



# Enseñar *didáctica* en la Universidad

Mg. Victoria Baraldí | UNL, UNER

Percibí el título de esta convocatoria de la revista El Cardo como una interpelación directa a quienes enseñamos en este nivel del sistema educativo. Por lo tanto, consideré ineludible sentarme a escribir. La cuestión fue decidir qué.

Primero pensé que podría abordar las particularidades de la enseñanza en la Universidad y hacer referencia a la necesaria articulación de la enseñanza con la investigación y la extensión. Enseguida vinieron a mi memoria las palabras que pronunció María Saleme a los egresados de su Facultad, donde aludía a conceptos vertidos por Risiere Frondisi acerca de las funciones específicas de la universidad: investigación científica, sensibilidad social, preservación del patrimonio cultural y formación de profesionales. Parámetros insoslayables para mirar y habitar hoy la Universidad. Cómo no comenzar a escribir desde allí...!!

Pero luego seguí pensando en otros posibles recorridos: políticas universitarias en las últimas décadas y el impacto sobre nuestras prácticas; debates recientes en torno a algunos tópicos, como por ejemplo, competencias vs disciplinas; los logros más recientes y los desafíos en torno a la extensión; o bien referirme a ejemplos concretos de articulaciones entre enseñanza, investigación y extensión... En fin, todo me resultaba interesante, pero a su vez presumible de ser abordado por otros escribientes en la convocatoria de este número. Por eso, finalmente, decidí que lo mejor sería hablar desde mi lugar específico de trabajo, y por lo tanto compartir

preocupaciones y ocupaciones vinculadas a la enseñanza de la didáctica en la formación de los docentes en la Universidad<sup>1</sup>.

Nuestro punto de partida —o de llegada, según se quiera entender—, es profundizar en la comprensión de los procesos sociales actuales. No concebimos otro modo de pensar la enseñanza —objeto de conocimiento de la didáctica— si no es ubicándonos social e históricamente para poder reconocer los rasgos y contorno de la actualidad. Más allá —o más aquí— de los vínculos interpersonales necesarios de construir, éstos se asientan en tiempos y espacios específicos, y su reconocimiento es la base para que, aquello que enseñamos pueda de algún modo ser apropiado como saberes socialmente productivos —saberes que permiten transformar a los sujetos y a su propia cultura<sup>2</sup>— o, al decir de Bertha Orozco, en aprendizajes socialmente significativos. Saberes que se construyen en cada situación, que es única e irrepetible y a la que hay que descifrar y comprender.

Hoy hay rasgos que nos atraviesan y nuestras prácticas docentes necesitan ser interrogadas y reconfiguradas en torno a ellos. Nuestra sociedad aun registra niveles de pobreza estructural en grandes sectores sociales; transitamos procesos atípicos de celeridad —derivados en parte por los modos actuales de producción y que impactan en la vida cotidiana de las personas—; nos desarrollamos en un mundo que ha realizado una incorporación masiva —no total— de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación; participamos de las conquistas —aun inconclusas— de derechos humanos; estamos alertados sobre los riesgos inminentes si no cuidamos el medio ambiente; necesitamos luchar contra la violencia en sus distintas formas y escalas, y denunciar la negación de grandes sectores sociales que permanecen aun invisibilizados. En fin, si no nos es posible “leer” el mundo

en que vivimos, es remota la posibilidad de dotar de significado a nuestra práctica docente. Recordemos que somos trabajadores de la cultura, y ello implica distinguir entre: lo valioso que merece ser transmitido y lo necesario de ser transformado o desechado.

Identificar dimensiones generales e institucionales donde se inscriben las prácticas de enseñanza es una de las tareas centrales que nos damos en las cátedras de didáctica: Para ello recurrimos a aportes generados en distintos campos de conocimiento, y en particular a aquellos generados desde perspectivas curriculares críticas.

Otro de los movimientos que procuramos establecer en las cátedras de didáctica, es el reconocimiento de la doble identidad de los estudiantes/ docentes en formación. Esto implica salirse de un lugar asignado como estudiante, que en muchos casos se reviste de pasividad, para pasar a visualizarse como futuro docente.

Este proceso de construcción de “identidad docente” —con todos los riesgos que implica hablar de identidad— compete no sólo a los estudiantes de grado que eligieron la carrera docente, sino también a los profesionales que asisten a estudios de posgrado, quienes fueron formados en diversas disciplinas y luego eligieron la docencia, pero en ocasiones no logran asumirla como una identidad profesional.

El proceso de formación implica del estudio sistemático de teorías y de los modos en que éstas se han generado, pero también requiere de la revisión y reconstrucción de los parámetros desde los cuales hemos sido formados. Todo estudiante universitario trae consigo una trayectoria escolar de un mínimo de doce años. En este historial se acuñan e internalizan modos de conocer, hablar, leer y escribir. Modos en el que conocer no incluye el conocerse; el hablar no se asocia al escuchar

y el leer se circunscribe al descifrar. Modos de estudiar que en lugar de motorizar nuevas preguntas, quedan anclados en repeticiones estériles. Cuantas preguntas hay para hacerle a la escuela! Por nombrar algunas: ¿Por qué continúa construyendo representaciones de un conocimiento neutral, objetivo, lineal y acumulativo, si estos no son atributos desde lo que hoy se concibe como conocimiento científico? ¿Por qué a mayor cantidad de años de escolaridad disminuye la imaginación?

Nosotras como docentes, también tuvimos que reconstruir, no sin esfuerzos, los parámetros en los que fuimos formados. Preguntarnos por qué se nos enseñaron determinadas teorías y no otras, y porqué se sustentó una representación generalizada de la didáctica en su versión instrumental.

Enseñar didáctica implica reconocer las categorías centrales que constituyen este campo de conocimiento. Categorías que redefinimos y exponemos en los respectivos programas de cátedra, y que, por cuestiones de espacio no reiteraré<sup>3</sup>. Implica también, reconocer los modos específicos en que la didáctica construye conocimiento, los circuitos y ámbitos donde este conocimiento se transmite y la diversidad de formatos a través de los cuales se lo comunica. Informes de investigación, ensayos, programas de enseñanza, experiencias educativas, elaboración de materiales son, entre otras, producciones en donde es posible reconocer conocimiento didáctico.

Pero más allá del sentido que le demos a la enseñanza de esta disciplina —en el caso de la didáctica el reconocimiento de la complejidad y multidimensionalidad de la enseñanza para poder definir una práctica—; de las categorías específicas para la comprensión de su objeto; del tipo de formación que queremos propiciar —desde hace mucho tiempo insistimos en la necesidad de una formación teórico-epistemológica y crítico social—, es necesario contar con un ámbito donde estos procesos sean posibles. Crear, en lo que aun se puede denominar aula, ámbitos de empatía y de confianza. Espacios que permitan el fortalecimiento de la curiosidad epistemológica y de los lazos afectivos. Si, de los lazos afectivos. Es necesario reconocer al otro en todas sus potencialidades y correr el sesgo atribuido a los jóvenes de hoy como portadores de carencias. Sesgo al que contribuyen muchos medios de

comunicación, pero que se contradice con el caudal de inteligencia, sensibilidad y responsabilidad de miles de jóvenes que imaginan y forjan otras realidades.

En fin... Llego a la cuarta hoja admitida para la publicación, y me pregunto si he podido transmitir qué implica para nosotros enseñar didáctica en los procesos de formación de profesores. Si he podido “dejar en claro” que enseñar didáctica no es —tal como muchos creen y solicitan— “transmitir el uso de técnicas para enseñar mejor o para captar la atención de los estudiantes”. Para nosotros requiere de todos aquellos procesos que permiten la comprensión la multidimensionalidad de esta práctica, lo cual se demanda de un trabajo intelectual y definiciones políticas<sup>4</sup>.

Por eso, decimos que hemos permitido procesos de apropiación o de generación de conocimiento didáctico cuando hemos contribuido a: contar con herramientas para leer el presente y reconocer su complejidad; abandonar los roles de pasividad; asumir la profundidad que requiere el trabajo docente; reconocer las dimensiones intelectuales sociales, políticas, culturales y afectivas de la enseñanza; acceder a los ámbitos y los modos en donde se produce conocimiento; reconocer y o participar de procesos de construcción curricular; contagiarse de entusiasmo; asumir que la práctica siempre fue y será inédita y que no existe ninguna teoría que la pueda anticipar o controlar. Que enseñar requiere conocimientos específicos, pero también y por sobre todo, sensibilidad y creatividad.

---

### *Notas*

1. Soy Profesora de la cátedra Didáctica General (FHUC-UNL) y de la cátedra Didáctica II. Teorías y Procesos Curriculares (FCE-UNER).

2. Este concepto se puede rastrear en el texto coordinado por Adriana Puiggróss (2004) La fábrica del conocimiento, Editorial Homo Sapiens, Rosario.

3. Los programas son públicos y se pueden consultar.

4. Obviamente que no me refiero a definiciones partidarias.