

Técnicas de la docencia universitaria

Ensayo

JUAN JOSÉ CARBAJALES*

*A mi madre, GRACIELA CROSES, docente de alma
A PACHI GUIBOURG, maestro cabal¹*

I. A MODO DE INTRODUCCIÓN

Muchas veces me he preguntado si los métodos de enseñanza tienen que ver con la ética (cualquiera sea la teoría que la avale) o si se reducen a meras herramientas pedagógicas a disposición del profesor. En este ensayo procuro esbozar una aproximación al tema.

Para ello, he plasmado mi experiencia de casi diez años de docencia al frente de un curso de la materia Teoría General del Derecho en la Facultad homónima de la Universidad de Buenos Aires.

Si bien no se encontrarán aquí fundamentos teóricos relativos a la ciencia de la enseñanza (Pedagogía), el objeto ha sido, simplemente, reflejar los diversos métodos empleados, con relativa eficacia en el dictado de un curso “atípico” (aunque no el único) para el marco en el que está inserto.

II. CONSIDERACIONES PRELIMINARES SOBRE LA ÉTICA

En forma reciente el profesor Cianciardo ha advertido que la solución para la actual crisis financiera global requiere de un profesor despistado,

* Abogado y Licenciado en Ciencia Política por las Facultades de Derecho y de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires (UBA). Posgrado de Actualización en Regulación Energética (CEARE). Docente de grado por concurso público en la Facultad de Derecho (UBA). Correo electrónico: jjc_13@hotmail.com.

¹ Cofundador, junto con Diana Cañal, del grupo *Spes*, donde reafirmé el valor de la vocación docente y aprendí algunas de las técnicas que aquí se explicitan. También debo reconocer una mención al profesor Eduardo A. Russo, de quien he -literalmente- copiado algunas de las provocaciones lanzadas en sus inigualables cursos.

de un hombre poco práctico que nos ayude a “pararnos a pensar”. Y requirió un compromiso ético a los fines de “contribuir con la generación y educación de un nuevo ser humano” y con la “producción de conocimiento nuevo”.²

Este llamado de atención puede llevarnos a preguntar qué ética profesional debe guiar la conducta de un profesor,³ en particular de un docente universitario y, con especial énfasis, en quien enseña en una universidad pública. Debo aclarar, de antemano, que no tengo una respuesta firme al asunto. Ni siquiera podría replicar, con algún nivel de certeza científica, qué entiendo por “ética”, o si existe una sola o varias.

No obstante ello, creo que es posible arriesgar un esbozo de ciertos parámetros razonables que podrían guiar el desempeño de un docente universitario. Desenvolvimiento que está en función de una serie de principios democráticamente aceptados como rectores de la práctica docente. Principios que se traducen en la obligación de conocer su ciencia y de saber aplicarla a través de una técnica adecuada, de capacitarse de manera permanente y de comprometerse con su vocación, quizás éste sea el intangible más valioso pero más difícil de recrear.

Si partimos desde una de las teorías éticas plausibles (lo que implica ejercer una opción explícita y específica), encuadrada en los imperativos categóricos kantianos y en su visión de la Ilustración, podríamos aceptar que una de las finalidades básicas de la enseñanza universitaria es la de tomar a cada persona como un fin en sí mismo, esto es, de buscar que cada alumno comprenda los conceptos a enseñar en clase. Provocar que el *sapere aude* emancipador se plasme en el aula y que cada estudiante se atreva a pensar por sí mismo; como insiste el profesor Guibourg, facilitarle los caminos para que pueda construir su propio sistema de pensamiento⁴ mediante el ejercicio de la reflexión crítica.

² CIANCIARDO, Juan, “Se necesita un profesor despistado”, en diario *La Nación*, Sección Opinión, 25/06/2009.

³ Cfr. VIGO (h), Rodolfo Luis, “Crisis financiera internacional: Aristóteles tenía razón”, en *La Ley* 2008-F-1391, quien advierte -junto con el Estagirita- que “los problemas políticos, jurídicos o económicos son, en última instancia, problemas éticos o ‘prácticos’ (en definitiva, humanos), en tanto comprometen decisiones, conductas, ejercicio de la libertad, bienes humanos, la justicia, etc.”.

⁴ GUIBOURG, Ricardo A., *La construcción del pensamiento. Decisiones metodológicas*, Buenos Aires, Colihue Universidad, 2004, *passim*, especialmente p. 12.

Ello, en el marco del avance cultural logrado en nuestros tiempos, donde el consenso sobre el valor del régimen democrático (sin descuidar el análisis crítico sobre sus variantes formal/sustancial) y la defensa de los Derechos Humanos (sin evitar la discusión sobre su fundamento filosófico) son basamentos inevitables para comparar nuestro pasado y comprender nuestro presente, tomando como pauta los estándares establecidos en las normas constitucionales y en los tratados internacionales. Ello, a fin de no olvidar la historia ni dejar de proyectar el futuro, de enseñar nuestros vaivenes cíclicos y construir nuestros intereses como sociedad; en fin, de resignificar a diario nuestros valores en tanto Nación. Eso sí, sin perder de vista que en esta tarea el profesor debe procurar no cruzar la línea de la imposición de su propia *Weltanschauung* o “visión del mundo”, de su propia ideología, a los fines de respetar la máxima weberiana de objetividad en la profesión docente.⁵

III. TÉCNICAS DEL DOCENTE UNIVERSITARIO

Desde esta atalaya, considero oportuno describir ciertas técnicas posibles de ser desarrolladas por un docente comprometido con su vocación y con la realidad social en la que está inmerso. Técnicas que no reemplazan –como bien afirma Cianciardo– la tarea intelectual del “profesor distraído”, así como tampoco implican una enumeración exhaustiva de los métodos disponibles.

En concreto, algunas de las herramientas pedagógicas a utilizar en la *praxis* universitaria cotidiana podrían encuadrarse dentro los siguientes temas:

⁵ “El verdadero profesor se guardará muy bien de imponer desde la cátedra ningún tipo de posición, ya sea expresamente o por medio de sugerencias, puesto que como es natural, la forma más desleal es aquella de ‘dejar hablar a los hechos’” (Weber, Max, en sus conocidas conferencias tituladas “La ciencia como profesión” –o vocación, confundidas en el término germánico *Beruf*– y “La política como profesión”, editados en *Ciencia y Política*, con prólogo de Juan Carlos Torre, Centro Editor de América Latina, 1991, p. 47); también es destacable la afirmación del autor de *Economía y Sociedad* en cuanto a que la doble faz de investigador y profesor, esto es, las aptitudes por la enseñanza y la investigación, “no coinciden en absoluto, y si se encuentran en un solo hombre es absolutamente por casualidad” (op. cit., pp. 29, 30).

A. *Una clase inicial desestructurante*: antes de comenzar con el desarrollo normal de los contenidos académicos del curso, se organiza una clase “bizarra”, para romper las estructuras de los estudiantes, llamar su atención, desmitificar roles y desacralizar la relación docente-alumno. Las variantes son muchas, quizás la más efectiva sea la “simulación”, esto es, comenzar desde el primer minuto de la primera clase, y sin previo aviso a los alumnos, con una actuación en vivo, donde el plantel docente intervenga con papeles cambiados (el ayudante hace de jefe de trabajos prácticos, éste de profesor extranjero invitado –pretendiendo hablar “portuñol” o “francoñol”– y la máxima autoridad de la cátedra fungiendo de alumno preguntón) hasta el final de la clase, para antes de terminar retirarse todos del curso con variadas excusas y volver a entrar a los cinco minutos... “desenmascarados”. Otra alternativa es la representación de una pequeña obra de teatro, también de improvisado (se les avisa a los alumnos que el titular dará una “clase magistral” en el Auditorio), usando disfraces y material accesorio que apunten al grotesco. Allí, por ejemplo, se recrea la historia de un mítico Carlitos Cromagnon,⁶ el primer ser humano en la tierra en su primer día de vida (¿cómo va aprendiendo?, ¿por prueba y error?, ¿y descubre el lenguaje o lo construye arbitrariamente?). Un agregado clave es la filmación de las actuaciones, que va armando un archivo de estas iniciativas y puede verse con los alumnos al final de la cursada.

El contenido del *acting* es mixto: por un lado, se muestran facetas poco usuales en los profesores; por otro, se incluyen temáticas a desarrollar durante la cursada. Por ejemplo, se introduce a los alumnos en el programa de la materia, en la modalidad de aprobación, asistencia, trabajos prácticos, etcétera; e incluso en algunos de los temas de fondo a estudiar. Pero con un objetivo claro: desencajarlos. Puesto que al ver en una situación tan desacartonada a sus profesores, sea cual fuere la jerarquía de los docentes, inevitablemente cada alumno se replanteará el sentido del curso, las motivaciones para el estudio y el compromiso que le dará a esa materia.

⁶ Personaje que ya era un visitante asiduo de estos ejercicios pedagógicos desde varios años antes del trágico suceso de la discoteca homónima.

Los resultados positivos, a partir de ahí, suelen ser sorprendentes, tanto por lo difícil que será para el estudiante olvidar la imagen de un profesor disfrazado, como por la segura resignificación que este símbolo le representará a lo largo de toda su vida profesional. Todas las experiencias de orden vivencial, especialmente si tienen contenido lúdico e implican incorporar habilidades que no sean meramente intelectuales, tienen un efecto liberador único y dejan una marca indeleble en los alumnos.

B. *Fichas individuales*: se le solicita a cada alumno en la primera clase (sea “reconstructiva” o no), la confección de una ficha personal que deberá completar con una foto 4x4 (“actualizada”) y con diversos datos tanto objetivos como subjetivos.⁷ Entre los primeros se encuentran las referencias al lugar de nacimiento, la edad y la ocupación, a si están casados o tienen hijos, etc. Entre los datos subjetivos se les pregunta por qué estudian esa carrera, por qué lo hacen en una universidad pública (“que sustentan todos los jubilados y todos los pobres que pagan el IVA al comprar un sachet de leche”), qué quieren ser, qué no quieren ser, cuáles son sus sueños y cuál su hipotética necrológica.

Una vez recolectadas, se procesan a los efectos de detectar los datos relevantes en función de otra clase especial, la llamada “clase de las fichas”. Ésta consiste en una charla informal, con el grupo dispuesto de forma circular para que todos puedan verse las caras. Se aconseja romper el hielo con algunos alimentos y bebidas para compartir que llevan los docentes. El profesor va convocando de a uno a los chicos para que comenten su propia historia personal. El objetivo es dialogar entre todos sobre la existencia y la trascendencia, esto es, sobre los cambios que acarrea el inicio de una vida universitaria, especialmente para quienes la lejanía de la facultad los obligó a mudarse de su lugar de origen (desde el pequeño Quitilipi en Chaco hasta la fría Ucrania “a la que no pensar volver por este magnífico país me dar todo”), acontecimiento vital que necesariamente les ha acarreado todo tipo de situaciones novedosas: desde temas logísticos (“volvía todos los fines de semana a mi pueblo”) y de escasez financiera (“lo que me podía dar mi mamá me alcanzaba sólo para el alquiler”), hasta las dificultades y los beneficios

⁷ Datos que, a pesar de las dudas de algunos alumnos... no son comercializados ni vendidos a la SIDE.

de la adaptación a la gran ciudad: sea por la nostalgia y la soledad que impone la distancia con los seres queridos, sea por la liberación que implica dejar la casa materna. En una palabra, se habla del desafío de la independencia (“con mi amiga de Salto nos tomamos un colectivo para ir a conocer Galerías Pacífico, pero al cabo de dos horas llegamos a... Puente Pacífico”). También se aborda a quienes tienen una familia a cuestas (“estudio de madrugada” o “meciendo la cuna”), o a los que trabajan infinitas horas, buscan trabajo o bien laboran en una tarea relativa a la disciplina (“sí, pero no es el ideal que imaginaba cuando aspiraba a trabajar ‘en lo mío’”). Asimismo, se hace hincapié en temas subjetivos tales como el destino que buscan, las opciones que descartan (no ser “mediocre” o “frustrado”), sobre qué dirá el obituario (“¿qué es eso, profesor?”) luego de una larga vida de logros y decepciones, y por qué estudian en una universidad pública (tanto por “la calidad y el prestigio” como por “la gratuidad”). Por último, se les pide que hablen del objeto personal que debían llevar bajo la consigna de mostrar un elemento que los representara, un símbolo de sus propias existencias (“traje la camiseta del *clú* de mis amores” o “el anillo que la *bobe* me dio antes de morir”).

A lo largo de la clase se reflejan realidades tan heterogéneas que los relatos de los nominados se entrecruzan con aportes del resto, lo que configura el puntapié inicial para lograr la fundamental integración entre los sujetos que protagonizarán la cursada durante largos y movidos meses. Por ello esta técnica, sin ultrapasar los umbrales de una intromisión “psicológica”, plantea simplemente la oportunidad de conocer una mínima parte del bagaje personal que cada “ocupante” de la clase trae -indefectiblemente- consigo.

También, debe resaltarse que las fichas mantienen su valor incluso luego de esa clase, puesto que sirven para identificar foto, nombre y cara de los alumnos (especialmente si la memoria no es un atributo destacable del profesor), así como para mantener el vínculo post-curso, en tanto los datos de teléfono o mail suelen ser útiles para localizarlos cuando por algún motivo se presenta una necesidad mutua.⁸

⁸ Como ha sido, por ejemplo, la necesidad de confeccionar un *abstract* para el presente trabajo, para lo cual contamos con la valiosa colaboración de una ex alumna, la inteligente y siempre presente Paola Fabiana González, a quien le agradecemos y auguramos una gran carrera profesional.

Datos objetivos

Nombre y apellido (grande y claro):

Edad:

Fecha y lugar de nacimiento:

Lugar de residencia actual (sin calle):

Teléfono:

Correo electrónico:

Estado civil/hijos:

Ocupación:

Otros estudios/carrera:

Cantidad de cuatrimestres cursados (sin CBC):

Cantidad de materias aprobadas:

¿Fue recomendado? ¿Por quién?:

FOTO 4X4

Datos subjetivos

¿Por qué estudia en una facultad pública? ¿Qué espera de ella?:

¿Qué quisiera ser?:

¿Qué no quisiera ser?:

¿Cuál es su sueño?:

¿Cómo imagina su obituario/necrología?:

¿Cuáles son sus *hobbies*?:

¿Hay alguna otra información que quisiera compartir con el resto del curso?:

Enlaces de interés

Entrada:

<http://www.youtube.com/watch?v=xkpkHVTTYFQ>

Profesor:

http://www.youtube.com/watch?v=6epq_-nJYSY

Alumnos:

<http://www.youtube.com/watch?v=GOKi-usvJCK>

C. *Clases dinámicas y trato personalizado*: el ritmo dado al vínculo entre docentes y alumnos es fundamental para extraer lo mejor de cada uno. Por ello, a través de una interacción fluida se busca motivar a cada estudiante a que se atreva a hablar, a expresar sus ideas en público, a equivocarse frente a sus pares, a no buscar necesariamente la aprobación del docente, a construir alguna de las múltiples respuestas posibles y –principalmente– a fundamentar siempre esa respuesta. Este esquema requiere también llamar a cada alumno por su nombre de pila (¡el efecto en su autoestima es increíble!), reconocer la individualidad de cada uno a fin de mitigar la denostada masividad de las grandes universidades (especialmente las públicas).⁹ Asimismo, el fundamento del debate interactivo radica en el entendimiento de que el saber del docente es siempre limitado y no otorga privilegios ni un *status* especial, lo que implica restringir al máximo el dictado de “clases magistrales”¹⁰ y volcarse a un *feedback* mutuamente constructivo.

⁹ Masividad que no se combate con las restricciones al ingreso sino con un compromiso mayor de los actores involucrados, en pos de reducir el “anonimato” y la apatía por enseñar y aprender. Para ampliar sobre este tema, ver el debate entre los rectores de una universidad privada (Austral) y una pública (de Buenos Aires): VILLAR, Marcelo, “La universidad no puede ser masiva”, en diario *La Nación*, Sección Cultura, 12/03/2008; HALLÚ, Rubén, “La universidad pública tiene jerarquía”, en diario citado, Sección Opinión, 11/04/2008. Asimismo, GUADAGNI, Alieto A., “Muy pocos graduados. El problema fundamental de nuestras universidades estatales”, en diario *La Nación*, Sección Opinión, 09/02/2010.

¹⁰ Véase, sobre los “preconceptos medievales” y la importancia de una nueva pedagogía en la enseñanza y aprendizaje del derecho, la excelente columna de opinión de GUIBOURG, Ricardo A., “Aprender derecho”, en *La Ley*, 2009-C, del 28/06/2009.

Por su parte, no debe perderse de vista que cada alumno es el sujeto de la clase, no “los alumnos” como categoría aglutinante, por lo que se procurará respetar cada una de sus opiniones, contestar sus dudas (una y cien veces, si es necesario), clarificar los conceptos si, a pesar del esfuerzo, es evidente la falta de comprensión. Y, por supuesto, saber contemplar sus problemas, escuchar sus planteos y, eventualmente, flexibilizar de manera razonable el reglamento ante circunstancias personales extraordinarias, aunque sin desmedro de la legalidad reglamentaria y de la igualdad frente al resto de los compañeros. Por ejemplo: si alguno no llega con un trabajo práctico en la fecha pautada, aceptarlo igual y corregirlo con la salvedad de que será una entrega “tardía”, con su consecuente disminución en la nota. O si un estudiante cambió de trabajo y avisa que llegará tarde a muchas clases, advertirle que deberá esforzarse el doble para compensar la inequidad “horaria”.

D. *El rol de los ayudantes*:¹¹ la construcción de una “cátedra” pasa, en parte, por incitar a los ayudantes –sean todavía alumnos o ya graduados– a participar en las diferentes modalidades que se presentan durante la cursada, permitirles ir madurando al asumir responsabilidades crecientes (tales como tareas administrativas, la co-corrección de trabajos prácticos o la exposición de un pequeño tema del programa), incentivarlos a empezar a escribir sobre los temas de la materia, a participar de grupos de estudio y asistir a seminarios de la especialidad, con el consiguiente protagonismo que todo ello genera. No para convertirse en algo “superior” al alumno, sino para fungir como nexo entre el cuerpo docente y los alumnos,¹² pues al situarse en una posición intermedia logran generar más confianza en los estudiantes y son la primera rueda de auxilio frente a sus consultas. Todo esto los hará ir fogueándolos en la incipiente carrera

¹¹ Aprovecho el tema para destacar y agradecer la inestimable ayuda recibida en la gestación, desarrollo y evaluación de estas técnicas pedagógicas por parte de la abogada y docente Paola Cabaña, sin cuya colaboración y opinión crítica muchos de estos “experimentos con la verdad” (Gandhi *dixit*) hubiesen seguramente naufragado. También reconozco los valiosos aportes del grupo de ayudantes-alumnos denominados “los Caracciolos”, integrado (en distintas épocas) por Felicitas Tissone, Nicolás Papalía, María Julia D’Alessio, Victoria Marsilli, Ariel Ospitaleche, Silvina Leverone, Esteban Markovic, Ignacio Olivar, Lucía Micaela Troncoso y hasta el *specimen* Norberto Berner.

¹² Al mejor estilo del “monitor” en las escuelas de Minibásquet.

docente que están iniciando. No obstante, para que la confianza mutua con los profesores se vaya cimentando es fundamental saber escucharlos, tomar en cuenta sus apreciaciones sobre la marcha del curso y respetar sus prioridades (“primero la facultad y el trabajo, luego la ayudantía”), pero sin dejar de exigirles el cumplimiento del nivel de compromiso que cada uno ha libremente asumido.

E. *Evaluaciones para pensar*: el eje rector pasa por armar instancias examinadoras que tiendan a la aplicación de la teoría a un caso concreto, mediante la subsunción de las categorías conceptuales a un problema determinado. Asimismo, se dará preferencia a los temas de actualidad, que tienen el *plus* de “enganchar” al alumno en tanto lo conecta con su cotidianidad y le permite verificar la incidencia de las teorías en la realidad. Aquí el docente debe procurar iniciar al educando en la problematización y sistematización de los conceptos aparentemente desarticulados entre sí y con las temáticas vigentes en la sociedad, señalando inconsistencias (contradicciones, redundancias, lagunas) o incoherencias sistémicas. Como diría el escritor italiano Umberto Eco al preguntarse para qué sirve el profesor en la era de la informática, se trata de intentar “reorganizar sistemáticamente lo que Internet le transmite [al alumno] en orden alfabético, diciendo que existen Tamerlán y monocotiledóneas pero no la relación sistemática entre estas dos nociones”.¹³ Ahora bien, qué es la organización sistemática si no la manifestación más efectiva del razonamiento, la puesta en práctica del pensamiento... Al respecto, vale rescatar la anécdota –que si no es verídica, bien merecería serlo–¹⁴ relatada por Sir Ernest Rutherford, presidente de la Sociedad Real Británica y Premio Nobel de Química en 1908, sobre un estudiante de física que brindó una respuesta heterodoxa a un problema y múltiples explicaciones para fundamentar que su postura era absolutamente acertada. Al verificar que todas las justificaciones eran válidas, se le preguntó por qué no había dado la respuesta ortodoxa desde un inicio, aquella que todos esperaban,

¹³ Eco, Umberto, “¿De qué sirve el profesor?”, en diario *La Nación*, Sección Opinión, 21/05/2007.

¹⁴ <http://cienciaenmifamilia.blogspot.com/2009/01/aprender-pensar.html> [Última consulta: 22/02/2010].

a lo que contestó que él efectivamente la conocía, pero que durante sus estudios “sus profesores habían intentado enseñarle a pensar”.¹⁵

En cuanto a la modalidad de los exámenes, existen varias alternativas posibles. La evaluación escrita es preferible que también sea anónima (el autor no asienta su nombre en la hoja, sólo el número de su documento), en pos de reducir el involucramiento personal del profesor –que para esa altura ya habrá llegado a conocer a sus alumnos lo suficiente como para tener los naturales sentimientos de aprecio, indiferencia y desestima para con la mayoría de ellos– y maximizar la necesaria imparcialidad a la hora de corregir. El formato oral, por su parte, se usa preferentemente para el segundo parcial, y tiene la ventaja de permitir orientar a quien está rindiendo y poder verificar, así, los verdaderos niveles de estudio, de comprensión y de facilidad para “bajar” los conceptos a la práctica. La evaluación final también suele ser oral, pero integradora de toda la materia, al tiempo que la aprobación del curso dependerá de la participación individual en clase, de los trabajos prácticos y, principalmente, de los exámenes parciales o, eventualmente, del final.

El contenido de los exámenes es de por sí de alta complejidad; incluye un texto a analizar y comprender (verbigracia, un fallo de la Corte Suprema, una nota de opinión de un diario) como disparador para la resolución de muchas cuestiones en poco tiempo, con lo cual se pretende que el alumno desarrolle las habilidades no sólo de retención de conceptos (indispensable para su aplicación al caso), sino principalmente la de enfrentarse a las múltiples encrucijadas del documento, donde se abren varias bifurcaciones posibles que exigen la adopción de decisiones propias, a respaldar con las debidas fundamentaciones. Todo ello en un contexto de presión por el escaso tiempo disponible, cuyo objetivo último es entrenar al futuro profesional para resolver cuestiones “en tiempo real”, simulando la manera en que deberá desenvolverse en la práctica laboral cotidiana. Restricciones temporales que persiguen, a su vez, obligar al pensante a ejercer su capacidad de síntesis, esto es, a identificar qué conceptos son los más relevantes para la resolución de la proble-

¹⁵ El estudiante se llamaba Niels Bohr, físico danés, premio Nobel de Física en 1922, más conocido por ser el primero en proponer el modelo de átomo con protones y neutrones y los electrones que lo rodeaban, y cuya virtud principal fue la de haber sido, fundamentalmente, un innovador de la teoría cuántica.

mática planteada, requerimiento que es habitualmente relegado frente a la modalidad evaluativa de la pregunta conceptual cuya respuesta es a desarrollar. Como advierte Guibourg: “El momento de la evaluación es generalmente la clave psicológica acerca del objetivo de la enseñanza, tal como haya de ser interpretado por el alumno. Es adecuado requerir en un examen cierto ejercicio de la memoria, pero lo ideal es que esa memoria consista en el presupuesto indispensable, y no necesariamente expreso, de las respuestas razonablemente fundadas”.¹⁶

F. *La página web*: en nuestros días, las herramientas informáticas son un recurso sumamente útil para estar en contacto con los alumnos durante el resto de los días en que no se cursa la materia. Armar una página, un *blog*, un grupo de Internet o una red social sirve para realizar consultas diarias, tanto verticales (“profesor, ¿me puede decir si el punto IV entra al examen?”) como horizontales (“chicos, ayer no pude ir por temas laborales, ¿alguno me podría pasar lo que vieron en clase?”), compartir información (periodística, de cursos en la facultad), ahorrar tiempo (al enviar un trabajo práctico por correo electrónico se evita tener que hacer la interminable cola en la fotocopidora “del Centro”) y mantener el contacto post-cursada (“hola, soy una ex alumna incorregible, quiero aconsejarles a los nuevos alumnos que no se pierdan la clase de las fichas...”). En fin, una herramienta más a disposición de todos.

G. *Salirse del libreto*: un profesor virtuoso ha de estar dispuesto a abrirse a los alumnos y fomentar la apertura de éstos, a transmitir no sólo ciencia sino también experiencia. Como diría Charly García en *Aprendizaje*,¹⁷ “animarse a decir una verdad” (con toda la matización que esta última palabra exige), es decir, atreverse a servir de modelo, a exponer su propia historia personal. Volviendo a Eco, si el profesor no sabe dar instrucciones precisas sobre cómo seleccionar el material a utilizar, “por lo menos puede ofrecerse como ejemplo, mostrando a alguien que se

¹⁶ GUIBOURG, “Aprender derecho” cit.

¹⁷ GARCÍA, Charly, “Aprendizaje”, del álbum *Confesiones de invierno* del grupo “Sui Generis”, Buenos Aires, 1973, cuya estrofa completa dice: “(...) Y tuve muchos maestros de que aprender / sólo conocían su ciencia y el deber / nadie se animó a decir una verdad / siempre el miedo fue tonto...”

esfuerzo por comparar y juzgar cada vez todo aquello que Internet pone a su disposición". Demostración válida no sólo para el uso de la técnica, del *métier* que es su especialidad, sino también como patrón de conducta, ejemplo de *prudencia*, de integridad profesional y humana. El filósofo Santiago Kovadloff ha descripto también este compromiso al referirse a los "maestros cabales", cuya virtud principal radica en que mientras el docente convencional se limita a dar a conocer un contenido, informar y a lo sumo explicar, un gran maestro "transmite, encarna lo que comunica, respalda, mediante un profundo compromiso personal lo que pone en juego como saber", con lo que "alcanza el corazón del estudiante, lo transforma, genera en él una predisposición al aprendizaje nacida de la empatía".¹⁸

Por otro lado, el docente o la docente deben publicitar las múltiples posibilidades que brinda la Universidad (pública), tanto en lo académico como en extensión. En cuanto a los aspectos académicos, las ofertas para cursar un cuatrimestre en otra facultad del extranjero, participar en concursos internacionales, asistir a charlas, jornadas y seminarios donde encontrará a especialistas en la materia -de aquí y del exterior- y podrá ir eligiendo y descartando temáticas para el desarrollo profesional futuro. En todo ello se incita a los alumnos a gozar y explotar la "inmunidad" que les otorga la condición de estudiante, tanto por la gratuidad de las actividades como por la libertad para opinar y equivocarse, privilegios de los que no gozarán tan ampliamente al ser graduados, habida cuenta de que todas las actividades de posgrado suelen ser onerosas y que al profesional (cualquiera sea la antigüedad de recibido) ya se le exige otro estándar de calidad en la elaboración de sus respuestas. También se motiva al alumno a sumarse a cátedras en condición de ayudante, para ir forjando la carrera docente si es que tiene esa vocación, o bien para ir inmiscuyéndose en el fascinante ámbito de la investigación. En cuanto a las ofertas de extensión universitaria, se les transmite la amplitud de temáticas disponibles (idiomas, teatro, voluntariado social, prácticas en cárceles y centros comunitarios, música, deportes, etc.) que enfocan en la vinculación de la Universidad con la sociedad.

¹⁸ KOVADLOFF, Santiago, "Maestros cabales", en diario *La Nación*, Sección Opinión - El Mirador, viernes 14/08/2009.

A su vez, el profesor hará bien en transmitir a sus futuros colegas cuáles son las realidades del ejercicio de la profesión, a fin de reflejar que el mercado laboral exige la excelencia para poder asomar las narices por encima de la masa de profesionales, lo que requiere tener en claro cuál es la finalidad perseguida por cada uno, el faro en el cual referenciarse; dicho a modo de eslogan, “esforzarse hoy para el largo plazo”, esto es, realizar cada acto y tomar cada decisión cotidiana teniendo presente la meta última, el *telos* o causa final que se traduce en los grandes trazos o andariveles de la vida profesional que cada uno pretende para sí (ser alguien “exitoso”, “adinerado”, “prestigioso”, “mediático”). El fundamento de esta actitud radica en que los logros no son producto de respuestas mágicas e instantáneas (a pesar de lo que se predica a menudo), sino de la acumulación sistemática de pequeñas acciones en sentido concurrente, concretadas hoy con la mirada puesta en el mañana.

H. La *non class*: así como en ámbitos diplomáticos –al realizarse grandes conferencias internacionales– se habla del *non paper* como el documento aún no oficial pero que ya circula y refleja las posiciones sinceras o de máxima de cada una de las partes negociantes, y que suele ser tomado como más importante incluso que el instrumento finalmente consensuado, la *non class* es una clase totalmente atípica, fuera de los requisitos formales del programa de la materia, pero que suele adquirir una relevancia única. Su ubicación en el cronograma de clases no es aleatoria: se encuentra entre el recuperatorio del segundo parcial y el final, en razón de que los reglamentos acostumbra exigir que medie una semana entre ambas instancias; por lo tanto, se aprovecha la fecha intermedia, donde ya se ha terminado la cursada regular y no quedan conceptos por abordar.

Su contenido es, por definición, libre, y las variantes exploradas son las siguientes: alrededor de una mesa ovalada se disponen textos “literarios” (pequeños relatos, minicuentos, poesías, etc.) sin referencia al autor. Cada alumno elige uno al azar, lo lee en voz alta y luego comenta qué le pareció, quién podría ser el autor (“Cortázar, Galeano o el negro Dolina”, “un tal Sacheri, Fontanarrosa o Mex Urtizberea”), dando lugar al debate colectivo. Al final, la profesora revela la mentirilla... que todos

los textos son de su autoría. También se puede abordar una temática poco desarrollada en la práctica universitaria, como es el manejo de las herramientas básicas imprescindibles a la hora de conseguir trabajo: técnicas de manejo del procesador de textos, los lenguajes de una carta o de una nota, los trucos para dar relevancia a un CV; o bien sobre cómo exponer una simple idea en un ensayo (“armar la estructura primero”), cómo diagramar una tesis, cuáles son las partes de un periódico, las frases típicas en latín (“*alea jacta est* dijo el conquistador antes de atravesar el Rubicón”), etc. Por último, se puede utilizar la oportunidad para ver el video de la actuación de la primera clase, con una discusión posterior sobre las múltiples reacciones surgidas (¡y sobre cómo nos influyen las apariencias!).

En fin, es una no-clase cuya diversidad permite al docente desplegar sus virtudes de *rara avis in terris* y potenciar facetas poco comunes en la formación universitaria.

I. *La clase de cierre*: consiste en una reunión post-cursada, grupal y circular, en un ámbito novedoso (por ejemplo, la cancha de básquet de la facultad o la plaza de enfrente), cuyo objeto básico es realizar una evaluación en conjunto del desarrollo integral de la materia. Debe estar matizada con un frondoso picnic esta vez aportado por los flamantes egresados (“yo preparé una pastafrola casera y la decoré con las iniciales de la materia”). El objeto es dialogar sobre los aspectos positivos, para mejorarlos, y los puntos negativos, para mitigarlos; todo ello, en beneficio de los presentes y de las futuras generaciones de alumnos. Como es realizada una vez que las listas ya han sido cerradas, los estudiantes se encuentran con más libertad y sin compromisos para formular todo tipo de críticas, alabanzas, recriminaciones y agradecimientos. Finalmente, el cuerpo docente realiza entre los alumnos un sorteo de media docena de libros (o mapas, o discos) literarios, no referidos al contenido de la materia, que se obsequian para fomentar la integridad de los futuros profesionales, y cuentan con dedicatoria personalizada. Lo mismo con otros ejemplares para los ayudantes-alumnos, en reconocimiento público y gratitud por el desinteresado aporte al desarrollo del curso.

IV. COLOFÓN

Como se ha visto, la tarea del docente universitario ofrece múltiples variantes al momento de ser plasmada en prácticas concretas. Sin embargo, su rol es, en definitiva, semejante a la tarea de formación asumida por padres y maestros iniciales. Como dice el ex rector de la UBA, Jaim Etcheverry, la función formativa de estos adultos es actuar “como la hiedra”, que alienta, estimula el crecimiento y entusiasmo al joven (quien lo agradece), pero que, a la vez, ofrece resistencia y firmeza (tarea ésta no siempre complaciente). En una palabra, el profesor encarna la figura de un muro que apoya y limita. Y, citando al filósofo español Fernando Savater en su libro *El valor de educar*, aquel autor concluye que ese rol docente está basado en un “apoyo resistente, cordial pero firme, paciente y complejo”, cuyo objetivo es “ayudarlos a crecer rectamente hacia la libertad adulta”.¹⁹

Bajo esta inteligencia y en el convencimiento que la palabra del profesor o la profesora “no es la última, sino la orientadora”,²⁰ las técnicas aquí descriptas no pretenden ser sino un humilde aporte –basado en la experiencia personal de un joven profesor universitario– al necesario debate sobre cómo aunar el deber y la pasión del maestro, el reglamento y su vocación; en definitiva, sobre el contenido de la(s) ética docente.

¹⁹ JAIM ETCHEVERRY, Guillermo, “Como la hiedra”, en diario *La Nación*, Revista, domingo 22/05/2005.

²⁰ KOVADLOFF, op. cit.