

¿hacia dónde va la docencia universitaria? I

anita barabtarlo*

¿Hacia dónde va la docencia universitaria? Esta es una pregunta importante y necesaria para quienes nos dedicamos cotidianamente a esta actividad. La misma nos invita a una toma de conciencia de nuestro hacer y quehacer en el ámbito universitario, así como a replantear el mismo a partir de nuestro campo de acción.

La formación de docentes: investigación a un debate

La comunidad heterogénea que conforma la universidad, resulta un complejo mosaico de ideología, conocimientos, actitudes y valores.

Elevar la calidad de la educación superior puede resultar un *slogan* sin contenido, hueco, si no nos detenemos a repensar la concepción misma de calidad de la educación.

¿Calidad de la educación en una universidad de masas? ¿Calidad de la educación en una universidad de élite? ¿Adquiere la misma connotación en diferentes contextos? ¿Calidad como reproducción o calidad como cambio? ¿Cuál es el papel de la universidad como reproductora de la sociedad en sus relaciones sociales? ¿Cuál es su papel frente al cambio social?, y en este sentido ¿cuál es el papel de los docentes frente al reto de la calidad de la educación?

Atendiendo a la variable sociedad y a las relaciones universidad-sociedad, ¿cómo y hacia dónde se ha venido orientando la preparación de los docentes? ¿Hacia dónde debe orientarse y cómo? ¿Cómo se han venido dando

los procesos formativos de los docentes que indudablemente repercuten en la formación de los alumnos que en un futuro cercano, como sociedad civil, contribuyen a partir de una profesión en la construcción de la nación?

Todas estas inquietudes conducen a plasmar una serie de supuestos para el debate.

I. El docente: un intelectual orgánico

Resulta ya de amplio conocimiento que a mediados de la década de los setenta y de los ochenta, México se caracterizan por el crecimiento de organismos de formación y de búsqueda de nuevos marcos teórico metodológicos para explicar, interpretar y proponer alternativas de la práctica docente.

Estos marcos intentan construir aproximaciones de diversa índole a las prácticas cotidianas del docente, a la realidad institucional de la docencia, al currículum, etc.

Todas éstas nos remiten al papel de la docencia y de los docentes, invitando a la reconceptuación del docente y de su actividad principal a partir de la categoría de Antonio Gramsci, del *intelectual orgánico*.

Para Gramsci, el intelectual orgánico es el encargado de posibilitar el *consenso espontáneo* que las masas de la población dan a la dirección; debe preparar a la población para que sepa trazarse el objetivo de la *elaboración y organización de un sistema de consenso*, previo a la conquista del poder y de las estructuras

institucionales, teniendo siempre en cuenta que la realización del hombre como ser social y de la sociedad, se logra frente a situaciones límite, recuperando por un periodo histórico-biográfico la hegemonía de su capacidad de síntesis autocrítica afirmativa que lo impulsa a la acción.

II. La docencia: un problema político

A partir de la concepción de Gramsci, la educación y el educador juegan un papel fundamental en la construcción de una sociedad democrática. Esta requiere de la existencia de una sociedad civil suficientemente desarrollada (y ésta requiere de una población madura, que haya roto con lo que Freire denomina conciencia mágica y/o ingenua), de manera que los ciudadanos partan de organizarse autónomamente.

En síntesis, el papel que la educación y sus agentes juegan para construir una *sociedad civil desarrollada*, es el lograr una *conciencia posible* que permita adquirir visiones de conjunto para realizar acciones consecuentes en la construcción de una sociedad democrática.

III. El docente, ¿un investigador?

Esta pregunta se refiere, por una parte, a la reivindicación del desarrollo profesional de los enseñantes, y a una actitud investigadora frente a la práctica docente; por otra, a cuestionar la perspectiva conformista de la educación en la cual se ha venido manifestando una tendencia hege-

mónica a considerar la teoría educativa como algo distinto a la práctica.

La formación (currículum oculto) de los docentes, bien sea por medio del dominio de contenidos disciplinares o de una preparación didáctica pedagógica complementaria, ha venido conformando un pensamiento positivista (aunque muchas veces se menejen discursos dialécticos, que se quedan en eso: en discursos), dissociando la práctica y la teoría.

El proyecto educativo (sociopsicopedagógico) de un docente investigador, se inscribe en un enfoque de una construcción teórica que se proponga una emancipación del dominio de esta forma de pensar positivista, mediante los propios entendimientos y actos (Carr).

Así, la teoría educativa debe orientarse hacia la transformación de las maneras en que los docentes se ven a sí mismos y su situación, de manera que la misma permita reconocer y eliminar los factores que frustran sus objetivos e intenciones educativas; debe orientarse a transformar situaciones que obstaculizan la consecución de metas educacionales, perpetuar las distorsiones ideológicas que impiden el trabajo maduro y crítico.

Avanzar en este campo teórico metodológico implica dejar atrás los enfoques hegemónicos de la educación, tanto el economicista como el de la reproducción, ya que ambos desconocen el comportamiento de los diferentes actores sociales, así como el modo de producción de los productos educativos (el cómo) y el proceso, o sea el juego de fuerzas sociales que actúan en la determinación de los resultados y productos de la acción educativa.

Ambos enfoques desconocen además lo esencial que es la comprensión del papel de la educación y del educador para un cambio, para la generación del hombre nuevo.

A lo largo de 10 años, hemos venido trabajando con la intención de aportar a una docencia universitaria donde la calidad de la educación es entendida en el marco de la formación de un hombre integral.

Esto supone un trabajo arduo no exento de contradicciones, ansiedades y tensiones, pero que al asumirse como proyecto de vida, posibilita ir construyendo una visión de conjunto en la que la realidad de la cual el sujeto es parte, se concibe y se vive como la síntesis de la diversidad.

Consideramos que el paradigma de la *investigación participativa* aporta la construcción de una *teoría crítica de la educación*, que permite romper con las malformaciones positivas de pensamiento (que ven la realidad en los límites de los reduccionismos: bueno-malo, blanco-negro, conmigo o contra mí).

Cuatro son las características fundamentales de este paradigma:

- a) Como *proceso generador*, supone la creación de conocimiento como una actividad *antihegemónica*; esto implica reconocer a la ciencia como parte de la vida cotidiana; el hombre necesita responder a desafíos y obstáculos que le presenta la realidad;
- b) La *participación activa* en la producción del saber y de los modos del saber está condicionada por el modo de vida de los sujetos;
- c) Postular, comprender y explicar la existencia de *los procesos sociales* desde una *perspectiva histórica*; se plantea como respuesta histórica a necesidades sentidas concretas; las alternativas de participación dependen de las situaciones coyunturales que les dan significado y alcance;
- d) Todas las personas del grupo se involucran y llevan el control del proceso de investigación: el problema a investigar es definido, interpretado, analizado e interpretado por los afectados.

El método de la investigación-acción viene a ser la estrategia para el trabajo de formación en investigación.

Se fundamenta en estos principios: —*El sujeto como su propio objeto de investigación*: como tal, tiene una vida subjetiva. Así, la transformación de la realidad investigada supone la transformación del investigador, y

esta transformación (valores) lleva al cambio de la realidad investigada;

- El sujeto como ser de relaciones sociales*, como tal, la reflexión, acción y transformación colectivas para el logro de una conciencia crítica;
 - El enfoque dialógico*: la relevancia y validez de los argumentos como criterios de objetividad.
 - El vínculo conocimiento-concientización*. La investigación está determinada por las necesidades, intereses y aspiraciones del grupo. Los sujetos siempre están comprometidos en el proceso de aprendizaje-investigación (formación) en forma efectiva e ideológica; percepción y acción constituyen una totalidad en permanente estructuración. Al investigar la realidad, el hombre se hace a sí mismo objeto de su conciencia y el mismo proceso de concientización posibilita avanzar en la investigación de la realidad;
 - La investigación-acción tiene como *eje metodológico estructurante la formación del pensar crítico*, la conciencia de cómo se produce el conocimiento, acompañada de la búsqueda para generar mecanismos de producción del mismo;
 - El conocimiento de la realidad se logra mediante aproximaciones sucesivas utilizando el impacto de la acción en la *praxis como criterio de verdad*;
 - La investigación-acción implica relacionar: las *prácticas*, el *entendimiento* y las *situaciones entre sí*; descubrir correspondencia o ausencia de correspondencia entre entendimiento y prácticas; entre prácticas y situaciones; y entendimientos y situaciones (valores educativos e intereses tal como vienen configurados por las estructuras orgánicas y sistema de recompensas).
- Un proceso formativo a partir de la investigación-acción supone la *modificación de estas prácticas, entendimiento y situaciones*. Supone la comprensión de las propias prácticas como *construcciones sociales en un contexto histórico*

(en la perspectiva institucional y social).

IV. El vínculo didáctica-disciplina

En este contexto de formación-investigación, el proceso formativo supone un conjunto de estrategias y tácticas para afrontar los problemas de la práctica y de la visión del mundo que condiciona el comportamiento de los docentes en el quehacer educativo. (Esta visión del mundo se vincula con la de la disciplina que enseña; desde qué marco de referencia aborda la disciplina; cómo la enseña; para qué.)

Frecuentemente se produce en la docencia una disociación entre el sujeto y el objeto; la teoría y la práctica. La primera supone un alejamiento de ambos en una falaz búsqueda de la objetividad (pensamiento positivista); la segunda alude a una separación que impide pensar integralmente, es decir, unir lo que se hace con lo que se piensa y pensar sobre lo que se está haciendo.

La estrategia de investigación-acción posibilita profundizar el trabajo del vínculo entre la disciplina y la didáctica (la teoría y la práctica) a partir del análisis concienzudo del manejo de los paradigmas de conocimiento de la disciplina (operados en la práctica) y el cambio de los mismos, hacia nuevas formas de pensar y construir el conocimiento.

¿Hacia dónde va la docencia universitaria? Volvemos a nuestra interrogante planteada al inicio de esta reflexión.

Si queremos contribuir como formadores a romper con estructuras mecanicistas en la relación educando-educador; si queremos contribuir a la construcción de nuevas formas de pensar la realidad y el conocimiento, superando el aprendizaje puramente memorístico y de transmisión y reproducción, es necesario profundizar el trabajo entre la disciplina y la didáctica, la teoría y la práctica.

No existe la disciplina universal o *per se*; el qué se enseña está ligado a una racionalidad; *hemos aprendido formas de aprender*. La investigación juega un papel fundamental en posibilitar una toma de conciencia de esas formas de aprender, en desaprender y aprender otras.

En la enseñanza de cualquier disciplina, el qué lleva implícita una manera de enseñar que muchas veces tiene que ver con la manera como nosotros aprendimos, el cómo (que pertenece a la esfera de la didáctica).

La formación didáctica a partir de la investigación nos ejercita en la observación de procesos; observación orientada a la toma de conciencia de cómo se modifica la relación con la realidad y la realidad misma.

La estrategia de la investigación-acción posibilita desarrollar la capacidad para que los sujetos piensen más allá de los contenidos de su dis-

ciplina, develando la estructura paradigmática del docente y, a partir de un trabajo participativo, condiciona la posibilidad de aportar en la construcción disciplinaria.

Para concluir esta reflexión, es necesario insistir en la necesidad de un trabajo de sensibilización en los docentes de la necesidad histórica de una enseñanza crítica, del rescate de la identidad como sujetos sociales, históricos. Las implicaciones de esta formación crítica se derivan a la capacidad de los docentes de poder visionar un futuro, a partir de conocer la propia situación como posibilidad de cambio; a la ruptura de bloqueos que impiden ver otras realidades, así como la propia; al desarrollo de un pensamiento analítico que permita pensar y explicar la realidad como la síntesis de múltiples determinaciones.

En síntesis, la formación crítica apunta hacia la construcción de contrahegemonía; ésta se inscribe en la redistribución social del poder en la búsqueda y construcción democrática del conocimiento.

En este contexto, la investigación no es tanto un problema de cargas de trabajo *versus* salario, sino de *actitud* hacia el conocimiento y de *compromiso* con la realidad educativa.

* Profesora del CISE, UNAM.

