

# Desafíos para la docencia universitaria



JUAN CARLOS TEDESCO  
Universidad Nacional  
de San Martín (Argentina)

Una mirada amplia sobre la literatura dedicada a la universidad permitiría apreciar que los temas dominantes han sido, según las épocas, los referidos al gobierno y administración de las instituciones, el financiamiento, la investigación y el papel político de sus actores, ya sean los estudiantes o los profesores. La preocupación por la pedagogía, a pesar de algunos esfuerzos aislados o individuales, no ha ocupado un lugar importante en la agenda universitaria.

El supuesto básico sobre el cual se apoyó esta subestimación de la varia-

## La preocupación por la pedagogía no ha ocupado un lugar importante en la agenda universitaria

ble pedagógica consistió en asumir que para lograr una educación de excelencia era necesario (y suficiente) disponer de

un profundo conocimiento de la disciplina y —en los niveles superiores de las carreras universitarias— un acabado dominio de las prácticas ligadas a la producción de esos conocimientos. El profesor enseñaba aquello que hacía en su vida profesional o académica a un grupo de estudiantes que llegaban a la universidad luego de un fuerte proceso de selección, que garantizaba el manejo del capital cultural necesario para transitar con éxito por el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Este paisaje se modificó radicalmente en las últimas décadas tanto desde el punto de vista social como científico. Por un lado, se ha producido un proceso de masificación de la enseñanza superior que permite el acceso de estudiantes con un perfil muy diferente al tradicional. Los problemas de aprendizaje que plantean los alumnos que provienen de los nuevos sectores sociales son muy importantes y se expresan en las altas tasas de fracaso que se registran en los primeros años de las carreras universitarias.

Pero los problemas del aprendizaje no se concentran solo en los nuevos estudiantes. La velocidad en el ritmo de producción de conocimientos implica desafíos para todos, ya que los aprendizajes realizados durante la carrera no van a servir por mucho tiempo y será necesario renovarlos de forma permanente. La respuesta a este desafío suele concentrarse en el diseño de nuevos

dispositivos administrativos como, por ejemplo, la obligación de revalidar los títulos después de determinado período de tiempo. Si bien este enfoque es útil y necesario, nos parece igualmente urgente comenzar a discutir el tema desde el punto de vista pedagógico, donde el

## Es urgente discutir lo relativo a los planes de estudio y a las metodologías de enseñanza y aprendizaje

tema involucra tanto lo relativo al diseño de los planes de estudio como a las metodologías de enseñanza y aprendizaje.

El fracaso en los primeros años y la necesidad de aprender a lo largo de toda la vida obligan a discutir en profundidad el tema de la formación básica. Solo una muy sólida formación básica permite adaptarse a los cambios permanentes y veloces en el conocimiento. Admitir este postulado implica un cambio cultural profundo en la escala de valores con la cual funcionan las universidades. Dicha escala otorga mucho menos prestigio a la formación básica que a la formación especializada y mucho menos prestigio a la docencia que a la investigación o la gestión institucional. Modificar este patrón cultural

es uno de los principales desafíos de la enseñanza superior del siglo XXI.

Si los desafíos cognitivos se focalizan en la formación básica, los desafíos sociales se refieren a la formación ética. Al respecto, es importante recordar que los niveles de responsabilidad de las elites científicas y técnicas acerca del uso de la información y del conocimiento son muy significativos. Al respecto, no hay más que observar los debates generados alrededor de temas como el genoma humano, la manipulación genética, el cuidado del medio ambiente o las políticas económicas. La pregunta pedagógica que plantea esta situación es la que se refiere a cómo se forma una *inteligencia responsable*. Sabemos que en esa formación no se pone en juego solo la dimensión cognitiva de los sujetos, sino también la dimensión ética y afectiva. Se trata, en consecuencia, de diseñar experiencias de aprendizaje (extensión universitaria, voluntariado, pasantías, residencias, etc.) explícitamente destinadas a fomentar la responsabilidad social del futuro profesional universitario.

En síntesis, las respuestas tradicionales no son suficientes para enfrentar con éxito los desafíos pedagógicos de la universidad en el siglo XXI. Es urgente colocar la discusión sobre la pedagogía universitaria en un lugar prioritario de su agenda, lo cual también permitirá una fuerte revisión en el propio campo de la pedagogía.

# ¿Qué les pasa a nuestras chicas?



ROSER BATLLE  
Promotora Aprendizaje  
Servicio en España  
www.roserbatlle.net

Recibieron una educación, en diversos aspectos, mucho mejor que la nuestra. Fueron a colegios mixtos, tuvieron maestras y maestros excelentes. Sus trabajos escolares fueron siempre mejores que los nuestros, sus libros de cuentos eran más bonitos, las películas infantiles que vieron, más variadas y estimulantes.

Su mundo fue, desde el principio, más abierto y cosmopolita que aquel que nosotras habitábamos. Crecieron en familias dialogantes y cariñosas. Alimentamos decididamente —o eso creímos— su autoestima, su independencia, incluso su conciencia feminista.

## Pensábamos que en el siglo XXI surgirían más Katherine Hepburn que Marilyn Monroe

Sus resultados académicos siempre fueron más brillantes que los de los chicos. Crecieron con más alas que cadenas. Promocionaron a trabajos y carreras antes reservados a los hombres.

Pensábamos que en el siglo XXI surgirían más Katherine Hepburn que Marilyn Monroe. Las chicas habrían vencido el miedo a volar, a ser ellas mismas, a no depender de la protectora sombra del patriarcado.

Y, de repente, vemos que algo no funciona como estaba previsto. Vemos caer a la chica *superwoman* en una relación sentimental agobiante, posesiva, donde el chico sigue controlando las riendas de su vida, como ocurría en décadas pasadas. Del *este chico la quiere mucho, está muy pendiente de ella...* pasamos al *¡no la deja respirar!* Tal vez no hay maltrato físico, tal vez todo es mucho menos evidente y más sutil. Pero igualmente es dominación y nos deja perplejas.

La chica *superwoman* poco a poco se aleja de sus amistades y se centra casi exclusivamente en salir con su novio. Un día el chico empieza a ir a buscarla al trabajo y a mirar con desconfianza a sus compañeros. Está celoso y sufre, la quiere solo para él. La chica ve el sufrimiento de su pareja y se olvida de los celos. Llega a justificarle, a poner en duda si ella no tiene también la culpa. Decide cuidarlo, protegerlo... adaptarse.

La vemos rodar pendiente abajo por una relación absorbente y nuestra primera reacción es considerarla víctima del chico, de la sociedad, del mundo mundial. Razones no nos faltan, porque, en definitiva, el rol social de la mujer sigue siendo, en buena medida, el de apoyo sexual y doméstico del hombre.

Pero por mucho que intentemos colocarla en este papel de víctima, nos asalta la duda de si ella no busca tam-

bién una relación así. Y sobre todo, nos tortura una pregunta: ¿Por qué?

¿Qué hicimos mal? ¿Qué lección de pedagogía progresista nos saltamos en su infancia sin saberlo? ¿En qué momento teníamos que habernos cuadrado y no lo hicimos? ¿Dónde falló la previsión? De hecho, en algún momento se nos encendió la luz de alerta.

En la adolescencia frecuentemente la relación de noviazgo se instalaba antes que la de amistad. Se tenían novios

## Ciertamente, la presión ambiental por mantener el rol tradicional de la mujer es todavía muy fuerte

antes de tenerlos como amigos. Estar sin novio era como un estado de carencia del cual había que salir lo antes posible.

En la juventud, sospechamos que no encuentra chicos que valgan la pena. Todos parecen más infantiles o inmaduros. Pero no hay otra cosa y, habiendo aprendido en la etapa anterior que hay que tener pareja para ser feliz, la chica *superwoman* baja el listón de exigencia y se acomoda a lo que había. O sea, poco.

A la que vemos una crisis hablamos con ella. Hay que aprovechar ahora que lo ve claro, pensamos. Y la verdad es que al principio la vemos decidida a cortar por lo sano. ¡Uf! Al fin se librará de él, suspiramos. Pero no va a ser tan fácil. Poco a poco sus reflexiones se van escurriendo dando vueltas, como

el agua en un desagüe, hacia el *volver a intentarlo*. Del *también tenemos buenos momentos y yo también tengo mis cosas*, avanzamos a la confesión más profunda: no quiero quedarme sola. Nos deja heladas, perplejas. Al final, el fantasma de la soledad. Era eso. La chica educada, independiente, abierta y que se iba a comer el mundo tiene miedo de quedarse sola si se planta y le dice al chico posesivo que adiós muy buenas.

Si la relación enfermiza se prolonga, al miedo a la soledad se le añade el miedo al fracaso personal. Mucho miedo junto para que se esfume rápido.

Creo que lo hicimos lo mejor que supimos. La verdad es que apostamos por entornos estimulantes, por estrategias indirectas que, de manera natural, estimularían la autoestima y la independencia de las chicas. Pensábamos que si crecía en este ambiente educativo, estaría a salvo de convertirse en una mujer sumisa, y, además, nuestra sociedad había cambiado mucho, ya no era la sociedad patriarcal de nuestra infancia.

Pero quizá sean necesarios procedimientos algo más directos, porque ciertamente la presión ambiental por mantener el rol tradicional de la mujer es todavía muy fuerte. Deberíamos poner nombre a las manipulaciones sutiles, señalar y denunciar sin ambages los peligros. Decir claramente lo que esperamos y por qué, mostrando un poco más de beligerancia, de militancia feminista o, sencillamente, de amor propio.

Y no tratarlas como víctimas. Como dicen las líderes de la Fundación Anabella: *¡No somos víctimas, somos supervivientes!*