

Luis Ernesto Behares

# Enseñanza y producción de conocimiento

La noción de enseñanza en  
las políticas universitarias uruguayas



UNIVERSIDAD  
DE LA REPUBLICA  
URUGUAY



CSIC

bibliotecaplural





Luis Ernesto Behares

Enseñanza y producción  
de conocimiento

*La noción de enseñanza  
en las políticas universitarias uruguayas*

La publicación de este libro fue realizada con el apoyo de la Comisión Sectorial de Investigación Científica (CSIC) de la Universidad de la República.

El trabajo que se presenta fue seleccionado por el Comité de Referato de Publicaciones de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación integrado por Juan Intrioni, Juan Fló, Ana Frega, Mónica Sans Renzo Pi, Eloisa Bordoli, Graciela Barrios.

© Luis Ernesto Behares, 2011

© Departamento de publicaciones de la Universidad de la República

José Enrique Rodó 1827 - Montevideo C.P.: 11200

Tels.: (+598) 2408 57 14 - (+598) 2408 29 06

Telefax: (+598) 2409 77 20

[www.universidadur.edu.uy/bibliotecas/dpto\\_publicaciones.htm](http://www.universidadur.edu.uy/bibliotecas/dpto_publicaciones.htm)

[infoed@edic.edu.uy](mailto:infoed@edic.edu.uy)

ISBN: 978-9974-0-0749-9

# CONTENIDO

---

COLECCIÓN BIBLIOTECA PLURAL.....	7
PRESENTACIÓN.....	9
CAPÍTULO 1. INTRODUCCIÓN: LA UNIVERSIDAD, GENEALOGÍAS Y CONTRAGENEALOGÍAS.....	11
El «concepto de Universidad».....	11
Sobre «modelos de universidad».....	13
Universidad y formación de profesionales.....	14
Contradicciones en las «prácticas universitarias».....	15
Universidad y «Enseñanza Universitaria».....	17
CAPÍTULO 2. LAS RELACIONES ENTRE SABER, CONOCIMIENTO Y ENSEÑANZA EN EL DISCURSO UNIVERSITARIO: CONTINUIDADES, CRISIS Y DESCONCIERTOS.....	21
Ese objeto llamado enseñanza.....	21
Teoría de la enseñanza y centralidad del saber.....	22
Saber y Didáctica.....	23
Saber, Didáctica y Sistemas de Enseñanza Básica.....	25
Enseñanza y universidades.....	26
CAPÍTULO 3. SOBRE LA NOCIÓN DE «ENSEÑANZA» EN LAS POLÍTICAS UNIVERSITARIAS URUGUAYAS.....	31
La noción de enseñanza.....	31
Hitos en la conformación de la enseñanza universitaria uruguaya.....	33
La enseñanza indefinida (1833-1849).....	34
La enseñanza en la universidad «Vieja» (1849-1885).....	36
La enseñanza Profesional y la universidad «Nueva» (1885-1935).....	40
La enseñanza superior «propiamente dicha» (1935-1958).....	44
Enseñanza como parte dependiente del ternario (1958-1968).....	50
Atisbos de la concepción de la enseñanza como «práctica» (1968-1973).....	54
Concepción tecnicista de la enseñanza (1973-1985).....	56
Concepción de la enseñanza como «práctica» (1985-2005).....	57
CAPÍTULO 4. MÁS SOBRE EL TERNARIO «INVESTIGACIÓN, ENSEÑANZA Y EXTENSIÓN».....	63
El ternario y su definición sesentista.....	63
El ternario y las discusiones «setentistas».....	66
El profesionalismo y la masificación como problemas universitarios.....	68
CAPÍTULO 5. SOBRE LAS «PEDAGOGÍAS» Y LAS «DIDÁCTICAS» UNIVERSITARIAS.....	73
La figura del docente universitario.....	73
Pedagogía y didáctica en las universidades.....	75
Superaciones del didacticismo.....	76
El <i>saber enseñante</i> y el docente universitario.....	78
CAPÍTULO 6. ARQUEO DE INDAGACIONES Y CONTINUIDADES.....	87
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	91



# Colección Biblioteca Plural

La universidad promueve la investigación en todas las áreas del conocimiento. Esa investigación constituye una dimensión relevante de la creación cultural, un componente insoslayable de la enseñanza superior, un aporte potencialmente fundamental para la mejora de la calidad de vida individual y colectiva.

La enseñanza universitaria se define como educación en un ambiente de creación. Estudien con espíritu de investigación: ése es uno de los mejores consejos que los profesores podemos darles a los estudiantes, sobre todo si se refleja en nuestra labor docente cotidiana. Aprender es ante todo desarrollar las capacidades para resolver problemas, usando el conocimiento existente, adaptándolo y aun transformándolo. Para eso hay que estudiar en profundidad, cuestionando sin temor pero con rigor, sin olvidar que la transformación del saber sólo tiene lugar cuando la crítica va acompañada de nuevas propuestas. Eso es lo propio de la investigación. Por eso la mayor revolución en la larga historia de la universidad fue la que se definió por el propósito de vincular enseñanza e investigación.

Dicha revolución no sólo abrió caminos nuevos para la enseñanza activa sino que convirtió a las universidades en sedes mayores de la investigación, pues en ellas se multiplican los encuentros de investigadores eruditos y fogueados con jóvenes estudiosos e iconoclastas. Esa conjunción, tan conflictiva como creativa, signa la expansión de todas las áreas del conocimiento. Las capacidades para comprender y transformar el mundo suelen conocer avances mayores en los terrenos de encuentro entre disciplinas diferentes. Ello realza el papel en la investigación de la universidad, cuando es capaz de promover tanto la generación de conocimientos en todas las áreas como la colaboración creativa por encima de fronteras disciplinarias.

Así entendida, la investigación universitaria puede colaborar grandemente a otra revolución, por la que mucho se ha hecho pero que aún está lejos de triunfar: la que vincule estrechamente enseñanza, investigación y uso socialmente valioso del conocimiento, con atención prioritaria a los problemas de los sectores más postergados.

La Universidad de la República promueve la investigación en el conjunto de las tecnologías, las ciencias, las humanidades y las artes. Contribuye así a la creación de cultura; ésta se manifiesta en la vocación por conocer, hacer y expresarse de maneras nuevas y variadas, cultivando a la vez la originalidad, la tenacidad y el respeto a la diversidad; ello caracteriza a la investigación —a la mejor investigación— que es pues una de las grandes manifestaciones de la creatividad humana.

Investigación de creciente calidad en todos los campos, ligada a la expansión de la cultura, la mejora de la enseñanza y el uso socialmente útil del conocimiento: todo ello exige pluralismo. Bien escogido está el título de la colección a la que este libro hace su aporte.

La universidad pública debe practicar una sistemática Rendición Social de Cuentas acerca de cómo usa sus recursos, para qué y con cuáles resultados. ¿Qué investiga y qué publica la Universidad de la República? Una de las varias respuestas la constituye la Colección Biblioteca Plural de la CSIC.

Rodrigo Arocena





# Presentación

Este libro es el resultado del Proyecto *La noción de enseñanza en las políticas universitarias uruguayas*, llevado adelante por el autor en el marco de la línea de investigación «Enseñanza Universitaria» del Departamento de Enseñanza y Aprendizaje del Instituto de Educación de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FHCE) de la Universidad de la República (Udelar), durante los años 2007-2009.

El libro incluye seis capítulos. El primero de ellos intenta introducir la cuestión de los modelos generales de universidad y el segundo la cuestión de las relaciones entre enseñanza, saber y conocimiento en las tradiciones universitarias. El objetivo de ambos es tematizar esas cuestiones, a los efectos de introducir a partir de ellas la que se presenta en el capítulo 3, que es el central del libro. No tienen, por lo tanto, ninguna pretensión de exhaustividad y de tratamiento autónomo.

El capítulo 3 reproduce los resultados de la investigación sobre las *nociones de enseñanza* alojadas en la tradición y en el discurso de nuestra universidad. Para esto produce un recorte de todo el material recogido, que excede ampliamente al que aquí se incluye y analiza, en el marco de las opciones metodológicas y temáticas incorporadas al principio del capítulo. Entre el muy extenso conjunto de documentos recogido se ha buscado documentar selectivamente la articulación de la noción en sí, sin la intención de hacer un análisis de la filigrana curricular, un estudio descriptivo de las prácticas didácticas o un trabajo historiográfico sobre las políticas universitarias. En el capítulo se introduce una periodización que no pretende serlo de la historia de la universidad en el Uruguay en su conjunto, sino de las instancias discursivas referidas a la construcción de la noción de enseñanza a lo largo del tiempo y de las transformaciones ocurridas en ella. El conjunto documental recogido se detiene en el año 2005, aun cuando puede interpretarse que algunas de las cuestiones que se tratan en el último período continúan siendo de debate actualmente.

Varias de las cuestiones relevadas en cada uno de los períodos o en el conjunto permanecen abiertas, y necesariamente deberán ser exploradas con más detenimiento en el futuro. Algunas de estas cuestiones se señalan en el capítulo 6 como relacionadas con la continuidad de esta investigación.

Los capítulos 4 y 5 completan el análisis en relación al ternario enseñanza-investigación-extensión, considerado en su entidad discursiva a partir de la noción de enseñanza, y el capítulo 5 explora los sentidos concernientes a lo que se suele llamar «pedagogía» y «didáctica» universitarias.

Varios trechos de este trabajo han podido ser construidos en el marco de cursos de grado y posgrado de la institución, por lo cual el autor está agradecido a ésta y a sus estudiantes. En el marco de referencia de la mencionada línea de investigación, el autor sólo recibió aportes inteligentes de sus otros integrantes. Agradece particularmente a Cecilia Blezio su desinteresada colaboración en el procesamiento de materiales y de texto.



# Introducción: la Universidad, genealogías y contragenealogías

## El «concepto de Universidad»

En el Uruguay, decimos «universidad<sup>1</sup>» y pensamos inmediatamente en la Universidad de la República. Aunque tengamos conocimiento de otras universidades, por haber estudiado en ellas, por haber trabajado en ellas o por estar en contacto directo con los que estudian o trabajan en ellas, nuestra vivencia de la universidad es la vieja «Casa de Estudios», que fue Universidad Mayor, Universidad de Montevideo y luego Universidad de la República. Sin embargo, si se toma una definición taxativa (de esas que abundan en los manuales), es probable que nuestra universidad se ajuste mejor o peor a ella.

La universidad no siempre existió y, una vez que hubo algo que respondiera a ese nombre no se puede pensar en una absoluta homogeneidad. En la antigüedad no había universidad, pero tampoco en la época colonial la había en la Banda Oriental. En Europa, ámbito generador de la institución universitaria, no las hubo hasta el siglo XII. Por lo tanto, no es inimaginable que algún día, más temprano o más tarde, ya no haya más universidades.

Las universidades son instituciones históricas. Su historicidad descansa en un proceso que puede ser objeto de cronología, siguiendo los marcos referenciales de la historiografía. Sin embargo, preferimos usar el término «historicidad» en otro marco de referencia: a saber, el *discursivo*, para el cual importa conocer el conjunto de sentidos estructurados que permiten usar el término «universidad», y que constituyen el valor que se le puede dar a aquello llamado con ese término. Se trata del valor de sentido que da lugar a la universidad, y sin el cual estaríamos mentando una referencia vaga e imponderable.

¿Dónde se originan discursivamente las universidades? Podemos marcar dos orígenes discursivos totalmente distintos en la lejanía del tiempo. Uno de estos discursos originarios es el *discurso monástico*. De hecho, las primeras universidades se articulaban en torno a la disciplina típicamente vinculada a la transmisión monástica y, esencialmente, a la teología. En uno de sus orígenes, la universidad es una entidad de naturaleza teológica; no sólo es el lugar donde se practica la teología y, por extensión, la filosofía

---

<sup>1</sup> Por convención, utilizamos el término «universidad» siempre con minúscula, excepto cuando integra el nombre de alguna institución específica, cuando se señalan las razones de su uso con mayúsculas o en las citas de otros autores.

y ciertas formas de conocimiento vinculadas a las «bibliotecas», sino que su sentido está en la propia teología. Durante mucho tiempo y en muchas regiones de Europa, universidad y monasterio están identificados, de lo cual, incluso, conservamos toda una serie de terminología: «Claustro», «Rector», «Orden», etc. Este origen discursivo reviste interés, aunque en la exterioridad del discurso universitario actual parece no manifestarse, pero no por eso deja de estar activo.

Otra línea discursiva, necesariamente subsidiaria de la mentalidad propia de la modernidad, se inicia en estrecho vínculo con la «*ciencia moderna*». Kojève (1964) y Koyré (1961) nos han mostrado los rasgos definitorios de la ciencia moderna, influida por el clima posible de pensamiento posterior a Descartes, Locke y Hume. La «ciencia moderna» o «ciencia galileana» es, de hecho, la ciencia tal cual la conocemos, pero en su momento (siglo XVII) era un acontecimiento discursivo de fractura; tan nuevo y de fractura fue que Galileo y otros casi van a la hoguera por «practicarla». El discurso de la ciencia moderna es, esencialmente, un discurso antiteológico, si bien, en cierta forma, Tomás de Aquino fue muy responsable de su génesis con su objetivismo racionalista<sup>2</sup>. La ciencia moderna es otro, ciertamente, de los orígenes discursivos de la universidad, habida cuenta de que ya desde el siglo XVII la ciencia moderna toma cuenta progresivamente de las Universidades europeas.

Aceptemos, *grosso modo*, que desde entonces hay configuraciones discursivas nuevas, pero no sin las persistencias del discurso monástico-teológico. En efecto, es fácil demostrar que el discurso de la ciencia empírica, caracterizada por la dualidad teoría/experimentación bajo diversas modalidades, entra en conmixción con el discurso teológico, para producir a fines del siglo XVIII una configuración discursiva de lo universitario perdurable: la universidad es el lugar de asiento del conocimiento, de la investigación o de la producción de conocimiento, pero también el ámbito de custodia de la «verdad» socialmente admisible. El iluminismo y su correlato humanista abren la universidad y los claustros universitarios a conocimientos que se bautizaban despectivamente como «banales», o demasiado empíricos. Por allí están, por ejemplo, algunos orígenes de la filología o de la botánica, conocimiento banal el primero y demasiado empírico el segundo, siempre que quien los evaluara fuera un filósofo que, a pesar de su pensamiento iluminista, no se pudiera apartar de la discursividad teológica de su *modo de saber*. En éste, era obvio que hay trabajos intelectuales *fundamentales*, en cambio nada fundamental se resuelve con la filología o con la botánica: el estudio de textos, la reconstrucción de instituciones y costumbres, así como la descripción y clasificación de las plantas, no tenían desde ese punto de vista sino un carácter de minucia, de «averiguación». En cambio, las matemáticas ocupaban para el punto de vista de ese filósofo un lugar central, que ágilmente sustituía al componente teológico. En efecto, ya a fines del siglo XVIII la omnipresencia de la teología canónica se había empequeñecido suficientemente, y no ocupaba más tan fácilmente el centro de la experiencia universitaria, por lo cual dejaba su espacio a otras construcciones de naturaleza fundamental. Éstas,

---

2 De hecho, para Kojève (1964) la ciencia moderna se origina dentro de la teología cristiana.

no obstante, se veían obligadas a coexistir con una enorme cantidad de «minucias», que hoy son ciencias sociales o naturales.

## Sobre «modelos de universidad»

Es posible que esta diversificación del contenido epistémico en las universidades — por un lado, las dimensiones fundamentales del conocimiento y, por otro, las aplicadas y las «minucias»— se explique por alteraciones frente a las tradiciones teológicas, que permitieron cierta filosofía de la práctica, ligada a la impronta luterana. En cierto sentido, algunas de las cuestiones que atañían a esta diversificación se encontraron en el centro de la reforma universitaria alemana a fines del siglo XVIII, cuando ya la tradición luterana se había asentado en lo político y en la cultura intelectual. Esta reforma, que tuvo un carácter «preliberal», reconoce como gran gestor a Wilhelm von Humboldt, que era fundamentalmente un filólogo, o sea un académico de la minucia. En su campo específico, la filología comparada, se lo reconoce como el formulador racionalista e idealista del innatismo y el universalismo lingüísticos, en los senderos de Descartes y en dirección al pensamiento posterior de Noam Chomsky.

La *segunda línea de discursividad* universitaria, surge en este espacio, en la conmixión del discurso monástico con el discurso de la ciencia moderna, en el marco del pensamiento del iluminismo y del humanismo europeo, primero en Alemania y luego en otros países. Como resulta evidente para quien conozca el proceso de las universidades españolas e italianas, éstas estuvieron —gracias al poder de la Iglesia en estos países— relativamente ajenas. En el «área central europea» (Alemania, Suiza, Francia, el norte de Italia, los Países Bajos) e Inglaterra, en cambio, la transformación fue evidente<sup>3</sup>. Los procesos que mencionamos no se dieron igual en todos lados, fueron lentos y su difusión fue determinada por marchas y retrocesos en un largo período que duró más de cien años. En ese lapso, que situamos en el siglo XVIII, la «conmixión» discursiva entre las tradiciones teológicas y el nuevo espíritu de la modernidad, con crisis, vaguedades y falta de sistematicidad, fue substanciando nuevos modelos de universidad. La reforma humboldtiana (o «modelo berlinés»), la formación de una nueva clase intelectual en el contexto de la Revolución Francesa, la fuerte presencia empirista en las universidades inglesas y escocesas y, más tarde, el «modelo universitario napoleónico» consagraron la definición de universidad en torno al conocimiento liberal, el poder estructurador de la ciencia y la producción de conocimiento. Con diversas modalidades, la universidad pasó a ser en las diferentes regiones el ámbito del pensamiento «superior», la más alta voz intelectual de la sociedad, en algunos casos fuertemente ligada a los intereses del país y a los sistemas políticos. Al igual que en la vieja universidad teológica, la universidad siguió siendo el ámbito de los esclarecidos, aun cuando se albergara el pensamiento más rico, creativo, productivo y generador, en un marco

---

3 De todas maneras, también se va a ver que, por ejemplo, la Universidad española no fue reformulada o difícilmente fue reformulada en términos reales hasta la caída de Franco; como Universidades modernas son novísimas.

de referencia amplio y liberal. Estos ideales, abrazados con las *nuances* propias de cada sociedad consolidaron una nueva justificación de la «*universitas*», que fue correlato de la consolidación política de la «conciencia liberal», como lo mostraron las emergentes universidades norteamericanas y algunas latinoamericanas, en especial la nuestra. Sin embargo, también es fácil de ser confirmado, sobre todo en la segunda mitad del siglo XIX, el auge progresivo del positivismo y el pragmatismo, que redireccionaron en forma substancial el proceso.

## Universidad y formación de profesionales

¿Y la formación profesional, que hoy nos parece parte fundamental de las universidades? Es fácil comprobar que, si bien era una cuestión con cierto grado de debate durante la primera mitad del siglo XIX (por ejemplo, la reforma alemana o «modelo berlinés» fue también una respuesta a la exigencia creciente de formación profesionalista), el primer influjo certero de vincular universidad con formación profesional viene con el positivismo. En algunas universidades, el positivismo (tanto por su componente de ideología científica, como por su proyección política) comenzó a sustituir a las concepciones liberales, humanistas y románticas de universidad por el ideal de universidad «útil», con la producción de saber tecnológico o de salida eficiente al mercado de trabajo profesional ubicado en su centro. El saber «desinteresado», propio del pensamiento humanista-iluminista (con mayor o menor aditamento romántico, según los casos), dejó lugar a la *ciencia propositiva* en el contexto de la revolución industrial. Se trataba de promocionar la noción de saber como instrumento para la producción tecnológica, hasta el punto de que en algunos momentos se puede hablar de «universidad taylorista», definible como máquina de producción y mejora tecnológica. En efecto, algunas universidades norteamericanas, por ejemplo, se adaptaron a este criterio, expulsando a su exterior o constituyendo espacios extremadamente secundarios para todo aquello que no cayera en ese criterio.

Con sus variantes, es posible afirmar que a fines del siglo XIX se inauguró una *tercera línea de discursividad*, cuyo centro eidético y político estuvo en la concepción de la universidad como ámbito de producción de ciencia con objetivos inmediatos bien precisos, sea en dirección a lo industrial, a la acción social inmediata y al comercio, aun en ciertas áreas de lo que vagamente podemos llamar ciencias sociales y humanas. El resto de los saberes, otrora valorizados muy definidamente, pasaron a ocupar los bordes universitarios, aunque se tratara de las disciplinas de investigación fundamental o de las hijas de las tradiciones filosóficas.

Lo que todavía estuvo poco o mal perfilado en aquel primer empuje, correspondiente a la segunda mitad del siglo XIX, fue la relación entre la ciencia positiva y propositiva con la formación de lo que se dio en llamar «profesionales liberales». ¿Cuáles de aquellas «corporaciones» profesionales, que incluyen a los médicos, los ingenieros, los abogados, los arquitectos, los carpinteros, los constructores, los docentes de educación básica, etc., requerían o eran dignas de la universidad, o de la enseñanza superior?

La incorporación de las «profesiones» al ámbito universitario (cuáles y cómo) merecería un capítulo aparte, ya que no siempre es fácil entrever las justificaciones que lo motivaron en cada caso. De una y otra forma, en un proceso de universalización progresivo, comenzaron a reconocerse las que serían las «profesiones liberales universitarias», que requirieron de las universidades la introducción de programas de entrenamiento específicos para cada una de ellas y la reglamentación para que se pudieran otorgar los «títulos habilitantes». La cuestión de los «títulos» no era menor, porque por un lado éstos avalaban una preparación para el ejercicio profesional y por otro se vincularon con las legislaciones que prohíben el ejercicio de determinadas profesiones si no es a partir de ellos.

Las profesiones liberales y los programas de formación y acreditación se fueron integrando desde mediados del siglo XIX hasta aproximadamente los años de 1930 (y aún después) y fue un proceso que consolidó la nueva discursividad vinculada al positivismo, incorporando un nuevo componente discursivo de origen pragmatista. Los parámetros discursivos fueron desde entonces otros, porque la universidad ya no estaba centralmente anclada en la producción de conocimientos que se validarían o justificarían por sí mismos, sino que incorporaba la formación de agentes para cumplir determinadas funciones sociales con carácter restricto. Las profesiones de médico y abogado fueron las primeras, luego la de ingeniero, y así progresivamente, mientras que algunas (por ejemplo las de psicólogo, odontólogo o arquitecto) debieron esperar al avance del siglo XX.

## Contradicciones en las «prácticas universitarias»

La primera mitad del siglo XX generó nuevas fracturas en cuanto a variaciones en la estructura discursiva de lo universitario, ya que, a pesar del énfasis muy fuerte en la profesionalización que las constituyera en los albores del siglo, ninguna universidad abandonó totalmente sus redes de sentidos referidas a la producción de conocimientos. La *producción de conocimiento* siguió siendo, en la mayoría de las universidades, un ámbito que en el contexto de la discursividad universitaria resultaba central y jerarquizado, a pesar de las atribuciones que se le otorgaban y al hecho de que entrara en contradicción con las prácticas que despectivamente muchos llamaron «profesionalistas». Es verdad que muchas universidades o ámbitos importantes en ellas quedaron reducidas a centros de producción de profesionales, sin estructuras adecuadas para la investigación o para la producción de conocimientos, pero no sin que tal situación no pasara a ser un problema sobre el cual se discutía en el seno de las instituciones universitarias.

Las universidades en general, después de la segunda guerra mundial tuvieron la oportunidad de repensarse orgánicamente. Con las diferencias propias a ese universo plural que llamamos universidad, se consigna la tendencia a recuperar algunos definidores tradicionales, y no es totalmente inusitado resumir la nueva conceptualidad en lo que en nuestro medio se llamó el *ternario universitario*, que articula funcionalmente la investigación, la enseñanza y la extensión. Del interjuego entre estos tres territorios



funcionales de lo universitario surgió la figura del *docente universitario*: a pesar de que la palabra por su uso más frecuente haga pensar en la enseñanza<sup>4</sup>, esta figura intenta integrar la extensión, la enseñanza y la investigación. *La cuarta discursividad* que incorporamos, se consagra de diversas maneras en el ideario universitario, en diferentes prácticas y en diferentes formas de organización institucional. En algunos de los casos, la investigación se ubica en el centro de la discursividad, pero siempre crítica y conflictivamente con respecto a los otros dos integrantes del ternario y con el nivel de formación profesional. Este último se amplía en su atención más claramente debido a la masificación de las matrículas, que amenazan con la superpoblación y para lo cual siempre resultó difícil dar una solución.

En resumen: cualquier universidad actualmente existente y que pueda ser encuadrada en ese rótulo arrastra en su seno las tendencias propias de las cuatro discursividades que hemos comentado: *la discursividad monástico-teológica*, que podemos considerar superada, aunque con algunas supervivencias en ámbitos religiosos (como en los casos de la Universidad Gregoriana, las Universidades Católicas Pontificias, o la Universidad Luterana), pero presente en cualquier universidad en los niveles no inmediatamente perceptibles de sus prácticas; *la discursividad de la ciencia moderna*, fiel al espíritu humanista-iluminista, ideal que puede haber sido trastocado pero no abolido; *la discursividad positivista-pragmatista*, que sobrevive pujante en la importancia real de su componente de formación de profesionales y, a veces, en sus prácticas extensionales; y *la discursividad armonizadora del ternario*, fuertemente arraigada en el «sentimiento» de los universitarios, pero siempre conflictiva en su relación con las prácticas.

Si aceptamos la existencia simultánea de estas cuatro discursividades entenderemos, entre otras cosas, lo complejo que es aceptar el rótulo «universidad» como el nombre a dar a un objeto definido, ya que las cuatro discursividades se entrecruzan y se articulan de maneras muy diferentes en cada ejemplar universitario. Por las mismas razones, rótulos frecuentes como «universidad latinoamericana» son válidos únicamente como expresión de deseos prospectivos, habida cuenta de que aun en lo esencial y fundante hablamos de especímenes muy diferentes en un espacio geográfico que damos por homogéneo. Finalmente, y sin intención de ser exhaustivos con las derivaciones de nuestro punto de vista, es necesario señalar que la mayoría de las universidades conocidas y estudiadas (y no sólo las muy antiguas) están compuestas de retazos, creados o mantenidos en ciertas épocas y oriundos de alguna de las discursividades señaladas, por lo cual tampoco podríamos suponer la homogeneidad interna en cada universidad tomada como un todo.

No sería adecuado dejar de mencionar aquí dos tendencias bastante evidentes en el devenir de los últimos veinte años, que se presentan como posibles estructuradores básicos para una nueva discursividad en el campo universitario. La primera de ellas es la práctica ya consolidada *ad saties* consistente en la *ampliación de la oferta de enseñanza*

---

4 Utilizando el viejo esquema del *trío*, que es teológico, también, al igual que el Padre, el Hijo y el Espíritu Santo.

*profesional fuera de los límites de las universidades* y la segunda la creciente *privatización y comercialización de la oferta de enseñanza profesional*.

Ambas tendencias tienen en común, o han requerido para su existencia y relativa consolidación, el factor de concebir a la enseñanza profesional y de preparación para las profesiones liberales como un territorio práctico autónomo, independiente de la investigación y de la extensión y, más radicalmente aun, que no requiere de las estructuras universitarias para conseguirse.

En el primer caso, referente a la ampliación de la oferta de enseñanza profesional fuera de los límites de las universidades, se ha esgrimido siempre el argumento de la eficiencia y la satisfacción rápida y exitosa de la demanda de formación profesional, echando mano a amplios espectros de universidades e institutos terciarios (consorcios, programas de complementación y cooperación, programas semipresenciales y de educación a distancia, globalización de la oferta de formación profesional, y otros semejantes), con el resultado de privar a los estudiantes de la permanencia plena en una institución universitaria concreta y coartando su participación en sus diferentes niveles de procesamiento. Como es ya fácil de comprobar en Europa, los jóvenes que se forman como profesionales lo hacen en un plano de pertenencia virtualizado al ámbito universitario, conociendo poco a sus docentes, sin vínculos con las tradiciones académicas puntuales de su lugar de origen, sin contactos sostenidos con grupos de investigadores consolidados y con fuerte desarraigo.

En el segundo caso, el que mencionamos como privatización y comercialización de la oferta de enseñanza profesional, nos encontramos no sólo con el crecimiento acelerado de la oferta universitaria privada desde 1980, sino con la tendencia de ésta a inscribirse en el ámbito comercial de venta de servicios de enseñanza. En 1970 había universidades públicas, dependientes o vinculadas con el estado, universidades privadas de tradición religiosa y universidades privadas de origen comunitario o que eran la expresión de voluntades filantrópicas o de promoción social; desde 1980 se han incorporado con mucha operatividad las universidades-empresas, o institutos de formación profesional-empresas, con inversión de capitales privados, y, como es obvio, con finalidades comerciales explícitas. La oferta profesionalizante en estos casos es objeto de preocupación, pero no decrece.

En ambos casos, nos encontramos con efectos sobre la tradición universitaria, aun en las universidades públicas, que las ponen en la necesidad de reconceptualizar las discursividades que las constituyen, sobre todo en sus prácticas y programaciones de la enseñanza.

## Universidad y «Enseñanza Universitaria»

Existe una afirmación muy fuerte que circula ampliamente en los textos que actualmente discurren sobre la «enseñanza universitaria»; según ésta, *la cuestión de la enseñanza ha sido siempre secundaria, de escaso interés, ajena a la tradición discursiva de la Universidad*. De hecho, y descontando prestigiosos antecedentes, comenzamos a

encontrarnos con la preocupación sistemática y formal por la enseñanza universitaria recién en los años de 1970, vinculada en nuestra opinión a las dinámicas de la formación de profesionales en contexto de «masificación». Esta confirmación, aunque insuficiente para aceptar la mentada falta de interés y ajenidad de la cuestión de la enseñanza para la tradición universitaria, es sintomática de que el problema que queremos colocar en el centro de discusión de este libro es bastante reciente.

Podemos sostener que hace sesenta o setenta años la cuestión de la enseñanza no era problemática para las universidades porque no se la separaba de la producción de conocimiento, y por lo tanto estaba incluida como la «incorporación del neófito» o iniciante a los programas de producción de conocimiento propios de las universidades. En aquellos tiempos el ingreso a las universidades no era masivo (en el sentido de constituir una demanda que superara las condiciones de absorción) y la urgencia del egreso no era acuciante. En la década de 1960 la demanda de ingreso creció en todas las universidades del mundo; éstas adoptaron las más variadas fórmulas para dar cuenta del nuevo fenómeno: limitar el ingreso, abrir nuevas universidades, hacer inversiones especiales en los ámbitos más requeridos, y otros. Algunas universidades creyeron injusta la limitación del ingreso y fueron afectadas por condiciones de superpoblación (en ese sentido, «masificación») en algunas carreras profesionalizantes. La circunstancia motivó un llamado de atención a estas universidades en varias direcciones, ya que era síntoma de una crisis entre dos posibles modelos de universidad.

¿Cómo resolver en las universidades este enfrentamiento entre dos modelos muy distintos, uno que la modelaba como centro de formación de profesionales y el otro como centro de producción de conocimiento? Muchas universidades europeas y sobre todo las universidades norteamericanas lo hicieron separando los dos dominios, o albergándolos por separado. De esta forma, es posible encontrar en las universidades que hicieron estas opciones dos tipos de «docentes»: unos cuyo objetivo es enseñar (que pueden investigar, pero no es su objetivo) y otros que tienen como objetivo investigar (que pueden enseñar, aunque no sea su objetivo). En muchos casos, se separaron también los departamentos de enseñanza de los institutos o laboratorios de investigación, aunque se establecieran ciertos niveles de interconexión. En algunas universidades el nivel de grado se diseñó exclusivamente como formación de profesionales, y se consagraron los posgrados a la formación de naturaleza más académica, de producción de conocimiento y de investigación. Las universidades de nuestra región inmediata, en cambio, optaron por no reformarse tan severamente ante el crecimiento de la demanda profesionalista, sino de ajustarse a ella manteniendo la «indisolubilidad del ternario». Esta opción implicó nuevos problemas.

Sería un error reducir el problema de la formación masificada de profesionales a su dimensión didáctica (vinculada a los sentidos, la programación y la práctica de aula de la enseñanza). El problema se caracteriza mejor incluyendo junto a la preocupación didáctica las dimensiones de la selección epistémica de los saberes y sus modalidades, de las funciones que estos saberes tendrán en los trayectos ofrecidos, de la organización

curricular, de la administración de la enseñanza, de la formación de enseñantes y de la «integración de las funciones universitarias». Es verdad que cuando se comenzó a pensar en la docencia universitaria necesariamente se echó mano de aquello que ya existía como productividad discursiva sobre la enseñanza, proveniente en forma bastante exclusiva de la formación docente para la enseñanza básica, con el énfasis puesto en las técnicas didácticas. La disciplina llamada «Didáctica», así como la llamada «Pedagogía», tienen por sus orígenes un carácter consubstancialmente «puericultor», porque son inseparables del desarrollo biológico, cognitivo y social de los niños. La didáctica surge y se elabora en virtud de representaciones de los sujetos en desarrollo y como conjunto de instrumentales dirigidos a la intervención en el proceso de desarrollo, que, con el devenir del tiempo y ya entrado el siglo XX, se denominó «aprendizaje». En rigor, esta didáctica de *género próximo* no es compatible con las naturalezas de la enseñanza en la universidad, pero fue la tradición didáctica o de teoría de la enseñanza existente en los años iniciales, y de la cual la universidad pudo servirse, a pesar de que le era, y le sigue siendo, muy inespecífica. En la última década, es posible hablar de una superación progresiva de esta confusión didacticista inicial, con lo cual la reflexión de los problemas de la enseñanza universitaria gana en profundidad y especificidad, aun en lo que atañe a las cuestiones didácticas más microtécnicas.

El objetivo de este libro es aportar y apostar a esa posibilidad: pensar la cuestión de la enseñanza en la universidad sobre bases que pudieran ser medianamente específicas. A nuestro entender, esto implica plantearse inicialmente, y como *conditio sine qua non* para cualquier reflexión seria, la cuestión acerca de cuál o cuáles son las *nociones de enseñanza* que se constituyen en el ámbito universitario, en nuestro caso la Universidad de la República, como productos de una historia de enseñanza que comenzó hace ya más de 150 años.



# Las relaciones entre saber, conocimiento y enseñanza en el discurso universitario: continuidades, crisis y desconciertos

## Ese objeto llamado enseñanza

La universidad es un espacio institucional destinado a la producción de conocimiento, a la enseñanza y al aporte constructivo de las sociedades. En rigor, el uso del término «enseñanza» en este ámbito se caracteriza por requerir una relación sintáctica preposicional: «enseñanza de...»; con excepción de algunos usos religiosos del término, toda enseñanza supone un *saber* que la determine. Las universidades, son espacios de enseñanzas variadas, ya que los saberes que las determinan son variados: saberes de las ciencias, saberes técnicos, saberes de cada una de las profesiones liberales, saberes de las artes y otros saberes que no es tan fácil calificar, porque son más bien modalidades de saber. También podemos decir esto mismo de otra manera: la enseñanza es atributo de un determinado *campo de saber*, lo que hace irrisoria la tradicional definición de las didácticas generales (muy propias de la enseñanza elemental) según la cual los saberes son los «contenidos» de la enseñanza, porque esto supondría una enseñanza que puede ser pensada con autonomía de los saberes. Partimos de la base de que toda enseñanza, aun las más difíciles de calificar, son *efectos del funcionamiento de un determinado campo de saber*.

La opinión expresada en el párrafo anterior es asunto de la *teoría de la enseñanza*, campo de saberes que no es privativo de las universidades y, aunque guarde relación también con ellas, no se constituye como texto del discurso universitario, sino, más bien, como texto de otros discursos y otras tradiciones discursivas. Si nos detenemos en los términos, nos encontramos con algunos que se suelen tomar como sinónimos: enseñanza, teoría de la enseñanza, didáctica, metodología de la enseñanza y, tal vez, algunos otros. Cualquiera de estos términos tiene una larga historia. Como se ve, la palabra «enseñanza» aparece en diversas composiciones terminológicas, que tienen cada una de ellas orígenes discursivos muy disímiles. Una constante básica, empero, es la opción que el español y la mayoría de las lenguas romances hicieron tempranamente, ya que en el contexto de la tradición escolástica agustiniana acuñaron un término (enseñanza, *ensino*, *enseignement*, *insegnamento*, etc.) que parte del término latino culto «*signum*» o de los latines vulgares de él derivados (como «*signa*», plural de «*signum*»)<sup>5</sup>. En la

---

5 Corominas (2005: 531) data «*signa*» e «*insignare*» para el latín vulgar hispánico en 1140, y «enseñanza» en 1495. «*Insignare*», del cual por desgaste fonético viene nuestro «enseñar», tuvo inicialmente los

tradición terminológica, claramente en los ámbitos romances pero también en los usos de otras lenguas europeas modernas, la enseñanza siempre fue considerada en su relación con el lenguaje: ambos, lenguaje y enseñanza, son fenómenos inherentes básicos a toda cultura, y registros suficientes para su mantenimiento y continuidad.

Una teoría de la enseñanza, entendida como un campo de saber al respecto del fenómeno de la enseñanza es inherente a toda cultura humana, y así lo ha sido en todas las culturas conocidas. En principio, podemos hacer un corte histórico en el proceso de la cultura occidental, para diferenciar entre una *teoría antigua de la enseñanza* y una *teoría moderna*; ese corte no sólo es necesario para el ámbito de la teoría de la enseñanza sino también en relación a los otros componentes teóricos culturales, científicos y de conocimiento. De lo cual se hace posible hablar de «teoría de la ciencia antigua» y «teoría de la ciencia moderna», «teoría de la sexualidad antigua» y «teoría de la sexualidad moderna», «teoría política antigua» y «teoría política moderna», «teoría del cuerpo antiguo» y «teoría del cuerpo moderna», y así con cada conformación cultural posible. La teoría moderna de la enseñanza va a adquirir a partir del siglo XVII una denominación característica: «*Didáctica*». A partir de entonces los rótulos académicos referidos al campo fenoménico de la enseñanza comienzan a multiplicarse.

## Teoría de la enseñanza y centralidad del saber

La teoría antigua de la enseñanza, cuya versión más acabada la encontramos en el pensamiento griego, está centrada en la cuestión del *saber*, tal como esta cuestión se presenta para la filosofía, no necesariamente en forma explícita, como estamos acostumbrados hoy en día, sino normalmente en forma implícita o entrelineada. La mayéutica socrática, la ética platónica, la epistémica aristotélica, la dialéctica estoica o el escepticismo de sofistas y de otras corrientes nos muestran, como lo ha señalado ampliamente Jaeger (1946, 1957), que toda elaboración griega de la enseñanza supone básicamente una discusión de las posibilidades, modalidades y funciones del saber. Sin lugar a dudas, al referir a la mayéutica socrática nuestra contemporaneidad, gracias a la reconversión didáctico-pedagógica, la reduce a un método de enseñanza (como en el conspicuo caso de los manuales de uso para la formación docente, e. g. Abbagnano y Visalberghi, 1964: p. 58-70), y otro tanto hace con los demás autores de la antigüedad. Sin embargo, los griegos no tenían incorporada la noción de *método*, de segura raigambre tecnológica moderna. La mayéutica fue una modalidad de la actividad filosófica que se explica más bien en términos de una ética del saber. Lo mismo vale para los diálogos platónicos, que son también una modalidad de la enseñanza, no necesariamente idénticos a la mayéutica, o para Aristóteles a través de la práctica filosófica del *Protréptico*.

Es también ajustado recordar que la posición de los *sofistas* parece ser distinta. A esta posición tampoco se le hace justicia, porque se la reduce espectacularmente a una

---

sentidos de «marcar» o «designar», y luego fue usado, ya en textos cultos, con el sentido moderno.

suerte de batalla campal entre enseñantes y sabios, entre sofistas y filósofos, en la que se proyectan las modernas batallas entre profesores y científicos o entre divulgadores y académicos. El efecto reconstructivo oscurece el hecho substancial de que aquella disputa descansó centralmente en las *posibilidades del saber con verdad*, en la cual se fundó una diferencia. Sea negándola, como hicieron los sofistas y los escépticos, o tomándola como válida, como de formas diversas hicieron las otras tradiciones filosóficas griegas, la cuestión de la enseñanza se refieren siempre al plano de la «*episteme*». Este término refiere a la posibilidad del saber, a través de un verbo en la voz media griega, *epístomai*, que tiene el sentido de «estar siendo puesto ahí ahora», o sea el acto de focalizar, de establecer, de fundar la conceptualidad, y de hacer posible la remisión de algo desde lo real a lo representable. Es decir: el «*saber sobre*».

La secuencia que hoy estamos acostumbrados a poner en el centro de nuestra consideración de la enseñanza, caja de Pandora de preocupaciones en el siglo XX, que conocemos como *relación enseñanza-aprendizaje*, no era para los griegos parte de las teorizaciones posibles. Sería forzado endilgar una «teoría del aprendizaje» a los griegos, a los latinos, a los bizantinos, inclusive a los escolásticos pretomistas y precartesianos. Además, para el pensamiento griego no hay interés en pensar la enseñanza como un proceso psicológico de comunicación o de intercambio. La secuencia psicológica «enseñanza-aprendizaje» sólo se hace posible a partir del siglo XVII, en virtud de las construcciones cartesianas, empiristas y de los cambios en las sociedades occidentales. No es que los antiguos fueran incapaces de notar la existencia de un alumno y de un enseñante, es que esas existencias se pensaban como efectos de la existencia del saber. La forma más depurada y explícita de una teoría antigua de la enseñanza la encontramos en Agustín de Hipona de 369 DC (Agustín de Hipona, 1873), texto tardío, pero que reúne los principios regulares del pensamiento antiguo. Es Agustín quien en ese texto define a la enseñanza en relación al «*signum*», en su formulación estoica, y plantea que enseñar es del orden de la *significación*, y en esto reside la dificultad, ya que el hombre con sus sentidos y su razón es prisionero de las posibilidades de la significación para conocer. Agustín emplaza al *docente* y al *discente*, el que enseña y al que se enseña, no como entidades egoicas de una praxis, sino como efectos del saber (*scire*), sometidos al «cerco de los signos». El acceso a la verdad (*veritas*) se da en la iluminación (*illuminatio*), recubrimiento cristiano de la reminiscencia platónica en la gracia divina. Por eso el docente sólo es capaz de amonestar (*admonere*) o advertir (*animadverti*), en los cuales debe ubicarse la enseñanza humana.

## Saber y Didáctica

El surgimiento de la Didáctica en el siglo XVII implicó jerarquizar los *procedimientos técnicos* como vía para acceder a la enseñanza. En su texto *Didáctica Magna* de 1632 (Comenio, 1985)<sup>6</sup> de enorme influencia posterior, Comenius funda una tradición

6 Su verdadero nombre era Juan Amós Komensky, pero se lo conoció por la versión latina, *Comenius*, de su apellido.



discursiva nueva, de tipo instrumental y metódica; «instrumental» porque se presenta como una respuesta a ¿cómo hacer para enseñar? y «metódica» porque coloca a la enseñanza en el plano de una mediación en la transmisión del conocimiento. El libro se subtitula «arte de enseñar todo a todos», en el cual se ha visto un ideal «democrático» moderno, ya que en la Edad Media no se enseñaba casi a nadie (la enseñanza era restringida en forma elitista) ni casi nada (porque existía un conjunto de restricciones acerca de lo que era, eclesiásticamente, permitido enseñar). Comenius, como buen preliberal luterano, hace suyo ese objetivo político y lo argumenta en que se puede enseñar todo a todos, siempre y cuando lo hagamos con *método*. Para él, el éxito de la tarea de enseñanza se basaba en su carácter *programado*, en lo que se aglutinaron los nuevos valores propios de la teoría de la enseñanza moderna, en el contexto de la expansión social del saber y de sus destinatarios. El «método de enseñanza» supuso la representación de la mente del educando, en ocasión de la cual el saber podía y debía ser puesto en diversos órdenes, formatos y restricciones de temporalidad, que no son parte del saber en sí mismo, sino reacondicionamientos propios del método de enseñanza.

Esta nueva disciplina, «el arte de enseñar todo a todos», es precisamente nombrada «arte» (en el latín de Comenius, «*ars*»), que ciertamente no se refiere a la idea posromántica de «arte», que supone una dosis básica de «sortilegio», sino de «técnica», ya que «*ars*» es la traducción que los latinos dieron al término griego *tekné*. En cierta forma, también al nacer la Didáctica nace el *curriculum*, porque el saber requiere ser modalizado y temperado para que pueda incorporárselo a la institución educativa. Aunque la distinción posible entre *saber* y *conocimiento* supera en mucho a los efectos que la Didáctica pueda haber tenido respecto a ella, no debe escapársenos que en pocos otros espacios se hace más necesaria. En efecto, *saber* (latín vulgar del siglo X, *sapere*<sup>7</sup>) hace referencia al intelecto, a la condición de entender o *entendimiento*, mientras que *conocer* (latín vulgar del siglo XI, *conoscere*<sup>8</sup>) se refiere al acto de *incorporar algo ya representado*. La teoría de la enseñanza hace así su viraje hacia la transmisión del conocimiento, que supone la existencia de un saber ya conocido y acondicionado.

La teoría moderna de la enseñanza se unió en la tradición didáctica a la técnica y a la metodología, para concebir a la enseñanza en términos instrumentales. De esta unión derivó necesariamente el interés por la *relación enseñanza-aprendizaje*, escasa hasta fines del siglo XVIII, y que ya se esbozaba en los ensayos sensualistas de Condillac en Francia y en el empirismo de Hume en el ambiente anglosajón. Este interés se consagró a principios del siglo XX, para hacer de la teoría de la enseñanza un complemento de la teoría del aprendizaje. Los modelos propios de la psicología (conductistas, gessellianos, piagetianos, vigotskianos, cognitivistas, etc.) sirvieron de formuladores centrales, a partir de los cuales la enseñanza, como complemento

7 Corominas (2005: p. 518). Es interesante que al mismo tiempo de referirse a la capacidad de entendimiento, el término se refiera a la detección de los sabores gustativos.

8 Corominas (2005: p. 166). Véase que el sufijo «*co*» modifica el valor del término original (*noscere*), adjuntando un valor de re-conocimiento, o co-conocimiento.

de intervención, debía ser explicitada. La relación enseñanza-aprendizaje se consagró como de naturaleza relativa o absolutamente transparente (de continuidad y de causa-efecto) de acuerdo con las diferentes formulaciones.

La didáctica adoptó progresivamente el carácter de una *preceptiva para la práctica*, más o menos «reflexiva», pero que remite la teoría a la biblioteca justificativa o de «autoridad». Otro gran «didacta», Itard<sup>9</sup>, abrió la brecha a la psicologización y al tópico de la enseñanza que pone al aprendiente en su centro, motivo repetido de la muy posterior *escuela nueva*. Itard se tomaba el trabajo de enseñar a todos los que se consideraban incapaces o muy limitados para aprender; a partir de estas experiencias experimentó metodológicamente y escribió sus interesantes *Relatorios*.

## Saber, Didáctica y Sistemas de Enseñanza Básica

En la segunda mitad del siglo XIX se establecieron progresivamente «los sistemas educativos» en la mayoría de los países europeos y en algunos de las Américas, sobre todo para la educación elemental (primaria), con los caracteres positivistas y pragmatistas que los definen: sistemáticos, organizados, progresivos y universalistas. Con las variaciones del caso, estos sistemas fueron co-funcionales a los discursos del modelo industrial, constituyéndose en una eficiente maquinaria de producir sistemáticamente sujetos con habilidades y conocimientos instrumentales para integrarse más productivamente a la sociedad. En ese marco político, la didáctica pudo encontrarse con un modelo en la psicología que era ideal, tanto a los fines del industrialismo como a los objetivos didácticos: el conductismo. No es original que la enseñanza del siglo XX es un producto del conductismo y que éste, aunque negado en las programaciones, justificaciones y cuestionado en los cursos de didáctica, persiste en las prácticas y se refuerza con ellas.

El saber, incluido el conocimiento formalizado, en la enseñanza elemental aparece con el subterfugio «contenido», ya que éste pierde toda relación con sus orígenes. Es necesario no darle a esta comprobación ninguna dramaticidad: al tratarse de niños pequeños, que se están desarrollando orgánica, intelectual, social y afectivamente, no parece (y tal vez no sea) necesario que se les hagan presente las dinámicas de producción del conocimiento en cada una de las disciplinas que se amalgaman en la enseñanza elemental. Exigir lo contrario sería no entender las finalidades que esa enseñanza tiene. En los niveles medios, por el contrario, esa conformación didáctica puede ser preocupante, y quizá esté en las bases del proceso de elementalización de la enseñanza media. No obstante, lo que nos interesa señalar aquí no se refiere a la ponderación de la Didáctica

---

9 Vivió a fines del siglo XVIII y principios del XIX; era un abate y un médico que se dedicó a enseñar a los sordos, con el método manualista del abate De L'Épée que había fundado el Instituto de Sordomudos de París en 1754. Se lo conoce mejor porque fue el preceptor designado de Víctor de Aveyron, niño o púber salvaje encontrado en 1800 en un bosque. Itard se dedicó no solamente a enseñarle como pudiera a Víctor, sino a escribir todo lo que hacía él como enseñante, ponderándolo, reflexionando sobre eso, analizándolo, sustituyéndolo por otra cosa, en una suerte de didáctica experimental. Hay dos de los Relatorios de Itard que están publicados (Itard, 2000).

en su adecuación y en su eficiencia en los niveles de enseñanza para los cuales fue constituyéndose históricamente, sino precisamente enfatizar ése vínculo constitutivo, y la limitación que para ella implica ocuparse de otras modalidades y niveles de enseñanza.

La «didáctica modernísima» ha asumido ciertas características que la emplazan como una disciplina de programación y de control del ejercicio de la enseñanza, entendida como intervención en el proceso de aprendizaje, al cual se podrá llamar con múltiples nombres, dependiendo de cuál sea la teoría psicológica que permita representarlo: teoría del aprendizaje, teoría de las adquisiciones, teorías del desarrollo, teoría de la maduración, construcción, etc., dependiendo de cuál sea la teoría psicológica que sirva para describir ese proceso. La didáctica conserva un cierto nivel teórico de género próximo, es decir, incorpora la estructura teórica propia de la teoría psicológica como parte de la teoría didáctica y la reformula en función de un programa de utilización, de puesta a punto en ocasión de un determinado objetivo, que estará fijado por la disciplina que se enseñe, por el nivel escolar y por la corriente pedagógica en que se inscriba esta enseñanza en un determinado lugar.

## Enseñanza y universidades

En el ámbito universitario, la preocupación por la enseñanza implicó una disrupción discursiva, en la que se oponen entre sí dos discursos complejos y polifacéticos: el universitario y el didáctico. Si recordamos la afirmación de que el *interés de la universidad por la enseñanza* es extremadamente tardío, lo que debe ser relativizado en forma enérgica, tal vez esta afirmación cobre más sentido si se la expresa como «*el interés de la universidad por la Didáctica* (y tal vez por la Pedagogía) es tardío». En efecto, el marco de referencia de aquella afirmación y su reclamo se referían a la Didáctica y a la Pedagogía, que, como vimos, tuvieron su génesis en el vínculo con la enseñanza y la educación elementales, y que son totalmente ajenas a las tradiciones universitarias. Esa didáctica sí faltaba en las universidades, y deberá faltar siempre, por diversas razones que pretendemos señalar en este texto, y que los caminos hasta ahora transitados son una buena muestra de inadecuación. Para incorporarse a la universidad, la Didáctica tuvo que reconceptualizarse, proceso que todavía hoy es muy insuficiente, y que debería ser pensado sobre parámetros muy diferentes a los que la tradición de la didáctica se puede permitir.

A la universidad le compete igualmente la formación de profesionales y la formación de investigadores, y quizá también otras formaciones que podamos sentir diferentes a las anteriores, como las referentes a los artistas, tecnólogos y agentes sociales. La importación de la Didáctica y la Pedagogía a los ámbitos universitarios estuvo motivada, como establecimos, por las necesidades de eficiencia en la formación de profesionales, sobre todo en contextos de masificación. Nada indica que la formación de investigadores, sobre lo cual poco se dice en los ámbitos universitarios, haya sido pensada alguna vez en términos didácticos, y quizá la situación de la formación de artistas y agentes sociales sea todavía más virgen. En la mayoría de las universidades,

la formación de profesionales y la formación de investigadores no están normalmente separadas, aunque en algunos ámbitos esta separación es más drástica (con carreras o trayectos separados, confinando la formación para la investigación a los posgrados, etc.). En los hechos, la formación de investigadores y la formación de profesionales adoptan las formas más variadas a lo largo y a lo ancho de la universidad.

Otra cuestión que es necesario plantear en esta discusión es la referente a los modelos de ciencia. En la universidad, «ancha y ajena», los modelos de ciencia no son siempre los mismos, cuestión que podemos referir a la «epistemología», con la salvedad de que ésta es algo más que la producción descontextualizada usual en filosofía. Los científicos en general, sean los de las llamadas «ciencias duras» o los de las llamadas «ciencias blandas» tienen mucho que aportar a esta discusión, quizá con cierto privilegio de especificidad.

Tomemos por ejemplo las ciencias humanas y sociales: ¿Qué modalidades, qué programas de ciencia encontramos en las ciencias humanas y sociales, no solamente en esta universidad sino también, en términos generales, en las universidades? Antes de que podamos responder a esta pregunta, conviene señalar que esos programas son exclusivamente los que allí se practican, se producen, se explicitan y se enseñan. Algunos campos disciplinarios van a presentarnos formas muy sencillas de investigación, con concepciones de la ciencia elementales y básicas, de exigencia mínima, que podemos llamar *ejercicios exploratorios*, que se basan en la elaboración de categorías para explorar fenómenos sociales; de hecho, mucho de lo que se produce actualmente en ciencias sociales consiste en un comentario ordenado de los fenómenos (de qué se trata, qué otros fenómenos lo circundan, qué interpretaciones cualitativas o cuantitativas se pueden elaborar). Otro tipo de investigaciones son las estrictamente *descriptivas*: aquellas que tienen una intención de exhaustividad en el relevo y ordenamiento de algunos elementos propios de un campo o tema, con el establecimiento de categorías descriptivas; un buen ejemplo de esta tendencia es la tradición propia de la historiografía más o menos tradicional, en la cual el producto vale en la medida en que haya logrado sistematizar y reproducir pormenorizadamente toda la información documentada que se pueda tomar en cuenta. Existen también programas de ciencia *experimentales*, que tienen las características de presentar una hipótesis que se establece a partir de investigaciones exploratorias y descriptivas anteriores; la investigación o proceso de ese programa consiste en comprobar o descartar experimentalmente esa hipótesis. En muchos territorios de las ciencias humanas y sociales suelen predominar las investigaciones en la tradición de la investigación *teóricamente orientada*, consistente en interpretar los datos a partir de una determinada teoría, en términos de presentarle esos datos a la teoría o de poner a la teoría en conversación con un conjunto de datos. La investigación *tecnológica* también está presente en las ciencias sociales y humanas, su objetivo es producir o mejorar una determinada tecnología; tengamos en cuenta, por ejemplo, que la sociología produce tecnología social, que la antropología produce tecnología cultural y que la lingüística puede producir tecnologías lingüísticas. Bajo el nombre-bolsa de *investigación-acción*,

que aspira a que aquello que se investiga no se separe de la práctica en un determinado ámbito, sea éste profesional, de enseñanza, de acción social y política, se promueven prácticas investigativas que niegan la distancia del investigador y lo investigado. Finalmente, nos encontramos con la investigación *teórica*, es decir, aquella que no tiene ninguna otra intención que la de producir, discutir, formular o reformular teoría.

La larga (aunque sintética) enumeración que hicimos en el párrafo anterior, circunscrito únicamente a las ciencias humanas y sociales, tuvo la finalidad de mostrar que cuando hablamos de ciencia no estamos hablando de una absoluta uniformidad. Creemos que de esto se desprende nítidamente que cuando hablamos de la enseñanza de estas modalidades de las ciencias tampoco nos encontramos con uniformidades, cada modalidad ha de implicar una especificidad de enseñanza, porque ésta es necesariamente subsidiaria de aquellas modalidades.

No está de más introducir aquí la pregunta ¿cuándo comienza la formación de investigadores? Es una pregunta que no tiene respuesta fácil, y que se podría desmontar en múltiples otras: ¿se puede esperar a que ingrese a una maestría para formar al investigador? ¿Se puede enseñar una ciencia sin requerir que el estudiante se ajuste al funcionamiento de esa ciencia? ¿Se puede enseñar una ciencia sin seguir sus procedimientos propios? Estas preguntas podrían tener una respuesta afirmativa si se las hacemos a un programador para los niveles de Primaria y Secundaria, donde nadie tiene la expectativa de que los niños o adolescentes que allí estudian se transformen en científicos en todas las ciencias que se les enseñan. En cambio, si se tratara de un programador en la universidad, una respuesta afirmativa implicaría una onerosa confusión, o pero aun, la certeza de que el programador es inadecuado para su función.

Como sabemos, Yves Chevallard (1998) introdujo un concepto que hace referencia a estas cuestiones: la *transposición didáctica*. Este concepto implica que el pasaje de la ciencia a la enseñanza se produce gracias a la constitución de un «*texto del saber*», la modalidad, la vida, la operatividad, y las faltas de saber propias de la ciencia se quedan en ella, el texto del saber nos permite acceder a una versión canónica y estable de un determinado saber. El «texto del saber» está albergado en el programa a seguir, en los contenidos de la formación docente, en las indicaciones para la práctica diaria y en los manuales; constituye un «texto» en el sentido abstracto de la palabra, donde se fija el saber por-ser-enseñado («*designado para ser enseñado*», dice Chevallard) para cada disciplina, ya que éstas no son factibles de ser enseñadas si no tienen los correspondientes textos de saber designados. Ahora bien, ¿existe la transposición también en la enseñanza de la ciencia que se hace en las universidades? A juzgar por el carácter estrictamente estructural de la teoría de Chevallard, todo indicaría que la transposición ocurre siempre que se disponga una enseñanza, sin que el docente o el programador puedan impedirlo.

La ciencia, independientemente de su enseñanza, requiere también un «texto de saber», de lo contrario el científico no podría fijar el resultado de sus indagaciones ni transmitirlo a los otros científicos, y además si no existiera no habría memoria de los

caminos de esa ciencia. Sin dudas, hay en toda práctica científica una *instancia de saber*, consistente en el bordeado del saber faltante sin el cual no sería ciencia, pero también es necesaria una *instancia de conocimiento*, que asegura la continuidad y la comunicabilidad del quehacer científico. El «texto de saber» chevallardiano de la enseñanza es correlativo a la «instancia de conocimiento» de la ciencia, con la diferencia de que es una instancia que no viene-de ni vuelve-a la «instancia del saber», excepto por las fugas que pueda tener algún estudiante en especial. Como estamos sugiriendo, tanto en la práctica científica como en la enseñanza universitaria parecen estructuralmente necesarias las «instancias de conocimiento», pero a diferencia de otras formas de enseñanza la enseñanza universitaria *debería*, como la práctica científica, nutrirse también de las «instancias del saber». Al científico le interesa muy relativamente lo que ya se sabe, que puede quedar como paño de fondo de su práctica, lo que identifica su práctica con la ciencia es una falta, un no-saber por el cual preguntar.

La enseñanza universitaria parece estar atrapada en esta disyuntiva agobiante: ¿se puede decir que se trata de una modalidad de enseñanza sin transposición? Hay dos respuestas inmediatas a esta pregunta: la primera, es que «depende de qué enseñanza universitaria hablemos», la segunda es que «en tanto enseñanza sí, pero la enseñanza universitaria es también algo diferente a la enseñanza». Con respecto a la primera respuesta, debemos señalar que es atinada, ya que sabemos que amplios sectores de la enseñanza universitaria, sobre todo en sus ámbitos propedéuticos y definitivamente profesionalistas, no se diferencian grandemente de lo que pueda ser la mejor enseñanza básica. Es sin dudas una respuesta que afecta bastante al narcisismo de los universitarios, pero sería imposible ponerla en duda. En relación a la segunda, eso que hay en la enseñanza universitaria que es también algo diferente a la enseñanza no puede ser otra cosa que la proximidad del científico practicante en su puesto institucional y el estudiante que con él se asocia. Es verdad que esta posibilidad depende de las estructuras de la enseñanza misma, lo cual se logra cuando los programas de enseñanza acortan las distancias entre ésta y la investigación propiamente dicha y genuina, como suele suceder en las carreras que tienen como objetivo formar investigadores, sea en el grado o en el posgrado.

La transposición, entendida como un fenómeno estructural y fuera del alcance del enseñante no debería ser un problema. Ésta es, quizás, una cuestión paradójica referida a toda enseñanza: la enseñanza no parece ser del orden singular; el texto del saber, el diseño didáctico, la planificación y el *currículum* no toman en cuenta a nadie singular. No obstante, en el proceso de la enseñanza, cada singularidad ocupa su lugar. Por este motivo, si se *enseña ciencia* existe siempre la posibilidad de que se *haga ciencia*. La ciencia, coartada por el texto del saber en sus dimensiones propias, resurge en el aula para la singularidad del alumno e incluso de sus profesores. El problema es, probablemente, de programación: cómo el programa ampara los tránsitos singulares en los cuales se hace posible el efecto ciencia.



# Sobre la noción de «enseñanza» en las políticas universitarias uruguayas

## La noción de enseñanza

Este Capítulo reúne los resultados de nuestra indagación sobre la *noción de enseñanza*, contenida en las discusiones, planificaciones y acciones en materia de políticas universitarias en el Uruguay. El énfasis del análisis, por lo tanto, se pone en la Universidad de la República, única existente como tal en el país hasta 1980, aunque se pretende realizar una contribución que aporte también a la comprensión de los procesos de lo que se suele llamar «educación superior» y «educación terciaria».

Nuestro estudio ha requerido un tratamiento histórico y una periodización del proceso de la universidad uruguaya desde sus inciertos intuitos de fundación en 1833 (Ley Larrañaga) hasta el cierre del siglo XX<sup>10</sup>. Sin embargo, nuestro marco de referencia no implica un estudio historiográfico en sentido estricto. De hecho, a los efectos históricos nos hemos servido ampliamente y sin mayores variaciones de las señeras obras de Arturo Ardao (1945, 1950, 2008) y de Juan A. Oddone y Blanca Paris de Oddone (Oddone y Paris, 1963, 1971, Paris de Oddone 2009), y hemos utilizado también los productos de otros historiadores al respecto. A partir de ellas hemos podido establecer nuestra periodización. Debido a nuestro objeto específico de análisis, la «noción de enseñanza», hemos tenido que incluir algunas variantes, que explicaremos en su momento. Nuestro marco de referencia para el análisis ha tomado en cuenta principalmente los sentidos alojados tanto en los documentos como en las opiniones y prácticas que se han consignado en cada período, propendiendo a un estudio de naturaleza discursiva.

Utilizamos el término «noción», y no otros más taxonómicos que podríamos haber elegido, porque consideramos que indica el carácter complejo, opinable y relativo del fenómeno en sí de la enseñanza, en el cual es posible aislar muy diversos componentes y que implica un tratamiento pluri-dimensional. El abordaje de todo el material recogido nos sirvió para abreviar en torno a la noción de enseñanza presente en cada uno de los períodos considerados, para lo cual se tomaron en cuenta cuatro niveles o dimensiones de análisis desde los cuales es posible abordarla.

El primero de ellos es el *nivel político*. En este nivel debe tenerse en cuenta, fundamentalmente, cuáles son o han sido los sentidos que los diversos proyectos políticos

---

10 El material recogido y analizado llega hasta el segundo período del Rector Rafael Guarga, culminado en 2005, coincidentemente con el cierre del gobierno nacional del Partido Colorado presidido por Jorge Batlle.



de universidad han dado, en su marco de referencia, a la cuestión de la enseñanza, incluyendo las políticas de inclusión, la jerarquización de la enseñanza profesional y la formación de investigadores y el valor que se atribuye a la función del docente universitario<sup>11</sup>.

El segundo, es el *nivel epistémico*, o sea de los saberes que están presentes en el proceso de enseñanza. Incluyo aquí, además de las diversas dimensiones de lo curricular, la concepción misma que del saber se formula, ya sea como acopio y conservación de conocimiento recibido o como su dimensión heurística en la producción de conocimiento original.

El tercero, es el *nivel de sujeto*, por lo cual entendemos las concepciones, a veces expresadas en términos académicos explícitos y otras en términos de sentido común, referidas a los sujetos de la enseñanza (los enseñantes) y a los sujetos del aprendizaje (aprendientes), así como a las configuraciones de la relación entre ambos o «vínculo de enseñanza».

El cuarto, determinado en gran parte por los anteriores, es el *nivel didáctico*. Además de las propuestas tecnológicas acerca del cómo enseñar, hay aquí cuestiones teóricas importantísimas, relacionadas a la naturaleza de los saberes que participan en la enseñanza, a las actitudes básicas de los docentes ante su doble inscripción como productores y transpositores de conocimiento y a las figuras propuestas para el alumno y el profesor, en el marco de referencia de las tradiciones universitarias propiamente dichas en materia de enseñanza, que son en gran medida intrínsecas e intransferibles.

Al tomar estos tres niveles en cuenta, en forma integral, podremos adentrarnos con especificidad en la noción de enseñanza en las políticas universitarias uruguayas, como objeto teórico y como campo de actividad histórico-discursivo. En este punto, conviene hacer algunos señalamientos propedéuticos. En primer lugar, nuestra inquietud en este texto se inaugura en la pretensión de estudiar el proceso universitario desde uno de sus parámetros constitutivos *interiores*, habida cuenta de que la enseñanza es uno de los campos que dan sentido a la institución y que implica una conspicua preocupación universitaria. En segundo lugar, es posible que en algunos aspectos o momentos del análisis nuestras interpretaciones se aparten notoriamente de las ya establecidas en forma canónica respecto a la historia y a los procesos universitarios; aparte las diferencias de punto de vista que se señalarán en cada caso, también debe tenerse en cuenta que observada desde uno de los procesos interiores la universidad se presenta con rasgos diferenciados a su representación más exterior y de conjunto.

---

11 En rigor, nos han interesado en especial los efectos al interno de la universidad de las políticas públicas y la dimensión interna de políticas universitarias.

## Hitos en la conformación de la enseñanza universitaria uruguaya

La Universidad de la República fue fundada en 1833 e instalada formalmente en 1849<sup>12</sup>. Tiene, por lo tanto, cien años más que el *ternario investigación-enseñanza-extensión*, que actualmente les parece a nuestros estudiantes una verdad arcádica. Cuando en la segunda parte de la década de 1950 un grupo de universitarios uruguayos la emprendió con fuerza en llevar a las últimas consecuencias institucionales el espíritu y el ideario de la Reforma de Córdoba (1918), la Universidad de la República era muy diferente a la que actualmente conocemos.

Los análisis de la universidad en Latinoamérica hasta ese entonces mostraban la ausencia de investigación como proceso sólidamente establecido en la propia estructura de las casas de estudio que respondían a ese nombre, la presencia meramente acumulativa de intelectuales o «científico-intelectuales» de tendencias libérrimas, el alejamiento de los claustros de las necesidades de la sociedad y la predominancia de una actitud profesionalista acrítica<sup>13</sup>.

Sin lugar a dudas, estos problemas no eran coyunturales, ni mucho menos uruguayos. Como sabemos, algunos de ellos —y sobre todo los referidos a los tres elementos del ternario— eran temas de discusión que se venían arrastrando desde los siglos XV y XVI en Europa, donde las universidades habían dejado caer la relación enseñanza-producción de conocimiento que estuvo en su origen en los siglos XII y XIII, expulsando a los científicos e intelectuales a las Academias y consagrándose exclusivamente a la enseñanza<sup>14</sup>. Ni siquiera en el siglo XVIII y principios del XIX, con la reforma alemana de Wilhelm von Humboldt en la Universidad de Berlín (1810), se pudo revertir realmente esta separación, que se fue arraigando en los diferentes países europeos.

En términos generales, en Latinoamérica habríamos heredado la tradición universitaria europea en la etapa colonial, mediante las experiencias transplantadas de las elitistas y arcaicas tradiciones ibéricas, fuertemente determinadas por visiones teológicas

---

12 La corrientemente llamada «Ley Larrañaga» (Uruguay, 1833) consagró la aspiración de un centro universitario, que allí se donomina únicamente *Universidad* y que se llamó en 1838 *Universidad Mayor de la República* por Decreto de Manuel Oribe (Uruguay, 1838, art. 1º), aunque ésta sólo se instaló por Decreto de Joaquín Suárez en 1849 (Uruguay, 1849a). En este último caso, la denominación es *Universidad de la República* (Uruguay, 1849a: art. 1º). Otras denominaciones, como *Casa de Estudios Generales*, *Casa de Estudios* (en el período 1833-1849), y *Universidad de Montevideo* (1849 en adelante) también fueron utilizadas. Bentancur Díaz (1989) ha analizado este proceso denominador con detalle.

13 En parte, éstos son los parámetros del análisis de Riveiro (1968).

14 Bayen (1978) hace un análisis muy cauteloso de este proceso. Debe tenerse en cuenta que, en sentido estricto, la antigua universidad de los siglos XII y XIII no hacía investigación en sentido moderno, sino que era sobre todo «una especie de conservatorio» en el cual, de todos modos, se practicaba «la discusión y el perfeccionamiento intelectual» (Vignaux, 1954: p. 32). Sin dudas, hacía «producción de conocimiento», aunque en un formato escolástico muy diferente al de la ciencia moderna posterior al siglo XVII.

del saber y la enseñanza<sup>15</sup>. Con ellas, de hecho, no venían exactamente los problemas ni las discusiones de la tradición europea en general, fuertemente influidas por el espíritu científico y el iluminismo, sino los quizá más escolásticos que presentaban las arcaicas instituciones de educación superior españolas. Sin embargo, y como bien indica Ribeiro (1968: p. 35), sería una falacia suponer que nuestras universidades —y en particular la uruguaya— son de filiación estrictamente ibérica. Las reformas racionalistas y positivistas, de neto corte liberal provenientes principalmente de la universidad francesa posnapoleónica, que se fueron operando en la universidad uruguaya entre 1870 y 1930, y el empuje de la revolución industrial, modificaron su estructura y sus sentidos básicos. Al igual que en la educación básica (inicialmente primaria y posteriormente también secundaria), el «industrialismo» y la sociedad capitalista dieron a nuestras universidades su perfil contemporáneo, siempre albergando un profundo liberalismo, muchas veces contrahegemónico.

En lo que respecta a la Universidad de la República, pueden señalarse hitos fundamentales en materia de marcos de referencia discursivos, relacionados con épocas de su historia, y que construyeron espacios para la conceptualización de la enseñanza. A los efectos de periodizar esta continuidad, podemos valernos del siguiente esquema, no sin anunciar desde el inicio que le atribuimos un valor relativo:

1. 1833-1849: Enseñanza indefinida
2. 1849-1885: Enseñanza en la universidad «Vieja»
3. 1885-1935: Enseñanza profesional en la universidad «Nueva»
4. 1935-1958: Enseñanza superior «propiamente dicha»
5. 1958-1968: Enseñanza como parte dependiente del ternario
6. 1968-1973: Atisbos de la concepción de la enseñanza como «práctica»
7. 1973-1985: Concepción tecnicista de la enseñanza
8. 1985-2005: Concepción de la enseñanza como «práctica»

En cada uno de estos «momentos» las composiciones discursivas referidas al lugar de la *enseñanza* en las políticas universitarias fueron expresadas con mucha claridad, sin que necesariamente se tuviera una noción intrínseca y explícita de la misma.

## La enseñanza indefinida (1833-1849)

Inmediatamente después de instalado el novel estado uruguayo (1830), surgió la iniciativa de constituir una universidad que fuera su correlato. La Ley correspondiente fue presentada en el Senado en 1832 por Dámaso Antonio Larrañaga, y aprobada en 1833 (Uruguay, 1833). Aunque el Art. 13 habla de «*la Universidad*», ésta recibió en la papelería y en los usos de la época hasta 1849 el nombre de *Casa de Estudios Generales*

---

15 En su análisis de la «filosofía pre-universitaria» en el Uruguay (entendida como aquella anterior al establecimiento de la Universidad en 1849), señala Ardao (1945) con mucho detalle el carácter de esta enseñanza escolástica, fuertemente influida por un tomismo conservador y nemotécnico. Sin embargo, también señala la temprana inclusión de ciertos elementos de la filosofía y la ciencia modernas, y a inicios del siglo XIX algunos elementos emergentes del espíritu iluminista francés.

o más simplemente *Casa de Estudios*. En 1836, al establecerse el primer *Reglamento de Estudios* (Uruguay, 1836) constaba de cinco cátedras reales (de las nueve creadas en la Ley de 1833): latín, filosofía, matemáticas, teología y jurisprudencia, que debían dictarse en ese orden; para la teología y la jurisprudencia se creaban Facultades. En 1838, el Presidente Oribe decreta la institución de la «casa de estudios generales establecida en esta capital, con el carácter de Universidad Mayor de la República» (Uruguay, 1838, art. 1<sup>o</sup>) y envió un proyecto de Ley Orgánica de ésta, elaborado por Larrañaga en base a un estudio previo de varias universidades europeas y de la de Buenos Aires. Sin embargo, este proyecto (que se considera perdido) no llegó a ser considerado debido al sitio de la ciudad<sup>16</sup>. La institución efectiva (con su respectiva ley orgánica) debió esperar hasta 1849, en el Gobierno del Presidente Joaquín Suárez (Uruguay, 1849a, 1849b, Ardao, 2008: p. 9-10).

Una primera marca a señalar en la *Universidad Mayor* o *Casa de Estudios* entre 1833 y 1849 es la dispersión de las cátedras y la indefinición de los estudios. Se intentó dar a éstas alguna estructura y mayor control y promoción en el proyecto de organización de Larrañaga (1838) que no llegó a ser tratado. Aun así, y a pesar de la ineficiencia o impotencia que caracterizó a esta empresa, las ideas constitutivas de Larrañaga, Oribe y Suárez, que fueron los gobernantes que llevaron adelante la iniciativa, merecen ser consideradas en sí mismas. Es importante señalar que los tres tuvieron muy claro que la universidad era una necesidad nacional y del estado, y que este vínculo, universidad-estado, debía ponerse muy por lo alto. En efecto, los gérmenes de la adopción del «modelo napoleónico», caracterizado por concebir a la universidad como una gran institución estatal de enseñanza que aglutinara a todos los niveles de ésta, primarios, secundarios y superiores, idea fuerte que va a constituirse en la primera *Ley Orgánica de 1849* (Uruguay, 1849b), debe ser analizada con cierto detenimiento.

Durante la Colonia, Montevideo utilizó para un muy pequeño grupo de jóvenes patricios los servicios de las universidades argentinas (sobre todo las de Córdoba y Buenos Aires) y de las europeas en menor medida. En el ámbito local, los estudios «superiores», en el sentido de no elementales, eran suministrados principalmente por los Franciscanos en el *Colegio San Bernardino*, del cual se ocuparon a la expulsión de los Jesuitas en 1767, y en 1843 se estableció (a la vuelta de los jesuitas al Uruguay) el *Colegio Oriental de Humanidades* (Paris de Oddone, 2009: p. 13-15). Sin embargo, entre estas instituciones religiosas y la Casa de Estudios no hubo continuidad, más que la determinada por algunos docentes de espíritu liberal que pasaron de aquellas a ésta. Hecho interesante, relacionado con la escisión entre liberales y religiosos, nos muestra una impronta estatista y de «laicidad» ya desde el comienzo. Cuando en 1847 Suárez dispone la erección del Instituto de Instrucción Pública, el decreto respectivo reclama para el Estado el monopolio de la enseñanza,

---

16 De hecho, en ese año las cátedras quedaron desarticuladas por el sitio de la ciudad. Es importante recordar que el período era de enorme inestabilidad política, con varios levantamientos armados sucesivos y con una larga guerra (la «Guerra Grande», 1843-1851).

La educación del hombre es el germen creador de la prosperidad de las Naciones y de la felicidad de los Pueblos, porque en ella reside el saber, que da las buenas instituciones, y la virtud, que las consolida y arraiga en las costumbres. El cuidado de su desarrollo, de su aplicación y su tendencia, no puede ser, pues, la obra de la especulación, de las creencias individuales, ó de los intereses de secta. Esa atribución es Exclusiva de los Gobiernos. Mandatarios únicos de los Pueblos que representan [...] (Uruguay, Exposición de Motivos, 1847, p. 475)

A pesar de la separación que resulta evidente entre la enseñanza regida por el Estado y cierta pretensión religiosa de dominio sobre ésta, el resultado final no parece haber sido otro que la subsistencia de las prácticas escolásticas peninsulares (españolas) que atravesaban a los posibles docentes de las cátedras, independientemente de su factible credo liberal, aunque con excepciones (Ardao, 1945)<sup>17</sup>.

Junto a que los objetivos de la enseñanza estaban muy poco claros (en términos curriculares y en virtud de alguna preparación específica), ésta debe ser caracterizada como muy *indefinida* en sus modalidades, lo que resulta más evidente si se la considera en relación a la pretensión de mantener un continuo no claramente fracturado entre los niveles básicos y los «superiores».

En el período 1833-1849, la universidad fue más bien una aspiración que una realidad, aun cuando esta aspiración estuviera cargada de sentidos y de proyectos.

## La enseñanza en la universidad «Vieja» (1849-1885)

A pesar del caos político que caracterizó al período 1838-1851, se hacen posibles algunos avances desde 1847, en la forma de actos políticos y sociales, que abonaron la instalación de la universidad y su organización jurídica en 1849. En materia de educación y enseñanza, deben señalarse dos hechos fundamentales, ocurridos los dos en 1847: el establecimiento del *Gimnasio Nacional*, de carácter inicialmente privado, y el Decreto de creación del *Instituto de Instrucción Pública*<sup>18</sup>. Según Ardao (2008: p. 37), el primero proporcionó a la universidad su plantel docente inicial; por su parte, el segundo le ofreció su plantel directivo.

El argentino Luis José de la Peña y Carlos Palomar abrieron un centro privado de enseñanza primaria y secundaria (o «superior»<sup>19</sup>) con el nombre de *Gimnasio*. En las evaluaciones inmediatas, y dada la carencia de un centro semejante en la ciudad, Suárez lo oficializó<sup>20</sup> con el nombre de *Gimnasio Nacional*, lo declaró gratuito, seleccionó a

17 Sin embargo, como sabemos, el problema de separar las posiciones religiosas (luego concebidas como «espiritualistas») y las liberales (caracterizadas más tarde como «racionalistas» y «positivistas») continúa hasta el «triunfo» de los segundos a fines del siglo XIX.

18 Es justo recordar que en 1843 se había establecido también el *Colegio Oriental de Humanidades*, entidad de estudios primarios medios (a veces también citados como «superiores») de la Compañía de Jesús (Jesuitas).

19 Como veremos más adelante, en aquella época los estudios secundarios o medios solían denominarse también «superiores».

20 No hemos encontrado este Decreto en el ordenamiento de Alonso Criado, pero Ardao lo cita; en rigor, el decreto decía «queda colocado bajo la especial protección del gobierno» (Ardao, 2008:37).

los alumnos, aprobó el plan de estudios de de la Peña y estableció el valor de los cursos para las carreras profesionales. Casi en el mismo mes, se creó el *Instituto de Instrucción Pública*, destinado esencialmente al control de la enseñanza primaria, que según el decreto tenía que «promover, difundir, uniformizar, sistematizar y metodologizar la educación pública», atribuyéndole también el cometido de «autorizar o negar la apertura o continuación de todo establecimiento de educación» y «vigilar cuidadosamente la observancia del más perfecto acuerdo entre la enseñanza y las creencias políticas y religiosas que sirven de base a la organización social de la República» (Uruguay 1847, art. 1º), entre otras. Tres de los miembros de esta institución creada, Herrera y Obes, de la Peña y Palomeque, integraron posteriormente la trilogía organizadora de la universidad. El Instituto tenía, hasta tanto, carácter «supletorio» de la universidad (recordemos que desde 1833 a ésta le correspondía la dirección de toda la enseñanza nacional, o «monopolio»).

Dedicamos un espacio amplio a estos antecedentes inmediatos de la instalación de la *Universidad Mayor de la República* (aunque usualmente llamada *Universidad de Montevideo*) en 1849, porque ésta no habría de entenderse sin ellos. En los hechos, la universidad instalada en 1849 era la suma del Gimnasio, del Instituto y de las cátedras que se fueron generando desde 1833. Efectivamente, la universidad pasó a incluir orgánicamente la enseñanza primaria, la secundaria y la «científica y profesional» (Uruguay, 1849b, art. 1º), en un típico acto liberal-estadista, con un reflejo propio del romanticismo, y en la tradición del modelo francés o «universidad napoleónica». París de Oddone lo expresa en estos términos:

[...] idea de lograr, consumada ya la independencia política, la independencia mental de América; librar al país por la educación, de los hábitos político-sociales que le aquejaban a modo de legado del coloniaje. En una palabra, la constitución definitiva de la nacionalidad dándole un espíritu propio por la educación del pueblo y la elevación de su nivel cultural, preocupación común de las *élites* ilustradas sudamericanas [...] (París de Oddone, 2009: p. 20).

En términos estrictos, los estudios establecidos por los documentos de 1849 (Uruguay, 1849a, 1849b) determinaban tres niveles, cuyos nombres eran: la *enseñanza primaria*, la *enseñanza secundaria* y la *enseñanza científica y profesional*. Esta última se organizó en cuatro Facultades (Uruguay, 1849b, arts. 13 a 25):

---

También debe considerarse que este acto gubernamental «privatizador» puede interpretarse en dirección a la aversión que estos gobiernos tenían respecto a la enseñanza privada, lo cual explica que en casi un mismo acto creara el *Instituto de Instrucción Pública*. París de Oddone (2009: p. 17-18 y ss.) interpreta también que la autorización y posterior nacionalización del Gimnasio fue un acto vinculado a la persecución que Suárez y su ministro Herrera y Obes llevaron adelante contra los jesuitas del *Colegio Oriental de Humanidades*, orillado a desaparecer, y cuyo traslado voluntario a la Casa de Ejercicios fue impedido por el gobierno para que allí se instalara el *Gimnasio*. La aprensión general contra los Jesuitas abarcaba a algunos clérigos, como el propio de la Peña, exiliado argentino perteneciente al clero regular.

1. *Facultad de Ciencias Naturales* (que comprendía la enseñanza de Matemáticas Trascendentales, Dibujo, Principios de Agricultura, de Botánica, de Química, de Navegación y de Arquitectura)
2. *Facultad de Medicina* (incluye dos ramas: Medicina y Cirugía, con doce materias; y Farmacia, con nueve)
3. *Facultad de Jurisprudencia* (que incluía cuatro ámbitos específicos: Derecho Civil, Mercantil, Público y de Gentes, y Economía Política)
4. *Facultad de Teología* (cuyos curricula integraban: Teología Dogmática, Teología Moral, Derecho Canónico e Historia Eclesiástica)

En realidad, de esas cuatro Facultades sólo entró a funcionar la de Jurisprudencia, que presidió por muchos años la tendencia del pensamiento universitario en este período, de lo cual debemos considerar las matrices de una enseñanza que le es característica. Las de Ciencias Naturales<sup>21</sup> y Teología no llegaron a cristalizar nunca en el esquema universitario propiamente dicho, la de Medicina fue instalada en 1876 con muchas dificultades (Ardao, 2008: p. 42-43).

La presencia de la *Enseñanza Primaria* en el esquema universitario no produjo efectos evidentes, porque, como señala Ardao (2008: p. 45) su inclusión fue más bien «nominal», y su separación a partir de 1877 no alteró en nada la vida universitaria. Interesan mucho más los efectos producidos por la inclusión de la Enseñanza Secundaria. En este caso, puede decirse que entre 1850, en que comenzaron los cursos, y 1885, fue ésta la que dio a la Universidad de Montevideo su perfil de enseñanza, con los primeros atisbos formales de la Facultad de Jurisprudencia unos años más tarde, que en materia de enseñanza se regía por parámetros semejantes a los de los estudios secundarios, y la de Medicina, que por su naturaleza incorporaba otros muy distintos, pero sólo sobre el final del período.

Un hecho interesante debe señalarse: ninguno de los investigadores que exploraron las cuestiones de la Universidad de Montevideo en el período de la Universidad Vieja (1849-1885) hace referencias a las concepciones de la enseñanza y mucho menos a las prácticas de enseñanza. En el contexto de esas investigaciones (fundamentalmente en la de Ardao, 1950), el factor más manifiesto a la dimensión epistémica de la enseñanza es el que opuso a los espiritualistas, a los racionalistas y a los positivistas, sobre todo por su querrela respecto a los programas de filosofía y a la posterior querrela entre los «jurisprudencialistas» y los médicos sobre el final del período, que parecen, por lo menos para Ardao, estar comprendidas en las primeras, y que analizaremos más adelante. Estas posiciones encontradas, que están en la base del conflicto que determinó el pasaje de la «Universidad Vieja» a la «Universidad Nueva» en la década de 1880, pueden completarse con las tendencias teleológicas de formación del ciudadano, correlato de

21 En este caso, algunas de sus disciplinas constitutivas se convirtieron en Facultades autónomas a partir de 1900 (Ingeniería, Agronomía, Arquitectura y Química), otras integraron en 1946 el cuadro de la Facultad de Humanidades y Ciencias. Algunas de ellas (sobre todo las consideradas «ciencias básicas») se practicaron sobre todo en la sección de Enseñanza Secundaria y Preparatorios desde 1885, al igual que las disciplinas humanísticas.



un estado independiente y su fuerte perfil romántico, que se corresponde con la dimensión política, pero nada nos dicen de los otros niveles de la noción de enseñanza, a saber las prácticas didácticas y la dimensión del sujeto.

Es altamente probable que los aspectos relativos a las prácticas didácticas, a la concepción del enseñante y del aprendiente y al vínculo docente-alumno se les escaparan a los historiadores citados, ya que éstos oscilan, siempre en términos de abordajes macro, entre la historia factual con cierto componente hermenéutico y la historia de las ideas. Sin embargo, es para nosotros frustrante que tampoco en el conjunto documental explorado nos encontremos con alusiones a este respecto. Sin lugar a dudas los uruguayos entre 1849 y 1885 estaban bastante lejos de poder percibir estas cuestiones, para ellos probablemente del orden de la «minucia», a pesar de que éstas preocupaban ya hacía mucho a los europeos, a juzgar por la tradición iniciada por Itard en la primera década del siglo (Itard, 2000) en la escuela francesa y por Herbart unos años más tarde en la escuela alemana (Herbart, 1939)<sup>22</sup>. Sin embargo, las críticas a las formas de enseñar en esta fase de la universidad uruguaya de los autores posteriores nos dan suficientes indicaciones, sobre todo lo que encontramos en la polémica Varela/Ramírez de 1876 (Varela y Ramírez, 1965) y el conjunto de comentarios dispersos de Vásquez Acevedo y otros actores de la Universidad Nueva, que analizaremos más adelante.

Es muy evidente que los productos de la Sociedad de Amigos de la Educación Popular que integraran Varela y Ramírez y otros destacados actores de la época, tuvo sus efectos tanto en los futuros de la enseñanza primaria como en los de la enseñanza secundaria y la «superior» impartida en las facultades universitarias. Sin embargo, y a pesar del hecho de que casi todos sus miembros fueran de una u otra manera «universitarios», los efectos fueron distintos en un caso y en el otro. Sumariamente se puede afirmar, empero, que las décadas de 1860 y 1870 fueron un «abreallas» para la cuestión de la enseñanza en el país, posibilitando el inicio de la tradición vareliana, primarista y normalista, y la incorporación de formas de concebir la enseñanza universitaria en términos positivistas (relación enseñanza-ciencia positiva) y pragmatista (eficiencia de la enseñanza profesionalista).

En cierta forma, podemos decir que toda la enseñanza secundaria y posterior a ésta (la brindada principalmente en la Facultad de Jurisprudencia) tenía los siguientes caracteres:

1. La enseñanza se impartía fundamentalmente en marcos de referencia escolásticos, claramente regidos todavía por el criterio de la autoridad del docente, en una permanente actitud de dictado frontal expositivo de la *dogmática*, lo que determinaba la excesiva estabilización del conocimiento y, en algunos casos, su obsolescencia.

---

22 De hecho, en el contexto nacional, estas cuestiones fueron de interés mucho más tarde, bajo los efectos de la Psicología Pedagógica positivista de Berra (1878), que poco acabó interesando a Varela y a sus seguidores inmediatos y seguramente menos a los universitarios de la época.



2. Para toda la enseñanza se elegían, y se enumeraban con parsimonia, aun en los decretos del gobierno, los textos, en carácter de manuales, que debían utilizarse.
3. La forma de la evaluación, también propuesta y legislada, debían acogerse a la validación de la *nemotecnica*.
4. En los docentes, principalmente en los Doctores, como se los llamaba, era normal una actitud autoritaria.
5. La enseñanza tenía escasamente un *sentido práctico* y nunca un sentido experimental.

Conviene recordar, como paño de fondo, las críticas de Varela a las prácticas universitarias de la época, contenidas en la primera parte de la Legislación Escolar, y que el Rector Ramírez caracterizó como «La paliza» al iniciar con aquel su polémica de 1876 (Varela y Ramírez, 1965). Aunque estas críticas son muchas y muy complejas, no caben dudas de que a lo largo de la discusión, los puntos señalados por nosotros del 1 al 5 están todos presentes, tanto en las acusaciones de Varela como en las defensas de Ramírez.

Debemos tener en cuenta que el modelo de enseñanza universitaria de la época pagaba su tributo a la presencia marcante de los estudios de derecho, muchas veces caracterizados en su tradición histórica por los mismos parámetros que aquí señalamos. De hecho, ellos regían los destinos enseñantes de la universidad, ya que sólo en 1876 los claustros comenzaron a contener efectivamente otro tipo de estudios profesionales, a saber la cátedra de Economía Política en 1860 (ver su análisis en Paris de Oddone, 2009, p. 118-146) y los de Medicina y Farmacia (a partir de 1876), que por su propia naturaleza tenían una relación intrínseca con las actitudes experimentales<sup>23</sup>.

## La enseñanza Profesional y la universidad «Nueva» (1885-1935)

La «universidad Nueva» es la que se construyó a partir del denominado «proceso de modernización», a fines del siglo XIX, en el marco de una exposición destacable de la casa de estudios a las ideas racionalistas y positivistas y a las transformaciones políticas propias de la impronta burguesa y liberal, que hizo suyo el «ideal de progreso», pero también a la consolidación de una sociedad democrática civil ante los desbordes militaristas. Paris de Oddone (2009), Oddone y Paris (1971, Tomo 1) y a Ardao (1950, 2008) han estudiado detalladísimo este período. Sería, no obstante, impropio reducir los procesos universitarios a los parámetros señalados, que no dejan de ser particularmente esquemáticos, tanto en lo que se refiere a su inserción político-socio-económica, como a las ideas filosóficas imperantes en su seno. En lo que dice de las opciones universitarias en este marco de referencia, se hace necesaria una mayor explicitación de aquello que es intrínseco de la universidad, en tanto espacio referido al cuidado del conocimiento acumulado, a la producción de conocimiento original, a su enseñanza y a su difusión.

<sup>23</sup> Aunque no podemos desarrollarlas aquí, son de particular interés las consideraciones acerca de la dogmática en la enseñanza del derecho de Bardazano (2005) como modelo epistémico constituido.

La Universidad que funcionaba en el período 1880-1885, con la ampliación desde 1876 de las «carreras» que dictaba, experimentaba fundamentalmente cuatro procesos simultáneos:

1. el *crecimiento en cobertura*, como resultado de los procesos de urbanización y conformación de una incipiente «clase media»;
2. la *expansión de las disciplinas* que fue necesario absorber, por su propia inquietud universalista;
3. la aspiración-exigencia de consagrarse fundamentalmente a la *formación de profesionales liberales* (abogados, médicos, ingenieros, etc.) y
4. las *modalidades de su enseñanza*, en un registro bipolar de calidad y eficiencia.

De alguna manera, y con variantes, el perfil de los centros universitarios de la llamada «Universidad Vieja» y de sus conductores era ácidamente cuestionado por los actores de la época, como ya se ha señalado. Se los acusaba de ser meros aplicadores ineficientes y rutinarios del conocimiento producido en otros espacios geográficos, sin producción propia y con una inoperante acción de difusión de saberes y tecnologías. La cuestión de la ineficiencia era, en algún sentido, el factor predominante de estas críticas, por lo cual la *Ley de 1885* (Uruguay, 1886), que consagra algunas de esas ideas renovadoras, puede hoy leerse a partir de esa exigencia.

La *Ley de 1885* puso orden y dio a la Universidad su perfil de «Institución» dirigida a ciertos fines y con organización consecuente a ellos: se reorganizó la Facultad de Medicina (tenida como anticuada y carente de dimensión científica), se incrementó el alcance de la Facultad de Derecho, se fundó la de Matemáticas y se regularon, como dependencias universitarias, la Enseñanza Secundaria y la Enseñanza Preparatoria. La Ley presentaba algún grado de autonomización universitaria respecto a los gobiernos nacionales, lo que fue eliminado en la siguiente (Uruguay, 1910), en la que además se consagra la autonomía interna y la autosuficiencia de cada Facultad, ya presente tácitamente en la de 1885. La tensión entre las tendencias autonomistas «plenas» (en el sentido de una universidad autónoma respecto al gobierno nacional) y las tendencias autonomistas «internas» (autonomía de cada facultad), que fueron representadas diferentemente en las Leyes Orgánicas de 1885 y 1909, podía considerarse un problema severamente señalado aún en 1938:

Así es [se refiere a que «el actual Consejo Central Universitario no gobierna la Universidad, teniendo casi exclusivamente una función representativa»], en efecto, como consecuencia de la marcada autonomía que cada facultad tiene ante el Consejo Central, de tal manera que, de hecho, no es la Universidad un ente autónomo sino tantos entes autónomos como facultades la componen, y nuestro código fundamental no establece una instrucción superior compuesta de nueve entes autónomos (Williman, 1938, p. 98-99)

La opinión de Williman<sup>24</sup>, más allá de su postura liberal-conservadora, refleja una preocupación generalizada. La «federación de facultades autónomas» es, a causa del

<sup>24</sup> Se trata de José Claudio Williman, hijo de Claudio Williman que fue Presidente de la República, y padre de José Claudio Williman (h), docente de notable actuación en las instituciones educativas nacionales. En ese año 1938 presentó un proyecto de Ley Orgánica (*Proyecto de Ley. Fines de la*

crecimiento universitario no diseñado sistemáticamente en los albores del siglo XX, un problema evidente. En lo que nos interesa aquí, y como señalaremos en el capítulo 6, este hecho debe correlacionarse con la supervivencia de la diversidad en cuanto a las nociones de enseñanza, que hacen que cada facultad y servicio parezca, en ocasiones, fijados en modelos de enseñanza universitaria anclados en pasados distinguibles.

En el contexto de 1880-1890 puede decirse que la universidad tuvo una oportunidad de plantearse la cuestión de la especificidad de su enseñanza, en su sentido, modalidades y problemas, y lo hizo a su manera en torno a la formación de profesionales, como analizaremos un poco más adelante. Sin embargo, es necesario anotar que la incorporación y ampliación de los estudios médicos incorporó una versión nueva de la naturaleza de la transmisión del saber, imponiendo las modalidades experimentalistas contrapuestas a la enseñanza dogmática imperante en el período anterior, caracterizado en gran parte por los *mores* de la jurisprudencia.

La Universidad Nueva se constituye como una «federación de facultades», incluyendo la de Estudios Secundarios y Preparatorios. En 1877 se había aprobado el *Decreto-Ley de Educación Común* (Uruguay, 1878) que segregó la Enseñanza Primaria de la universidad, restringiendo mínimamente la dimensión estructural «napoleónica» de la Universidad de Montevideo, aunque ésta no ha dejado nunca de presentar ese carácter, a pesar de la escisión posterior de Enseñanza Secundaria en 1935 (Uruguay, 1935)<sup>25</sup>. Como hemos visto, a partir del proyecto Larrañaga de 1833 (con el cual se «funda» y diseña la universidad) la universidad uruguaya adquiere su carácter básico estructural y de objetivos. Este carácter no se inspiró en el modelo berlinés de 1810, propuesto por Wilhelm von Humboldt (que postulaba la unidad de la enseñanza y la investigación científica y humanística), sino en modelos Argentinos, Ingleses y Españoles, pero preponderantemente en el modelo napoleónico, que concebía a la universidad como un gran aparato de administración de toda la enseñanza como función del estado (Maggiolo, 1986, p. 9). Esto incluye, en la terminología de la época, la enseñanza primaria, la enseñanza secundaria, y la enseñanza superior, aunque el carácter de esta última se defina precariamente por simple cotejo: es la que viene después de la enseñanza secundaria. En este punto del proceso, propio de las décadas de 1880 y 1890, hay un notorio apartamiento progresivo de aquel modelo de universidad napoleónico, aunque sin embargo no necesariamente una aproximación conceptual y fáctica al modelo berlinés.

Para los positivistas, que se agruparon en torno a la figura rectoral de Alfredo Vásquez Acevedo, la Universidad estaba llamada a muy altos cometidos sociales y políticos. Vásquez Acevedo, abogado y educador, fue nombrado Rector de la Universidad para el período 1880-1882, ocupó por designación del Gobierno este cargo en 1884

---

*Universidad*, que luce en copia en el libro citado), en el cual se legislaría una universidad no autónoma, con muy fuerte dependencia del Poder Ejecutivo.

25 Aunque trataremos de esta separación más adelante, conviene señalar que ésta tuvo sus efectos sobre la redefinición universitaria, en forma aguda y de naturaleza crítica, proceso que ya venía gestándose desde los años de 1890.

ante la destitución de Carlos María Ramírez y luego fue designado para el mismo en base a una terna desde 1885 y continuó en esa función casi ininterrumpidamente hasta 1899. Bajo su influjo se aprobó la *Ley Orgánica de 1885* (Uruguay, 1886). Hombre joven (36 años al ocupar su primer rectorado) representó con José Pedro Varela, a pesar de ciertas distancias que generalmente se pasan por alto, el empuje renovador de la educación uruguaya. Aunque se lo incluye como líder de los «positivistas», es necesario señalar que no tuvo preocupaciones filosóficas. Su obra fue fundamentalmente práctica, como lo señaló Ardao (1950, p. 121), y hasta el presente no ha sido estudiada con la profundidad que merece, tal vez porque escribió muy poco, con excepción de tratados jurídicos y algunos textos para enseñanza primaria<sup>26</sup>. Este «espíritu pragmático», semejante en algún aspecto al de José Pedro Varela, es una pista muy prometedora, para entender qué sentido tuvo, como efecto en el cotidiano universitario, su postura respecto a la enseñanza. Para Vázquez Acevedo y sus seguidores era imprescindible fusionar toda idea de enseñanza superior con la creciente demanda de formación profesional, por lo cual para ellos ambos términos eran sinónimos. Por eso, y haciendo letra una cara aspiración positivista, la Ley de 1885 establece en forma escueta, pero de invalorable influencia posterior:

La Enseñanza Superior tendrá por objeto habilitar para el ejercicio de las profesiones científicas (Uruguay, 1886, art. 10º, p. 78).

Las «facultades» eran entonces la de Derecho, la de Medicina y la de Matemáticas y Ramas Afines (luego Ingeniería y Ramas Anexas). Téngase en cuenta que esta ley incluye la administración de Enseñanza Secundaria, definiendo sus fines como complemento de la educación básica, y la Enseñanza Superior, atribuida a las Facultades. A partir de la Ley de 1885 se consagran como estrictamente «profesionalistas», por lo cual exhibían un escaso grado de producción de conocimiento original, generalmente ocasional y derivado de inclinaciones personales de algún que otro docente. La expresión «profesionalismo» comienza a ser frecuente ya en la primera década del siglo XX en múltiples documentos de actores universitarios e, incluso, de organismos de dirección. Tiene siempre un carácter despectivo, convirtiéndose a partir de los documentos de la segunda década en un verdadero «monstruo de siete cabezas» de los males de la Universidad<sup>27</sup>.

En este universo universitario, el cultivo, en gran medida vinculando artesanalmente enseñanza y producción de conocimiento, de las disciplinas básicas (matemática, física, historia, filosofía, etc.) se restringe a los docentes de la Sección de Enseñanza Secundaria y Preparatorios, lo que cesa en 1935 al ser separada ésta de la universidad (Uruguay, 1935). Así se ha señalado repetidas veces (e.g. Maggiolo 1986: pp. 8-9), y este hecho puede llamarnos poderosamente la atención. Hay una explicación bastante

---

26 Además de las páginas que le dedican Paris de Oddone (2009) y Ardao (1950) hay también un completo bosquejo biográfico de María Julia Ardao (1965).

27 *Cfr. e. g.* los documentos incluidos en Oddone y Paris de Oddone (1971, Tomo II, segunda parte, y Tomo III, *passim*).

plausible para ello: eran los docentes de la enseñanza secundaria y preparatoria los que estaban vinculados a las disciplinas básicas, para ellos el conocimiento «desinteresado» (del cual va a hablar Vaz Ferreira más tarde) era del mayor interés; por su lado, los docentes de las facultades profesionalistas enseñaban en tanto que profesionales, vale decir que transmitían no la inquietud científica sino la preocupación profesional en su aplicación.

La Facultades profesionalistas están, por lo tanto, en otra dimensión, y en ellas la investigación en tanto tal no se practicó orgánicamente hasta mucho más tarde. En efecto, como señala Maggiolo, la investigación comienza a realizarse en las facultades profesionalistas

[...] como el resultado de esfuerzos individuales y no como un propósito expreso del Instituto, en los primeros años del siglo actual [siglo XX]. Especialmente en la Facultad de Medicina y posteriormente en la de Ingeniería y Ramas Anexas, se intensifica el interés por la investigación científica al terminar la primera guerra mundial, pero se practica principalmente en sus formas más estrechamente asociadas a las aplicaciones directas de la profesión. (Maggiolo, 1986, p.9)

A juzgar por las críticas severas que analizaremos en la sección que sigue a ésta, las características de la enseñanza en este período no se diferenciaban sustancialmente de las ya descritas para la Universidad Vieja. Se abrió, eso sí, una enorme brecha «positivista-pragmatista», que exigió, y en algunas facultades logró, sus resultados. Tanto en la Facultad de Medicina como en la de Ingeniería, el espíritu profesional pudo anidar con holgura, y obtener la tan ansiada eficiencia tecnológica.

Entre 1918 y 1935 la Universidad Nueva experimentó una autocrítica constante, la que determinó varios cambios, sobre todo en su conceptualización de la enseñanza. Por su continuidad con los procesos posteriores analizaremos los rasgos de esa autocrítica en el próximo período.

## La enseñanza superior «propiamente dicha» (1935-1958)

Como hemos venido viendo, las denominaciones de la «enseñanza universitaria» han sido oscilantes a lo largo del primer siglo de la universidad uruguaya. Podemos hacer un listado de las acepciones que ha tenido, y en particular, los sentidos que se atribuyeron a «enseñanza superior»:

1. *Enseñanza científica*. En el Decreto de 1836, ésta abarca «los estudios preparatorios de filosofía y matemáticas puras, y las facultades mayores de teología y jurisprudencia» (Uruguay, 1836, art. 1º).
2. *Enseñanza científica y profesional*. En la ley de 1849 (Uruguay, 1849b), primera «ley orgánica», se incluye bajo ese rótulo la enseñanza que no es primaria ni secundaria brindada por la universidad en sus cuatro facultades creadas.
3. *Enseñanza Superior*. Ramírez designa con este nombre a la «que sigue a la Secundaria», o sea la Preparatoria y a «la que sigue a ésta», que era la brindada

por las facultades. A su vez, Varela utilizó preferentemente la expresión como referida a «la que sigue a la Primaria» (ver Varela y Ramírez, 1965, *passim*).

4. *Enseñanza Superior*. La Ley de 1885 (Uruguay, 1886, art. 10<sup>o</sup>, p. 78) le atribuye el cometido de «habilitar para el ejercicio de las profesiones científicas».

Como es evidente, las denominaciones, aparte de cambiantes, se fundan en criterios muy disímiles. De hecho, esta cuestión ha sido siempre un gran problema terminológico, que logró agravarse cuando desde 1950 se comenzó a utilizar la denominación de «enseñanza terciaria». Por este motivo, en 1990 el Consejo Directivo Central solicitó dos informes a la Comisión Central de Educación sobre «Concepto de Universidad» y «Concepto de Enseñanza Superior en la Tradición Nacional» (Universidad de la República 1990). Tanto en uno como en otro, como señala Ares Pons (1995, p. 67), se hace referencia al sentido impreciso del término «Enseñanza Superior».

En 1914, Carlos Vaz Ferreira incluyó en este debate, que es más profundo que el que se refiere a las denominaciones, una discusión acerca del concepto mismo de «enseñanza superior». Este importante intelectual, nacido en 1872, ingresó en la universidad en 1888 y se graduó como Abogado en la Facultad de Derecho en 1903. Era, con seguridad, uno de esos estudiantes que aparecen en el relato de Oddone y Paris de Oddone (1963), implicados en las discusiones sobre la autonomía, los estudios libres, la libertad de cátedra y también las batallas entre sectores filosóficos contrapuestos.

La trayectoria académica de Vaz Ferreira se inicia muy tempranamente, ya que fue docente, a los veinticinco años, con un concurso para Profesor de Filosofía en Preparatorios (1897) que dio mucho que hablar. Accedió también más adelante a altos cargos directivos, como Miembro del Consejo Directivo de Instrucción Primaria (1900-1915), Decano de Preparatorios (parte integrante entonces de la universidad) de 1904 a 1906. En 1913 fue designado Maestro de Conferencias de la universidad, cargo que ocupó hasta su muerte en 1958, y más tarde ocupó la cátedra de Filosofía del Derecho de la Facultad de Derecho (1924 a 1929). Fue Rector de la Universidad de la República por tres períodos (1929-1930, 1935-1938, 1938-1943), y posteriormente Director (1946-1949) y Decano (1952-1955, 1955-1958) de la Facultad de Humanidades y Ciencias, cuya creación impulsó desde el Rectorado. Son, por lo tanto, setenta de los ochenta y seis años que le tocó vivir dedicados a la Universidad, desde que ingresó como estudiante hasta las funciones de alta jerarquía y compromiso, que hacen de él un típico «hombre de la universidad», y un hombre que ejerció un profundo efecto crítico en la llamada «Universidad Nueva». A diferencia de Vásquez Acevedo, fue un pensador, cuya extensa y variada obra ha sido compilada en la década de 1950. Su postura, ligada a la superación del positivismo, fue claramente expresada en materia de enseñanza tan tempranamente como 1914, en una de sus Conferencias:

El término «superior», aplicado a la enseñanza, tiene dos sentidos:

En uno, designa la preparación para ciertas profesiones reputadas más elevadas y de trascendencia social; y de preparación, también, más especialmente difícil, tales como las de médico, abogado y otras más o menos similares.

En el segundo sentido, la enseñanza superior propiamente dicha, la más «superior» de todas, es la que tiene que ver de una u otra manera con la cultura superior, con el pensamiento original, con la producción y demás manifestaciones de la alta cultura» (Vaz Ferreira, 1957a: p. 88).

Uno de los males, según su análisis, de la enseñanza universitaria en términos universales es precisamente lo contrario: la predominancia de lo profesional como eje para concebir la enseñanza en el nivel superior, mientras que para él «la enseñanza superior profesional debe funcionar, en parte, como una organización suplente, vicaria, sustitutiva de la enseñanza superior propiamente dicha» (Vaz Ferreira, 1957a: p. 97). Para que se entienda: hasta tanto no haya enseñanza superior, ésta quedará substituida por la profesional, que es otra enseñanza. Al preguntarse, cuál sería el modo de tal enseñanza superior propiamente dicha, Vaz Ferreira la reduce a un «único precepto»:

[...] poner en contacto directo, lo más directo posible, a los que han de recibir la enseñanza, con los creadores de pensamiento, con los pensadores, con los descubridores, con los hombres de ciencia, con los artistas originales, etc.; y, en lugar de buscar artificios para adaptar esas manifestaciones superiores y reales a los que han de sufrir su acción, deja al contrario que obren directamente» (Vaz Ferreira, 1957a: p. 89).

Ardao (1950: pp. 194 ss.) ha analizado el lugar ocupado por Vaz Ferreira como un pensador fuertemente implicado en la superación de la disputa entre el «espiritualismo» y el «positivismo» en la tradición de la filosofía uruguaya, sobre todo en lo que se refiere a los «programas» de esta disciplina en las aulas de Enseñanza Secundaria y de la Facultad de Derecho. También podemos, *mutatis mutandis*, sostener que sus actividades de gestión universitaria, que siempre tuvieron un evidente sesgo «doctrinario», influyeron también en la superación de las disputas que sobre aquellos rótulos se desarrollaron en los claustros universitarios en el período 1870-1920. De hecho, esos rótulos no definían solamente posiciones filosóficas de tipo académico, sino también posiciones o «facciones» del *demos* universitario, que guiaban sus enfoques y expectativas referidas a las políticas universitarias, porque, como sabemos, ni Carlos María Ramírez, ni José Pedro Varela, ni mucho menos Alfredo Vásquez Acevedo, eran «filósofos», ni siquiera profesores de filosofía. Es necesario aclarar lo siguiente: no se trata de que las corrientes epistemológicas y/o metafísicas de los llamados «espiritualistas» y «positivistas» hayan dejado de ejercer su impacto, con las metamorfosis obvias, en el contexto de la filosofía y de la concepción y práctica de la ciencia en Uruguay y en la universidad hasta el presente, sino de una superación que afectó sustancialmente a los diseños políticos de la universidad, por lo menos en lo que nos interesa aquí desarrollar.

La distinción entre «enseñanza profesional» y «enseñanza superior», y la dogmática que incluye, merece varias consideraciones, habida cuenta de su importancia, que queremos potenciar aquí como un momento central en las concepciones de la enseñanza en el contexto de las políticas universitarias uruguayas, casi diríamos *uno de los más notorios de sus «momentos bisagra», o acontecimientos discursivos.*

En primer lugar, se abandonan radicalmente las acepciones anteriormente circulantes. Vaz Ferreira toma como eje excluyente, definitorio, la relación entre la enseñanza



y el «pensamiento», en toda su magnitud, desdeñando la tradición de dar al rótulo «superior» un sentido consecutivo con los niveles que serían «inferiores». En efecto, la enseñanza superior se ubica para él en la dimensión del pensamiento superior, fuera de lo podríamos llamar «planificación educativa»; su sentido es expresión sólo y por la existencia del pensamiento.

En segundo lugar la enseñanza superior no se define tampoco por sus modalidades prácticas (que él llama «pedagógicas»), o por las formas fácticas que ésta pudiera adoptar, porque esencialmente quedan eliminadas como tales al proponer una identificación total entre enseñanza superior y funcionamiento del saber y del pensamiento.

En tercer lugar, no se remite la expresión a alguna variedad de la por él llamada «enseñanza profesional», como si aquella fuera una forma más elevada o sofisticada de ésta, sino que se las contrapone claramente. Los rasgos de lo que más adelante se denomina en el texto como «*enseñanza profesional*» se constituyen por el carácter de «preparación» para el ejercicio de las profesiones más «elevadas», más «trascendentes» en lo social, más «difíciles» o complejas. A su vez, la «*enseñanza superior propiamente dicha*» (enfátiza: «*la más superior de todas*») define su carácter por la «cultura superior», por el «pensamiento original», y por la «producción» y «manifestaciones de la alta cultura». La enseñanza profesional se caracteriza por su *utilidad o trascendencia social*, la enseñanza superior por su sujeción al *pensamiento*, su ejercicio y su producción.

Puede llamar la atención la ausencia en esta caracterización del término «*ciencia*». Es evidente que el uso de este término era difícil para Vaz Ferreira, porque en el contexto de su época y sus circunstancias acababa remitiendo invariablemente al «positivismo» y a la concepción utilitarista o «progresista» utilitaria. Sin embargo, lo que aquí llama «alta cultura» incluye, según el propio texto en su continuidad, a la ciencia y a las ciencias, en todas sus variantes y campos de operatividad.

A lo largo de su texto, Vaz Ferreira se esfuerza por no presentar su «dicotomía» como una aporía sin solución. La *Enseñanza Superior* debe ser puesta en su lugar de superioridad genética, porque es a partir de ella que toda otra forma de enseñanza se hace posible. Por eso, su propuesta teórico-política implica también la necesidad de «*dissolver en ella [en la enseñanza profesional] una cantidad considerable de enseñanza superior (en el otro sentido): de enseñanza cultural*» (Vaz Ferreira, 1957a: p. 89), «dissolución» o «vertido» que también debe hacerse sobre la enseñanza secundaria y aun en la primaria.

Vaz Ferreira había ya escrito, y volvería a hacerlo después de 1914, ampliamente sobre las cuestiones que el llamaba «pedagógicas». Como ha señalado acertadamente Santos (2005), la expresión «pedagógico» en Vaz Ferreira no se refiere a lo «educativo» en general, ni a la «pedagogía» como campo teórico-práctico específico, sino a los «modos de enseñanza» o «procedimientos de enseñanza», por lo cual está más cerca de lo que hoy remitiríamos al concepto de «didáctica». En ese marco de referencia es que debe entenderse su «único precepto» pedagógico para la enseñanza superior que citamos más arriba. En él, lo que nos está diciendo Vaz Ferreira, de innegable actualidad en



las discusiones sobre la enseñanza superior, es que lo que realmente enseña es el propio funcionamiento del pensamiento, del descubrimiento, de la(s) ciencia(s) y del arte, en la dinámica de su propia producción y vida. Los modos de enseñanza, su didáctica, los «artificios», son secundarios y deben, con certeza supeditarse a ese funcionamiento. No podemos menos que relacionar estas ideas de Vaz Ferreira con lo elaborado por Chevallard (1998) en su concepto de «transposición didáctica» y en su fuerte y certero ataque a los instrumentalismos didacticistas y psicologistas, que el propio Vaz Ferreira intuía ya tempranamente (Vaz Ferreira, 1957b, 1957c). La jerarquización que se había operado en su época de la enseñanza profesional (¿o profesionalista?) llevaba invariablemente al «artificio» y a la reducción del pensamiento a su dimensión técnica, tecnológica o instrumental. Sin dudas, no es cuestión que no siga estando presente actualmente, como problema.

Son muchas otras las cuestiones que puede sugerir la lectura de este breve texto, que por razones de espacio quedan excluidas. Empero, de esa lectura, podemos hacer dos observaciones interpretativas centrales. La primera de ellas es la constitución de una noción de enseñanza superior apartada de la concepción positivista-pragmatista-utilitarista que lleva invariablemente al «profesionalismo» o al «extensionismo»<sup>28</sup>, y llama la atención, tal vez por primera vez y con muy clara expresión, respecto a la centralidad de los modos de producción del pensamiento y del conocimiento en la enseñanza universitaria. El segundo es la propuesta de políticas universitarias que implica. Es, sin sombra de duda, una opción por la tradición conocida como «modelo berlinés», que la tradición uruguaya no había asumido en el siglo XIX, en la cual se consolidan tradiciones universitarias ya presentes en la vieja universidad de los siglos XII y XIII, en el sentido de la indisolubilidad de la producción de conocimiento y de su enseñanza, y la necesidad de concebir toda enseñanza como expresión de la producción de conocimiento.

Como ya ha sido ampliamente explorado en el contexto local (Porrini Beracochea, 1995), parte de las ideas contenidas en esta Conferencia y algunas posteriores se inscriben en la sucesiva actividad rectoral<sup>29</sup> de Vaz Ferreira, para crear en el ámbito de la universidad un espacio dedicado a la enseñanza superior propiamente dicha, que se esboza en el texto como las posibles «*Facultades de Letras y Ciencias*» (Vaz Ferreira, 1957a: p.92). En 1929 presentó como Rector al Consejo Universitario (que lo aprobó en la misma sesión) su *Proyecto de Creación del Instituto de Estudios Superiores* (Vaz Ferreira, 1957d). Sin embargo, la resolución no se instrumentó. En el devenir posterior, su primera idea, la de separar ambas formas de la enseñanza superior e instituir un ámbito específico para la «enseñanza superior propiamente dicha», acabó consolidándose en la *Facultad de Humanidades y Ciencias*, legislada en 1945 a partir del texto de su proyecto, después de un largo proceso de discusión, e inaugurada en 1946.

---

28 Entendido como la validación del conocimiento, en tanto contenido y función universitaria, exclusivamente a partir de su utilidad inmediata para una demandante sociedad (cfr. Saviani, 1986).

29 La obra rectoral de Vaz Ferreira es analizada con bastante detalle por Turcatti y Viscuso (1996).

El proceso de aprobación de esta novel Facultad tiene un gran interés para comprender el proceso de la enseñanza superior en Uruguay. Un completo informe sobre este proceso lo tenemos en Porrini Beracochea (1995), y las aludidas discusiones desde 1914 a 1945 se encuentran mayoritariamente incorporadas en Uruguay (1955). En este proceso, se da lugar a la existencia «*de un centro de investigación independiente de las aplicaciones profesionales*», en el cual su «*fin expreso no se asocia con el de la formación de profesionales*» (Maggiolo, 1986: p. 9).

Concomitantemente, y en clara oposición a las ideas de Vaz Ferreira, este proceso también instauró la separación de toda la formación de docente con respecto a la universidad. En efecto, el *Instituto de Profesores Artigas* se crea en 1949, y con él se generaron ámbitos profesionalistas para la formación de docentes de la Enseñanza Secundaria fuera del ámbito universitario. De esta forma, se volvió a separar la Enseñanza Superior, en el sentido de Vaz Ferreira, de la Enseñanza Secundaria, situación que Vaz Ferreira nunca llegó a aceptar.

En los hechos, la aparición del Instituto de Profesores Artigas fue el «antídoto» político a la propuesta de Vaz Ferreira, ideológicamente justificado por Antonio Grompone, productor de un pensamiento de «*pedagogía universitaria*» alternativo al de Vaz Ferreira. A Grompone se lo considera el «fundador» del Instituto de Profesores Artigas, del cual fue Director y Profesor de Pedagogía, pero también ocupó la Cátedra de Filosofía del Derecho en la Universidad. Su pensamiento ha sido desde los años de 1950 el imperante en la *Formación Docente* (que a partir de 1973 agrupó por Ley al Instituto de Profesores de Secundaria, a los Institutos Normales y a la formación de profesores para la Enseñanza Técnica)<sup>30</sup>. El pensamiento de Grompone, identificable con la visión «normalista» del quehacer intelectual, no exenta de cierto tinte pragmático proveniente de los *mores* del Derecho, deriva la investigación de los complementos adjuntos a la práctica de la enseñanza (Grompone, 1963), versión del tema que nos convoca que ha cundido desde 1985 aun en el contexto universitario.

Más allá de los avatares y contextos genéticos de la creación de la Facultad de Humanidades y Ciencias, de los cuales no podemos ocuparnos aquí detalladamente, se debe señalar que las discusiones que se procesaron inicialmente al interno de la Universidad y luego en los ámbitos sociales y parlamentarios forman parte de un conjunto discursivo que influyó grandemente en las transformaciones que la universidad experimentó, principalmente en sus políticas referidas a la enseñanza y a la investigación, hacia la *Ley Orgánica* de 1958 (Uruguay, 1958). Por otro lado, la presencia de la *Facultad de Humanidades y Ciencias*, dirigida primero y bajo el decanato de Vaz Ferreira después, aceleró varios procesos en el conjunto universitario tomado como un todo.

En las Facultades «profesionalistas», la existencia de la Facultad de Humanidades y Ciencias sirvió de base inspiradora para hacer esfuerzos hacia la jerarquización de la investigación. Por ejemplo, en 1946 se creó el *Régimen de Dedicación Total* en la Facultad

---

30 En la conocida como Ley Sanguinetti (Uruguay, 1973).

de Medicina, también una idea primaria de Vaz Ferreira, que fuera replicado en 1949 por la Facultad de Ingeniería, y que en 1958 se extendió a toda la Universidad, en el mismo marco en que se estableció en 1967 la *Comisión de Investigación Científica*, como Asesora Permanente del Consejo Directivo Central, la que de inmediato elaboró un documento base estableciendo las políticas universitarias de investigación (Maggiolo, 1986, pp. 9-10).

La segunda idea central de Vaz Ferreira, la referida a la «disolución» de la «enseñanza superior propiamente dicha» sobre la «profesional» y sobre la enseñanza primaria y secundaria, siguió en el proceso posterior de la Universidad y del país otros derroteros. El eje institucional, discursivo y de *consuetudine* siguió siendo preponderantemente el contrario a su propuesta, la tendencia profesionalista nos persigue hasta el presente, pero es nuestra opinión que sus ideas y su acción continua a partir de ellas se integró fuertemente en el «espíritu de los universitarios» de los años de 1960. Somos conscientes que para desarrollar en términos historiográficos certeros esta aseveración se requeriría un estudio minucioso de textos y acciones, en las cuales sea evidente la presencia del pensamiento de Vaz Ferreira, si no explícitamente señalada (la gente es mezquina al citar y al reconocer los orígenes de lo que dice), por lo menos evidente por contigüidad.

## Enseñanza como parte dependiente del ternario (1958-1968)

En la universidad de los años 40, además de la presencia imponente del pensamiento de Vaz Ferreira que analizamos, se daban otros procesos concomitantes, algunos de gran coincidencia con la visión vazferreirana y otros dialécticamente contradictorios. Es verdad que es concomitante y coincidente el viraje hacia el «modelo berlinés» en su particular comprensión por muchos actores del período, fundamentalmente los futuros rectores Maggiolo y Cassinoni, y la idea creciente y manifestada ubicuamente en toda la documentación universitaria de esos años de que una universidad es esencialmente un *centro de producción de conocimiento*. A estos actores y al conjunto de ideas que los movían se debe, en gran medida, la consagración de la libertad de cátedra y el ternario investigación-enseñanza-extensión en el texto de la Ley Orgánica de 1958 (Uruguay, 1958). No es tan fácil vincular directamente las ideas que mencionábamos a la consagración y los sentidos de la autonomía universitaria y el cogobierno, aspiraciones de larga data en los universitarios, y que tiene su sentido político en varias otras axiomáticas e intereses.

Una nueva generación, crecida en el clima de la «entreguerras» (1918-1940) y que le tocó actuar en los cuerpos directivos universitarios en los cincuenta y sesentas, se enfrentó a la Universidad con concepciones renovadoras, en un marco de referencia global bastante característico. Llamaremos a este grupo, «universitarios de los 60» y a las bases de su pensamiento «espíritu de los universitarios de los 60». Este grupo se propuso, entre otros objetivos, el de la renovación crítica de la Universidad, al discutir enérgicamente el carácter dependientista de las universidades latinoamericanas

respecto al primer mundo, pero también el error de pensar lo profesional y su enseñanza desligado de la investigación básica. En este clima de opinión, decía Maggiolo:

En los debates que se han realizado en otras naciones para dilucidar la misión de la Universidad en el mundo actual, se han barajado las más variadas concepciones sobre estructuras universitarias. Pero podríamos decir que los principios fundamentales que hemos destacado, no han sido puestos en duda en ningún debate: la idea de que la enseñanza superior y la investigación científica deben estar juntas y de que la investigación científica pura y la investigación aplicada forman una unidad, y el principio que obliga a la Universidad a acercarse al medio e impone, por la investigación aplicada, ciertas restricciones a la actividad del profesor y del científico para elegir sus temas son hoy, verdades que se mantienen por encima de la discusión respecto de las estructuras (Maggiolo, 1968: 11-12).

En estas palabras de Maggiolo aparecen plasmados los tres términos del ternario, en su imbricación interdependiente: la enseñanza, la investigación pura y la investigación aplicada, ya que en el espíritu sesentista inicial la extensión iba unida (o confundida) con los aportes aplicados revertidos a la sociedad de diversas formas, generalmente pensadas como tecnológicas y de aporte a la sociedad y la cultura de los países.

A partir de la década de 1960 el ideal de Universidad se define, sobre todo en Latinoamérica, como la conjugación «indisoluble» entre investigación, enseñanza y extensión. La *Ley Orgánica de la Universidad de la República*<sup>31</sup> (Uruguay, 1958) lo expresaba de la siguiente manera:

Art.2 -FINES DE LA UNIVERSIDAD -La Universidad tendrá a su cargo la enseñanza pública superior en todos los planos de la cultura, la enseñanza artística, la habilitación para el ejercicio de las profesiones científicas y el ejercicio de las demás funciones que la ley le encomiende.

Le incumbe asimismo, a través de todos sus órganos, en sus respectivas competencias, acrecentar, difundir y defender la cultura; impulsar y proteger la investigación científica y las actividades artísticas y contribuir al estudio de los problemas de interés general y propender a su comprensión pública; defender los valores morales y los principios de justicia, libertad, bienestar social, los derechos de la persona humana y la forma democrático-republicana de gobierno. (Uruguay, 1958: Cap.1)

Desde ese texto, la expresión ternaria «docencia-investigación-extensión» fue llamada en las resoluciones y textos analíticos a dar orden conceptual e interpretación al Art. 2., que citamos, presentándose ya desde principios de esa década como el *ternario insoluble*<sup>32</sup>. Además, esta definición va unida en la documentación a la autonomía de la universidad y al cogobierno universitario (que se considera inherente a la autonomía, conjuntamente con la «libertad de cátedra»), y da por resultado una definición de

31 Esta ley consagró la autonomía y el cogobierno universitarios, y la «libertad de cátedra», que habían sido aspiraciones desde 1918 (si no antes) y que habían pasado durante las décadas de 1930 y 1940 por diversos avatares.

32 Es el caso, entre muchos otros, del *Plan de Restructuración de la Universidad* de 1967 (Maggiolo, 1986), presentado por el Rector Ing. Óscar Maggiolo, que ocupara el Rectorado en el período 1966-1972.

«*docente universitario*» coherente con la definición de Universidad. Esta definición no restringe la función docente a la enseñanza, sino que incorpora las tres dimensiones del ternario. Tomemos como ejemplo, entre múltiples otros documentos que lo acompañan, el *Estatuto del Personal Docente de la Universidad de la República* (Universidad de la República, 1999), aprobado en 1968:

Art. 1º.- Son funciones docentes:

- a) la *enseñanza*; están comprendidas en este concepto las actividades tendientes a orientar a los estudiantes, egresados o docentes e investigadores en su proceso de capacitación, mediante la docencia curricular o especial, las obras didácticas u otros medios para lograr tal propósito;
- b) la *investigación* en todas las ramas del conocimiento y de sus aplicaciones;
- c) otras formas de actividad creadora, cuando sean subsidiarias de la enseñanza o la investigación;
- d) las siguientes, en cuanto tiendan al cumplimiento de los fines de la Universidad establecidos en la Ley N° 12.549:
  1. dirección de servicios universitarios, colaboración con tal dirección y con los órganos universitarios;
  2. *extensión* cultural y participación en la formulación, estudio y resolución de problemas de interés público;
  3. asistencia técnica dentro y fuera de la universidad. (Universidad de la República, 1968: Título 1, cursiva de L.E.B.).

Esta definición incluye algunas incógnitas, que no siempre fue fácil develar en los documentos o en los discursos universitarios que los ponen a funcionar, y que fueron, probablemente, oscureciéndose desde entonces. En ellos no es, por ejemplo, para nada claro cuál de los tres componentes es el que puede considerarse central, articulador, jerárquicamente definitorio, o cómo se establece esa relación de indisolubilidad entre los tres términos del ternario. Volveremos con más detenimiento sobre estas cuestiones en el capítulo 4.

Es importante señalar, por su riqueza para nuestra discusión, la existencia de dos documentos universitarios que no llegaron a cristalizar, debido a los avatares políticos ocurridos entre 1967 y 1973 que «distrajeron» a los universitarios de estas cuestiones, dada las graves ocurrencias del momento. Nos referimos al *Seminario de Estructuras Universitarias* dirigido por Darcy Ribeiro en 1967 en la Universidad de la República (Ribeiro, 1968) y el *Plan de Reestructura de la Universidad* de Óscar Maggiolo, presentado en 1967 y publicado inicialmente en 1968 (Maggiolo 1986)<sup>33</sup>.

---

33 El documento inicial se llamó «*Documento base para el quinquenio 1968-1972*», y en los hechos no fue instrumentado. Hemos leído este documento en forma integrada con otros tres textos contemporáneos del autor (Maggiolo, 1968, 1969a y 1969b).

El primero de estos documentos, reúne el texto elaborado por Ribeiro como material *a posteriori* del seminario que dirigió en la Universidad de la República en 1967. Se trata de un complejo y bien documentado texto de uno de los actores de la instalación y proceso de la conocida «Universidad de Brasilia» (de la cual fue Rector al inicio de la década de 1960), experiencia brasileña sobre la cual se incluyen dos textos (de Alencar, 1986; Machado Neto, 1986). Aquella experiencia universitaria fue una de las más interesantes, discutidas, y también una de las más dolorosas, en el contexto latinoamericano. Se trató de una universidad nueva, inspirada en los ideales de la ciencia y la cultura y del servicio de éstas al país, que sufrió diversos embates del contexto universitario brasileño y luego de las dictaduras militares de ese país. Con esos antecedentes experimentales, Ribeiro pone a circular entre un grupo de universitarios uruguayos un conjunto de ideas y de propuestas que continúan siendo, aún hoy, parte de la herencia de nuestra casa de estudios, y que el autor resume en estas palabras:

Una nueva universidad latinoamericana sólo podrá ser creada por los latinoamericanos basándose en una crítica severa de todos los modelos de universidad y en la conciencia más aguda de las diferencias y especificidades del ambiente socio-cultural y de la coyuntura global que llevaron a nuestras naciones a quedar marginalizadas de las grandes expresiones de la civilización industrial moderna (Ribeiro, 1968: pp. 17-18).

En este marco de referencia, el seminario logró replantearse la cuestión de la enseñanza, obteniendo como resultado un panorama acerca de los equilibrios necesarios entre los *perfiles académicos* (vinculados esencialmente a la investigación pura), *profesionalistas* (relativos a las expectativas de formación para el trabajo) y *universitario-consumidores* (referidos a los estudiantes que se vinculan transitoriamente con la universidad), sobre la base de que

La más alta responsabilidad de la universidad deriva de su función de órgano mediante el cual la sociedad nacional se capacite para dominar, cultivar, aplicar y difundir el patrimonio del saber humano. [...]

Las metas intelectuales mínimas admisibles para una universidad consisten en que su cuerpo docente alcance un alto nivel de dominio de todo el acervo científico, tecnológico y humanístico y elegir un campo específico en que concentrará sus recursos para el cultivo de ciertas ramas del saber y sus aplicaciones, mediante el ejercicio regular de la investigación y la actividad creadora (Ribeiro, 1968: p. 175-176).

El segundo de los documentos (Maggiolo 1986) fue pensado como un plan quinquenal de políticas universitarias con fines inmediatos de estructuración del proyecto de presupuesto universitario, pero en los hechos supera ampliamente este origen. En él, la enseñanza está pensada en su imbricación con el ternario<sup>34</sup>, siempre ligada a los objetivos de la investigación. El programa de Maggiolo incluye un «*Proyecto para crear la Facultad de Educación y el Instituto de Ciencias de la Educación*» (Maggiolo, 1986: pp. 49-52), cuya finalidad es la formación de todos los docentes de educación

34 En rigor, Maggiolo (1986, p. 16) habla de las tres funciones básicas, pero al trazar el panorama de la enseñanza señala cuatro: «Enseñanza Superior, formación de profesionales, investigación científica pura y aplicada (como parte de la extensión) [...]» (Maggiolo, 1986: p. 19).

primaria, secundaria, técnica y universitaria el primero y realizar investigación básica y aplicada en materia de las ciencias de la educación el segundo, con base en la siguiente justificación:

Como en otras disciplinas, aquí también se cumple el principio de la unidad enseñanza-investigación. La formación de profesores normalistas y de enseñanza media debe realizarse al nivel superior, de modo que los alumnos estudien en los propios centros y con las mismas personas que realizan las tareas de investigación. Al mismo tiempo, siendo la Educación una de las Ciencias Humanas en que los factores locales más inciden en el establecimiento de la «verdad del momento», es incuestionablemente una necesidad imperiosa de nuestro país establecer un Instituto de Ciencias de la Educación, donde sea posible estudiar e investigar, en los campos de la teoría y la práctica de la formación de los jóvenes. Su lugar natural es la Universidad de la República (Maggiolo, 1986: p. 11).

## Atisbos de la concepción de la enseñanza como «práctica» (1968-1973)

Entre 1967 y 1973, se operó un amplio movimiento político de oposición a los gobiernos conservadores y alineados a las estrategias neocolonialistas estadounidenses, que tuvo a las «*intelligentzias*» universitarias en su centro, y que fuera abortado por el plan hemisférico de suspensión de las democracias que dio por resultado la dictadura de 1973-1984, con el establecimiento de gobiernos de extrema derecha cívico-militares de orientación predominantemente fascista. Al interno del pensamiento universitario, el movimiento político de resistencia determinó diversos procesos, entre los cuales es necesario señalar el vinculado a la asociación del pensamiento universitario al pensamiento inherente a los movimientos sociales y políticos de los estamentos contestatarios. La universidad se vio forzada a cerrarse sobre sí misma y a replegarse frente al poder político y a los planes que éstos presentaban para las naciones; pero simultáneamente se desarrolló con fuerza en ella la vocación para el compromiso alternativo con el cambio social y político, lo que determinó la ampliación de sus vínculos sociales y la renovación de la reflexión sobre su sentido histórico.

En este contexto, el ternario fue reformulado en la percepción y comprensión del *demos* universitario en los énfasis puestos en cada uno de sus términos. En los parámetros del «espíritu sesentista», como vimos, la estructura descansaba en una *conditio sine qua non*: la existencia de investigación científica básica (juzgada en los análisis como gran carencia de nuestras universidades), de la cual se desprendían las posibilidades de la investigación aplicada, revertidora del saber a la sociedad, y de la enseñanza universitaria, en la dimensión crítica que la apartara a la vez del aplicacionismo sin base o el profesionalismo reproductivista. En el discurso de inicios de la década del 70, en cambio, el postulado central parece ser progresivamente —en sus representantes más conspicuos y radicalizados— el de un sujetamiento de la universidad a las necesidades sociales inmediatas, llevando generalmente la expresión «la universidad al servicio de la sociedad» a sus últimas consecuencias pragmáticas: la tendencia a concebir extensión, enseñanza e investigación (muy probablemente en ese orden de importancia) como *prácticas sociales*, en ese marco de referencia ideológico.



Ahora bien, ¿qué se entendía por *prácticas sociales*? La respuesta a esta pregunta es compleja. Es poco, en general, el conjunto documental disponible: se trata sobre todo de alocuciones en los claustros, órganos de cogobierno y papelería gremial, ya que estas ideas, aunque generalizadas y preponderantes en algunos estamentos<sup>35</sup>, no dieron por resultados modificaciones orgánicas en el contexto universitario. Por este motivo optamos por basarnos en las opiniones manifiestas de actores actualmente vivos de aquel momento.

La noción de práctica proviene de dos fuentes, al parecer. La primera es el uso que de ella hacían varias ciencias sociales de origen anglosajón, y que también promovían ciertas descripciones de la sociedad de origen francés, en el sentido básico de «cosas que hace cierta gente» y que pueden ser caracterizadas por generalización empirista: por ejemplo, ¿qué hacen los abogados?, a lo cual se responde organizando una matriz de comportamientos de éstos mediante la observación de lo que efectivamente hacen en su día a día. La segunda provenía de la distinción de sentido común entre teoría y práctica, caracterizadas como el ejercicio abstracto o académico (normalmente concebido como estéril y elitista) de pensamiento la primera y el pensamiento ligado a la experiencia inmediata de los sujetos comprometidos con su comunidad la segunda. Entre otras determinaciones conjuntas de ambas se encuentran las versiones popularizadas de la investigación-acción y la reducción de la ciencia a «aquello que hacen los científicos».

El adjetivo «social» acoplado tiene básicamente un sentido enfático, pero incorpora la idea de que toda práctica está determinada por, y a su vez determina, el lugar social (generalmente discriminado en términos de clase social o grupo social) del agente de la práctica. De esta manera por necesidad toda práctica es efecto y producto de la sinergia social, y sólo en ese marco de referencia puede ser pensada.

La reconceptualización del ternario como prácticas sociales implicaba asumir que la investigación es aquello que hacen los investigadores en virtud de su marca social constitutiva y de la marca constitutiva de la disciplina que practican, que la enseñanza es lo que hacen los que enseñan y la extensión es lo que hacen los que hacen extensión. Por lo tanto, lejos de estar predeterminadas, las prácticas suponen un plan de acción que cada practicante se impone y realiza en planos totalmente objetivos y eficientes. El ternario se transforma así en tres grupos de prácticas, con fuertes tendencias a la independencia, valorizadas en virtud de factores ideológicos, por lo cual las relaciones entre ellas son siempre *a posteriori* y coyunturales.

En lo que respecta a la enseñanza, como práctica o «lo que hacen los que enseñan», fue fácilmente caracterizada como un problema universitario, por la mera observación de las formas que se adoptaban en cada uno de los espacios de enseñanza universitaria posibles. Es así que ya en aquel modo de conceptualización incipiente era posible señalar que la universidad carecía de «modelos de enseñanza» y que la práctica de enseñanza universitaria podía ser caracterizada por la falta de formación docente.

---

35 En otros, considerados como más conservadores, las ideas de marras no eran aceptadas.



Al mismo tiempo, como la extensión era considerada la función universitaria principal para muchos por razones ideológicas, la enseñanza fue también observada como un componente más de la extensión. De hecho, los desarrollos extensionistas iniciales de la universidad en los años de la década de 1960 tenían como modelo inspirador más cercano las experiencias de la escuela primaria, principalmente en el ámbito rural, lideradas por Julio Castro, quien estuviera ligado también a los orígenes de la extensión universitaria. Tal vez por este motivo, y seguramente en conjunción con otros, la consideración de la enseñanza universitaria había comenzado ya en 1971 a ser reconfigurada en el contexto de las teorías pedagógicas en boga, incluyendo a la escuela nueva y sus derivaciones constructivistas, generadas en ámbitos no relacionados a la producción de conocimiento, casi siempre provenientes de las tradiciones propias de la enseñanza básica.

### Concepción tecnicista de la enseñanza (1973-1985)

La dictadura de los años 1973 a 1985 suspendió en gran medida estas tendencias y discusiones. En efecto, entre junio y octubre de 1973 todos y cada uno de los organismos de la enseñanza fueron intervenidos y sus autoridades legítimas (muchas de las cuales deportadas, encarceladas o perseguidas) fueron substituidas por agentes directamente vinculados al gobierno cívico-militar encabezado por el Presidente Bordaberry<sup>36</sup>.

En este marco de referencia, las dinámicas básicas iniciales consistieron en el cercenamiento de la tradición y de la calidad académicas, con expulsión de gran parte del cuerpo docente y su substitución de acuerdo al criterio de los interventores<sup>37</sup>. Para nuestro tema, creemos que es necesario señalar cómo la intervención fue creando o profundizando el énfasis en la enseñanza entendida como entrenamiento profesional, en un modelo tecnicista claro. Varios procesos concomitantes pueden ser señalados en este sentido.

1. Medidas adoptadas para el «mejoramiento» de la enseñanza: reforma de los currícula de la mayoría de la carrera universitaria sobre la base de la orientación tecnicista-eficientista inspirada en la tradición de Bloom (1974-1976); disposiciones referidas a los textos y los manuales para cada disciplina, con el requisito de aprobación y limitación de la libertad de cátedra (1976).
2. Medidas coercitivas para asegurar la eficiencia de los cursados y el abatimiento de costos universitarios: reglamentos para estudiantes, estableciendo las condiciones para inscribirse y cursar las carreras; reglamentos de administración de la enseñanza, estableciendo entre otras restricciones las referidas a los tiempos

---

36 La universidad fue intervenida el 28 de octubre de 1973 por el Decreto 921/973 (Uruguay, 1978, pp. 172-176).

37 En rigor, los efectos de los once años de dictadura (1973-1984) sobre la cultura y el cotidiano universitario uruguayo fueron, con certeza, mucho más importantes de lo que aquí señalamos. Sin embargo, están todavía por ser estudiados.

de aprobación de las materias, duración restringida de los estudios, régimen de pérdida de la calidad de estudiante por bajo rendimiento, etc. (1975); examen de ingreso para la limitación de los ingresos (1979). El Rector Interventor Anselmi insistió en todos sus documentos en la necesidad de la «reeducación del estudiantado universitario».

3. Preocupación por la formación pedagógica y la formación de docentes: establecimiento de la Licenciatura en Ciencias de la Educación (1976), con plan de estudios diseñados por Emy Feijó, primera directora de este Departamento en la Facultad de Humanidades y Ciencias; plan de creación del doctorado en Educación en la misma Facultad para todos los docentes nacionales de los diferentes subsistemas, no completamente diseñado; intentos de transferir la Formación Docente a la Universidad; incorporación de tres semestres de pedagogía en todos los planes de estudio de esa Facultad para todas las disciplinas, e intención no consolidada de ampliar esta medida a todas las carreras universitarias<sup>38</sup>.

Cualquiera de estos procesos concomitantes, y los efectos que tuvieron sobre la universidad, señalan un extremo en las posibilidades que la enseñanza universitaria puede imponerse. El gran efecto, al hacer una síntesis, parece ser la consolidación del sistema profesionalista, controlado por la eficiencia estricta y que permite separar sin ningún sentimiento de culpa la calidad del conocimiento de sus utilidades. Afortunadamente la universidad pudo en las décadas posteriores aminorar estos efectos y redireccionar el proceso.

## Concepción de la enseñanza como «práctica» (1985-2005)

En la «la restauración» de la vida normal universitaria, a partir de 1985, se retomaron discusiones que habían quedado truncas en 1973. En ellas, se hacían nuevamente presentes los modelos del quehacer universitario que defendían los actores universitarios que se identificaban con el pensamiento ya clásico de los años sesenta (muchos de ellos vinculados a la generación de la Ley Orgánica) y los que se identificaban con las formas de pensar propias de la última etapa de la universidad cogobernada. A éstos hay que agregar, sin sombra de duda, las ideas nuevas que se habían acuñado en la resistencia a la dictadura y la intervención de la universidad, y las que muchos jóvenes nuevos docentes traían del exterior donde habían estado exiliados con sus familias.

<sup>38</sup> La creación de esta Licenciatura y del Departamento respectivo en la Facultad de Humanidades y Ciencias fue un acto de fuerte «inversión» por parte de las autoridades dictatoriales; de hecho su existencia se debe al interés específico de los Comandantes en Jefe con los cuales la Sra. Feijó mantenía lazos de mucha cercanía, lo que motivaba la profunda aversión del Decano de esta Facultad, Lic. Miguel Ángel Klappenbach, y de su Secretario Docente, Lic. Álvaro Mones. Más tarde, la Sra. Feijó fue destituida en 1984 antes de terminar la intervención por presiones de las autoridades del período. La carrera fue diseñada por ella, con una particularidad: los egresados de Magisterio, IPA, INET (Institutos de Formación Docente), los egresados de las Escuelas Militares, Navales y de Aeronáutica y de la Escuela Nacional de Policía podían ingresar en el quinto semestre (tercer año de la carrera). Estas creaciones fueron bien analizadas en sus aspectos factuales por Islas (1995, pp. 101-104).

La restauración democrática se enfrentó a varios desacuerdos, que encendían las discusiones. Uno de ellos se refirió a la cuestión de la *enseñanza universitaria*; en este caso, se la comenzó a presentar como una cuestión más bien nueva, ya que se sostenía que la Universidad había desatendido la enseñanza, o no había podido tomarla en cuenta orgánicamente como un problema, o que nada o muy poco tenía que decir de ella. Hacía falta poner en el tapete, se decía, la «pedagogía universitaria» y las «políticas educativas universitarias» como problemas importantes para el quehacer universitario<sup>39</sup>. Frente a esta interpretación, muchos actores universitarios, principalmente docentes de larga data y fuertemente comprometidos con la idea de que toda enseñanza deriva de la investigación y cobra sentido por ella (posición muchas veces tratada como «más tradicionalista» o «conservadora»), manifestaron fuertes resistencias a plantear esta cuestión, por lo menos en los términos en que se la planteaba, y manifestaban cierta aprehensión ante el crecimiento de las propuestas de «pedagogía universitaria», experimentadas como una andanada de las tradiciones de la enseñanza básica sobre el campo de la enseñanza superior.

El tratamiento de la enseñanza universitaria de los siguientes 20 años es producto de aquellas discusiones, en parte por sus logros, en parte por sus fracasos y desconciertos, en parte por sus zonas oscuras y aún no abordadas.

Un factor fundamental a destacar es que luego de los primeros cinco años de la recuperación de la universidad (1985-1990), que fueron muy ricos y fermentales, pero también muy ilusorios y desencaminados, la tendencia parece inclinarse hacia una importante separación en el tratamiento de las cuestiones referidas a la enseñanza, aquellas referidas a la investigación y aquellas referidas a la extensión. En 1990 ya puede considerarse como consagrado el criterio de concebirlas como *prácticas*, que pueden ser planificadas, realizadas, administradas y evaluadas por separado. Este criterio se observa en diversas estructuras y procesos de desarrollo y planificación universitaria<sup>40</sup>.

A partir de esas fechas, se produce la creación y formación de tradiciones propias de tres ámbitos administrativos diferentes y poco relacionados en los hechos, en forma de «Comisiones Sectoriales» equidistantes. De esta forma, en 1990 se instaura la nueva *Comisión Sectorial de Investigación Científica* (CSIC)<sup>41</sup>, en 1993 se creó la *Comisión Sectorial de Enseñanza* (CSE) y en 1994 la *Comisión Sectorial de Extensión y Actividades con el Medio* (CSEAM)<sup>42</sup>. Todos estos ámbitos se pueden justificar con este trecho del documento con que se creó la CSE, que data de 1992:

---

39 Recordemos, de todos modos, que estos rótulos ya existían, y que su uso había sido introducido, con las conceptualidades que implican en el sentido de concebir a la universidad como una *institución educativa*, por Grompone (1963).

40 Sintomático de esto es el capítulo «La Enseñanza» de la Memoria del Rectorado de Jorge Brovetto, que lo fuera en el período 1989-1998 (Brovetto, 1998, pp. 33-52).

41 Existía desde 1967 una Comisión Central de Investigación, asesora del Consejo Directivo Central. A partir de 1990 se instaura con el formato de Comisión Sectorial. En esos mismos años se crean otras Comisiones Sectoriales relacionadas a la gestión, que no mencionamos aquí.

42 Datos de Brovetto (1998: pp. 25-26).

Los órganos centrales de este carácter, deben ser concebidos como órganos moderadores y ponderadores de un poder desigualmente distribuido entre distintos sectores, capaces de generar un ámbito de encuentro, armonización y consenso para los diferentes intereses, opiniones y puntos de vista que permanentemente se intersectan tanto a través de la discusión de los grandes problemas como en la pequeña y cotidiana gestión de cada servicio.

Puede afirmarse que la genuina descentralización pasa por la creación de este tipo de organismos centrales, capaces de dar cabida a todas las voces universitarias, por débiles que sean, en el momento de discutir los asuntos de interés general, y de contribuir a desalentar enfoques parcializados y aspiraciones hegemónicas inconvenientes para el correcto desarrollo de la institución (citado por Brovetto, 1998, p. 25).

Es evidente que una estructura sobredimensionada como la Universidad de la República, que adolecía del mal de la «federaciones de facultades» y otros conglomerados internos de diversa entidad y dependencia (Escuelas, Hospital de Clínicas, etc.), requería por las razones expuestas en el trecho citado de ámbitos centrales sectoriales, en los que pudieran considerarse en conjunto las cuestiones atinentes a las principales funciones de la institución. Sin embargo, el funcionamiento futuro de las Comisiones determinó algunos procesos no pensados en su creación:

1. La tendencia a constituirse en complejos espacios de administración de la enseñanza, la investigación, la extensión, etc. de toda la universidad, y la consiguiente matriz centralizadora y de efecto vertical, aumentados con la creación de los Pro-Rectorados respectivos en el período posterior (1998-2005).
2. El progresivo aislamiento de los *métiers* que se les asignaron respecto a los referidos como cometidos de las otras comisiones, en nuestro caso principalmente las distancias que se establecieron entre los mecanismos administrativos y funcionales de la investigación y aquellos de la enseñanza.

Es verdad que en las respectivas ordenanzas se estableció que debían mantenerse relaciones de coordinación y consulta entre las comisiones (en los hechos se obliga a la CSE y a la CSEAM a mantenerlos con la CSIC), pero en los hechos éstas han sido escasas y *a posteriori* y no de integración apriorística de promoción. También es verdad que se incluye en cada actividad promocionada y llamados concursables la expresión «integración de funciones», tal vez porque éstas no están integradas en el punto de partida, y resulta difícil que el hombre una lo que Dios ha separado.

La Ordenanza de la CSE indica que ésta «tendrá a su cargo la coordinación, estímulo y desarrollo de la actividad de enseñanza en la Universidad de la República», pero también que asesorará al Consejo Directivo Central, manteniendo la indisolubilidad de la relación entre enseñanza e investigación (Universidad de la República, 1993, Art. 1º, p. 73). Además, entre otros muchos cometidos de naturaleza ancilar a las funciones del Consejo Directivo Central, o de gestión administrativa, se le asignaron las siguientes:

- f) Promover la investigación en temas de pedagogía universitaria, a fin de volcar sus conclusiones a la práctica docente de la institución.

g) Practicar relevamiento, formular evaluaciones y presentar diagnósticos que permitan conocer el nivel alcanzado en su actividad docente por los distintos servicios universitarios, con particular referencia a cuestiones como la extensión de las carreras de grado y su carga horaria, el acceso de los estudiantes preuniversitarios, la deserción estudiantil, la creación de títulos intermedios, la movilidad horizontal, las modalidades de evaluación curricular, entre otras.

i) Cumplir funciones de análisis, coordinación y orientación de la carrera docente, la formación pedagógica del cuerpo docente y los cursos de especialización, actualización, educación permanente y reciclaje en la Universidad de la República. (Universidad de la República, 1993, p. 74)

En los años sucesivos, la CSE fue acometiendo estas tareas con mucho énfasis y rigor de funcionamiento. En principio, y lejos de querer hacer un análisis pormenorizado y diagnóstico de sus procedimientos y aportaciones, cabe anotar que se instauró una preocupación enjundiosa por lo que el texto llama «*pedagogía universitaria*» (como indica el inciso f), fundamentalmente entendida como «modos de enseñar en la universidad», que de hecho ya existía cuando las actividades que asumió la Comisión se promocionaban desde la Dirección de Planeamiento de la universidad a fines de la década de 1980. Nos referiremos a este punto en el capítulo 5, pero conviene señalar que una importante porción de la actividad de la CSE estuvo dirigida al mejoramiento de la calidad de la enseñanza, principalmente en sus aspectos de «práctica didáctica», como le marcó el inciso i) y a la práctica de los currícula, como le marcó el inciso g).

Otra de las estructuras y procesos de desarrollo y planificación universitaria que permitieron conceptualizar funcionalmente a la enseñanza como una práctica autónoma fue la creación en la mayoría de las facultades y escuelas de *Unidades de Apoyo a la Enseñanza* (UAEs), que con éste u otros nombres atendieron, bajo el influjo de promoción por la CSE, la realidad de la enseñanza y, sobre todo, de los aprendizajes en cada uno de los campos universitarios<sup>43</sup>. También en este caso, y salvo excepciones, el interés principal se puso en las prácticas de enseñanza, o «dimensión didáctica» de ésta, con una clara autonomización absoluta con respecto a los otros componentes funcionales de la actividad universitaria.

En su organización interna, cada Facultad (si bien no todas) debió en algún momento hacer su opción con respecto a las relaciones entre las prácticas de enseñanza y las prácticas de investigación. En este orden, corresponde señalar que aún hoy hay Facultades intrínsecamente concebidas como de estricta formación de profesionales (como la Facultad de Derecho, la de Odontología y la de Psicología), otras en las cuales se han armonizado en los currícula y en el plano didáctico la formación profesional y la formación para la investigación (como las de Medicina, Veterinaria, Agronomía e Ingeniería) y un tercer grupo que tiene por finalidad específica o principal la formación

---

43 Además de las UAEs, en varios servicios universitarios existían o se crearon ámbitos dirigidos a estos fines, fundamentalmente didácticos, principalmente en la Facultad de Medicina (Departamento de Educación Médica), Facultad de Humanidades y Ciencias (Unidad Opción Docencia), Facultad de Química, etc.

de investigadores (Humanidades y Ciencias de la Educación, Ciencias y Ciencias Sociales)<sup>44</sup>. No se trata de que en estas facultades se produzca o no investigación, sino del hecho de que ésta esté o no integrada consustancialmente con la enseñanza, de las formas en que lo está en lo didáctico-curricular y en los objetivos de la formación propuesta. Existe, además, como en otras universidades, la determinación en proceso en varias facultades de reservar la exposición más fuerte de los estudiantes a la investigación en los niveles de posgrado y reservar los grados para la formación profesional, lo que implica dos modelos de enseñanza en ámbitos distintos, quedando el de posgrado no claramente afectado por los problemas de la enseñanza en sentido estricto. Como nos parece obvio, estas tomas de decisiones, a veces ocasionadas por tradiciones inveteradas, nos dan una clara pista acerca del tratamiento autonomista de la enseñanza preponderante en el período, más allá de los esfuerzos a posteriori de integración de ésta a la investigación y la extensión<sup>45</sup>.

En otro orden, también es posible encontrar estructuras y procesos de desarrollo y planificación universitaria tendientes a generar mecanismos para separar en los hechos la condición de investigador de la de enseñante, mediante mecanismos diversos, como la distinción entre estructuras dedicadas a la realización de investigación de excelencia y los ámbitos de formación profesional y administración de las carreras de grado. En este conjunto, hemos venido asistiendo, progresivamente, a la consideración de los problemas de la enseñanza a mucha distancia de los relacionados con la investigación, y a la presentación de la enseñanza como problema en sí misma.

La autonomización del tratamiento de la enseñanza en el contexto universitario se operó ya tempranamente en la segunda mitad de los años 80. Fue en estos años que, a pesar de múltiples antecedentes, cobró fuerza el movimiento que se suele denominar de «pedagogía universitaria». En este contexto hubo aportes de tipo instrumentalista, relacionados con estrategias de mejoramiento de la calidad de la enseñanza. Estos aportes se vincularon, esencialmente, con tres direcciones de la formulación de modelos, oriundos de la pedagogía y la didáctica, en el formato de la tradición de estas disciplinas: la propuesta tecnicista, el «escuelanuevismo» y la «nueva agenda». Se trata de tres modelos diferentes, sobre postulados instrumentalistas diferentes, que se han venido contraponiendo a lo largo de los últimos veinte años y que, en alguna medida han generado ciertas tradiciones de investigación tecnológica propias, que exploraremos con mayor detalle en el capítulo 5.

Es necesario señalar que estos desarrollos, interesantes en sí mismos como abordajes de la cuestión de la enseñanza universitaria, fueron motivados fundamentalmente porque en los últimos veinte años se viene asistiendo a una crisis importante de las

---

44 El autor ha explorado estas cuestiones con más detenimiento en otro trabajo (Behares, 2010), y pretende continuar su investigación a través del proyecto «Formación de Investigadores como Enseñanza Universitaria».

45 En este último caso las distancias son todavía más amplias, debido en parte a las dificultades de conceptualizar a la extensión en sí misma. En este momento se ha comenzado a trabajar en relación a la «curricularización de la extensión», pero es muy temprano para evaluar sus posibilidades y efectos.

posibilidades universitarias de dar cuenta de su cometido de enseñanza. Dos grandes problemas, enlazados entre sí, se presentaron como dificultades inherentes: la dimensión «profesionalista» de la oferta universitaria y la «masificación» de las demandas, sobre todo porque la universidad uruguaya optó por no controlar la demanda. Por otro lado, y a pesar de esta recepción irrestricta de estudiantado, a nivel del sistema de educación superior tomado como un todo la situación no es menos problemática: cuestiones de calidad, confort o de valoración social han impulsado la apertura de múltiples universidades privadas, gestionadas por vías muy diversas, muchas de las cuales caracterizables como «venta de enseñanza», peligro del cual no está exenta la Universidad de la República.

# Más sobre el ternario «Investigación, Enseñanza y Extensión»

## El ternario y su definición sesentista

A partir de la década de 1960 la Universidad contemporánea se define, sobre todo en Latinoamérica, como la conjugación «indisoluble» entre investigación, enseñanza y extensión. Como ya hemos mencionado anteriormente, esta definición es constitutiva de un modelo de universidad que se aproxima a la tradición del «modelo berlinés», y ha hecho su aportación central en el período de la Universidad de la República que se inicia con la *Ley Orgánica* (Uruguay, 1958). Como haremos ahora un análisis más detallado de él, conviene volver a citar el Artículo 2 de esa Ley, aunque ya luce en el capítulo 3:

Art.2 -FINES DE LA UNIVERSIDAD -La Universidad tendrá a su cargo la enseñanza pública superior en todos los planos de la cultura, la enseñanza artística, la habilitación para el ejercicio de las profesiones científicas y el ejercicio de las demás funciones que la ley le encomiende.

Le incumbe asimismo, a través de todos sus órganos, en sus respectivas competencias, acrecentar, difundir y defender la cultura; impulsar y proteger la investigación científica y las actividades artísticas y contribuir al estudio de los problemas de interés general y propender a su comprensión pública; defender los valores morales y los principios de justicia, libertad, bienestar social, los derechos de la persona humana y la forma democrático-republicana de gobierno. (Uruguay, 1958: Cap.1)

Como ya hemos mencionado, esta definición consagró principios muy deseados en materia de Universidad, de lo cual habría sido posible esperar una reforma radical. Sin embargo, el proceso descrito en el capítulo 3 nos indica que las persistencias de modelos y concepciones anteriores no han dejado de ser un problema para esa transformación.

En el contexto uruguayo, pueden señalarse dos hitos fundamentales en materia de universidad: las teleologías liberales propias de la Universidad «nueva», racionalista-positivista y ajustada a las exigencias neocoloniales, y la emergente en la década de 1960, en el contexto del llamado «pensamiento crítico». La universidad «nueva» se consagró fundamentalmente a la formación de técnicos, abogados, médicos, ingenieros, etc., cuyo perfil era el de aplicadores del conocimiento producido en otros espacios geográficos, aunque también en esto hubo, obviamente, excepciones. De hecho, el «espíritu de los universitarios» de los 60, en países como Argentina, Uruguay, Perú y Chile



(aunque también en Brasil<sup>46</sup>), se puso, entre otros objetivos, el de la renovación crítica de la Universidad, al discutir enérgicamente el carácter dependientista, pero también el error de pensar lo profesional y su enseñanza desligados de la investigación básica.

Otros países han seguido este punto de vista, con sus *nuevas* y evolución, en los últimos 30 años, como por ejemplo Brasil, que incluye una definición semejante, en la cual el ternario está ya formalmente establecido en su *Constituição* de 1988:

As Universidades gozam de autonomía didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão (Brasil, 1988: Art. 207).

Como se observa, esta definición va unida en la documentación a la autonomía de las universidades y en algunos casos también al cogobierno universitario, que se considera, en algunos países, como inherente a la autonomía. Esta definición, que se repite en múltiples documentos de diferentes países, incluye algunas incógnitas, que no siempre fue fácil develar en los documentos o en los discursos universitarios que los ponen a funcionar, y que fueron metamorfoseándose desde entonces.

En primer lugar, como lo ha señalado Real de Azúa,

El texto [del citado Artículo 2 de la Ley de 1958], digámoslo de la manera más suave posible, no es ningún prodigio de idoneidad al triple nivel en que tal exigencia es reclamable: claridad de pensamiento; orden discursivo; corrección sintáctica. Y empecemos. La noción de «enseñanza superior» es tradicionalmente inequívoca. Pero ¿qué son «todos los planos de la cultura»? ¿Involucran las «ciencias» y, sobre todo, las «técnicas»? Y si la cultura se ve espacial y verticalizada en «planos» es obvio que los más bajos no son de competencia de la Universidad, ya tan recargada por pesadas tareas. La mención de la «enseñanza artística» es una curiosa especificación, inútil y desorientadora, dentro de la más amplia y acogedora de «enseñanza». Y ¿también la enseñanza artística elemental debió tenerla a su cargo, cumplirla la Universidad? Sigamos: ¿cómo se enlaza con lo precedente el final del primer inciso que comienza con las palabras «la habilitación para el ejercicio...» Si se trata de «funciones» que una ley le encomienda es obvio que lo que le corresponde a la institución es el «ejercicio» de esa por entonces imprevista función y que la «habilitación» será generada por esa ley nueva y no por ente (Real de Azúa, 1993: p. 158-159).

En lo que respecta a este trabajo, y más allá de la «poquedad» redactora del texto que señala Real de Azúa, conviene tener en cuenta también su carácter enunciativo y enumerativo. En efecto, en él, lo concerniente a las «funciones» tiene el carácter de una enumeración de menciones o enunciaciones de campos de acción (las «funciones»), bastante desordenada, por cierto, y cuya mera enunciación parece ser suficiente. Ante esto, cabe preguntarse una larga serie de cuestiones, entre las cuales para nuestro tratamiento seleccionamos tres:

---

<sup>46</sup> Es imprescindible, en cuanto a Brasil, recordar a Darcy Ribeiro, como un adelantado solitario de esta generación, tempranamente exiliado en Uruguay en 1964. Por razones de espacio, no podemos aquí incluir el debate que en el contexto brasileño pre-dictatorial se efectivara en torno a la cuestión universitaria y a la «Universidad de Brasilia», en el cual Ribeiro fue uno de los principales exponentes (Cfr. Machado Neto, 1968, de Alencar, 1968).

1. ¿Son tres (enseñanza, extensión, investigación), y sólo tres, las funciones establecidas?
2. Si lo son, ¿Cuál de las tres es la que puede considerarse central, articuladora, jerárquicamente definitoria?
3. Si bien el texto no lo incluye, los documentos de él derivados establecen una relación de «indisolubilidad» entre las tres funciones ¿Cómo se establece ese tipo exigentísimo de relación entre los tres términos del ternario?

Con respecto a la primera cuestión, de acuerdo con el texto parece que son varias más:

1. 1. «la enseñanza pública superior en todos los planos de la cultura»
2. 2. «la enseñanza artística»
3. 3. «la habilitación para el ejercicio de las profesiones científicas»
4. 4. «acrecentar, difundir y defender la cultura»
5. 5. «impulsar y proteger la investigación científica»
6. 6. «[impulsar y proteger] las actividades artísticas»
7. 7. «contribuir al estudio de los problemas de interés general y propender a su comprensión pública»
8. 8. «defender los valores morales y los principios de justicia, libertad, bienestar social, los derechos de la persona humana y la forma democrático-republicana de gobierno»

Lo primero que podemos inquirir, sin caer indefectiblemente en el bizantinismo le-guleyo, es si esta lista de ocho realmente se trata de «funciones», o son más simplemente «encargos» o «cometidos», que la institución quiere conferirse o el legislador le atribuye. La palabra «función» no aparece, por lo cual parece más plausible que el sentido sea el otro. La tradición posterior, empero, habla de tres «funciones», segregando de este conjunto la enseñanza, la investigación y la extensión y atribuyéndoles el carácter de funciones primordiales y constitutivas. En este orden, se trata de jerarquizar los «cometidos» 1 y 2, que se corresponderían con la «función enseñanza», los «cometidos» 5 y 6, que se corresponderían con la «función investigación», y los «cometidos» 4, 7 y 8, que habrían de corresponder a la «función extensión».

La enseñanza es definida como «*pública superior*», sin que se exprese más sobre esa denominación, pero además se la relaciona con «todos los planos de la cultura», que es una expresión aparentemente amplificadora, en el sentido de evitar, tal vez, las conceptualizaciones demasiado científicas o tecnologistas<sup>47</sup>; de ella se discrimina y se destaca la «enseñanza artística». La investigación se presenta con caracteres también bastante ambiguos: «impulsar y proteger la investigación científica», ya que no dice «realizar», ni otro término que confiera ese tipo de responsabilidad, sino sólo producir un efecto protector y de fomento; también aquí es interesante que se discriminen

47 El término «cultura» (sobre el cual se manifiesta perplejo Real de Azúa en el trecho citado) parece referirse a la noción de Cultura como áreas altas de la actividad social, o como productos culturales, para incluir todo aquello que es conocimiento sin poder fácilmente ser incluido bajo el rótulo «ciencia».

explícitamente «las actividades artísticas» en una misma oración coordinada con la investigación. Finalmente, la palabra «extensión» no aparece, y si atribuimos los valores que allí se enumeran a ésta lo hacemos porque, como es sabido, todos ellos pueden caber en el concepto de «extensión» tal como se ha venido usando desde entonces. Queda por mencionar un detalle para nada secundario a nuestras discusiones: en la enumeración se incluye (3) «la habilitación para el ejercicio de las profesiones científicas», que podría ser una cuarta función, ligada a la «formación de profesionales», relacionada a la de enseñanza, pero con suficiente importancia como para ser establecida independientemente.

Todas estas oscuridades no dejan de cobrar sentido en los discursos que se constituyeron *a posteriori*, en los cuales se ha dado por asentado que existe un ternario consagrado oriundo de esta Ley Orgánica. Tanto por el desmerecimiento conceptual de los otros cometidos, como por la opacidad de los tres componentes jerarquizados, estos discursos no podían sino presentar fuertes caracteres dialécticos y muchas veces contradictorios.

La segunda de las preguntas que expresamos más arriba no tiene forma de ser respondida a partir del texto. En efecto, nada en él indica una jerarquía, por lo cual en los discursos posteriores aparece, en unos casos, jerarquizada la investigación como generadora y los otros dos como términos dependientes (quizá la forma más clásica «setentista» de entender la cuestión), en otros se pone en el centro la enseñanza, al concebir a la universidad como siendo esencialmente una «Institución Educativa» y, en otros, se pone la extensión en el centro, como es común encontrar en los textos «setentistas» y en varias concepciones actuales. También es cierto que la forma canónica de entender las relaciones en el ternario indica un criterio de equilibrio, en el cual los tres se ponen en el mismo plano jerárquico, pero también esto obliga a pensarlos como términos autónomos y de diferente naturaleza.

Menos fácil de responder todavía, si nos atenemos al texto, es la tercera pregunta enunciada anteriormente. La «indisolubilidad» no está incluida en el texto, que tampoco se propone establecer un criterio para conceptualizar la relación, y que ni siquiera la menciona como posible. Los discursos posteriores, sin embargo, dan por asentado ese carácter de la relación, con una expectativa que se funda mejor en la fuerza moral o ideológica que en un rasgo funcional.

Más allá de la Ley y de sus lecturas, es obvio que el ternario es una construcción muy fuerte en nuestra tradición universitaria, en algún sentido mítica, pero de ninguna manera un acuerdo evidente.

## El ternario y las discusiones «setentistas»

El ternario se acuñó a fines de la década de 1950 y se constituyó como un componente discursivo fuerte durante la década siguiente. Aun en esta formulación «clásica» su sentido no es homogéneo, lo que no es, por cierto, una particularidad de la universidad uruguaya. Entre 1967 y 1976, con algunas variaciones en los países de la región,

se operó un amplio movimiento político, opositor a los gobiernos conservadores, que ya exhibían rasgos de fascismo. En el pensamiento universitario de la época, se produjo el desarrollo y radicalización de las posiciones contrahegemónicas respecto a los gobiernos y al sistema político, como ya se ha señalado, que también implicó nuevos elementos para pensar el sentido histórico de las universidades. Este proceso fue diferente en cada país, debido al perfil político e ideológico de cada uno de ellos, y a cierto «destiempo» de la dictadura brasileña (iniciada en 1964, mientras que las argentina, uruguaya y chilena esperaron hasta la década de 1970), pero, a pesar de las diferencias, el pensamiento del *demos* universitario de la época presentó más afinidades conceptuales que diferencias, sobre todo en las cuestiones que nos atañen aquí.

En este contexto ideológico, y con las universidades como rehenes de una lucha política que las superaba en muchos aspectos, los énfasis en la consideración del ternario cambiaron. Como se ha visto, la disyunción con el pensamiento «clásico-sesentista» se operó en términos de una valoración imperiosa de la función social inmediata de las universidades, que colocó a la investigación aplicada, la extensión y la difusión (incluida la que se sitúa en la enseñanza) en el centro de atención. En rigor, la tendencia a concebir la actividad universitaria como un conjunto de prácticas sociales diferenciadas y escasamente relacionadas entre sí fue el *nervus probandi* de estos discursos en lo que respecta al quehacer universitario en sí. El concepto mismo de «práctica social» se aplicó a la ciencia y a la producción del conocimiento, minimizando las particularidades epistemológicas y subsumiéndolas en algunos casos a ejercicios ideológicos equidistantes de cualquier otro discurso social concebible. La enseñanza, por otro lado, fue reconfigurada en el contexto de las teorías pedagógicas en boga, generadas en ámbitos no relacionados a la producción de conocimiento, casi siempre provenientes de las tradiciones propias de la enseñanza básica. En cierta forma, el «espíritu sesentista» guardaba todavía algunos lazos de validación de las propuestas liberales de desarrollo, que algunos gobiernos llevaron adelante en la primera mitad de la década de 1960, modelo político-económico fracasado en la segunda mitad de esa década; ahora, el discurso de los actores tempranos de la década de 1970 rompía radicalmente con aquella visión, suplantándola por una perspectiva más claramente contrahegemónica. Es verdad que este discurso fue cortado por la violencia de estado y por las intervenciones de las universidades antes de promediar la década, pero en cierta forma dejó un conjunto de aportes a la discusión que se procesó en la segunda mitad de la década de 1980, al ser recuperada la actividad democrática y las autonomías universitarias.

Hemos explorado esta cuestión en el capítulo 3, de lo cual intuimos que los discursos «setentistas», aunque reformulados en los últimos veinticinco años, no están claramente superados, por el contrario han ejercido su poder organizador sobre las instituciones universitarias y permanecen fuertemente valorados.

## El profesionalismo y la masificación como problemas universitarios

Estos dos «males», parte probablemente de algún plan histórico de siete plagas que se abaten sobre la Universidad contemporánea, fueron ampliamente señalados en las discusiones iniciadas en la segunda mitad de la década de 1980 y actuaron como justificativo jerarquizado en la tomas de decisión acerca del tratamiento instrumentalista de la situación de la enseñanza universitaria. Lejos de negarlos, creemos que deben reanalizarse, ya que intuimos que pueden haber actuado como *ignoratio elenchi*, muchas veces en forma tremendista, frente a la comprensión del fenómeno en sí de la enseñanza universitaria.

El llamado «profesionalismo» es un mal que viene señalándose como tal desde principios del siglo XX<sup>48</sup>. Se origina en un proceso de atribución, cada vez más definidamente perfilado en la modernidad, de la obligación de las universidades respecto a la formación de los profesionales liberales (abogados, médicos, ingenieros, tecnólogos de variada naturaleza, incluidas las «nuevas profesiones»). De hecho, en los años de 1940 se produjo una fuerte tendencia a concebir las estructuras universitarias, facultades, escuelas o institutos, como intrínsecamente definidas por los «títulos» profesionales que otorgan, y la correspondiente aparición de los títulos estrictamente académicos, algunos de grado en determinadas universidades, otros típicamente de posgrado en la mayoría de ellas.

El «profesionalismo» es también una tendencia vinculada al desarrollo de lo técnico y a la valoración y exigencia sociales de constituir un control de calidad sobre las diversas actividades que las sociedades necesitan para existir, vinculadas a su desarrollo socioeconómico, de salud y educación y de administración de bienes y relaciones sociales. Difícilmente puede negarse o desatenderse este «encargo», so pena de la desaparición de las universidades como estructuras con sentido histórico. De hecho, las universidades lo han venido asumiendo desde el siglo XIX mediante estrategias diversas. En algunos casos y tradiciones se optó por separar este encargo del objetivo de producción de conocimiento que necesariamente les compete, en otros se optó por alguna forma de síntesis funcional, en otros —y aquí quizá sea más justo el nombre de «profesionalistas»— se redujo todo el funcionamiento de las universidades a la formación de profesionales. Esta cuestión, se resuelva como se resuelva, afecta igualmente a las modalidades de investigación y a las modalidades de enseñanza, aunque en el último caso se la suele ver como un problema estrictamente didáctico.

La «masificación», en cambio, es un problema de otra índole, y mucho más reciente. Se vincula con las relaciones entre oferta de servicios universitarios y la demanda de los mismos por las sociedades, y a los desajustes entre unos y otros, generalmente en el sentido de que la demanda asumida por la oferta sea «excesiva». En rigor, en los hechos se relaciona exclusivamente con las tendencias y el encargo de formación de profesionales: difícilmente el interés por la ciencia y por la producción de conocimiento

<sup>48</sup> Véase el capítulo 3, en donde analizamos la presencia del profesionalismo como uno de los problemas ancestrales de la universidad uruguaya.

pueden generar una demanda tal que produzca masificación, mientras que la demanda de títulos profesionales está, en cuanto tal, fuera del alcance de la administración de la demanda de las universidades.

Cada país, ya que la cuestión del «acceso a la educación superior» ha sido asumida como de naturaleza político-ideológica, ha dado soluciones diferentes a este problema. Las universidades, y a veces los sistemas universitarios, han lidiado con él con muchas dificultades y contradicciones.

Algunos países, como por ejemplo la Argentina y el Uruguay, han optado, no sin debates inconclusos y de dialéctica insuficiente, por no controlar la demanda<sup>49</sup>. En efecto, la lógica-ideológica del «ingreso irrestricto», justificada por innegables principios democratizantes liberales, obliga o compromete a las universidades a adecuar la oferta a la demanda. El resultado es generalmente la masificación de la enseñanza, mejor o peor solucionada en cada caso. Algunas áreas de la actividad universitaria —obviamente, las más demandadas— suelen ser, con generaciones de mil o más estudiantes, transformadas en oficinas de venta de apuntes y de «tomar examen»; en otros casos, más por imposibilidad que por los beneficios inherentes, se opta por diversas modalidades de la «enseñanza a distancia»; en otros, en los que las exigencias de formación implican inopinablemente el pequeño grupo (laboratorios, por ejemplo) es necesaria una gran cantidad de docentes de grado intermedio; en los casos donde la demanda es relativamente «manejaable», se recomiendan ajustes didácticos.

Esta situación, además de los relacionados con la calidad de la oferta universitaria, produce otros efectos, como las dificultades presupuestales y de contar con un número muy grande de docentes bien calificados. En este último aspecto, viene siendo muy oneroso mantener la mínimamente adecuada correlación de actividades de enseñanza e investigación; de hecho, las facultades más «profesionalistas» son también las que son capaces de aportar menos producción de investigación, y en las cuales hay menos docentes calificados como investigadores.

En el caso brasileño y chileno se ha optado por el control de la demanda por la oferta. El ingreso a las universidades no es aquí irrestricto, y se procede por mecanismos de selección del estudiantado mediante pruebas, con cupos que se han analizado como factibles y adecuados. Más allá de las consideraciones ideológicas que sabemos forman parte de los debates de estos países, y en la cual no queremos entrar aquí, no caben dudas de que cada universidad particular de estos países logra reducir la masificación al nivel de una oferta posible y escasamente problemática. Sin embargo, a nivel del sistema de educación superior tomado como un todo la situación no es menos problemática: sin lugar a dudas este modelo requiere la apertura de múltiples universidades, gestionadas por vías muy diversas, con base en un único presupuesto nacional factible

---

49 En términos generales, en las universidades argentinas y en la Universidad de la República de Uruguay no hay restricciones generales al ingreso, con excepción de ciertas carreras o en los posgrados.

de ser utilizado para estos fines, o con la consecuente oferta privada<sup>50</sup>. En este caso, el problema de la oferta, abre otra dimensión de análisis, relativa a la calidad de las instituciones universitarias, al control de su calidad y a la naturaleza de la función docente. Como todos sabemos, la ampliación de la oferta universitaria tiene sus dificultades en el plano de reconocer como universidad a una institución emergente, toda vez que el modelo que analizamos no abdica del postulado democratizante de mejor calidad de la enseñanza superior para todos. El control de la oferta de la educación superior ha estado, sin lugar a la menor duda, en la agenda de cualquiera de nuestros países, de una u otra manera postergado en todo o en parte. Las «calificaciones» de las universidades son por sí mismas sintomáticas de un grave problema no resuelto.

Sin pretender otra cosa que haber llamado la atención sobre los problemas implicados por el complejo profesionalismo-masificación, queremos concentrarnos brevemente sobre su impacto sobre las relaciones que al comienzo señalamos como inherentes al ternario universitario. Sin necesidad de mucha argumentación podemos concluir que la investigación acaba siendo acorralada por las urgencias de la docencia en nuestras universidades. En términos concretos los docentes deben dedicar más y mejor tiempo a la enseñanza profesionalizante, en condiciones inadecuadas o conflictivas, lo que redundará en un compromiso de sus actividades de investigación y de formación científica. Por otro lado, la planificación del devenir universitario, por una u otra vía, acaba por centrarse más densamente en la resolución de los problemas de la enseñanza y de la formación de los docentes para enfrentar sus desafíos, con la consecuente desatención de los otros aspectos de la cuestión. En este marco de referencia se trastocan duramente las funciones de investigación y la formación de los docentes para ella y se hace muy dificultosa la aproximación de los estudiantes a los programas de investigación, sobre todo en el grado.

La necesidad de dar respuesta a los acuciantes problemas de la enseñanza ha sido separada (o, por lo menos, distanciada) de la necesidad de dar respuesta a los no menos acuciantes problemas de la investigación al concebir a ambas como prácticas. En tanto que práctica, la enseñanza pasó fácilmente a concebirse desde una perspectiva instrumentalista, a veces identificada con la didáctica, muy disociada de las condiciones de producción del conocimiento. Tal vez por esto se observa un énfasis destacado y específico en la formación didáctica de los docentes. Por otro lado, el problema de la enseñanza universitaria también se suele reducir a su planificación y administración, ámbitos muchas veces autónomos, sobre todo si se trata de enseñantes que no son a la vez investigadores, sobre todo en el grado.

En este estado de situación, los abordajes que son hoy de recibo configuran enseñanza, investigación y extensión como prácticas autónomas o vinculadas *a posteriori*. Partimos del convencimiento de que esta autonomización no es conveniente, ni para

---

<sup>50</sup> Nótese que, también en Argentina y Uruguay existe esta situación, en parte vinculada a la creación de universidades nuevas, a la descentralización de las tradicionales y a la apertura más o menos libre de universidades privadas.

la investigación de la enseñanza universitaria, ni para el mejoramiento efectivo de la misma. Creemos conveniente preguntarnos si no es preferible comenzar a pensar la cuestión de la docencia universitaria desde una dimensión abarcadora del quehacer universitario, mediante un modelo de abordaje que permita la inclusión de las actividades de aula en el conjunto de las dinámicas docentes de producción y puesta en discurso del conocimiento.





# Sobre las «pedagogías» y las «didácticas» universitarias

## La figura del docente universitario

La composición doctrinaria que encierra el ternario universitario, enseñanza-investigación-extensión, se remonta a una definición de *docente* que podemos rastrear hasta la ancestral tradición universitaria del siglo XII. Antes de este siglo, aunque podríamos encontrar agudas reflexiones sobre la enseñanza, no sería posible hablar de «universidad»; los siglos sucesivos, por su parte, incorporaron «sin prisa y sin pausa» nuevos componentes a la tradición, de muy diverso tipo, ligados a las dimensiones políticas de la inserción social de la ciencia, al surgimiento de la dimensión tecnológica y a las necesidades de la formación de profesionales, entre otros no menos importantes. El énfasis que fue poniéndose en uno o en otro de estos componentes nos permite capturar perfiles distintos de universidad, en los cuales «enseñar» hace referencia a figuras diferentes.

Es conveniente que nos detengamos aquí brevemente en una discusión, con resultados en el perfil de universidad, presente ya desde el siglo XVI, que permitió la distinción entre *Universidad*, por un lado, y *Educación o Enseñanza Superior*, por otro. En las universidades debía albergarse y protegerse, como centros académicos esencialmente elitistas, la producción de conocimiento básico, la «ciencia pura», el cuidado del acervo intelectual y la actividad filosófico-humanística; en las Escuelas Superiores (u otras instituciones semejantes) debía promoverse la ciencia aplicada, las tecnologías y la formación de los profesionales. En cierta medida, esta distinción operativa reproduce la oposición entre «saber» y «saber hacer» propia de las derivas que ensamblaron el racionalismo y el empirismo en la modernidad, y a éstos con el pragmatismo del industrialismo. A pesar de los esfuerzos que muchas tradiciones nacionales llevaron adelante para cuestionar e impedir el avance de este distanciamiento, y las universidades latinoamericanas son buenos ejemplos de ello, es bien evidente que ella sobrevive hasta hoy, acomodada de diversas maneras dentro de las universidades o con separaciones institucionales netas y muy logradas.

Sin lugar a dudas, la oposición a la que aludimos tiene un sentido extrínseco de naturaleza política, y un sentido intrínseco de naturaleza académica. Se trata de aislar dos aspectos de un proceso que, por su misma naturaleza se interfieren. En el caso de las tradiciones elitistas de las universidades se defiende su dimensión más «pesada», en cierta forma «conventualista», desligada en gran medida de las exigencias y reclamos de las sociedades, pero justificada en el innegable valor del pensamiento y el saber básicos. En el caso de las visiones pragmatistas de las escuelas superiores se defiende su

dimensión «práctica», justificada en las necesidades sociales inmediatas, los planes de avance tecnológico y la calidad y eficiencia del sector profesional.

La enseñanza en uno y otro caso adopta formas y construye tradiciones diferenciadas. Como es evidente, la tradición estrictamente universitaria subsume la enseñanza en los moldes existentes de la producción de conocimiento, generando una tradición discursiva propia, en general no explicitada. Por su parte, las instituciones destinadas a la formación de profesionales, hacen del campo de la enseñanza una dimensión técnica, instrumentalista, generando los discursos que la acompañan. Ambos discursos circulan, incluso en los ámbitos llamados «Universidad», pero no se encuentran muy fácilmente. En un caso hablamos de un discurso de *producción* de conocimiento, en otro de un discurso de la *transmisión* de alguna versión del conocimiento producido en otros ámbitos.

Debe tenerse en cuenta que la pedagogía y la didáctica como disciplinas modernas se cultivaron esencialmente en los ámbitos de la formación de profesionales (estén éstos dentro o fuera de las universidades), con la impronta inmediatista de lograr la «buena enseñanza». Aunque generaron un ámbito propio de investigación posible, éste tuvo siempre un marcado acento instrumentalista. Como sabemos, esta tradición investigativa instrumentalista ha sido convocada para pensar las cuestiones de la enseñanza en la universidad, ya que se la ha concebido como la más inmediata y autónoma forma de solución a los problemas de la enseñanza. Sin embargo, la tradición del «docente universitario» existe desde mucho tiempo antes de que se constituyeran los atisbos de tratamiento instrumentalista de los modos y formas de la enseñanza básica.

La expresión «docente» tiene su historia, desde su original sentido latino: «*docere*», «*docens*», «*docentia*», «*docente*» y todos los demás derivables remiten, por un lado, al saber o al conocimiento y, por otro, a la otra posición frente a éstos, o sea los agrupados en la serie «*discere*», «*discentia*», «*discente*». «*Docente/Discente*» son presentados en los textos antiguos y medioevales como posiciones ante el saber o el conocimiento. Dos casos ineludibles en esta bibliografía son Agustín de Hipona (1873) y Tomás de Aquino (1875), en donde, a pesar de las diferencias conceptuales, teológicas y epistemológicas, no existe distinción entre la enseñanza y la ciencia. Esto porque en la antigüedad y en la edad media esta distinción era imposible conceptualmente hablando, e innecesaria en cuanto a sus utilidades. Es a partir de la modernidad que la distinción estricta comienza a ser necesaria, ya que la enseñanza comienza a ser discutida en su dimensión de práctica dirigida a amplios sectores sociales desde la niñez, al tiempo que la ciencia avanza en dirección a sus dimensiones tecnológicas posibles. Desde Comenius, Descartes y Galileo<sup>51</sup>, en el siglo XVII, ambas líneas de desarrollo tendieron a divergir, y lo hicieron aun más en las postrimerías del siglo XIX en ocasión de la revolución industrial, el positivismo, el pragmatismo y la complejidad de las estructuras sociales y tecnológicas.

---

51 Sin olvidarnos de los aportes de Lutero y de otros pensadores de aquellas épocas, que dedicaron a la cuestión un interés enfático.

En cierto sentido, no es inusitado afirmar que las tradiciones universitarias no fueron conscientes de su dimensión de enseñanza hasta mediados del siglo XX. En primer lugar porque no se definieron a sí mismas en torno a la enseñanza, sino a la producción científica y humanística, con supeditación de la enseñanza (imperceptible en el ejercicio de las transmisiones de la ciencia) a las formas variadas de producción de conocimiento que en ellas se practicaban. En segundo lugar, porque la pedagogía y la formación de maestros y profesores de la educación básica, salvo excepciones, fue configurada fuera de las universidades, en ámbitos probablemente más eficientes y cercanos a las posibilidades de los sistemas de enseñanza nacientes: los institutos «normalistas» servían a la formación específica de los enseñantes de la educación primaria, mientras que la enseñanza secundaria fue progresivamente especializándose, dejando de ser un ámbito de empleo para los jóvenes universitarios desempleados. En tercer lugar, porque hasta mediados del siglo XX, la matrícula universitaria no era extensa, y su cometido de formación de profesionales liberales no presentaba acuciantes demandas.

## Pedagogía y didáctica en las universidades

A partir de la década de 1950, estas condiciones comenzaron a revertirse. Es cierto que en nuestros países la separación entre los ámbitos destinados a la enseñanza era, y en muchos casos es aún, fuertemente efectiva, pero a partir de 1985, como ya vimos, la interacción comienza a hacerse necesaria, produciendo efectos en un sentido o en el otro. En lo que respecta a las universidades, éstas requirieron ayuda del campo pedagógico para atacar el ya entonces preocupante rezago en la atención de los problemas de la enseñanza. De esta forma tuvimos un primer modelo de tratamiento de las cuestiones de la enseñanza universitaria regido desde un profundo «pedagogismo», que tomaba sus esquemas de reflexión de las experiencias de la educación básica como modelo. Más allá de discutir la cuestión ambigua contenida en la expresión «*pedagogía universitaria*» —hasta por su impropiedad etimológica— no caben dudas de que un modelo de este tipo estaba destinado a fracasar ante las demandas de la enseñanza universitaria. Quizá por ese motivo, la expresión «didáctica universitaria» ganó terreno, debido a la circunscripción de un ámbito más técnico, más dirigido al planteamiento de reflexiones y experiencias sobre las prácticas de la enseñanza en contexto universitario.

No es nuevo afirmar que tempranamente estas reflexiones y experiencias tuvieron un marcado sesgo didacticista, en el formato propio de los psicologismos imperantes, justificados desde el escuelanuevismo, a veces tecnicista-conductista y otras constructivista. En cierta manera, estos aportes eran una expansión hacia el campo de la enseñanza universitaria de los desarrollos propios de la enseñanza básica, hasta porque de allí provenían los técnicos que los promocionaron. Quizá por este motivo, la aprehensión de los universitarios se expresó en desprecio por un tratamiento de la cuestión de su enseñanza que creían reductivo y psicologizante<sup>52</sup>. Sin embargo, estas experiencias

---

52 En la expresión ampliamente repetida de un Decano de la Universidad de la República en 1987, parecía totalmente extravagante que los docentes universitarios fueran convocados a «los cursillos

permitieron tomar conciencia sobre las especificidades de la «didáctica universitaria», sus diferencias y semejanzas con las otras ya existentes como campos preceptivos, y, no menos importante, crear un espacio de reflexión sobre el sentido del enseñar en la universidad.

## Superaciones del didacticismo

Rótulos como «pedagogía universitaria» o «didáctica universitaria» refirieron desde 1985 a un campo de aplicación de técnicas y recursos de enseñanza a las prácticas de la universidad, pero permitieron, además, dar perfil por defecto al problema de la enseñanza universitaria como campo específico y diferenciado. En el Río de la Plata, comenzó a predominar un enfoque específico, generalmente identificado como «Nueva Agenda»<sup>53</sup>, linealmente identificado con las concepciones pedagógicas de la llamada «teoría crítica» de autores como Carr (1990), Giroux (1990), Popkewitz (1987) y Díaz Barriga (1994), en su encuentro con visiones cognitivistas relativistas del aprendizaje (principalmente Bruner 1991 y Gardner 1987) y con los estudios de la interacción en el aula (Cazden 1991). Conceptos como «configuraciones didácticas» se presentaron como una superación de las tendencias didacticistas, al permitir tener en cuenta:

la manera particular que despliega el docente para permitir los procesos de construcción del conocimiento. Esto implica una elaboración en la que se pueden reconocer los modos como el docente aborda los múltiples temas de su campo disciplinario y que se expresa en el tratamiento de los contenidos, su particular recorte, los supuestos que maneja respecto del aprendizaje, la utilización de prácticas metacognitivas, los vínculos que establece en la clase con las prácticas profesionales involucradas en el campo de la disciplina de que se trata, el estilo de negociación de significados que genera, las relaciones entre la práctica y la teoría que involucren lo metódico y la particular relación entre el saber y el ignorar. (Litwin, 1997: 13)

Una «agenda» de este tipo, aunque no siempre se la expresara de la misma manera, permitió llamar la atención sobre las *prácticas de enseñanza en la Universidad*, con grandes beneficios para la comprensión del problema, pero también con algunas inconsistencias. En relación a las fortalezas, es justo señalar la apertura hacia las prácticas como un acierto, al superar así las «propuestas» más o menos preceptivas, más o menos didacticistas. Las prácticas de enseñanza en el contexto de la labor universitaria fueron puestas en el microscopio, evidenciadas como existentes y no como ausentes, como hasta entonces. También fueron evidenciadas como propias del accionar en las aulas universitarias y como registros que la tradición universitaria había acumulado en las prácticas de sus docentes. Los agudos análisis de Litwin pueden, sin lugar a dudas,

---

de didáctica que traen a la universidad las maestras de escuela». A pesar de que esta expresión pueda interpretarse como un simple acto de soberbia, algunos autores llamaron la atención acerca de los peligros de la importación de formas de pensar escuelanuevistas al ámbito universitario. Es el caso, entre otros, de Saviani (1986).

53 La expresión es de Litwin (1997), aunque había sido usada ya desde mucho antes.

presentarse como un paradigma ampliamente consistente y que ha permitido una gran acumulación de experiencia investigativa de la enseñanza en la universidad.

Sus debilidades, a nuestro modo de ver, derivan de los trasfondos teóricos que se utilizaron preponderantemente en la interpretación de las figuras («configuraciones») de enseñanza que se logró aislar, muy ligados a visiones relativistas del conocimiento y a una visión esencialmente psicologista y sociologista del sujeto. En efecto, el trasfondo teórico de estos análisis concibe al conocimiento como una práctica social, y no atribuye a la ciencia ninguna particularidad otra que su temática, su circunscripción sociológica o su rigurosidad. Lo esencial de la producción del conocimiento queda reducida de esta forma a su dimensión más endeble, esa que a duras penas escapa a las dinámicas utilitarias de la ideología. El concepto de «práctica» lleva necesariamente al *uso* del conocimiento, que en las aulas se presenta como un todo autoconsistente, pasible de un cierto trabajo metacognitivo, o un manejo volitivo de la dupla docente-alumno, distanciado de las condiciones de *ignorantia* propias del ejercicio científico. En un cierto enfoque postmoderno, que luego desencadenaría la desilusión fayerabendiana, la aporía al estilo de Morin o el antirracionalismo-antiempirismo expresado como deseo literario, tendencias que rápidamente se tomaron como la «epistemología» de las teorías de la enseñanza a fines del siglo XX en el Río de la Plata, estos análisis separaron nuevamente la enseñanza de la producción científica existente en las universidades. Quizá por esto se ha convocado inicialmente al interaccionismo ecléctico bruneriano, aunque en su tardía versión española, para dar cuenta de procesos cognitivos intersubjetivos y transacciones en las aulas<sup>54</sup>.

A nuestro modo de ver, las debilidades e inconsistencias habituales en el campo de la «didáctica» universitaria deben relacionarse con dos procesos confluentes:

1. Aunque iniciadas como procesos de formación de un modelo metodológico, teóricamente muy ecléctico, para describir y conocer las prácticas de enseñanza en la universidad, las dinámicas de su trabajo no dejaron de presentarse en términos de la «resolución de un problema», a saber el de *cómo enseñar mejor en la Universidad*. Por este motivo, es común que estas tendencias se desarrollaran en un formato, a veces explícito y otras no tanto, ligado a la tradición de la «investigación acción», y a la ayuda a los docentes para enseñar mejor, confundiendo el conocimiento de sus prácticas con la modificación de las mismas.
2. Sin lugar a dudas, la relación entre las prácticas de enseñanza y las prácticas de investigación no fueron integradas a un modelo común, más allá de, en cierta forma, la de subsumir la segunda en la primera. En rigor, el proceso acabó muchas veces siendo de tipo «extensionista», definición asistencialista que centra los

---

<sup>54</sup> Obsérvese, de paso, que estas corrientes han creado una circunstancia paradójica: por un lado la configuración de una posible «didáctica universitaria» que tiene como factor definitorio su emplazamiento en las universidades, pero sin confundirse nunca con la investigación que podría ser su rasgo distintivo; por otro, la impotencia luego de adoptar el concepto sociológico de «práctica», de concebir la didáctica universitaria como una variedad de lo que se incluye en una teoría de la enseñanza más abstractamente considerada.

objetivos de la universidad en los aportes que ésta pueda hacer a determinados sectores sociales o productivos. Jugaron aquí un rol muy determinante las tendencias psico-sociologizantes de la concepción de la enseñanza en estos modelos y el cultivo de las «éticas de la formación de profesionales.

## El *saber enseñante* y el docente universitario

Reconocer la retaguardia de la universidad en materia de atención a la enseñanza que practica implicaría desconocer las tradiciones más intrínsecamente universitarias. Esto se lograba suponiéndola ausente de un «saber enseñante», que debía ser llenado con las tradiciones provenientes de la *paido-gogía*, o reduciendo las acciones de enseñanza universitaria a «prácticas» descriptibles como regularidades sociológicas autónomas, opuestas o incomunicables a la condición de investigador que le es característica. Pero aun en este caso, asistimos a la verificación de que el docente universitario no es un enseñante sin métodos ni instrumentos. Es necesario, según nuestro criterio, reivindicar su identidad de *cofrade artesanal*, que sabe investigar y enseñar —sin que para él sea necesario articular las diferencias— porque está inserto en una condición de saber que su pertenencia a las universidades le provee en forma ancestral. Parte de esto tiene que ver con las historias de vida particularizadas de los docentes, antropológicamente interesantes en un orden de conocimiento general, pero fundamentalmente con el saber implícito que discursivamente encuentra sus orígenes y tribulaciones en la tradición universitaria. O sea: el saber enseñante del docente universitario existe en sus prácticas como remanente, en las dimensiones del olvido y las persistencias, del discurso universitario.

La pregunta podría ser: *¿Qué saber enseñante constitutivo de su teoría de la enseñanza generó el docente universitario desde el siglo XII al presente?* Pero, como se verá, esta pregunta no puede hacerse separando la teoría de la enseñanza de la teoría de la producción del conocimiento (la investigación y la ciencia incluidas), en ningún caso, pero menos aun en lo que refiere a la docencia universitaria.

La primera cuestión que debemos considerar es el *campo* en el que nos encontramos, la enseñanza universitaria, que no es sino una circunscripción más o menos práctica o coyuntural del campo de la enseñanza tomado en general. La Teoría de la Enseñanza que da cuenta de ese campo, formulada de una manera específica, como punto de vista teórico requiere plantearse inicialmente la siguiente cuestión: admitiendo axiomáticamente que hay un *saber implicado en la enseñanza* ¿cuál es la *materialidad de ese saber*? Utilizamos aquí el término «materialidad» en su sentido epistemológico, como aquella dimensión externa a la teoría que constituye el polo de refutabilidad de ésta, o sea su campo empírico. En nuestro caso, se trata de la materialidad del saber en sus condiciones de uso y producción en la enseñanza. Sin lugar a dudas, la tradición epistemológica ha discutido durante mucho tiempo en torno a las condiciones del saber en la producción del conocimiento, pero muy poco en relación a su enseñanza. Por esto no es mal camino preguntarse: ¿El saber que se presenta en el proceso de enseñanza

tiene las mismas condiciones de producción que el saber que se presenta en la ciencia (o en las ciencias)?

Esta cuestión ha sido ya formulada en la bibliografía epistemológica en la distinción, en principio válida como criterio de análisis, entre *Saber*, caracterizado como la representación o conjunto de representaciones estructuradas en torno a una incógnita explicitada, y *Conocimiento*, compuesto de representaciones estructuradas carentes de incógnita explicitada. Esta formulación incluye el término «explicitado», por lo cual no se niega que en el conocimiento estén presentes incógnitas implícitas o no-explicitadas. En ocasión de la enseñanza se puede hablar, asimismo, de *transferencia del saber* como proceso diferente a la *transmisión del conocimiento*; en el primer caso la incógnita convoca singularmente el acto de enseñanza, en el segundo éste es convocado por la representación repetible. En el primer caso, además, la estructura de la representación es abierta, mientras que en el segundo es cerrada.

Si se acepta esta composición de ideas, es decir la distinción entre saber y conocimiento y su correlativa entre transferencia del saber y transmisión del conocimiento, ¿qué relación guarda con la teoría del sujeto? Una formulación que ya se ha establecido con suficiente energía teórica respecto a esa relación, hace punta en el carácter *singular* de las condiciones de producción del saber y en el carácter *desingularizado* de la transmisión de conocimiento. En términos epistemológicos, una teoría del sujeto acompaña la posibilidad misma de mantener las distinciones establecidas, ya que «singular» es rasgo de subjetividad y que lo singular en una estructura (su carácter abierto) es necesariamente del orden de un sujeto. En términos de una teoría de la enseñanza, la presencia de una teoría del sujeto inherente es imprescindible, o, mejor, inexcusable, habida cuenta de que la enseñanza reconoce en la transacción «intersubjetiva» uno de sus rasgos constitutivos.

Ambas indagaciones son densas y abigarradas en el pensamiento post-estructuralista en general, fundamentalmente en la tradición francesa, pero cobran especial interés para algunas «disciplinas», como el análisis del discurso, la crítica de las ideologías, la lingüística y el psicoanálisis. La teoría de la enseñanza ha estado muy distante de estas discusiones, que naturalmente la afectan, principalmente por su escaso desarrollo en el siglo XX, que la vio reducirse a una tecnología de la enseñanza con mínimo alcance teórico.

La modernidad pos-cartesiana ha entendido que la enseñanza consiste en la *transmisión* del conocimiento. Esta afirmación es una «verdad» de sentido común, que tiene amplia aceptación axiomática en teoría didáctica, a pesar de que la dinámica y las características de esa «transmisión» han sido siempre problemáticas y su conceptualización está repleta de aporías. En rigor, el campo de la teoría de la enseñanza como transmisión se metamorfoseó en profusión de métodos o conjuntos de dispositivos técnicos con el objetivo tecnológico de la planificación, diseño, realización y control de la «buena» y «más eficiente» enseñanza. De hecho, la palabra «didáctica» ha perdido en



muchos países todo otro contenido que éste, generalmente considerado menor y poco interesante.

Durante la segunda mitad del siglo XX el concepto duro de «transmisión» ha cedido lugar a la descripción de un *proceso de construcción intersubjetiva* del conocimiento en secuencias asimétricas. En este caso, mediante la dulcificación psicologista, estamos ante una «verdad» menos obvia, pero con fuerte impacto en las últimas décadas, en virtud de sus posibilidades de ser argumentada en términos de proceso psico-cognitivo, conductual o interaccional. La cuestión de la enseñanza ha quedado supeditada a la del aprendizaje, aunque en su formulación se hable del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Tanto en el caso de la didáctica de transmisión y metodología como en el de la investigación psicológica de la enseñanza-aprendizaje, el saber y el conocimiento (usualmente no diferenciados en su materialidad) se presentan como objetos estables y autoconsistentes, términos neutros en relación a la enseñanza. La atención se pone en los mecanismos de la transmisión de una mente a la otra o en los procesos interpersonales o intrapersonales más o menos complejos que se ponen en juego en los individuos. En sentido amplio, se puede decir que la teoría de la enseñanza que no se confunde con el diseño tecnológico acaba de este modo por inscribirse en, y en general por confundirse con, la psicología (del aprendizaje, del desarrollo, de la construcción, de la cognitividad), fenómeno típico de su conformación como campo de investigación en el siglo XX.

En la década de 1980, Yves Chevallard (1998), en el marco de referencia de la didáctica de la matemática, ha expuesto una discusión teórica muy fuertemente argumentada contra las tendencias aludidas, llamando la atención respecto a las mutaciones y reacomodaciones propias del saber en este proceso, con la clara intención de eliminar la cuestión psicológica de su centro epistemológico. Establece así la secuencia «*saber sabio —saber designado para ser enseñado— saber enseñado*», que pretendió dar cuenta de los procesos que se instrumentan para que el saber de la ciencia se haga presente en el aula. Como es una visión teórica muy conocida, aunque no siempre comprendida en sus reales alcances, no nos detendremos en el análisis de sus aportes, que generaron la expresión «*transposición didáctica*» de amplio uso en el campo. En su desarrollo teórico, Chevallard echó mano de argumentos variados, algunos de los cuales se vinculan a las epistemologías materialistas, otros a las construcciones de la teoría discursiva francesa en su intersección con el psicoanálisis y, finalmente, a la sociología del conocimiento. Fue esta última, de todos modos, la que ocupó el centro de su elaboración y la que mayor impacto tuvo en la interpretación de sus textos en el campo de la teoría de la enseñanza. Fue, también, esta opción la responsable de múltiples puntos oscuros y contradictorios de su desarrollo de la cuestión<sup>55</sup>.

---

55 Es bueno reconocer, no obstante, que la noción de transposición ha estado siempre presente en la teoría de la enseñanza, fácilmente reconocible en las discusiones de Agustín, Tomás, Comenio y Herbart, entre otros.

El concepto de *transposición* ha sido durante dos décadas un concepto muy prometedor para entender las relaciones entre el saber y el conocimiento en el ámbito o ámbitos de la enseñanza. Principalmente, y más allá de que en muchos casos se intentó reducirlo a un administrículo más para el mejoramiento de la enseñanza, porque permite ver la distancia establecida entre el *saber*<sup>56</sup> (propio de la producción científica) y el *conocimiento* (propio de cualquier forma de su presentación o exposición). El punto neurálgico de este enfoque —según nuestra lectura— puede resumirse en dos parámetros:

1. el carácter estructural de la transposición en el pasaje del *modo de producción de la ciencia* (saber) a sus *modos de exposición* (conocimiento)
2. y el carácter «reintegrador» de la dimensión del saber que se produce en el «aula».

En el primer caso se trata de una conversión estructuralmente necesaria, ya que el proceso del saber se produce en la dimensión de una falta, de una ausencia de representación posible, mientras que el conocimiento descansa en la exigencia de la representación para la transmisión (ya sea en un texto académico, en la difusión de los «descubrimientos» o en el establecimiento del texto que preside su entrada en la enseñanza). En el segundo, la puesta en funcionamiento del conocimiento representado y acondicionado para ser enseñado implica un reintegro de la dimensión de falta y de la pérdida de la representación, ya que los que enseñan y los que aprenden lo hacen siempre desde su condición subjetiva. En cierta forma, es lícito suponer que el «aula» reintegra la posibilidad de producción de saber en las grietas que los sujetos imponen al conocimiento.

Nuestro punto de vista a partir del *insight* de Chevallard<sup>57</sup> explora la dimensión discursiva de las condiciones de producción del saber en el proceso de enseñanza, para lo cual importamos algunas ideas fuertes del análisis del discurso francés orientado por Pêcheux (1990) en su intersección con la epistemología de los tres registros (Real, Simbólico, Imaginario) presente en el psicoanálisis lacaniano (Cfr. Lacan, 1974-75; Milner 1996; Leite 1994). En este marco de referencia, formulamos la teoría del Acontecimiento Didáctico, en la que se ubica la cuestión de la enseñanza en el interjuego entre la estructura estable y repetible del conocimiento representado en el imaginario (o «saber textualizado») y la irrupción singular en ella del Real, que hace presente la dimensión del sujeto del deseo (o «acontecimiento»). De esta manera, las distancias entre *el saber que se produce en la ciencia* (o en cualquier circunscripción de producción de saber) y *el saber que se presenta en el aula* pierden su carácter excluyente, permitiendo una indagación sobre el saber en sí, «saber enseñante», en la lógica de la imparidad subjetiva.

Más allá de las cuestiones generales para cualquier teoría de la enseñanza, este modo de presentar las cosas permite recuperar la transversalidad de los procesos del saber en

---

56 Que Chevallard denomina «*saber sabio*» (*savoir savant*) en oposición a «saber designado para ser enseñado» o «texto de saber» (que nosotros traducimos como «conocimiento», ya que este «texto» no es exclusivo de la enseñanza).

57 Expuesto fundamentalmente en Behares (Dir., 2004) y en Behares y Colombo de Corsaro (Orgs., 2005).

el ternario universitario. En efecto, de este modo podemos reconocer una unidad de proceso entre la ciencia básica en un polo y el «aprendizaje» de los alumnos o la puesta-en-mano del saber en el ámbito social, con instancias intermedias no necesariamente lineales y con distinciones maniqueístas infranqueables. Investigación, enseñanza y extensión pueden ser pensadas como instancias de la producción de saber, no como prácticas objetivas desconectadas, no como actos volitivos seccionales de investigadores, enseñantes y extensionistas, sino como un *saber que se produce* en el vaivén de sus dimensiones singulares (saber) y sus presentaciones desingularizadas (conocimiento).

Concentrémonos en la instancia de acontecimiento que significa la introducción de una expresión de saber en el «aula»<sup>58</sup> universitaria. El docente introduce una secuencia de conocimiento y los alumnos la reciben como un punto de partida; tanto para uno como para otros esta secuencia representada entra en forma cíclica en una deriva, que la sobrepasa, en la cual está implicado un conjunto-otro de representaciones, de ausencias de representaciones, de deseo de saber e, inevitablemente, de angustia. No otra cosa es un «aula», ya que en ella hay sujetos que no admiten, por su propia condición dividida, ninguna transmisión lineal y desingularizada exclusiva.

Las derivas de todo conocimiento en las aulas universitarias incluye un saber sobre ella misma: es éste el saber, como materialidad de toda posible teoría de la enseñanza, en este caso sectorial y específica a la enseñanza universitaria. Es justo señalar que este saber no es patrimonio de los docentes, aunque éstos ocupen un lugar propio en el proceso, lo es también de los estudiantes, admitiendo que la enseñanza no es una cosa-que-se-haga, sino algo-que-acontece. El saber de la enseñanza, sin lugar a dudas inexpresado, automático, o «inconsciente», es la materialidad de una teoría de la enseñanza universitaria. No es un conocimiento explícito de los implicados, tomados uno a uno como personas o sujetos psicológicos, sino una decantación discursiva que en parte podrá ser explicitada. Lo que constituye este saber material, «no conocido» pero igualmente «sabido» por los participantes, es el resultado de siglos de trabajo impersonal en las aulas universitarias.

Tomaremos, para ejemplificar estas dinámicas, sólo dos especímenes de la actividad discursiva de la enseñanza universitaria, porque ellas son muy características de los trabajos universitarios: la *exposición* y la *orientación*. En ambos casos haremos una presentación propedéutica, ya que un tratamiento exhaustivo de estas cuestiones implicaría sendos textos específicos.

La «*expositio*», o sea la pieza oratoria mediante la cual se expone o se organiza el texto del conocimiento ante un auditorio es una de las formas de concebir la actividad de enseñanza más clásica, presente como tal ya desde la antigüedad griega. De hecho, el modo «*protréptico*» aristotélico, en forma de exhortación unilocucional de un orador, se constituyó, como alternativa al diálogo mayéutico, en una tradición, que se afianzó

<sup>58</sup> Como se verá, introducimos la palabra «aula» entrecomillada, para llamar la atención acerca de la distancia que le imponemos con respecto al concepto habitual, ingenuo, del aula como lugar concreto en el que docentes y discentes interactúan sobre un conocimiento y se produce la «transmisión». Conservamos el término «aula» de larga tradición más allá de su sentido inmediato, recto, concreto.

en la «*sermo*» cristiana y luego en la «*lectio*» escolástica, para configurarse en un modo de enseñanza básico, primero con Comenius o la tradición jesuita y luego con Herbart.

La didáctica propia del intelectualismo, en efecto, formalizó el modelo «preparación-presentación-asimilación-generalización-aplicación», con alcance «metodológico» didáctico moderno, dando lugar a los procesos del aprendiente en ella, ya que, en rigor, la exposición clásica sólo abarcaba la preparación-presentación. La «exposición» cobró fuerza y valor de instrumento principal de la enseñanza en la segunda mitad del siglo XIX, y los escuelanuevismos del siglo XX la combatieron duramente, al identificarla con el intelectualismo y la nemotecnia, y, argumento no menos determinante en esta crítica, por situar al enseñante en una posición totalizadora y «autoritaria». Como señala Saviani (1986: p. 29), el argumento de la escuela nueva contra la exposición era de tipo epistemológico, porque se identificaba a la exposición con un simple modo de organizar piezas de conocimiento rígidas y estereotipadas y se la hacía objeto de las mismas críticas que podrían recibir las tradiciones racionalistas-empiristas-positivistas en la producción de saber. Agreguemos que se presentaba a la exposición como una dificultad en transformar a las aulas en lugares de producción del conocimiento, centradas en los procesos del aprendizaje de los alumnos, para lo cual de una u otra manera se propugnaba un retorno a la mayéutica, con cierto exclusivismo, en la suposición de que el conocimiento está en la experiencia psicológica y que en ésta el docente no está en mejores posiciones, excepto por su trayecto psico-cognitivo, que el niño. Se pasaba por alto que los textos del saber existen y que la fractura que a éstos les imponen los sujetos profesor y alumno sólo son posibles en su existencia, so pena de un ejercicio ignorante de opiniones y repetición doxástica.

Es imprescindible señalar que estas críticas y propuestas, fuertes y determinantes en la educación primaria ya en 1940, estaban totalmente ausentes en las concepciones de enseñanza universitaria. En éstas la exposición gozó —y aún goza— de muy buena salud y aprecio. Cualquier docente universitario sabe que «dar una clase» implica hacer una correcta y bien estructurada preparación y presentación de un texto de conocimiento sólido y bien articulado. Una ojeada a las aulas demuestra aún hoy esta tendencia, que fue muy combatida por los pedagogismos que se introdujeron en los años de 1980 en los ámbitos universitarios, en general como una fuerte campaña para reducir al mínimo las «clases magistrales» y la «didáctica frontal», sustituyéndola por dinámicas de grupo e improntas interaccionistas del más variado tipo. Sin embargo, tenemos bastante claro que aún en nuestros días el ideal de docente universitario, tanto para alumnos como para profesores, es el de un excelente expositor, y que los mejores resultados de la enseñanza hacen que estas condiciones de exposición sean desarrolladas por los alumnos en su exposición a la enseñanza. Si la ciencia, la producción de conocimiento, está llamada a vivir en las aulas universitarias —hemos oído decir— se requiere fundamentalmente de profesores que sean excelentes científicos y que sean capaces de exponer como tales el conocimiento posible, para que éste siga su proceso

en el devenir de sus estudiantes como eventuales y promitentes científicos<sup>59</sup>. Sin dudas, un tropiezo aparece ante este ideal toda vez que se piensa la formación profesionalista como un fin en sí misma, o como «otra forma de enseñanza».

En relación a la «orientación» podemos señalar otro tanto. Desde los más remotos tiempos, anteriores a la existencia de las universidades, la relación intersubjetiva entre docentes y alumnos en ocasión del saber, que no sin propiedad ha sido llamada «erótica<sup>60</sup>», está en el centro de la tradición de la enseñanza «superior». Las estructuras universitaria originales hacían del discipulado y de la «tutoría» su centro didáctico operativo, tradición que siempre se ha mantenido, y que se inscribe con el nombre de «orientación» en la universidad moderna a partir del siglo XIX<sup>61</sup>. Con el crecimiento de las universidades y la impronta masificadora de la segunda mitad del siglo XX, la orientación ha quedado relegada formalmente a los posgrados, donde continúa siendo inevitable e imprescindible. De todos modos, es evidente que su presencia en los grados, dificultosa y muchas veces impedida por la enseñanza «a distancia» o por la lógica del «trabajo de grupo», no ha dejado de ser importante. Más aun, tanto docentes como estudiantes la reclaman constantemente como una falta o carencia, en el sentido de jerarquizar los vínculos más personales en el contexto de una didáctica que se siente como impersonal y poco eficiente, sobre todo para aquellos docentes que tienen expectativas propiamente «educativas» sobre su trabajo o aquellos estudiantes de mayores inquietudes intelectuales.

La orientación, típicamente universitaria, por cuanto sepamos, está ausente de todas y cada una de las tradiciones de investigación recientes sobre la enseñanza universitaria, y fuera de las propuestas de tipo didáctico. En cierto sentido, no se la considera una cuestión didáctica, tal vez porque en la enumeración de «prácticas», se la visualiza más bien como una práctica de investigación, o a lo sumo de «formación de investigadores»<sup>62</sup>. Aun así el «saber» didáctico de las universidades la contiene como una de sus esencias.

Así como analizamos someramente la existencia de un «saber» didáctico en la exposición o en la orientación, que constituye a los docentes y a los estudiantes universitarios en el discurso universitario, podríamos hacer lo propio con otros «objetos» semejantes. Pero, como se suele decir, para muestra baste uno o dos botones. Lo que queríamos ejemplificar es la existencia de un saber enseñante en las tradiciones discursivas universitarias, aún no explicitado y puesto de manifiesto como esencias constitutivas de la

---

59 De paso, es posible incorporar aquí la dimensión de la «escritura del conocimiento» ya que el vaciamiento del «texto oral» del que fue objeto la didáctica del siglo XX puede estar en la base de los problemas que constantemente se señalan respecto a las dificultades que presentan los alumnos universitarios en relación al «texto escrito».

60 Hacemos alusión a la pederastía griega, al discipulado medioeval y al vínculo intersubjetivo, que no necesariamente deja de ser de «amor», aunque para occidente cristiano debió dejar de ser «sexual».

61 Existe, empero, una disputa terminológica al respecto: «orientación», «tutoría», «dirección» y otras. Cada una de estas elecciones terminológicas puede implicar marcos conceptuales diferentes.

62 En rigor, creemos que se la excluye de las prácticas de enseñanza porque para caracterizar a éstas se incurre frecuentemente en el «aulismo», o sea a que la enseñanza es lo que se hace en el aula.

docencia universitaria. Como se ve, estas «esencias» no discriminan en forma muy clara entre lo que llamamos producción de saber y transmisión del conocimiento, lo cual puede quedar hipotetizado como su particularidad intrínseca.



### Arqueo de indagaciones y continuidades

A lo largo de los cinco capítulos anteriores, hemos tratado de poner la cuestión de la enseñanza universitaria bajo la lupa del análisis de su composición discursiva, tratando de aislar los sentidos agrupados que se integran en una «*noción de enseñanza*», las equivocidades que les son atribuibles y los espacios de contradicción que en muchos casos se presentan con cierta nitidez.

Un primer factor que nos ha interesado señalar desde el inicio es el carácter dependiente que tienen estas composiciones discursivas. Como hemos tratado de argumentar y documentar, ellas se intrincan a la vez con las *concepciones de universidad*, que se constituyen como productos de políticas universitarias de acuerdo a las situaciones ideológico-políticas de cada época y territorio, y del problema epistemológico de la *relación saber-conocimiento*, sobre todo por las condiciones que esa distinción trae aparejadas para la ciencia y el pensamiento en general en su emplazamiento universitario.

En el caso de la Universidad de la República, como hemos podido ver, enseñanza/políticas universitarias/relación saber-conocimiento se presentan como un anudamiento estructural, que se repite en su dinámica interna en la red que es la historia de nuestra casa de estudios. En este sentido, hemos pretendido que se pueden identificar ocho períodos, de mayor o menor duración en el tiempo, en los cuales es posible describir *anudamientos discursivos* con un grado de evidencia suficiente, que el lector encontró analizados en el capítulo 3.

Ahora bien, a pesar de transformaciones o cambios más o menos radicales que pudieron ocurrir en los intersticios de esos períodos, también es evidente que todos los anudamientos nocionales que allí se constituyeron están simultáneamente operantes en nuestra universidad aún hoy.

Una primera interpretación permite asegurar que el crecimiento y desarrollo académico institucional de la Universidad de la República no ha sido totalmente lineal con un único centro procesal, debido a lo cual cada sector (facultad, área, dominio funcional, etc.) revela diversas fases de un *proceso policéntrico*. Un factor evidente de esta dinámica es el que encontramos al poder dividir el espectro universitario actual en servicios puramente profesionalistas, servicios no profesionalistas y servicios que han integrado ambas tendencias con cierta armonía. De esta forma, encontramos funcionando al mismo tiempo nociones de enseñanza surgidas en momentos históricos diferentes y no confluentes. En otros aspectos constitutivos de esa noción podemos mostrar exactamente la misma tendencia.

Un segundo factor interpretativo es el que se refiere a las tradiciones discursivas sectoriales, en su particular tendencia a embeberse de *rasgos propios de las disciplinas*



científicas, tecnológicas, o de cualquier otra índole, todas ellas diversas, que se practican en la universidad: No es posible poner bajo el mismo efecto interpretativo a disciplinas tan diversas, en su composición epistémica y en sus funciones sociales, como la lingüística, la matemática, la odontología, la educación física o las artes plásticas. Tampoco es posible aproximarse al campo funcional de la investigación científica con los mismos parámetros con los cuales lo haríamos al campo de la enseñanza profesional, a la formación de docentes, a la formación de tecnólogos, y así en adelante. En estos casos nos encontramos con la cuestión de los orígenes disciplinarios, aunque éstos se establezcan más en el plano mítico que en el de la realidad histórica, y con la diversidad de las disciplinas, como circunscripciones institucionales contingentes, que no se recubren fácilmente con ninguna clasificación de las ciencias. De hecho filosofía, biología o psicología son contenidos curriculares de muchas disciplinas universitarias, además de ciencias específicas, y en cada disciplina institucionalmente cumplen con finalidades diferentes. No es inusitado esperar que estos fenómenos complejos de la vida universitaria estén vinculados con la persistencia de anudamientos nocionales de la enseñanza que en otros espacios han sido superados o que nunca han estado presentes.

Especial mención debe hacerse de los campos de la *investigación sobre la enseñanza universitaria* y de la *didáctica universitaria*, e inclusive de la llamada «*pedagogía*» *universitaria*, si esta última fuera factible de ser pensada como algo más que un equívoco conceptual. En cualquier caso, se trata de un campo bastante nuevo, de escasa reflexión teórica y epistemológica, y que paga incansablemente un costoso tributo a los orígenes disciplinarios de estos abordajes en el campo de la enseñanza básica y demasiado sujetos a la tendencia del *problem solving*. Sin lugar a dudas, son campos de imprescindible desarrollo, siempre y cuando puedan desarrollarse más en proximidad con su todavía no muy bien definido objeto específico, que no es otro que el objeto de nuestro trabajo presente.

Sin lugar a dudas, hay *persistencias*, porque precisamente un enfoque discursivo tiende a mostrarnos que los sentidos no desaparecen, sino que se reconvierten. Pero también hay *insistencias*, es decir: aquello que está presente en cualquier anudamiento como equívoco o falta. Un ejemplo claro de esto es el carácter ampliamente generador que tiene en cada uno de estos anudamientos nocionales de la enseñanza las cuestiones de la eficiencia y de la calidad, siempre tan mal definidas y tan difíciles de definir. Tal vez por ese carácter faltante que las constituye es que obtienen su poder generador tan omnipresente. Finalmente, no hay que olvidarse de las *incidencias*, es decir: los transportes constantes de sentidos de un sector del campo discursivo a los otros. Cuando en 1885 la universidad adoptó el credo profesionalista derivó de la entonces llamada «enseñanza superior» todo el componente de la «investigación básica» a la Enseñanza Secundaria, que era entonces uno de los otros sectores de la universidad, o los relegó con olvido a ella, hasta que Vaz Ferreira llamó la atención sobre este «incidente» equívoco en 1914.

No caben dudas de que nuestro análisis abre más cuestiones de las que cierra, y sería muy oneroso hacer la lista tanto de unas como de las otras, además de tener que distinguir las nítidamente entre sí. En términos generales se trata de cuestiones persistentes, insistentes e incidentes, que estarán en nuestro ánimo investigador en las continuidades de nuestro trabajo.



# Referencias Bibliográficas

- ABBAGNANO, N.; VISALBERGHI, A. (1964) *Historia de la Pedagogía*. México: Fondo de Cultura Económica.
- AGUSTÍN DE HIPONA (1873) De Magistro. En: *Œuvres Complètes de Saint Augustin Évêque d'Hipone*. Paris: Librairie de Louis Vivès, Tome III, pp. 254-291.
- ARES PONS, Jorge (1995) *Universidad: ¿Anarquía organizada?* Montevideo: Librería de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.
- ARDAO, Arturo (1945) *Filosofía Pre-Universitaria en el Uruguay*. Montevideo: Claudio Garcia & Cia.
- \_\_\_\_\_. (1950) *Espiritualismo y Positivismo en el Uruguay*. Montevideo: Universidad de la República.
- \_\_\_\_\_. (2008) *La Universidad de Montevideo. Su Evolución Histórica*. Montevideo: Ediciones Universitarias.
- ARDAO, María Julia (1965) Alfredo Vásquez Acevedo. Contribución al estudio de su vida y su obra. *Revista Histórica*, vol. XXXVI, n° 106-108.
- BARDAZANO, Gianella (2005) *La transposición didáctica de la interpretación en la enseñanza formal de los juristas en la UDELAR*. Montevideo: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.
- BAYEN, Maurice (1978) *Historia de las Universidades*. Madrid: Oikos-Tau.
- BEHARES, Luis. E. (Dir. 2004) *Didáctica Mínima. Los Acontecimientos del Saber*. Montevideo: Psicolibros-Waslala.
- \_\_\_\_\_. (2008) Notas para el abordaje de la noción de enseñanza en las políticas universitarias uruguayas En: *III Encontro Internacional de Pesquisadores de Políticas Educativas*, UFRGS-AUGM, Porto Alegre, pp. 125-132.
- \_\_\_\_\_. (2009) La investigación de la enseñanza en el marco de referencia del ternario investigación-enseñanza-extensión en la Universidad Latinoamericana. En: Isaia, Silvia M. de Aguiar; Bolzan, Doris P. de Vargas (Orgs.) *Pedagogía Universitaria e Desenvolvimento Profissional Docente*. Porto Alegre: EDIPUCRS-Série Ries/Pronex, Vol. 4, pp. 389-416.
- \_\_\_\_\_. (2010) Formación de Investigadores como Enseñanza Universitaria en el Grado, el caso de la Universidad de la República. Texto presentado en el *Foro de RIES* (Santa Maria, Rs, Brasil) en 2009, aparecerá en las ATAS de ese evento.
- \_\_\_\_\_; COLOMBO DE CORSARO, Susana (Orgs. 2005) *Enseñanza del Saber-Saber de la Enseñanza*. Montevideo: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.
- BENTANCUR DÍAZ, Arturo (1989) *Breve Historia de la Universidad*. Montevideo: Escuela Nacional de Bellas Artes.
- BERRA, Francisco A. (1878) *Apuntes para un curso de pedagogía*. Montevideo: Sociedad de Amigos de la Educación Popular.
- BRASIL *Constituição da República Federativa do Brazil*. Brasília: Ministério da Educação, 1988.
- BROVETTO, Jorge (1994) *Formar para lo desconocido. Apuntes para la teoría y práctica de un modelo universitario en construcción*. Montevideo: Universidad de la República.
- \_\_\_\_\_. (1998) *Memoria del Rectorado. Universidad de la República. Uruguay. 1989-1998*. Montevideo: Universidad de la República.
- BRUNER, Jerome. (1991) *Actos de Significado. Más allá de la Revolución Cognitiva*. Madrid: Alianza.
- CARR, Walther. (1990) *Hacia una ciencia crítica de la educación*. Barcelona: Laertes.
- CAZDEN, Courtney (1991) *El discurso en el aula. El lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje*. Barcelona: Paidós.

- CHEVALLARD, Yves (1998) *La Transposición Didáctica. Del Saber Sabio al Saber Enseñado*. Buenos Aires: Aique.
- COMÊNIO, João Amos (1985) *Didáctica Magna*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- COROMINAS, Joan (2005) *Breve diccionario etimológico de la lengua castellana*. Madrid: Gredos.
- DE ALENCAR, Heron. (1968) La Universidad de Brasilia. En: Ribeiro, Darcy, *La Universidad Latinoamericana*. Montevideo: Universidad de la República, pp. 243-261.
- DÍAZ BARRIGA, Ángel (1994) *Didáctica y currículum*. México: Nuevomar.
- GARDNER, Howard (1987) *La nueva ciencia de la mente. Historia de la revolución cognitiva*. Buenos Aires: Paidós.
- GIROUX, Henri (1990) *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós.
- GROMPONE, Antonio Miguel. (1963) *Pedagogía Universitaria*. Montevideo: Universidad de la República-Departamento de Publicaciones.
- HERBART, Johan Friedrich (1939) *Pedagogía General derivada del fin de la educación*. Madrid: Ediciones de la Lectura.
- ISLAS, Ariadna (1995) La Facultad Intervenida. En: París de Oddone, M. Blanca (Coord.) *Historia y Memoria. Medio Siglo de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación*. Montevideo: Universidad de la República-Facultad de Humanidades y Ciencias, pp. 69-145.
- ITARD, Jean (2000) «Relatorios de Jean Itard». En: Banks-Leite, Lucij; Galvão, Izabel (Orgs.) *A educação de um selvagem. As experiências pedagógicas de Jean Itard*. São Paulo: Cortez Editora, pp. 119-229.
- JAEGER, Werner (1946) *Aristóteles*. México: Fondo de Cultura Económica.
- \_\_\_\_\_. (1957) *Paideia: los ideales de la cultura griega*. México: Fondo de Cultura Económica.
- KOJÈVE, A. (1964) L'origine chrétienne de la science moderne. En: *L'Aventure de l'esprit. Mélanges Alexandre Koyré*. Paris: Hermann, T. II, p. 295-306.
- KOYRÉ, A. (1961) *Étude d'histoire de la pensée philosophique*. Paris: A. Colin.
- LACAN, Jacques. (1974-1975) *El Seminario, Libro 22. RSI*. Versión no autorizada, Buenos Aires.
- LEITE, Nina V. de A. (1994) *Psicanálise e análise do discurso. O Acontecimento na Estrutura*. Rio de Janeiro: Editora Campo Metêmico.
- LITWIN, Edith. (1997) *Las configuraciones Didácticas. Una nueva agenda para la Educación Superior*. Buenos Aires: Paidós Educador.
- MACHADO NETO, A. L. (1968) El derrumbe de la Universidad de Brasilia. En: Ribeiro, Darcy, *La Universidad Latinoamericana*. Montevideo: Universidad de la República, pp. 263-280.
- MAGGIOLO, Óscar. (1968) Prefacio a Ribeiro, Darcy *La Universidad Latinoamericana*. Montevideo: Universidad de la República, pp. 7-13.
- \_\_\_\_\_. (1969a) *Perspectivas para la investigación científica en América Latina*. Montevideo: Universidad de la República.
- \_\_\_\_\_. (1969b) *Hacia una política cultural autónoma para América Latina*. Montevideo: Universidad de la República.
- \_\_\_\_\_. (1986) *Plan de reestructura de la Universidad de la República*. Montevideo: Universidad de la República.
- MILNER, Jean-Claude. (1996) *La obra clara. Lacan, la ciencia, la filosofía*. Buenos Aires: Bordes-Manantial.
- ODDONE, Juan Antonio; PARÍS de ODDONE, M. Blanca. (1963) *Historia de la Universidad de Montevideo. La Universidad Vieja. 1849-1885*. Montevideo: Universidad de la República-Departamento de Publicaciones.

- \_\_\_\_\_. (1971) *La Universidad uruguaya del militarismo a la crisis 1885-1958*. Tres Tomos. Montevideo: Universidad de la República-Departamento de Publicaciones.
- PARIS de ODDONE, María Blanca. (2009) *La Universidad de la República en la formación de nuestra conciencia liberal*. Montevideo: Universidad de la República.
- PÊCHEUX, Michel. (1990) *O Discurso. Estrutura ou acontecimento*. Campinas: Pontes.
- POPKEWITZ, Thomas S. (1987) *Formación del profesorado. Tradición, teoría y práctica*. Valencia: Universidad de Valencia.
- PORRINI BERACOCHEA, Rodolfo (1995) Los precursores. La creación y primer perfil de la Facultad de Humanidades y Ciencias hasta la revisión de 1956-1958. En: París de Oddone, M. Blanca (Coord.) *Historia y Memoria. Medio Siglo de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación*. Montevideo: Universidad de la República-Facultad de Humanidades y Ciencias, pp. 11-43.
- REAL DE AZÚA, Carlos. (1992) *La Universidad*. Montevideo: CELADU-Escritos Políticos.
- RIBEIRO, Darcy (1968) *La Universidad Latinoamericana*. Montevideo: Universidad de la República.
- SAVIANI, Demerval. (1986) *Ensino Público e outras falas sobre a Universidade*. São Paulo: Cortez Editora.
- SANTOS, Limber. (2005) *El pensamiento pedagógico de Carlos Vaz Ferreira*. (Inédito).
- TOMÁS DE AQUINO (1875) Quæstio XI. De magistro. En: *Doctoris Angelici Divi Thomæ Aquinatis Opera Omnia* (Volumen 14: Quæstiones Disputatæ). París: Ludivicum Vivés Bibliopolam Editorem.
- TURCATTI, Dante; VISCUSO, Darwin (1996) Vaz Ferreira Rector de la Universidad. En: Andreoli, Miguel (Org.) *Ensayos sobre Carlos Vaz Ferreira*. Montevideo: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, pp. 239-270.
- UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA. (1999) *Estatuto del personal Docente de 15 de Abril de 1968*. Montevideo: Universidad de la República, Dirección General Jurídica.
- \_\_\_\_\_. (2005) *Articulación y Flexibilización Curricular en las carreras técnicas, tecnológicas y de grado de la Universidad de la República. Régimen de créditos y pautas de aplicación*. Comisión Sectorial de Enseñanza-Unidad Académica. Documento aprobado por el Consejo Directivo Central el 31/05/05 (Res. N° 7).
- \_\_\_\_\_. (1990) «Concepto de Universidad» y «Concepto de Enseñanza Superior en la Tradición Nacional». Adjuntos a la Resolución n° 36/90 del 2 de Abril de 1990 del Consejo Directivo Central, informes de la Comisión Central de Educación.
- \_\_\_\_\_. (1993) Ordenanza de la Comisión Sectorial de Enseñanza de la Universidad de la República. En: Brovetto, Jorge (1994) *Formar para lo desconocido. Apuntes para la teoría y práctica de un modelo universitario en construcción*. Montevideo: Universidad de la República, pp. 73-74.
- URUGUAY (1833) Instrucción pública. Créase la Universidad. En: Alonso Criado, Matías. *Colección Legislativa de la República Oriental del Uruguay*. Años 1825-1852. Tomo I. Imprenta Rural, Montevideo, 1878, p. 236-237.
- \_\_\_\_\_. (1836) Instrucción Pública. Reglamento de estudios y organización de la enseñanza. En: Alonso Criado, Matías. *Colección Legislativa de la República Oriental del Uruguay*. Años 1825-1852. Tomo I. Imprenta Rural, Montevideo, 1878, p. 300-304.
- \_\_\_\_\_. (1838) Universidad. Su institución y organización. En: Alonso Criado, Matías. *Colección Legislativa de la República Oriental del Uruguay*. Años 1825-1852. Tomo I. Imprenta Rural, Montevideo, 1878, p. 348-349.
- \_\_\_\_\_. (1947) Instituto de Instrucción Pública. En: Alonso Criado, Matías. *Colección Legislativa de la República Oriental del Uruguay*. Años 1825-1852. Tomo I. Imprenta Rural, Montevideo, 1878, p. 474-475.

- \_\_\_\_\_. (1949a) Universidad. Se establece. En: Alonso Criado, Matías. *Colección Legislativa de la República Oriental del Uruguay*. Años 1825-1852. Tomo I. Imprenta Rural, Montevideo, 1878, p. 522-523.
- \_\_\_\_\_. (1849b) Universidad. Su Reglamento. En: Alonso Criado, Matías. *Colección Legislativa de la República Oriental del Uruguay*. Años 1825-1852. Tomo I. Imprenta Rural, Montevideo, 1878, p. 524-536.
- \_\_\_\_\_. (1878) Instrucción Pública. Su Reglamentación Administrativa, Decreto-Ley del 24 de Agosto de 1877. En: Alonso Criado, Matías. *Colección Legislativa de la República Oriental del Uruguay*. Año 1877. Tomo IV. Imprenta Rural, Montevideo, 1878, p. 632-646.
- \_\_\_\_\_. (1886) Universidad. Educación Secundaria y Superior. Ley del 14 de Julio de 1885. En: Alonso Criado, Matías. *Colección Legislativa de la República Oriental del Uruguay*. Año 1885. Tomo X, Primera Parte, Montevideo: Sin Editora, 1886, pp.175-186.
- \_\_\_\_\_. (1910) Universidad de Montevideo. Reforma Orgánica. Ley del 31 de Diciembre de 1908. *Registro Nacional de Leyes, Decretos y otros Documentos de la República Oriental del Uruguay*. Año 1908. Imprenta del «Diario Oficial»: Montevideo, 1910, pp. 802-807.
- \_\_\_\_\_. (1935) *Ley 9.523*. Enseñanza Secundaria. Se instituye como Ente Autonomo del Estado, señalándose su fin, funcionamiento, etc. 11 de Diciembre de 1935. *República Oriental del Uruguay. Poder Legislativo*. Disponible en: <http://200.40.229.134/IndexDB/Leyes/ConsultaLeyes.asp>
- \_\_\_\_\_. (1945) *Facultad de Humanidades y Ciencias. Ley-Antecedentes y Discusión Parlamentaria*. Montevideo: Cámara de Senadores, Imprenta Nacional.
- \_\_\_\_\_. (1958) Ley Orgánica de la Universidad de la Republica (Ley Nro. 2.549), de 1958. *Diario Oficial*, Montevideo-Uruguay, 29 de Octubre de 1958.
- \_\_\_\_\_. (1973) Ley 14.101. Ministerio de Educación y Cultura. Se aprueba la Ley sobre Enseñanza Pública Primaria, Normal, Secundaria e Industrial, denominándola Consejo Nacional de Educación. 4 de Enero de 1973. *República Oriental del Uruguay. Poder Legislativo*. Disponible en: <http://200.40.229.134/IndexDB/Leyes/ConsultaLeyes.asp>
- \_\_\_\_\_. (1978) Las fuerzas armadas al pueblo oriental. El proceso político. Montevideo: Fuerzas Armadas Uruguayas.
- VARELA, José Pedro; RAMÍREZ, Carlos María. (1965) *El Destino nacional y la Universidad. Polémica*. 2 Tomos. Montevideo: Ministerio de Instrucción Pública y Previsión Social (Biblioteca Artigas).
- VAZ FERREIRA, Carlos. (1957a) «Educación Superior». En: *Lecciones sobre Pedagogía y Cuestiones de Enseñanza*. Montevideo: Cámara de Representantes, Tomo XV, Volumen 2, pp. 88-107.
- \_\_\_\_\_. (1957b) Dos paralogismos pedagógicos y sus consecuencias. En: *Estudios Pedagógicos*. Montevideo: Cámara de Representantes, Tomo XVII, pp. 19-36.
- \_\_\_\_\_. (1957c) La falsa simplificación en Pedagogía. En: *Estudios Pedagógicos*. Montevideo: Cámara de Representantes, Tomo XVII, pp. 145-210.
- \_\_\_\_\_. (1957d) Proyecto del Dr. Carlos Vaz Ferreira de Instituto de Estudios Superiores. En: *Lecciones sobre Pedagogía y Cuestiones de Enseñanza*. Montevideo: Cámara de Representantes, Tomo XVI, Volumen 3, pp. 203-216.
- VIGNAUX, Paul (1954) *El pensamiento en la Edad Media*. México: Fondo de Cultura Económica.
- WILLIMAN, José Claudio (1938) *La Universidad como institución de un Estado Republicano*. Montevideo: sin editora.







**Luis Ernesto Behares** es actualmente Profesor Titular y Director del Departamento de Enseñanza y Aprendizaje, perteneciente al Instituto de Educación de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FHCE) de la Universidad de la República (Udelar), en Montevideo, Uruguay. Es también el Coordinador de mencionado Instituto de Educación. Dirige, en este contexto, las líneas de investigación *Estudio de lo Didáctico como acontecimiento discursivo e intersubjetividad* y *Enseñanza Universitaria*, y dicta cursos de grado y postgrado en estas temáticas.

Es actualmente Coordinador del *Núcleo Disciplinario Educación para la Integración* de la Asociación de Universidades Grupo Montevideo, y coordinó el “Programa de Políticas Educativas” de este Núcleo entre 2006 y 2010.

Es autor de varios libros, entre los cuales se destacan recientemente *Didáctica Mínima* (Psicolibros Waslala, Montevideo, 2da Ed. 2008), la compilación *Cuerpo, Lenguaje y Enseñanza* (con Raumar Rodríguez Giménez, FHCE, Montevideo, 2008) y *Saber y Terror de la Enseñanza* (Psicolibros Waslala, Montevideo, 2010). Ha publicado artículos académicos en diversas revistas, volúmenes colectivos y actas de congresos en Sudamérica, Norteamérica y Europa.

Ha sido Profesor Visitante en universidades de Argentina, Brasil, Estados Unidos, Venezuela, Colombia, México, España, Portugal e Italia.

Dirige la revista arbitrada *Didaskomai*. Revista de Investigaciones sobre la Enseñanza (Departamento de Enseñanza y Aprendizaje, FHCE, Montevideo) e integra los Comités Académicos de varias revistas del mismo tipo del exterior.

