

Renovación universitaria y pedagogía de la enseñanza superior¹

José Luis Coraggio²

En mi exposición plantearé la tesis de que una renovación universitaria profunda debe incorporar como objetivo estratégico el desarrollo de las pedagogías de la enseñanza superior, y luego expondré algunos rasgos de la estrategia pedagógica de la Universidad Nacional de General Sarmiento.

En una sesión anterior, el Lic. Gutiérrez dijo que se estaba encarando el tema de la educación a un nivel muy macro, que faltaba alguna consideración más profunda, más detallada, sobre lo micro. Efectivamente, a nivel macro hubo muchas y muy ricas intervenciones y, desde ese punto de vista, poco se puede agregar a nivel general. Intentaremos ahora bajar al proceso de enseñanza-aprendizaje, sin cuyo cambio coherente con la re-estructuración macrocurricular, las nuevas ofertas educativas pueden quedarse en cambios superficiales. Esto sería grave, porque la educación superior es una rama clave de la inversión pública para los países que aspiren a tener un desarrollo humano sustentable. Es, a la vez, una actividad humana que está pasando por una crisis casi universal, que requiere una transformación profunda y que no cuenta en este momento con paradigmas establecidos. La respuesta a esto no puede ser una apurada innovación nominalista, inventando nombres de carreras que apelan a nuevas áreas-problema o “nichos” no cubiertos, muchas veces re-ensamblando viejas materias.

En tanto proceso cultural del cual es constitutiva la calidad, la educación amerita siempre una reflexión sobre las relaciones pedagógicas a través de las cuales se realiza. Desde esa perspectiva, la calidad de la educación no puede ser valorada solamente en función de otros objetivos a los que se subordinaría instrumentalmente (como sugieren la perspectiva del crecimiento económico y la evaluación en términos de costos y beneficios de cada graduado, por ejemplo). Qué valores morales, qué relaciones interpersonales y sociales, qué clase de personas se desarrollan en el proceso educativo, son criterios fundamentales. Pero incluso si primara el objetivo de ofrecer una formación eficaz para la resolución de los problemas del mundo económico, social y político, si primara el instrumentalismo y la denominada “eficiencia externa” de la educación, se requeriría encarar a fondo la cuestión pedagógica.

Esto no significa que haya que innovar por innovar, ni que la historia reciente de nuestras universidades no registre procesos de educación de alta calidad y eficacia. La misma “fuga de cerebros” que ha drenado nuestros países lo viene demostrando. Es más, cualquier renovación de la pedagogía estará apoyada en las investigaciones y experiencias que diversos centros del sistema de investigación y docencia vienen desarrollando en ese campo. De lo que se trata es de hacer un alto en la cotidianeidad de un sistema educativo presionado por el desbalance entre recursos y demandas sociales y por las transformaciones en las políticas públicas que acompañan al ajuste estructural, para reflexionar críticamente no sólo sobre qué, cuánto y en cuánto tiempo se enseña, sino sobre

¹ Versión revisada de la exposición realizada en el Seminario sobre “Las Nuevas Universidades a fines del Siglo XX”, organizado por la Universidad Nacional de General Sarmiento, en San Miguel, 26-28 de junio de 1996.

² Investigador-Docente Titular, Director del Instituto del Conurbano de la Universidad Nacional de General Sarmiento.

cómo se lo hace, buscando no una autocontemplación de la enseñanza sino su efectividad sobre el aprendizaje.

Tomemos como ejemplo el tema de la flexibilidad. Ese término, importado del análisis de la fuerza de trabajo que requieren las nuevas tecnologías, se ha instalado en la jerga educativa pensando en los educandos y en su futura inserción en la economía. Se exige que el sistema educativo contribuya a la “flexibilidad” que demanda el sistema económico. A la vez, el ajuste estructural presiona para que se reduzcan los costos por graduado. Todo esto, unido a la percepción generalizada de que muchas de las viejas carreras han quedado obsoletas, da lugar a propuestas de estructuras macrocurriculares en que las largas carreras tradicionales, rígidas, separadas entre sí de inicio a fin, son substituídas por sistemas caracterizados por: (a) ciclos básicos comunes que se ramifican en diversos y cambiantes ciclos especializados, (b) el acortamiento del tiempo previsto para alcanzar el grado, ofreciendo títulos intermedios de diverso alcance, así como las ya comunes “carreras cortas con salida laboral”, y (c) la oferta múltiple de cambiantes programas de post-grado.

A pesar de su intención, las nuevas estructuras articuladas pueden seguir formando profesionales rígidos y mal capacitados para encarar problemas nuevos. Por ello, debemos también considerar qué capacidades deben desarrollar los graduados para ser flexibles, polivalentes, y cómo vamos a hacerlo. Esa flexibilidad debe constituirse no como una relación externa entre oferta y demanda de recursos humanos sino en las prácticas pedagógicas cotidianas de las nuevas o viejas carreras, en el modo mismo de formar. La cotidianeidad del sistema educativo tiende a reproducir actores, relaciones y prácticas, el sistema mismo. Será tematizando, criticando y generalizando sus mejores experiencias en un espacio de práctica pedagógica reflexiva y plural como ese sistema puede ser modificado sin perder autonomía ni convertirse en proveedor subordinado de un mercado que, justamente, requiere volver a ser visto como artefacto y no como *deus et machina* de la vida humana.

Esa autonomía es de tal importancia que su defensa no puede dejarse librada ni a los valores del mercado introyectados en el corazón del sistema educativo ni al libre juego de las iniciativas de los docentes. Se requiere que la cuestión pedagógica se ubique alto en la agenda política de la comunidad educativa para diagnosticar, proponer y evaluar críticamente cómo encuadramos nuestras prácticas de enseñanza-aprendizaje para lograr un cambio en calidad. En este terreno hay mucho por hacer, como atestigua la escasa proporción (a nivel mundial) de trabajos específicos sobre pedagogía universitaria.

Permítaseme una analogía para resaltar la importancia de esta tarea. Si una Nación quiere definir su perfil productivo y su inserción en el mundo global, planteándose objetivos estratégicos y actuando en consecuencia, no puede sólo analizar qué productos vende o puede vender sino que debe investigar cómo los produce o puede producir. La revolución tecnológica y cultural en marcha reafirma que, en el mercado global, los productos serán crecientemente juzgados no sólo por sus cualidades aparentes, sino también por la forma en que son producidos (por ejemplo: ecológicamente limpios, no basados en formas de explotación extrema, no contaminados del capital del narcotráfico). Además, las relaciones y procesos de producción co-determinan los estilos de desarrollo, de consumo y de vida. Análogamente, qué valores y qué capacidades se demanda de los egresados y cómo se realizan en la sociedad no puede establecerse interrogando a los mercados existentes, sino que estará co-determinado por los procesos y

relaciones educativas que propiciamos y su efecto acumulativo sobre la economía y la sociedad informacionales.

Siguiendo con la analogía, los grandes cambios tecnológicos siempre se inician en determinadas ramas de la producción y de allí se difunden al resto del sistema económico. Desde una perspectiva económica (no necesariamente economicista), el sistema educativo y de investigación es hoy una rama de la producción equivalente a lo que era la producción de bienes de capital en el modelo industrialista. Para seguir con la metáfora productivista, el sistema de educación e investigación aparece como la rama fundamental en la cual se va a definir cómo y dónde se dará el desarrollo.

Para el estilo de desarrollo hacia el cual transitamos, invertir eficientemente en “capital humano” implica poner en marcha un proceso de reproducción ampliada de capacidades humanas, individuales y sociales, necesarias para participar en el proceso global de transformación de la producción, de la gestión social y pública, de la política y de la cultura en general. El carácter crítico del sistema de investigación, educación y capacitación es hoy ampliamente reconocido. Consecuentemente, su “tecnología”: cómo se invierte en este sector, cómo se producen esas capacidades humanas, con qué pedagogía y con qué didácticas, debe ser objeto de una estrategia explícita compartida y no dejarse en manos del mercado o de los eventuales talentos o sensibilidades del formador. Y, a diferencia de otras ramas de la actividad económica, aquí podemos inventar, innovar o revolucionar los procesos de educación superior con nuestros propios recursos.

Hay un rezago mundial en esta materia. Esto se explica en parte por la vieja noción de que, mientras la pedagogía (como su nombre lo indica) es central en los tramos iniciales de la enseñanza, en los tramos superiores la calidad de la educación recibida está dada principalmente por cuánto sabe del tema el profesor, independientemente de si y cuánto sabe sobre cómo formar, capacitar y potenciar las capacidades de los alumnos. También incide en esto el facilismo que asocia transformación educativa con consumo de medios educativos (computadoras, internet, audiovisuales, etc.). Por el contrario, desde el punto de vista de la reorganización del sistema de educación y de formación superior que estamos discutiendo, no podemos quedarnos -por importante que eso sea- en el consumismo tecnológico ni en definir cuáles son las nuevas carreras, las nuevas materias o los nuevos temas, o cuáles son las relaciones entre la oferta de graduados y el mercado; no podemos limitarnos a discutir si las carreras tienen que ser más cortas o más largas, ni si tienen o no salida laboral en los mercados actuales. Es indispensable, en todo caso, enmarcarlo en una discusión profunda acerca de las relaciones educativas que le dan sentido.

Es usual atribuir la crisis del sistema universitario a su reciente masificación. Pero, sin abandonar la lucha por que la sociedad y el estado reconozcan efectivamente la prioridad estratégica de invertir en todos los niveles de la educación, debemos tener presente que para cada situación de recursos hay siempre márgenes para mejorar su calidad y que si no nos tensionamos para acercarnos al límite no estaremos en condiciones de ganar y aprovechar responsablemente los recursos adicionales que reclamamos.

El sistema universitario debe no solamente resolver el problema de cómo superar la estrechez de recursos económicos, sino que debe también revolucionar sus modos de formar. Si miramos hacia atrás, encontraremos que la crisis del sistema educativo no se reduce a que cambiaron las demandas de la economía y

la sociedad y que su rigidez le impidió dar respuesta, sino que aunque no se hubieran dado estas transformaciones el sistema ya estaba en crisis, ya tenía problemas de eficacia y de calidad.

Como dijimos antes, no se trata de inventar por inventar sino de recuperar lo mejor de nuestras experiencias, actuando desde todos los niveles de la comunidad universitaria para poner en práctica mecanismos de auto-control, para abrir espacios de decisión y reflexión en que se plantee explícitamente el objetivo de garantizar un aprendizaje significativo. Algo debemos estar haciendo mal cuando una y otra vez los tests indican que altísimos porcentajes de nuestros graduados no pueden hacer una lectura comprensiva. De hecho, se vienen usando muchas formas de enseñanza, pero pocas veces docentes y alumnos pueden aprovechar todo el potencial de cada encuadre específico, sea éste la clase magistral, el taller, la salida al campo, el laboratorio, el seminario, etc., entre otras cosas porque pocas veces se saca a luz el currículo oculto, esos objetivos de aprendizaje que deben lograrse además de cubrir la programación de temas, ejercicios y lectura de bibliografías. Esto no se resuelve actualizando la bibliografía. A veces vemos (al menos en ciencias sociales, que voy a tomar como ejemplo desde ahora) un gran esfuerzo por recoger las últimas citas a la vez que se elude o minimiza el contacto con el pensamiento de los "clásicos", con el objetivo de dar (alienadamente) lo último y no de transmitir la teoría como producto histórico, esencial para su comprensión y utilización creativa.

Una cuestión central es cómo se dosifica y construye una secuencia de los conocimientos programados en las carreras. Parece haber consenso sobre la necesidad de diferenciar un primer ciclo general o básico, y un segundo ciclo especializado. Pero, tanto desde el punto de vista epistemológico como desde el punto de vista didáctico, habría que especificar qué entendemos por básico y por no básico. Se podría pensar en un primer ciclo más teórico y un segundo ciclo más práctico, por ejemplo. O se podría pensar en un primer ciclo en que se cubre la teoría general, y un segundo ciclo donde se estrecha el campo teórico disciplinar; así, primero enseñaríamos teoría económica general y después teoría económica industrial, como una focalización dentro de la disciplina. Eso parece que es lo que se quiere decir cuando se habla de especialización.

Pero también podríamos pensar en una secuencia que va de lo abstracto a lo concreto. Si pensamos así, el segundo ciclo no tiene que ser más selectivo en cuanto al campo disciplinario que cubre, sino que más bien tiene que ampliar el espectro. Mientras el primer ciclo apunta a captar en profundidad los elementos estructurales mediante un sistema teórico disciplinar -economía o sociología, por ejemplo- el segundo apunta a lo concreto. Y los fenómenos concretos no son, por ejemplo, sociológicos, sino que son sociales. Y aprehenderlos implica introducir lo que las disciplinas presentan como determinaciones económicas, tecnológicas, culturales, políticas. Entonces, en el segundo ciclo más bien tendría que abrirse el espectro de disciplinas complementarias, en lugar de estrecharse.

La secuencia es, en todo caso, materia de discusión, pero la decisión que se adopte en cada caso tendría que ver no sólo con "el orden del ser de las cosas" sino también con consideraciones pedagógicas. Así como el mejor orden de exposición suele no coincidir con el orden de investigación, es necesario pensar el ordenamiento curricular desde la perspectiva de la formación óptima, dados los recursos disponibles. Y la solución a esto no es única ni autoevidente. Aún si fuera decidible, la cuestión del orden óptimo no tendrá la misma respuesta para distintos campos del saber o para distintos puntos de partida de los alumnos y los docentes mismos. Dependiendo de la etapa de la formación y de los objetivos del curso,

puede juzgarse conveniente comenzar desde experiencias y ejemplos concretos e ir haciendo abstracciones, identificando problemáticas sistematizables e introduciendo las generalizaciones teóricas de a poco, para luego volver a otra experiencia o problema, y así siguiendo. O bien puede preferirse hacer una presentación -axiomática o dialéctica- de la teoría en lugar de partir de problemas concretos. Cada secuencia tiene sus ventajas y sus desventajas, y hacer estas difíciles evaluaciones es justamente parte de la reflexión sobre cómo formar. En ningún caso se trata de que la solución pedagógica sea ajena a la práctica y las capacidades de los docentes que deben implementarla, sino que el desarrollo y la participación de los docentes sea parte del proceso.

El cómo enseñar plantea también la cuestión de las relaciones entre docencia e investigación. No es suficiente decir que van a estar relacionadas, o que todos los docentes van a hacer investigación. ¿Cómo, en la cotidianeidad del trabajo universitario, se vinculan la investigación y la docencia? El hecho de que un docente haga investigación no garantiza que en el proceso de formación esto esté presente de la manera más adecuada. Podemos ampliar la cuestión a la de la relación entre docencia, investigación y "extensión" (esa relación con los actores extrauniversitarios, sus problemas e intereses). No es suficiente que la universidad haga algo de las tres cosas. En todo caso, es importante que los docentes y los alumnos sepan no sólo las teorías y manejen los datos, sino que sepan por experiencia crítica cómo son producidos, cuál es su verdadero significado y cuál su eficacia social.

No hay "una" respuesta para todo esto, no hay "la" respuesta y, si la buscáramos, estaríamos entrando por un camino equivocado. Siempre habrá distintas opciones que podrán ser más o menos adecuadas a las diversas circunstancias del proceso de enseñanza-aprendizaje. No hay que buscar de entrada un paradigma. Lo inicialmente paradigmático consistiría en institucionalizar un espacio plural para que los diversos actores del proceso educativo discutan y reflexionen sobre las mejores maneras de lograr un aprendizaje efectivo, probando de manera responsable distintas alternativas lo más fundamentadas que sea posible en la experiencia y las teorías del aprendizaje.

Se trata de incentivar un proceso de innovación controlada, sin pretender soluciones universales. En educación, la heterogeneidad dentro de un rango de opciones que comparten objetivos estratégicos es en sí misma valiosa. Esto puede ser tranquilizante, liberarnos de la ansiedad que crea pensar que hay una solución óptima y que, tal vez, no es la que uno está aplicando. Además, amplía la posibilidad de consensos estratégicos aunque haya diferencias tácticas, algo fundamental cuando se requiere la sinergia del conjunto de acciones educativas para lograr un cambio significativo en la formación de las próximas generaciones.

¿Cómo pensar las alternativas? Es fundamental aprender de las propias experiencias controladas, resignificadas desde la perspectiva de las teorías pedagógicas. Enseñar y, a la vez, pensar sobre cómo se enseña o, en otras palabras, prestar atención al aprendizaje, vigilar qué y cómo se aprende, en qué medida una u otra práctica de formación produce ese efecto que es el desarrollo de las capacidades y competencias que queremos en los alumnos. Esta reflexión tiene que ser continua, no puede ser sólo inicial. No se resuelve ni con un cursito de pedagogía para profesores al final de su formación de grado, ni con alguna carrera docente. Tiene que ser un proceso de reflexión continua porque el contexto del aula está cambiando todo el tiempo, porque tenemos mucho para aprender de la experiencia, y porque hay pocas certezas.

Para objetivar esta búsqueda colectiva, es también importante contar con un proceso de investigación educativa participativa, aplicando a nuestra propia práctica docente el principio de cientificidad que propugnamos para otros campos. La existencia de una instancia de investigación educativa -relativamente independiente pero asociada al proceso de formación- ayudará a evaluar las distintas alternativas no sólo por su calidad como proyectos didácticos sino por los resultados de su implementación. Además, dada la tendencia actual a que los diversos proyectos institucionales sean evaluados externamente con criterios que confunden racionalidades y afectan muchos intereses, es importante también avanzar en una investigación propia de la eficiencia externa de nuestras acciones educativas, para poder participar con fundamento en la elaboración de esos criterios. ¿Qué pasa con ese graduado cuando se enfrenta al mundo de la empresa, del gobierno, de las organizaciones sociales donde presta servicios? ¿Qué contribución real hace a esos sistemas? ¿Cómo evaluar los costos y beneficios de la educación superior?

Cuando hablamos de la cuestión pedagógica no estamos pensando en pasar el problema a los pedagogos que, como expertos, van a dar recetas para resolverla y van a vigilar la práctica de los formadores. Esa división del trabajo ha aportado importantes avances pero también ha generado fuertes resistencias, similares a las que pueden suscitar los epistemólogos entre los científicos. Es necesario que, con la ayuda de los pedagogos y otros estudiosos de la educación, re-asimilemos esa parte de la práctica docente integral que se enajenó como disciplina separada. Hay que reincorporar a nuestro conocimiento, a nuestra preocupación cotidiana como formadores, la cuestión pedagógica, la cuestión didáctica. Los pedagogos y otros estudiosos de los procesos educativos siguen haciendo falta porque son los que llevan la tarea más pesada de la objetivación, la profundización y sistematización de todas estas experiencias, de todos estos aprendizajes, pero habría que asumir esto no como algo ajeno sino como algo que queremos internalizar y en cuya producción jugaremos un papel importante.

Para asegurar la eficacia y la eficiencia de una reforma pedagógica, el currículo debe incluir expresamente la formación pedagógica de los alumnos. Es decir, para que el impacto se logre y multiplique, los alumnos mismos tienen que saber y estar sensibilizados a la cuestión de la enseñanza y del aprendizaje, entre otras cosas para controlar su propio aprendizaje (creo que uno de los obstáculos en la educación es que los alumnos aprenden tarde a discernir si están aprendiendo a no, porque ese juicio queda tradicionalmente depositado en manos del docente y los exámenes). Más aún, la flexibilidad de los graduados depende, en buena medida, de que hayan aprendido a aprender. Esto requiere que el estudiante incorpore la conciencia sobre el propio aprendizaje. Si el propio proceso de enseñanza logra que el alumno incorpore ese control interno, esto ayudará muchísimo a regular nuestros procesos de enseñanza. Además, si les transferimos esa capacidad, esa sensibilidad, ese conocimiento sobre la situación de enseñanza-aprendizaje, va a ser cada vez menos costoso mantener esta revolución continua en las nuevas generaciones de educadores.

Un elemento colateral a destacar tiene que ver con ese elevadísimo porcentaje de graduados universitarios que no pueden hacer lectura comprensiva. Esto es algo muy serio que debe encararse incluyendo expresamente en el currículo el desarrollo de las competencias comunicativas: la capacidad de preguntar significativamente, la capacidad para leer comprensivamente, las habilidades requeridas para la producción de textos o la expresión de ideas en general, el desarrollo de esa rara capacidad para tener en cuenta al interlocutor y sus códigos.

Por último, un graduado flexible no es precisamente un especialista que en cuanto queda obsoleto su conocimiento requiere un largo proceso de reciclaje para volver a insertarse productivamente en la sociedad, sino uno capaz de pasar rápidamente de un campo al otro, de transferir competencias generales para enfrentar problemas nuevos, de ir acumulando experiencia y sabe cómo acumularla, sistematizarla, socializarla y aplicarla. Desde este punto de vista, la práctica de identificación, formulación y resolución de problemas es muy importante. Esto suele asociarse con el mundo del trabajo, entendido como el trabajo remunerado, externo a la universidad, y para eso se piensan las pasantías y otros recursos. No obstante, si bien esas experiencias de trabajo son importantes, el estudio y la investigación, lo que se hace en la universidad o lo que se hace en el proceso de formación, es también parte del mundo del trabajo, en el que se enfrentan problemas variados y se toman decisiones, en el que se desarrollan habilidades, valores y sensibilidades como en una fábrica, en una oficina o en la práctica profesional. Por lo tanto, no podemos desaprovechar esa oportunidad preciosa que nos da el trabajo universitario, para reflexionar y desarrollar las capacidades del trabajo en general. Como todo, esto requiere un esfuerzo adicional, explicitando una parte del currículo oculto, porque esto de alguna manera se aprende pero al no hacerlo explícito se desaprovecha en buena medida esa posibilidad.

En la Universidad Nacional de General Sarmiento, desde su diseño inicial se planteó una estrategia pedagógica, no como modelo o recetario sino como una noción explícita que iba a orientar, en tanto estrategia, una variedad de decisiones que se fueran tomando sobre la marcha. Esto supone recuperar un conocimiento acumulado pero disperso, y la novedad fundamental está en usarlo. La novedad no está en inventar ideas sino en institucionalizar la dimensión pedagógica en el proyecto que orienta el quehacer cotidiano de la universidad.

La UNGS ha definido tres etapas en la formación de grado: un período de aprestamiento para el trabajo universitario, que transcurre mientras los estudiantes aún están terminando su secundaria, que viene a suplir (se espera que temporariamente, hasta que surtan efecto las reformas en los niveles pre-universitarios) las limitaciones que traen los ingresantes. El aprestamiento no es una nivelación, sino que busca completar el desarrollo de capacidades y disposiciones que nutren el proceso de estudio a nivel superior y reducir los fracasos en el primer año de universidad, fundamentalmente a través del dictado de una Matemáticas y de un Taller de Lecto-escritura cuidadosamente implementados. Coadyuva a estos objetivos la consigna que se instaló de entrada en el quehacer de los docentes y que les posibilita la dedicación que tienen: esmerarse en dar a los alumnos una atención y un trato que reafirme su vocación de estudiar, evitando deserciones evitables, mediante el encuentro cotidiano cara a cara.

Luego, se pasa a un Primer Ciclo de tres años, de formación en dos disciplinas (Historia y Filosofía; Economía y Sociología; Matemáticas y Física, según sea la mención), con unas pocas materias complementarias y un 25 por ciento de materias optativas. Este ciclo es de formación básica, y tiene como objetivo conocer las ideas de esos campos pero también aprender un modo de pensar, como economista o como físico, como matemático o como historiador. Otro producto esperado es que el alumno entienda cómo se gesta y cuál es el sentido de la teoría y del método, cómo se inventan y cómo se usan las teorías y, a la vez, que aprenda a disfrutar del placer de comprender, combinar, criticar y crear ideas, y vincularlas con la realidad.

Se pretende formar un profesional flexible, con capacidad para enfrentar problemas nuevos, para buscar conocimientos y metodologías pertinentes a cada problema, para transferir sus conocimientos a situaciones nunca experimentadas, para informar y formar a su vez a otros, para reflexionar y aprender eficientemente de su propia experiencia, para seguir estudiando. La macroestructura curricular sólo es el encuadre de los micro-procesos de enseñanza-aprendizaje, cuya eficacia depende de la voluntad y de las habilidades de los docentes para desarrollar en los alumnos esas capacidades que harán a una flexibilidad profunda y perdurable.

La formación básica no se consigue con sólo exponer brillantemente al alumno a un desfile de teorías y lograr que pueda repetirlas, replicarlas y eventualmente aplicarlas, sino que debe desarrollar una reflexión y una base afectiva más profunda sobre el teorizar, el interpretar, el encarar problemas. Es fundamental proponer a los estudiantes que asuman actitudes y valores asociados al trabajo científico o al trabajo hermenéutico. Esa formación de valores, de actitudes, de disposiciones, que son las que acompañan el tipo ideal del profesional o científico en general y en cada campo en particular (como la exactitud en el matemático o la empatía en el antropólogo), es también responsabilidad expresa de los docentes y requiere un proceso complejo que de ninguna manera se limita a enunciarlas normativamente.

Todo esto se va a manifestar, entre otras cosas, en cómo se organicen los cursos de teoría. No se trata de enseñar teoría sociológica o teoría económica de alguna manera; se trata de pensar cómo se enseña para lograr estos objetivos. Así, se han tomado algunas definiciones pedagógicas que acompañan a la macroestructura curricular. Por ejemplo, las ciencias sociales serán enseñadas por paradigmas, para que el origen, sentido y eficacia de las teorías y los métodos sean comprendidos a la vez que se aprenden tales teorías y métodos. Implementaremos esa estrategia y vigilarémos sus resultados sobre la marcha. Tal decisión se basa en consideraciones epistemológicas así como en una sólida experiencia docente, pero obviamente no es la única alternativa, ni se propone como “la” manera de enseñar todas las materias. Es una hipótesis que contraviene el modo usual de enseñar esas disciplinas, hipótesis que debe ser puesta a prueba en las mejores condiciones posibles, pero que deberá ser confirmada por sus resultados.

Luego sigue un Segundo Ciclo de dos años, que supone entrar en un terreno concreto, profesional (Economía Industrial, Ingeniería Industrial, Ecología Urbana, Política Social Urbana, Urbanismo, Administración Pública con mención en Gobierno Local) o bien un Segundo Ciclo de un año para culminar con el grado de Profesor de Educación General Básica y Polimodal. Pasar de un ciclo al otro en las carreras profesionales no significa “especializarse” en una sub-rama disciplinar, sino pasar de lo fuertemente teórico y abstracto a lo más concreto y cercano a la práctica, por lo que el campo disciplinario se amplía, al ser pluridimensionales los procesos en que van a intervenir nuestros graduados. Por ejemplo, en el segundo ciclo que conduce a la Licenciatura en Ecología Urbana se va a exponer al estudiante que viene de la mención en ciencias exactas -con una fuerte formación en física, matemáticas y química- a disciplinas como geografía y sociología urbanas, ecología urbana, economía ambiental, formulación de proyectos, etc. Otro tanto va a pasar con las otras carreras. Vds. se preguntarán: ¿cómo se va a enseñar economía ambiental a quien no vio economía antes? No lo vamos a resolver haciéndole tomar una introducción a la economía. Vamos a aplicar el mismo principio que opera en los post-gradados, donde se supone que quien ha

alcanzado un nivel de competencia en un campo puede incursionar productivamente en campos nuevos. Vamos también a hacer un diagnóstico de las especiales habilidades que trae un estudiante de ciencias exactas para formalizar y pensar en sistemas e interdependencias complejas, y presentaremos la nueva materia en los códigos que él o ella traen. Esto significa un trabajo pedagógico extra, antes y durante el curso, y una formación extra del docente, pero ese es el desafío.

No se trata entonces solamente de formar para una aplicación de la teoría ya aprendida a un dominio específico, ni de un estrechamiento dentro de una disciplina, sino de aspirar a lo concreto, a una comprensión capaz de hacer diagnósticos de situaciones reales, de proponer intervenciones y alternativas y, sobre todo, de visualizar posibilidades en la realidad que no son advertibles a simple vista.

Además, a lo largo de la carrera, los estudiantes que desde el segundo semestre se separaron por menciones, vuelven a encontrarse, en laboratorios interdisciplinarios, en talleres, en las materias optativas, en las carreras mismas de Segundo Ciclo. La interdisciplina no es sólo una propuesta de reflexión sobre los límites de la disciplina, sino un espacio de práctica real en que se hace imperativa la necesidad de incorporar otros conocimientos para aprehender lo real. Aunque esto no excluye prácticas intradisciplinarias, muchas prácticas serán colectivas, multidisciplinarias, y se ubicarán en situaciones reales de resolución de problemas, donde investigadores-docentes y alumnos se enfrenten con actores reales de la sociedad, la economía, el sector público.

Por ejemplo, el primer laboratorio interdisciplinario será alrededor del tema del medio ambiente. Se formarán grupos inter-menciones para trabajar con los problemas del medio ambiente de la zona. Pero no se va a pedir que cada uno asuma un rol disciplinario, de físico, o de químico, o de economista, o de sociólogo a medio hacer, sino simplemente que participe en el tratamiento del problema con los conocimientos y competencias que tiene en ese momento. Que se dé un encuentro donde nadie tiene por qué pretender manejar una jerga y diferenciarse por ella. Y hay otro laboratorio de este tipo en el sexto semestre. Ese encuentro se da también en el segundo ciclo. Por ejemplo, en Urbanismo habrá alumnos que provienen de las menciones de Sociales y de Exactas. Una vez más, no se van a dar cursos especiales para nivelar sus conocimientos, sino que van a recibir los mismos cursos en un campo que todos desconocen aunque vienen con diversas formaciones básicas, y se va a encuadrar una parte muy importante de su formación en talleres donde encaren el ciclo completo de resolución de diferentes problemas reales y donde complementen sus conocimientos horizontalmente como parte del proceso de formación y como anticipación de la vida real del trabajo inter-disciplinario.

¿Cómo se encarna este proyecto en la práctica? ¿Qué dificultades enfrenta? En primer lugar, desde su diseño inicial quedó definido que la Universidad se organiza por Institutos de Investigación, los que definen sus programas de investigación, y que se selecciona al personal por su capacidad para contribuir al desarrollo de esos programas, que los concursos son para cargos de investigador en líneas de investigación predefinidas. No sólo hay que conocer y poder transmitir el conocimiento, sino hay que saber cómo se produce el conocimiento. Por eso el Estatuto habla de Investigadores-docentes. Se da mucho peso a la dedicación exclusiva, que permite encarar estas formas complejas de hacer docencia, e incorporar la dimensión pedagógica. Pero sobre todo hay un énfasis en la dedicación semi-exclusiva. Y eso se manifiesta en la política salarial,

porque la remuneración de la dedicación semi-exclusiva es varias veces superior a la de otras universidades del país.

En segundo lugar, para guiar, ordenar y dar seguimiento al proceso educativo se ha creado la Unidad de Pedagogía Universitaria, dependiente de la Secretaría Académica, Unidad que también realiza o coordina actividades de investigación educativa, de evaluación de los resultados de distintas situaciones de enseñanza-aprendizaje, acelerando el proceso de aprendizaje de la práctica y de sistematización de ese conocimiento. Esta Unidad no ha sido pensada como un vigilante externo cuya función es calificar a los profesores. Su función es dar acompañamiento, apoyar y estimular la investigación pedagógica por los mismos docentes, en un proceso de encarnación de la dimensión pedagógica, desarrollando sus capacidades y conocimientos pedagógicos y didácticos.

Para que una estrategia pedagógica sea eficaz, es esencial que los docentes la compartan, que la concreten en sus actividades docentes. Se requiere, por lo tanto, una actividad de diálogo y formación pedagógica de los docentes antes de iniciar la docencia en esta universidad, y a medida que se van encarando nuevos desafíos. Por ejemplo, los investigadores del Instituto del Conurbano estamos a cargo este año del módulo socioeconómico del curso propedéutico, para lo trabajamos dos meses con la UPU en un taller bastante intensivo para entre otras cosas, analizar las investigaciones previas sobre el punto de partida de las capacidades cognitivas de los alumnos, definir los objetivos de ese curso propedéutico y diseñar juntos el currículo y las situaciones de enseñanza-aprendizaje (ver anexo). Esto lleva tiempo, es una inversión de recursos que la universidad debe respaldar y valorar.

Es indispensable generar un espacio de transferencia y de diálogo sobre las experiencias que se van teniendo en los distintos ámbitos de la Universidad, haciendo participar a docentes y alumnos en su evaluación -por escrito, de manera anónima en unos casos, en reuniones cara a cara, en otros- y sistematizando los resultados de estas reflexiones. Y hay que lograr que estos resultados, sobre todo cuando indican errores por parte de los docentes, sean tomados no como evaluaciones de la persona sino como elementos útiles para rectificar y ajustar la práctica docente.

Como es obvio, todo esto tropieza con problemas, es difícil de implementar. Si bien como universidad nueva partimos de cero, se trata de un cero relativo, porque quienes constituyen la planta docente de esta universidad tienen una historia universitaria, participan de una cultura de lo que es ser universitario, de lo que es la autonomía del docente, y la propuesta de una estrategia pedagógica puede poner en cuestión algunos aspectos de esa cultura. No debe extrañar que, a la vez que muchos se vuelcan entusiastamente a la búsqueda pedagógica, otros colegas se manifiesten indiferentes a este proceso colectivo de perfeccionarse en el arte de enseñar, seguros de que su experiencia previa lo hace innecesario. Esto, que puede ser cierto a nivel de una cátedra aislada, generalmente no lo es para un sistema dirigido a lograr un resultado de formación que sería imposible sin un esfuerzo solidario y coordinado de todos los docentes a lo largo y ancho de las carreras.

Esa falta de interés puede también tener que ver con malas experiencias previas en cursos de formación docente. Como ya indicara, en la UNGS se trata más bien de cerrar la brecha entre el docente y el pedagogo, evitando ubicar al pedagogo como un poder superior que vigila si el que enseña hace bien o no las cosas. Para lograr que la comunidad académica universitaria desarrolle una moral

de responsabilidad compartida por la mejor formación de los alumnos, es fundamental mostrar prácticamente las ventajas de trabajar de manera solidaria hacia ese objetivo común. No se trata entonces de imponer comportamientos sino de abrir un espacio para experimentar la utilidad de esta perspectiva y del enriquecimiento personal que puede aportar.

Tal vez el mayor problema es el del tiempo. Hacer docencia así lleva mucho tiempo. Si se espera que seamos investigadores-docentes, si además tenemos que participar en el desarrollo y consolidación de nuevas instituciones universitarias, el tiempo adicional de docencia podría actuar en desmedro del tiempo que requiere la investigación. Efectivamente, como resultado de un movimiento pendular iniciado en los 60, en la cultura universitaria actual se ha llegado a valorar la investigación (y en particular las publicaciones) más que la docencia. Investigar es hasta lúdico, la docencia es una carga; la investigación es creadora, lleva a la reproducción ampliada del conocimiento, la docencia es transmisora, pasiva; la investigación da prestigio y, a veces, mayores ingresos, como cuando los estímulos para aumentar los salarios no están asociados a si uno da más o mejores cursos, sino a la calidad de la investigación o a cuántas publicaciones tiene. Se piensa que si uno hace investigación se desarrolla personalmente, mientras que si hace docencia no tiene un desarrollo personal.

Para que esas valoraciones sean ponderadas, es necesario que la universidad sea coherente y ella misma valore una buena docencia del tipo que se propugna. Esto puede extenderse a las investigaciones orientadas a la docencia; por ejemplo, una investigación sobre cómo se enseñan las competencias matemáticas o las de observación; o una investigación orientada a producir materiales educativos adecuados para la formación que se pretende lograr. La UNGS está en el proceso de institucionalizar estos valores, pero no es fácil modificar visiones que son continuamente reforzadas por los criterios de los congresos académicos, para poner un caso. En todo caso, no se trata de volver a la visión tradicional de que la mera acumulación de años de docencia es prueba de idoneidad. La calidad de la enseñanza estará en la mira y dependerá en gran medida de la calidad del aprendizaje de los alumnos.

La propuesta pedagógica de la UNGS está planteada como una hipótesis educativa a la que hay que darle tiempo, pero que será rigurosamente puesta a prueba y su devenir compartido en los encuentros del sistema universitario. Esperamos que dichos encuentros se realicen en un espacio pluralista donde puedan contrastarse críticamente y realimentarse, libre y responsablemente, diversos proyectos institucionales para la educación superior. Esto contribuirá al aprendizaje colectivo requerido para dinamizar un sector tan importante en el desarrollo futuro del país.

ANEXO

Para dar un ejemplo, en el taller de formación docente previo al Taller Propedéutico se plantearon para la discusión las siguientes definiciones e hipótesis orientadoras:

1 La *formación básica universitaria* es la que desarrolla la *capacidad de formular y resolver nuevos problemas*, articulando teorías e instrumentos de manera creativa, y aprendiendo en dicho proceso. La formación universitaria no es terminal: es el paso a otro nivel de *la capacidad de aprender*.

2 Una *educación universitaria integral* debe incluir: (a) formación básica en al menos una *disciplina*, (b) exposición al pensamiento desde *otras disciplinas*, (c) experiencias de *trabajo interdisciplinario* enfrentando problemas complejos, y (d) vocación por la *transdisciplinariedad*.

3 Una educación que pretende *responder de manera eficaz y potenciada a las necesidades sociales* debe formar a sus graduados no sólo como *expertos* sino como *docentes y comunicadores*.

4 La educación debe *desarrollar* en los alumnos: (a) el *saber* (conceptos, sistemas explicativos e interpretativos, datos), (b) el *saber hacer* (destrezas y habilidades complejas: producir datos, teorizar, plantear y resolver problemas, comprender, coordinar, comunicar, producir objetos materiales o sociales, etc.), (c) la internalización de *normas y valores* que determinen actitudes coherentes con el ejercicio responsable de su profesión y con el desarrollo deseado para la sociedad, y (d) la *capacidad para continuar aprendiendo de manera autónoma*.

5 El sentido de la enseñanza está dado por *el aprendizaje efectivo de capacidades socialmente útiles*, cuyo logro es el criterio último para *evaluar la calidad y la eficiencia de la educación*.

6 Son igualmente importantes el *qué* se enseña (y aprende) y el *cómo* se enseña (y aprende). En la calidad de la enseñanza inciden tanto *la intuición y la experiencia* de los docentes como *el conocimiento y la reflexión pedagógicas*, internalizadas y actuadas por los mismos.

7 La *autoridad* del docente ante el alumno debe ser *legítima y responsable*. *La evaluación de los alumnos por el docente debe ser parte del proceso de formación* y no ejercicio arbitrario del poder. *La autoevaluación y la evaluación objetiva de cada proceso particular de enseñanza-aprendizaje sustentan la responsabilidad del docente*.

8 *La programación curricular* contribuye a que cada docente participe conscientemente de un *proceso coordinado*, dirigido a lograr eficientemente los *objetivos de aprendizaje compartidos* para cada etapa del proceso de formación...

9 ...pero la programación curricular no debe ser inflexible, ni la pedagogía dogmática, sino que se debe estimular *la innovación controlada, la flexibilidad responsable, y el pluralismo didáctico*.

10 Docentes, alumnos, directivos y administradores son todos ellos *elementos activos y creativos* del proceso educativo. La eficacia y la eficiencia de la educación dependen de la *consistencia en la actuación* de todos sus agentes.