesional se especializa. Pero por otro lado, se pone de manifiesto la clave pedagógica, es decir, el problema de la transmisión. Esto último requiere pensar profundamente la relación entre el contenido y la forma. Entre qué se va a transmitir y cómo se lo hace. Lo cual comprende cuestiones técnicas – o metodológicas- pero va más allá de esto. Implica una reflexión sobre la selección de los contenidos, sobre el recorte que se hace, sobre la organización de los temas, el modo de evaluarlos. En términos generales, implica posicionamientos claros en torno a los objetos y a los sujetos del conocimiento. Una

⁷ Entrevista realizada el 16 de julio de 2012 en el Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IRICE-CONICET).

enseñanza que no se centre en el primero y que exalte el componente vincular de la relación pedagógica corre el riesgo de perder aquello que hace de mediación en esa relación: los objetivos en torno al conocimiento. Pero una enseñanza que no considere a los sujetos corre el riesgo de devenir una exposición de saberes propios, de desarrollos de investigaciones personales que caen en el vacío.

En cuanto a los sujetos y situaciones de las que se nutren los docentes para formarse como tales, destacamos sobre todo la fuerza asumida por las figuras de referencia en la narración que los profesores hacen de su proceso formativo. Punto que permite rescatar la dimensión diacrónica de la enseñanza y descentrar la mirada del docente de su propia persona para recuperar la incidencia de las “marcas” internalizadas. Los relatos pusieron de manifiesto, asimismo, la importancia de la experiencia, ese tiempo extendido para probar y ensayar, que los habría llevado a incorporar saberes en estado tácito. Saberes que permiten desplegar una serie de recursos disponibles para enseñar pero que también podrían llevar a dedicarle poco tiempo a la preparación de las clases. Por último, las reflexiones sobre la cátedra como lugar de formación permiten afirmar que el proceso de aprendizaje de los docentes universitarios se daría, en gran medida, en el contexto mismo del trabajo, con todas las dificultades y matices inherentes a los vínculos entre sujetos que ocupan diferentes posiciones en una organización jerárquica.

El trabajo realizado nos lleva a pensar que la reflexividad sobre la propia experiencia formativa y profesional de los profesores universitarios, devenida en narración para sí mismo y para otros, puede contribuir a sistematizar un saber hacer sobre la enseñanza que en muchos casos se encuentra en estado implícito o tácito, pero que tiene toda la potencia de una sabiduría devenida en buenas prácticas pedagógicas.

Referencias Bibliográficas

- Anijovich, R. (2013). *Profesores reflexivos para “repensar lo pensado”*. Suplemento educativo del *Diario Clarín*, Buenos Aires, 25 de marzo de 2013. Recuperado de: http://www.clarin.com/educacion/Profesores-reflexivos-repensar-pensado_0_890311172.html
- Antelo, E. (2009). ¿A qué llamamos enseñar? En A. Aliaud, y E. Antelo. *Los gajes del oficio. Enseñanza, pedagogía o formación* (pp. 19-37). Buenos Aires: Aique.
- Barthes, R. (1982). *Fragmentos de un discurso amoroso*. México: Siglo XXI.

- Carli, S. (2012). *El estudiante universitario. Hacia una historia del presente de la educación pública*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Clark, B. (1983). *El sistema de educación superior*. México: UNAM.
- Charlot, B. (2008). *La relación con el saber. Elementos para una teoría*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Delory-Momberger, C. (2014). Experiencia y formación. Biografización, biograficidad y heterobiografía. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 19(62), 695-710.
- Freud, S. [1892-1893]. *Sobre la psicología del colegial. Obras completas Tomo 2*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Jackson, P. (2002). *Práctica de la enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Pierella, M. P. (2014). *La autoridad en la universidad. Vínculos y experiencias entre estudiantes, profesores y saberes*. Buenos Aires: Paidós.
- Sennett, R. (2009). *El artesano*. Barcelona: Anagrama.