

Herrán, A. de la (2003). Didáctica Universitaria: La Cara Dura de la Universidad. En El siglo de la educación. Formación evolucionista para el cambio social. Huelva: Hergué (capítulo 7: pp. 327-351).

La Didáctica Universitaria es un pesado *fardo* para nuestra universidad. En comparación con otras europeas o latinoamericanas, la española tiene un retraso importante, en cuanto a la organización de *políticas y recursos* de apoyo efectivo a la docencia. Desde el primer tercio de los 90 se respiran aires de atención especial y verdadera renovación de la docencia universitaria, en muchas universidades latinoamericanas. Que esa sana inquietud se traduzca en realizaciones fértiles capaces de dar respuesta a la mejora de la calidad de la enseñanza o que se *mineralicen* y se *extingan* quizá sea sólo una cuestión dependiente del monto de ilusión y de trabajo invertidos y mantenidos en el tiempo suficiente. El origen es, más, *egocéntrico* que económico, organizativo o técnico. Queda definido por la *ignorancia* y la *falta de voluntad profesional* de quienes más saben, pueden influir, y podrían hacer.

Intentaremos contribuir a la *activación* de este resorte, por el *posible beneficio educativo* de todos los universitarios y del conjunto de la sociedad, y, coherentemente, diseñar un sistema de *evaluación total de la calidad de la docencia universitaria*.

I DIDÁCTICA: LA CARA DURA DE LA UNIVERSIDAD

La Didáctica Universitaria es un núcleo disciplinar reconocido dentro de la Didáctica. A diferencia de la didáctica específica de otras etapas educativas (Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria, Educación Terciaria), es reciente, y sólo lleva décadas de desarrollo. Este retardo se debe, fundamentalmente, a un interrogante que las otras didácticas, centradas en aquellas etapas, no se han llegado a plantear: *la necesidad de su existencia*. Podríamos conceptuar a la Didáctica Universitaria como el ámbito de conocimientos y de la comunicación que se ocupa del *arte de enseñar* en la universidad.

REQUISITOS PARA UNA BUENA DOCENCIA. Evidentemente, quien no sabe bien, no puede enseñar bien. Por ejemplo, una profesora que no domina la Arquitectura o la Física, no podrá interpretar la obra en su entorno, o analizar un fenómeno material. De esto alguien podría deducir que si tantos y tantos docentes que saben sus materias enseñan bien sin que nadie les haya dicho cómo, aprendiendo por ensayo y error, mediante modelos adoptados de su historia personal u observando a otros, será que, de hecho, la formación didáctica es superflua. Pero los hechos no siempre revelan la profundidad de la realidad que parcialmente reflejan.

UNA EXTRAORDINARIA CAPACIDAD HUMANA. Si se parte de que *enseñar bien es lo que se hace habitualmente*, no podemos más que señalar que el ser humano tiene una enorme capacidad para valorar positivamente lo malo o lo mejorable, con tal de que dure el tiempo necesario. Esto lo saben muy bien los programadores de TV y las casas de editoras de discos. Es algo constatable desde nuestra propia experiencia, y, desde luego, desde la de tantos y tantos alumnos universitarios. Porque, ¿cuántas veces se ha dado el caso de excelentes profesores, de los que se ha reconocido, además de su conocimiento, su *incompetencia didáctica*?

UNA GRAN ENSEÑANZA. Una gran enseñanza para los alumnos de cualquier carrera podría ser, precisamente, la de pasar por un proceso de *Introducción a la Didáctica*, para transformarles en *agentes críticos inductores de cambio*, directamente en ellos mismos e indirectamente en sus docentes. De hecho, no debería ser *no-pertinente* reflexionar sobre aquello que, desde el punto de vista de la comunicación, viven día a día, y de lo que podría depender una mejor enseñanza-aprendizaje.

UN ERROR. Hace casi medio siglo, G. Marañón (1953) adelantaba, refiriéndose a la docencia universitaria: “Nada absurdo es eterno. Y no pasará mucho tiempo sin que se emprenda la gran tarea de la reforma, de raíz, de la Enseñanza, como garantía de una civilización menos precaria que la de ahora”. Pues, desde luego, en esto, como en el pronóstico que hizo a mi bisabuela [a la que, a los 40 años, 56 antes de su muerte, no dio mucha expectativa de vida], el doctor Marañón se equivocó.

II SABER Y SABER ENSEÑAR

FUNDAMENTO. Para M. García Morente¹ (1936), la primera e indispensable cualidad del docente es saber la cosa que enseña. Lo explica así: “Puesto que el maestro tiene que enseñar, es necesario que sepa lo que enseña”. Ahora bien, precisa que: “El docente no necesita saberlo todo; ni siquiera, si me apuráis, necesita saber mucho. Pero es indispensable que lo que sepa, lo sepa bien. En este adverbio *bien* está contenido todo el sentido de la *sabiduría*”. Por el contrario: “Hay muchos maestros que «se saben» sus saberes, pero que no los «saben».

En un sentido semejante, decía A. Einstein que hasta la más compleja cuestión puede ser explicada con sencillez, y lo único que hace falta es saber bien la cosa de que se trata.

Nosotros añadimos: *saber* sí, pero, para *enseñarla* también se precisa *saber enseñar*. En todas las etapas educativas, y también en ésta, ocurre que “para enseñar no basta con saber la asignatura” (F. Hernández, y J. Sancho, 1989). Y para demostrarlo sobrarían argumentos de sentido común.

En el Menón, Platón escribía: “La virtud y el saber no son enseñables. Conocer no conlleva saber enseñar”. Y J. Mantovani (1947), que junto con A. Sobral, A. Calcagno, C. Ortiz de Montoya o J.E. Cassani, constituyera la generación pedagógica argentina de los años 40, decía: “Es un prejuicio suponer que el que domina un saber está dotado de la aptitud para enseñarlo” (p. 254).

EJEMPLOS SENCILLOS. No toda persona que sepa leer sabe enseñar a leer. Análogamente, la filosofía, la física o el violín, para ser comunicadas en un aula, necesitan de un aprendizaje diferenciado, sosegado y, sobre todo, no-egocéntrico. No es que se tenga que saber más filosofía, física o violín: es que se tiene que saber mejor, y sobre todo, se tiene que haber reflexionado muchísimo sobre su proceso de aprendizaje, en sí mismo, y en relación con la enseñanza.

También esto es aplicable a algunos profesores universitarios de las áreas pedagógicas, que, como los demás, pocas veces realizan lo que enseñan a sus alumnos y alumnas en

¹ Catedrático de Ética, decano de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Madrid, miembro del gobierno en 1930. En la guerra civil se le desposeyó de su cátedra. Se exilió a París, muriendo en 1942.

sus carreras docentes. Es la *coherencia* entre la teoría y su práctica, contemplada desde sus creencias, la que define su verdadera *zona de próximo desarrollo profesional*.

DIFERENCIAS. *Saber y saber enseñar* pueden tenerse como dos conocimientos distintos de raíz común. Entre otras, sus diferencias básicas radicarían en:

- a) La función o misión profesional. Docencia y ciencia no-docente no comportan funciones semejantes, casi en ningún entorno profesional. Toda docencia se desarrolla desde apoyaturas científicas, tanto relativas a los contenidos sobre los que versa la enseñanza, como a los procedimientos que asocia. Pero todos ellos se sintetizan en la comunicación didáctica. Por tanto, no son ciencia, en sentido estricto, sino *arte posible* que retoma a esa ciencia y la realiza de un modo privilegiado.
- b) Las dimensiones intervinientes. Según M.D. Ameijde, y M.M. Murga (2000) tan sólo el problema del conocimiento comprende distintas dimensiones [con cuya asunción es posible aproximarnos al *nuevo paradigma de la complejidad*]:
 - Una dimensión epistemológica de la disciplina, en tanto remite a formas de indagación, de búsqueda, de procesamiento y sistematización de un área de conocimiento. Remite también a procesos histórico-sociales de construcción y validación, a las formas y estilos de producción, apropiación, circulación de ese cuerpo de conocimiento.
 - Una dimensión institucional, pues la institución es el marco de referencia dónde se accede al conocimiento. La institución es el marco definido históricamente por condiciones políticas, sociales, organizativas; generadoras de cultura frente al conocimiento (Perkins). La “cultura institucional” favorece o empobrece las formas de acceso al conocimiento.
 - Una dimensión de orden semiótico ya que el problema del conocimiento es de orden simbólico en tanto está ligado a significaciones, imágenes personales, sociales, representaciones, afectos, ideologías implícitas o manifiestas que se suscitan en torno a cada área del conocimiento.

En el aprendizaje o en la formación de un determinado contenido *para enseñarlo* aparecen, además de aquéllas, otras dimensiones concretas, asociables con su comunicación didáctica, que aún incrementan su complejidad.

SUPERACIÓN DE LA DUALIDAD *SABER-SABER ENSEÑAR*. Puede realizarse de muchas formas:

- a) La educación es una tarea compartida, cuyo sentido es continuar hacia una creciente complejidad y densificación de relaciones. Desde este punto de vista, todo conocimiento, tanto relativo al *saber* como al *saber enseñar* le es válido y pertinente.
- b) Utilidad de la educación para la ciencia. La ciencia depende de la educación, no sólo relativa a su ámbito disciplinar, sino integralmente considerada, y de la educación se nutre formalmente la ciencia. Al fin y al cabo, decía T.S. Kuhn (1975) que la educación es transmisión de modelos con los cuales la comunidad científica trabaja (p. 84, adaptado).
- c) Utilidad de la enseñanza para el saber. Bien ilustrada con la conocida frase del matemático Puig Adam, cuando decía: “Nadie sabe bien matemáticas, hasta que no enseña matemáticas”.

d) Observación no-egocéntrica. Apoyado en hechos:

1) Uno, que muchas veces se contempla mejor lo pedagógico y lo didáctico desde las didácticas específicas y sus materias, hasta el punto en que:

llegará el día en que las ciencias de la educación, beneficiándose de todas las aportaciones, elaborarán técnicas mucho más afinadas que las actuales y, con ello, permitirán una preparación más profunda del cuerpo docente y especialmente su colaboración activa en la edificación constantemente renovada de estas disciplinas (J. Piaget, 1986, p. 153).

2) Otro, que la enseñanza por ser susceptible de aplicación a ámbitos concretos, se puede constituir en un buen referente para el enriquecimiento *transdisciplinar* de los diversos ámbitos científicos.

3) Finalmente, que *los mejores pedagogos o didactas* no son los que detentan unos determinados conocimientos de partida -de ello es testigo fiable la propia historia de la educación- sino quienes practican la pedagogía y la didáctica desde un comportamiento coherente, fundado, reflexivo y generoso. Del mismo modo, los mejores *pozos* no son necesariamente los más profundos, sino, imprescindiblemente, los que disponen de cubo y de cuerda. Los profesores que sólo son *pozos sin fondo* deberían cambiar o dedicarse a otra ocupación.

e) La dualidad se *globaliza* en la comunicación didáctica universitaria: El *saber* y el *saber enseñar* se unen inseparablemente en la comunicación didáctica. Desde esta consideración *globalizada* puede desarrollarse una *valoración globalizada*. En este sentido concluimos con las mismas razones que E. Jimeno Gil (1958), académico numerario de la Real Academia de Ciencias Exactas, Físicas y Naturales, cuando en su discurso titulado “La Evolución de la Educación”, comunicaba una de las conclusiones a que había llegado un Comité científico estadounidense:

La conclusión más importante de un Comité conjunto para el mejoramiento de la enseñanza de la ciencia, reunido en 1958, en la Universidad de Illinois, es que es mejor no dar los cursos de física y de química si no se dispone de profesores debidamente preparados. Los miembros de ese Comité creen que los estudiantes padecen menos por la ausencia de esa enseñanza que si ésta es incompetente (p. 79).

III FORMACIÓN PARA ENSEÑAR: UNA PREPARACIÓN DIFERENTE

El hecho de que cada vez más países europeos internacionalmente influyentes (Suecia, Reino Unido, Países Bajos, etc.) dispongan o estén a punto de disponer de sistemas *obligatorios* de formación para la docencia universitaria, podría constituirse en una motivación esencial para pretenderla en otros sistemas de educación.

Desde mi punto de vista, la principal motivación o la referencia más importante es el reconocimiento objetivo de su necesidad, contemplado desde la realidad cotidiana de las aulas universitarias.

APRENDER DE OTRA MANERA. Si funcionalmente, *saber enseñar* no se puede equiparar al mero *saber*, es obvio o lógico que precise una formación diferente. El modo ideal de satisfacerla sería orientándola desde el primer minuto del primer curso a la docencia específica. Algo similar a las *carreras terciarias de profesorado* de algunos países latinoamericanos, pero con mayor duración y con rango universitario.

Pero descendamos al fondo del asunto. Para *enseñar arte* o *ciencia* (*pintura, matemáticas, biología, historia, didáctica, etc.*), probablemente deban haberse aprendido las *matemáticas, la biología, la historia* o la *didáctica* misma, de otra manera. Lo decía J. Ortega y Gasset (1935), con nuestro mismo fundamento:

El docente de matemáticas no debe saber sólo matemáticas. Ha de saber, además, pedagogía. En cualquier caso, la ciencia de las matemáticas no es la misma que la ciencia de enseñar matemáticas, y exige una preparación distinta, con orientaciones distintas.

DIFERENCIAS. Pudieran encontrarse en:

a) La “técnica”, en su significación aristotélica del *saber hacer*, y no sólo del *saber*, y que, como expone Zubiri, tiene tres elementos, que son:

- 1) El *saber mejor* que quien sólo goza de un aleatorio conocimiento experimental.
- 2) El *saber más*, pues puede aplicarlo a otras situaciones.
- 3) El *saber enseñar a los demás*, al conocer las causas en que se basa (en J.A. Ibáñez-Martín, 1982, p. 63, adaptado).

b) La reflexión sobre la práctica. Precisaría de una impregnación didáctico-comunicativa desde el principio, con una expectativa y sentido funcional profundamente reflexionado, tempranamente construido.

1) Con un ejemplo sencillo y en palabras de J. Dewey: El modo de capacitar a un alumno para captar el valor instrumental de la aritmética no es sermonearle sobre los beneficios que le reportará en algún futuro remoto e incierto, sino hacerle descubrir que el éxito en algo que está interesado en hacer depende de su capacidad para emplear los números.

2) Con otro ejemplo del ámbito de la Didáctica de las Matemáticas, propuesto por F.E. González Jiménez, exigiría, más que saber *cómo resolver ecuaciones diferenciales*, conocer y saber llevar a la práctica en la comunicación didáctica cotidiana: cómo entiende el alumno las *ecuaciones diferenciales*, qué secuencia de conocimientos previos inmediatos y mediatos necesita, qué concepciones anteriores trae, cómo aprende, qué estrategias utiliza, qué dificultades experimenta, qué sentido funcional o relación con la realidad puede otorgársele, qué vinculaciones naturales, no forzadas, pueden establecerse con otras disciplinas, áreas de conocimiento, proyectos, problemas y situaciones, etc., cómo hacer lo posible por comunicar inquietud por ese conocimiento, etc.

3) En síntesis, al menos, reflexionar en profundidad sobre la práctica, en torno a *los tres cómo*:

- Cómo aprende el alumno significativamente.
- Cómo favorecer su aprendizaje sin dejar de requerir la mayor autodisciplina.
- Cómo actuar para conseguirlo.

IV DEL DOCENTE UNIVERSITARIO

¿QUIÉN ES BUEN DOCENTE UNIVERSITARIO? Para J.L. García Garrido (1997), una buena cualidad del educador, también del docente universitario, es “que *enseñe bien*

lo que tenga que enseñar, o sea, que sepa enseñar bien física, matemáticas, historia” ¡o Pedagogía!, añadimos nosotros. Después, mejor será que el docente en cuestión sea una persona cercana a sus alumnos, alguien entrañable, etc. Éste es el concepto de “instrucción educativa”, o de “enseñanza educativa” de J.F. Herbart.

En un sentido no muy diferente se expresaba G. Marañón (1953), que hablaba de *elección del profesor universitario entre los mejor dedicados*:

El maestro sólo puede ser elegido entre aquéllos que tengan probada, con un largo sacrificio de dedicación al saber y al enseñar, la vocación de maestro. Ni oposiciones palabreras, ni concursos decididos con espíritu caciquil, ni influencias amparadas en las ideologías políticas; sino religioso respeto a la eficacia ya probada. Dicen que esto es difícil; algunos, sin conciencia de lo que dicen, afirman que esto es irrealizable. Pero esto, es decir, el escoger el personaje más apto para una empresa, lo hacen todos los días, sin equivocarse, los que crean cualquier empresa, industrial o de otro orden.

Nuestra propuesta concreta es que el mejor docente es quien comunica una importante motivación por el conocimiento tratado, y la orienta a través de su ejemplo a *aprender a ser más para ser mejores* profesionales y personas, desde la comunicación del amor al estudio, de la duda fértil, de la investigación creativa y de la “*lucha ascética*” (V. García Hoz, 1946) o madurez personal, en el marco de la *autoconciencia* de una dinámica evolutiva, convergente e irreversible que nos trasciende y permanentemente nutrimos.

MENTALIDAD PROFESIONAL Y ÁMBITOS DE FORMACIÓN INTEGRAL DEL DOCENTE UNIVERSITARIO. La realidad es que el docente universitario, como el de otras etapas educativas, trabaja desde la comunicación de unos contenidos con una intencionalidad formativa, y, por tanto, realiza el *posible arte de la enseñanza* desde su quehacer. Por tanto, podría llegar a hacer de su didáctica un arte, del mismo modo a como un buen médico o un investigador podría llegar a hacer lo propio con sus ciencias.

Desde mi punto de vista, como las edificaciones más sólidas, precisará de buenos cimientos (condiciones personales), fuertes vigas (dominio de su disciplina) y asentadas traviesas (didáctica). Desde su articulación, el docente universitario ha de reunir tres requisitos fundamentales:

- a) Ser entendido, cultivador y renovador (investigador) del conocimiento desde su área, lo que les sitúa en un escalón más elevado del ocupado por los *buenos conocedores*. Sólo así es posible plantearse una *didáctica hondamente fundamentada*.
- b) Ser filósofo, en tanto que *amante del saber*, o más, buscador/a del saber, por supuesto, mucho más lejos y profundamente que el correspondiente al ámbito propio.
 - 1) Partiendo de que “La filosofía, como la ciencia, es una función social, pues un hombre no puede pensar correctamente en solitario” (A. Watts, 1992, p. 12), estoy de acuerdo con la profesora P. González en que la Filosofía debe trascenderse a sí misma para pasar a la militancia, y decirse: “En vez de contemplar el mundo, vamos a transformarlo”. ¡Y qué mejor foro de transformación filosófica que el de una cátedra, siempre que conocimiento y comportamiento se guíen por la flexibilidad, la amplitud, la actividad, la precisión, la creatividad y la generosidad.
 - 2) Pero, ¿cuáles son los límites y los imperativos de esa *militancia*? Sugiero que se consideren como *posibles*, por un lado, el rigor intelectual, el *buen pensar*; y, por otro, la actitud en/de la actuación filosófica misma, que no debe abandonar la *prudencia* para acceder al orgullo *egótrico* de ninguna clase de infertilidad

autocomplaciente o narcisista. Y sobre ellas no cabría más que realzar el valor esencial de la palabra, básica en el ámbito de la docencia universitaria, que no es otra cosa sino una forma especial de relación de ayuda, basada en una comunicación casi necesariamente filosófica:

No soy una persona que crea que es una virtud necesaria al filósofo gastar la vida defendiendo una postura consistente. Constituye seguramente una especie de orgullo espiritual el abstenerse de “pensar en voz alta”, y el dejar que aparezca impresa [o comunicada en el marco de una clase] una tesis hasta estar preparado para defenderla a vida o muerte. [...] y el filósofo debe publicar su pensamiento tanto para aprender de las críticas como para contribuir a la suma de la sabiduría (A. Watts, 1992, pp. 11,12).

- 3) De este modo, trascendemos la conceptualización clásica y cálida de filosofía, que según E. Lledó (1999), es “pasión + sabiduría (*filia + sofía*) (p. 78, adaptado), para llegar a la de R. Pannikar (1999), quien expresa: “La filosofía es para mí tanto sabiduría del amor como amor de la sabiduría. [...] Se es filósofo como se es amator. Es algo que nos sucede. La filosofía es una actitud primaria, no secundaria” (pp. 142, 143).
- 4) En definitiva, que caben dos pasos *validadores* más para el docente que es capaz de ser filósofo, quizá por ser capaz de desarrollar un importante nivel de abstracción con el fin de ir aclarando la realidad de los fenómenos y de los conocimientos:
 - El de la acción educativa, que, desde luego, se puede ejercer *publicando* (haciendo públicas, en el modo que sea) las propias conquistas. ¿Y qué mejor que enlazar la línea coherente del alto saber con y la actuación noble en la virtuosa tarea de educación?
 - El de *ver*, llegar a la autoconciencia y a la visión.
- c) Ser educador, en tanto que buen conocedor de sus alumnos y favorecedor de su conocimiento mutuo, excelente acompañante y orientador en la adquisición de su aprendizaje y en la elaboración de su conocimiento, experto/a en relaciones interpersonales desarrolladas en función de la comunicación didáctica, investigador de su quehacer cotidiano, para la mejora de su práctica docente, y maestro/a capaz de enseñarle a ser desde su comportamiento y su coherencia:
 - 1) *Buen conocedor de sus alumnos*, en la medida en que se hace realidad el dicho latino, alguna vez recordado por el catedrático de Didáctica M. Pérez, de que “Para enseñar latín a Juan es mucho más importante conocer a Juan que conocer latín”.
 - 2) *Orientador*:
 - *En los procesos de adquisición del aprendizaje* (de *apprehendere*, *adquirir conocimiento por medio del estudio o de la experiencia*), entendido en su sentido original como *acompañantes* (literalmente, *pedagogos*) en el complejo proceso del hacer propio el saber válido, siempre en función de su continuación, tanto íntima como social.
 - *En los procesos de elaboración del conocimiento*, entendido desde un punto de vista *neurocientífico* como la *elaboración actual de la memoria* (genética, aprendida-consciente y aprendida-inconsciente), tanto relativa a *hitos circunstanciales* como a *procedimientos funcionales*, cuyo objeto último debe ser contribuir al mejoramiento de la vida humana, tanto inmediata (*tiempoespacialmente* contemplada) como mediata y futura.
 - 3) *Didacta*:

- Muy dotado de fundamentos, técnicas, métodos y recursos válidos para la planificación, *interacción* y evaluación de la enseñanza-aprendizaje.
 - Capaz de crear un substrato relacional (clima social y motivación por el estudio), cuya calidad justifique la máxima exigencia y un buen apoyo en la tarea de los estudiantes.
 - Comunicador de más inquietud por el conocimiento que de contenidos finiquitos.
 - Capacitado para aprender de sus alumnos continua, irreversiblemente.
- 4) *Investigador de su quehacer* para la mejora en espiral de su práctica docente, como imperativo de compromiso profesional, con la siempre fundamental tarea de educar.

PREPARACIÓN ACADÉMICA IDÓNEA DEL DOCENTE UNIVERSITARIO. No todas las titulaciones otorgan las condiciones de *entendidos y renovadores de su área de conocimiento, filósofos y educadores*. El que la enseñanza se encuentre abierta a todos los titulados, sin más requisitos que una oposición en la que lo más valioso sea la capacidad de memorización*, demuestra la escasa comprensión y la reducida valoración dada a la formación didáctica, y, desde ella, a la posibilidad de una mejor docencia, también en la Universidad.

Mi opinión es que todo profesor/a que no haya cursado una *carrera docente* debería pasar por una o, en su defecto, por una formación *profesionalizadora* por un periodo no inferior a dos años [semejante al MIR de la carrera de Medicina], en el que exclusivamente se desarrolle una adecuada formación esencialmente psicológica y didáctica, junto a un *Prácticum* bien tutorizado, intenso y extenso.

La realidad no es ésta. Hoy, como antes:

Si [los profesores] poseen formación universitaria, es de otro sentido y destino. [...] Profesores sin pedagogía y a veces sin ciencia, deben proceder por sugestión o intuición, no por principios. Algunos exhiben la falta de preparación con gran alarde, casi como un título. Proclaman unos una honda vocación natural que sienten. Es evidente que esta condición es fundamental, pero ella no existe solamente con declararla; hay que probarla y vigorizarla durante un periodo de formación para el profesorado en los establecimientos que el Estado sostiene con ese fin (J. Mantovanni, 1947, p. 254).

Por tanto, la titulación idónea sería aquella que aportara:

- a) La mayor formación específica posible.
- b) La mayor formación filosófica posible.
- c) La mayor formación educadora posible²: psicológica, pedagógica, organizativa, didáctica general y didáctica específica.
- d) Unas *prácticas docentes* tutorizadas por experimentados activos y competentes, orientadas a la autonomía profesional del estudiante y con una duración aconsejable de un año, en las que pueda aprender tanto a *perfeccionarse* como a *desempeorarse*, mediante una reflexión científica, *desegotizada* y coherente.

* Si Lledó, López Quintás o Gustavo Bueno, en caso de querer, se presentasen a una oposición para enseñar Filosofía en Educación Secundaria, posiblemente no la aprobarían. Entonces, ¿cuál es su validez? Esta cuestión fundamental es extensible a todas las etapas educativas.

² Mejor, mucho mejor, en forma de un segundo ciclo universitario. O sea, después de la formación *en y sobre las disciplinas específicas*, cuando la madurez cognoscitiva está mejor dispuesta a dar un paso más en el sentido de esta otra *orientación del conocimiento*.

V RESISTENCIAS, FRENOS Y TRABAS

Paradójicamente, no es fácil acometer la tarea de la reforma de la educación universitaria desde la mejora de su enseñanza. A mi juicio, esto ocurre por una serie de razones que se pueden agrupar en cuatro núcleos:

- a) Centradas en el *ego docente*. Por *ego docente* entendemos la parte del yo menos madura, más egocéntrica, limitada y condicionada que impregna la vida cotidiana de los profesores de todas las etapas educativas, tanto con sus alumnos como con el resto de los miembros de la comunidad educativa. Su apercepción puede procurar un cierto "desempeoramiento" que capacita inicialmente para ser mejores profesores y profesoras, no tanto desde cambios centrados en conocimientos objetales (sobre la técnica, sobre el alumno, sobre la organización, etc., aunque sus *palpos* hasta a eso lleguen), sino desde el propio yo y las propias actitudes. El aprender a ser propuesto por los últimos documentos de la UNESCO cobra, también en el hacer docente, una forma precisa, que a veces llega a unos niveles de concreción tan intensos que repugnan a varios, aunque para la mayoría de los *poquíssimos inquietos* sobre todo pueda significar *potencia autopedagógica* inmediatamente y mediatamente aprovechable. Este *ego*, mucho más próximo al del budismo que al del psicoanálisis, es un estorbo, un verdadero *tapón* para la formación docente, aunque hasta en la universidad ya se han dado pasos concretos³ para su consideración inteligente.
- b) Centradas en creencias implícitas o ideas instrumentales⁴, asentadas en argumentos prejuiciosos e intersubjetivos, avalados por la tradición, que intentaremos contestar con *contraargumentos* más completos o *insesgados*:

- 1) "Quien no sabe, no puede enseñar". *Pero no por "saber más" se va a enseñar mejor.*
- 2) "Con saber bien, basta para enseñar". *Bastaría, si sólo se ejercitara ese saber.*
- 3) "Enseñar bien es lo que se hace normalmente". *Se puede enriquecer o perfeccionar significativamente todo lo que se hace. Y sobre todo enseñar en la universidad.*
- 4) "Los alumnos, de hecho, no cuestionan esta faceta". *El ser humano tiene una gran capacidad para percibir como bueno todo, con tal de que dure el tiempo suficiente.* Quizá porque llega un momento en el que, como mecanismo de defensa, las correspondientes rutas sinápticas se insensibilizan a la valoración negativa, quedando inmunes al dolor. Hasta que las cosas pasan y, con la perspectiva que otorgan el tiempo o nuevas experiencias, se recupera la visión y la conciencia.
- 5) "El conocimiento didáctico sobra, es superfluo". *¿En qué ámbito del saber ocurre que sobre el conocimiento de aquello que trata? Recordemos a J. Piaget (1986), y constatemos lo altamente transferible de su denuncia a la enseñanza universitaria:*

al ser la pedagogía en tanto que aplicación un arte al mismo tiempo que una ciencia, el maestro [de secundaria] que tiene el don de la enseñanza y del contacto educativo llega a la suposición de que tal don basta para todo, y que un conocimiento detallado de los mecanismos mentales es sano para los maestros de enseñanza primaria, que tienen que trabajar con alumnos pequeños, mientras que al nivel de la adolescencia [o juventud] tales análisis psicológicos no añaden nada a la experiencia cotidiana de un buen maestro que conoce individualmente a sus alumnos (p. 151).

³ Por ejemplo, con el taller "Desempeoramiento Centrado en el Ego Docente del Profesor Universitario", organizado por el CAI (ICE), de la Universidad Autónoma de Madrid, los días 8 y 14 de junio de 2000.

⁴ Todas ellas encontradas en conversaciones informales con docentes universitarios/as.

Esta actitud es, por desgracia, típica, y creo que la Pedagogía y la Didáctica tienen bien merecida la fama. ¿Los causantes? Probablemente, la gran cantidad de pedagogos/as y de didactas *desenfocados*, que no bajan a la práctica, ni profundizan, ni relacionan lo suficiente, ni son políticos en su hacer, ni se aplican lo que enseñan día tras día.

- 6) “La enseñanza es una profesión inferior”. La enseñanza no puede ser una profesión inferior, si personas, sociedades y ámbitos dependen de ella. Y esto es un hecho, aunque O. Wilde o discípulos de Ruskin hayan dicho insensateces como que: “El que sabe, aprende. El que no sabe, se dedica a la enseñanza”, porque lo que es seguro es que quien afirma esto, en sentido estricto no sabe de lo que habla. Cabría una demostración lógica: Si quien opina así se dedica a la enseñanza, probablemente desarrolle su trabajo con resignación, porque lo que quisiera hacer sería *seguir aprendiendo*. Si quien así piensa tiene otras ocupaciones, o se las crea o las busca, quizá lo último que haga sea *enseñar* y/o menospreciar tanto a los profesionales que lo hacen (porque no saben), como a la dificultad de su trabajo. Por tanto, si no han llegado a constatar la complejidad objetiva de su trabajo, porque ni siquiera se han entregado plenamente a su desempeño, hablan desde el desconocimiento y la inexperiencia. Lo que significa que, tanto si ejercen -¡pobres alumnos!- como si no lo hacen, no saben de lo que hablan.
- 7) “Enseñar de determinada manera va ligado al sexo y al nivel educativo”. En el siglo XXI, puedo destacar que algún docente universitario concreto (*viviente* el *fósil*) piensa esta clase de cosas. Concretamente, que eso de preocuparse de las formas de *desarrollar la comunicación didáctica*, de *orientar* y de pretender *atender* en profundidad las necesidades formativas de los estudiantes, etc. es algo que se aproxima a la *educación de las primeras etapas educativas*, obviamente *feminizadas*. ¡Como si enseñar mal fuera algo propio de varones o de la Universidad! Pues otra cosa más para aprender todos/as de todos/as.
- 8) “Enseñar de determinada manera va ligado a la experiencia docente (y a la edad)”. Si el anterior epígrafe ha podido sorprender y chocar en alguna medida, los docentes que protagonizan éste no le van a la zaga, aunque por desgracia sea mucho más frecuente. Y es que para muchos/as docentes, la edad o los años de experiencia⁵ parecen eximir de la profesionalidad (voluntad, interés y trabajo orientado a la *autoformación* y al verdadero *cultivo de su área*⁶), el cambio y el esfuerzo por hacer las cosas cada vez mejor. Como mecanismo de defensa, denominable *refugio en la mediocridad*, a algunos de los docentes más experimentados les da entonces por asegurar que el deseo de profesionalidad es propio de los más recientes (o de otras áreas), viniendo a decir algo así como que: “Ya te igualarás a mi actitud”. Pero creo equivocarme poco al concluir con que los docentes que han tenido esa inquietud alguna vez, al menos la mantienen después, no la pierden. Y que quienes presentan extrema pobreza didáctica –que aún suelen *defenderse* más que los otros-, no han presentado una *motivación pedagógica* prácticamente nunca. Lo que reduce su actitud y su saber pedagógico a la continuación de una mera inercia *acomodatícia*.

c) Centradas en lo que se sabe y en lo que no se tiene, o sea, en mecanismos de defensa contra las *formaciones* ausentes. Cuando en alguna ocasión se ha planteado el dilema

⁵ Que, como comentaba el catedrático de Didáctica M. Fernández Pérez en una clase, puede ser *negativa*, en cuyo caso, como criterio paradójico que es, cuanta menos, mejor hubiera sido.

⁶ Al que es aplicable la *parábola de los talentos*: Mejor será pretender conservarla que deteriorarla, aspirar a aportar que a mantenerla.

¿pedagogos o licenciados en los contenidos de la especialidad o de la *didáctica específica*?, o bien, ¿filósofos o prácticos?, y otros dualismos parecidos, se están planteando soluciones incompletas, que casi compiten entre sí en *absurdidad*. Con estas disposiciones pueriles como trasfondo, en la mayoría de los casos, se verifican *actitudes defensivas, con frecuencia* triviales, que puede ser relevante exteriorizar:

- 1) “Lo único importante es el *saber específico*”. Es frecuente que esta postura sea *defendida* por titulados en *contenidos específicos* (no-pedagógicos), que rechacen lo pedagógico y se refugien en los saberes que defienden.
- 2) “Son dos conocimientos de distinta naturaleza y consistencia”. Cuando alguien asiste a un curso sobre cáncer o sobre ingeniería genética, acude dispuesto a aprender contenidos nuevos. Pero cuando estos profesores asisten a un curso sobre didáctica, sospecharán que casi nada nuevo van a aprender. Si acaso, alguna obviedad mejor o peor sistematizada. Para estos docentes, es obvio que, con independencia de toda clase de condiciones internas (conocimientos previos, prejuicios, madurez profesional, etc.) y externas (ámbito, formador/a, actitudes de otros, etc.), se trata de conocimientos de distinta naturaleza.
- 3) “Conocer bien, basta”. Para éstos, es aplicable lo que J. Piaget (1986) expresaba pensando en los profesores de enseñanzas medias: “ocurre que cuanto más dominado está el profesor de segundo grado por la rama que enseña, menos se interesa por la pedagogía como tal” (pp. 150, 151).
- 4) “La negación de la condición de profesional de la educación”. Aunque *omnilatente*, esta actitud emerge sobre todo en situaciones de fracaso flagrante. En éstas puede llegar a aflorar este razonamiento denotador de falta de autoconciencia profesional, en la medida en que se identifica la ocupación docente con la titulación X de partida o el quehacer deseado, y no con el desempeño profesional: “Al fin y al cabo, yo no soy profesor, soy químico [o lo que sea]”.
- 5) “Lo único importante es el *saber filosófico*”. Es habitual que esta postura sea *defendida* por titulados en filosofía o muy amantes de ella, hasta haberla *omnipotenciado*, como hizo, *mutatis mutandis*, el divino Platón.
- 6) “Lo único importante es el *saber práctico*”, que no se adquiere con teorías, sino con práctica y más práctica.
- 7) “Lo único importante es el *saber didáctico*”. Es frecuente que esta postura sea *defendida* por titulados en profesorado, ciencias de la educación, educación, pedagogía, psicopedagogía, etc., que interpreten:
 - Casi como *intrusismo profesional* el que licenciados y doctores diversos “den clase sin saber” o que investiguen sobre su enseñanza.
 - Como *profundo error* la *querencia* de algunos centros educativos universitarios y no-universitarios a contratar, sin criterios pedagógicos (o de sentido común), incluso por prestigio o escaparate, a titulados, profesionales e investigadores diversos, para enseñar a alumnos así mismo diversos o incluso a quienes tienen que preparar a educadores de alumnos de 4 ó 9 años.
 - Que los niños son los principales perjudicados en esta *falta de responsabilidad, inicialmente administrativa*.
- 8) “Lo único importante son las actitudes”. Por ejemplo, es el caso de E. Lledó (1999), cuando afirmaba: “La única pedagogía que existe es la del amor. Contagiar amor, contagiar interés. La mayoría de las grandes estructuras pedagógicas de nuestro tiempo son bastante lamentables, son más bien para robotizar, instrucciones de uso”.

En común tienen ese extremo y reiterativo encabezamiento *reduccionista*: “Lo único importante es...” Desde mi punto de vista, la respuesta a esta *coincidencia* se encuentra en la comodidad, en la falta de humildad (conciencia de los límites del propio conocimiento), en el exceso de *narcisismo colectivo*, socialmente reforzado, en la identificación o dependencia colectiva encaminada a la *supervivencia de lo propio y de lo entendido como propio* por encima de cualquier otra cosa, o exceso de egoísmo o de ignorancia. Desconfiemos de los simplificadores, porque no pueden saber bien de lo que hablan. Su discurso se asienta, necesariamente, en una creencia parcial o en una plataforma de prejuicio propia de quienes no pueden soportar el peso y la responsabilidad de la complejidad bien entendida.

d) Centradas en limitaciones:

- 1) Organizativas: Falta de tradición, falta de tiempo, falta de figuras dinamizadoras y aceptadas para el diseño, desarrollo y evaluación de programas, asesoramiento puntual, etc.
- 2) Económicas: Ausencia de sistema de incentivos, ausencia de apoyo a la investigación didáctica universitaria y su difusión, etc.
- 3) Formativas: Falta de instrumentación técnica para ahormar iniciativas centradas en la mejora de la docencia (inicial y continua), para la investigación en docencia, etc.

VI SENTIDOS DE LA PROFESIONALIZACIÓN DOCENTE.

Acorde con las razones anteriores, proponemos las siguientes grandes líneas de profesionalización del docente:

- a) Investigación y profundización en su campo específico de conocimiento: saber específico.
- b) Estudio y profundización en el ámbito didáctico, estrechamente vinculado al análisis de la propia práctica y a la investigación asociada a las actividades de enseñanza-aprendizaje, base de perfeccionamiento docente permanente.
- c) Investigación y profundización orientada al establecimiento de relaciones de su área de conocimientos con las demás, o extensivo, así como de profundizaciones desde temas compartidos *de facto* con otros campos científicos, materias, asignaturas, etc., desde formaciones organizativas *no-compartmentalizadoras* y *no-monodisciplinarias*.
- d) Práctica de la autocrítica y de la autocritica, como investigador, indagador y docente.
- e) Satisfacción profesional, tanto relativa a las relaciones con compañeros y directivos, como con los estudiantes.
- f) Madurez personal y profesional: Procesos de *desempeoramiento egógenos y técnicos*, y de mejora profunda, organizados sobre la ética y la coherencia.
- g) Divulgación de sus aportaciones⁷, con proyecciones científicas o artísticas (docentes), tanto como acciones como con publicaciones, para poder expresar generosamente los resultados de su trabajo.

⁷ Las universidades debieran apoyar expresa y decididamente esta vertiente, con publicaciones de formato económico y digno. Lo contrario es una lucha con las editoriales, casi todas motivadas por la venta fácil, que sesga una enorme posibilidad de enriquecer la propia vida social, que a veces se queda encerrada en el disco duro de un ordenador.

- h) Sentido transformador social de su trabajo, con una proyección de mejora de la vida social, más allá de la institución universitaria, tomándola como punto de partida, como referente de cambio, capaz de ofrecer múltiples posibilidades.

VII UNA RESPUESTA INSTITUCIONAL CONCRETA: PROYECTO DEL INSTITUTO DE DOCENCIA UNIVERSITARIA (I.D.U.)⁸.

- a) Ámbitos de actuación: Calidad de enseñanza, formación docente, investigación en didáctica y apoyo a la docencia.

b) Objetivos:

- 1) Promover el debate sobre la calidad de la enseñanza universitaria.
- 2) Diseñar, desarrollar y evaluar programas de formación docente.
- 3) Apoyar la investigación sobre didáctica universitaria.
- 4) Asesorar sobre los diversos aspectos de la práctica docente.
- 5) Coordinar necesidades de enseñanza demandadas por los diferentes centros o áreas universitarias

c) Acciones formativas:

- 1) Carácter: Voluntario (es un servicio técnico), demandado (intrínsecamente motivado, organizado sobre peticiones más o menos amplias, relacionadas o profundas), incentivado (reconocido desde el punto de vista del currículum vitae), funcional (desembocando en *utilidad para la práctica* y para el *crecimiento personal*, y actuando y solucionando necesidades y problemas reales o cotidianas), autorregulativo (preferentemente con docentes de la propia Universidad), y selecto (en cuanto al profesorado invitado).
- 2) Acciones específicas: Sistema flexible de formación inicial y permanente por créditos profesionales o formativos, unos obligatorios y otros optativos, otorgables según cursos u otras actividades, orientadas a formación inicial o a perfeccionamiento.

- El *programa* sería generado por la comisión correspondiente de profesores, para que no sea tomado como impuesto y *nazca bien*, sorteando las barreras emocionales y aprovechando las posibilidades motivacionales que puede otorgar la motivación desde una implicación personal colegiada y organizada.
- De este modo, sería el equipo docente quien avala las iniciativas y las propuestas dirigidas a otros compañeros interesados o aspirantes a ingresar como profesores en la universidad.
- Los profesores actuarían así como diseñadores, coordinadores, destinatarios, actores y evaluadores de su propia acción formativa.
- Sería interesante que se elaborase desde diagnósticos de necesidades realizados por todos los docentes interesados y sus estudiantes, y canalizados por los miembros de la comisión docente.
- Orientación sobre las actividades:

⁸ Este proyecto, ha sido propuesto y debatido en varias universidades: Universidad Nacional de Villa María (Argentina) (agosto de 1999), PUCE (Sede Tulcán) (julio, 2000), a la PUCE (Sede Quito) (agosto, 2000), Universidad Técnica Particular de Loja (2000/1), PUCE (Sede Ibarra) (2000/01), y PUCE (Sede Santo Domingo) (agosto, 2000/01).

- De formación inicial: postgrado en enseñanza superior aplicada, y otros cursos y fórmulas.
- De autoformación: Actividades internas (seminarios *epidisciplinarios: multi, inter, trans* o *metadisciplinarios*, talleres, foros docentes, foros de estudiantes y docentes, etc.), y actividades externas (conferencias, jornadas de intercambio de experiencias, congreso(s)⁹, revista de didáctica universitaria, etc.
- De investigación sobre la práctica: Formación en investigación didáctica, asesoramiento para la investigación, difusión de procesos y de resultados: revista de Didáctica Universitaria, publicaciones...

d) Organización:

- 1) Naturaleza: Centro o unidad independiente, para toda la Universidad.
- 2) Personal: Cinco grupos: personal del IDU, tutores de todos los centros docentes de la universidad¹⁰, personal de otros centros de la universidad, representación de estudiantes de la universidad, e investigadores y docentes invitados, nacionales y extranjeros.

e) Evaluación:

- 1) Cuantitativa: Coste, personas, actuaciones, difusión, etc.
- 2) Cualitativa: Satisfacción, actitudes, utilidad profesional o *sentido profesionalizador*, evaluación de las actividades formativas (cursos, talleres, grupos de trabajo, seminarios, intercambios de experiencias, proyectos de investigación, etc.), cambios generados, etc.
- 3) Transformadora: Relevancia en el conjunto de la Universidad, relevancias personales (en participantes, en formadores, en gestores, etc.), relevancia en el campo científico de la Didáctica Universitaria, etc.

CLAVES DE ESTRATEGIA ORGANIZATIVA

- a) Implicación de la totalidad del profesorado, a través de representantes o comisionados de todas las áreas o facultades. Es deseable la representación del alumnado, aunque sólo sea con voz pero sin voto, porque incrementará su aprendizaje, su sensibilidad, su compromiso y su conciencia pedagógica.
- b) Es preferible trabajar con voluntarios innovadores que con cargos representativos (directores de área, directores de departamento, decanos, etc.) que frenen. De donde se deduce que el mejor perfil es el de los docentes que sean a la vez cargos representativos cuya actitud sea el cambio y la mejora profesional en el plano didáctico.
- c) Empezar a coordinar planes y acciones con pocas personas, a las que gradualmente puedan adscribirse más. Es preferible esto a comenzar con muchas que poco a poco

⁹ Por ejemplo, comisionando delegados que acudan a recabar informaciones y experiencias docentes relevantes, quizá por áreas de conocimiento o facultades, etc.

¹⁰ A mi juicio, mejor si a la vez son voluntarios y ocupan cargos institucionales. En caso de tener que optar, siempre sería más favorable el criterio de voluntariedad.

se vayan *descolgando*, aunque los implicados al final puedan ser más: de menos a más se interpretará como *ganancia*; de más a menos se tendrá como *pérdida*.

- d) La consigna organizativa siempre ha de ser la *mayor operatividad posible*, para la *mayor profesionalidad posible*. Los IDUs (o como se prefieran denominar) podrían acabar por convertirse en *células* útiles e internamente renovadoras de savias nuevas para los docentes de la universidad.
- e) En casos especiales, quizá puedan ser más operativos si son *interuniversitarios*, aunque a priori una organización así pueda alejar su operatividad potencial y la implicación y comunicación docentes-IDU.