

la formación para la docencia

manuel aguilar*

En primer lugar quiero aclarar y dejar bien sentado, lo que entiendo por docencia y desde esa óptica elaborar una serie de reflexiones acerca de lo que acontece entre los protagonistas de esta difícil tarea.

Bien, la docencia es un campo de acción que asume dimensiones de carácter teórico, técnico y práctico en estrecha vinculación, y cuya preponderancia de una de las dimensiones está determinada por el momento de realización, en la medida que durante el proceso educativo sufre sucesivas alternancias. Así, en un momento lo teórico cobra preponderancia sobre lo técnico y lo práctico, sin que esto quiera decir que se escinda por completo de estos momentos, y lo mismo sucede con lo técnico y con lo práctico.

La docencia es un quehacer técnico cuando se orienta hacia la práctica del diseño. Y se trate de la elaboración de un plan de estudios, de programas de estudio o aprendizaje, o de un proyecto de evaluación curricular o institucional, proyecto académico o planeación de cursos.

La docencia es un quehacer práctico cuando sus acciones están dirigidas a la realización de los procesos de enseñanza-aprendizaje, con un grupo de alumnos en un aula o en los patios de una institución.

La docencia es un quehacer teórico cuando el docente reflexiona y analiza los procesos de las prácticas que se realizan tanto en el diseño de un plan de estudios y programas, como en el terreno de la enseñanza, lle-

vándolo a reflexiones de carácter epistemológico, en tanto se refieren a la construcción del conocimiento escolar.

De esta suerte, la docencia está caracterizada por un conjunto de prácticas cuya preponderancia y alternancia, según se manifieste, van configurando las aristas de este prisma *sui generis* en el campo pedagógico, prisma si consideramos, por otro lado, que la docencia está concebida por antonomasia como función sustantiva de la educación superior, y actualmente en la administración universitaria, como área técnica que regula las concreciones del desarrollo curricular y la cultura académica que se suscita en el interior y exterior de la institución.

En este orden de ideas, la docencia se constituye en un campo en donde se dirimen conflictos relacionales de toda índole. En donde maestro-alumno, así como contenidos y métodos, están situados en una zona de turbulencia y en donde los programas de estudio median las prácticas de diseño por un lado, y la práctica docente concretada en el aula, por el otro. Es sobre este montículo de conflictos y resistencias en donde, sitúo el papel que juega la formación para la docencia en la universidad. Y para esto parto de una premisa real y dolorosa: al maestro o docente universitario se le asigna una tarea para la que no fue formado: la docencia.

A pesar de que muchas universidades en el país vienen desarrollando desde hace más de una década tareas de actualización, capacitación

y formación en el terreno de la docencia, son pocos los maestros universitarios que se han preocupado por desarrollar este aspecto de su ámbito profesional; no resulta difícil encontrar en muchos casos que su labor en el aula esté plagada de incompreensión y autoritarismo hacia el alumno, de indiferencia respecto a la necesidad de construir una teoría de la enseñanza, y a la necesidad de formular estructuras metodológicas adecuadas para llevar a cabo su tarea.

El siguiente diálogo captado en alguna escuela profesional de este valle, ilustra lo acotado.

Discusión con un maestro de matemáticas:

Carrera: Ciencias Políticas y Administración Pública, Primer Semestre.

Maestro: Licenciado en Ingeniería.

Nombre de la Materia: Elementos de Matemáticas.

Antecedentes

En los dos exámenes anteriores había discutido con el profesor; en el primero obtuve una calificación de 3.3, porque según él, no había indicado operaciones (algo como $X \bullet X$); finalmente, después de una serie de explicaciones y de haber realizado un ejercicio de nuevo y por completo, me hizo el "favor" de subir la calificación a 6.3.

En el segundo examen fue muy parecido, con la diferencia de que en éste obtuve 7 a pesar de que no tenía ningún resultado equivocado; en el tercero obtuve 5, teniendo un ejerci-

cio equivocado, sin que éste representara el 50% del examen. Entonces la discusión se desarrolló más o menos así:

A: Profesor, ¿cuál es el problema en este examen?

P: Pues si le puse mal es por algo.

A: Dígame por qué en todas las respuestas tengo medio punto, si están correctas; por ejemplo aquí, en este sistema de ecuaciones lineales.

P: Es que lo resolviste en forma distinta.

A: ¿Y qué? El resultado ahí está y están indicados los pasos.

P: Pues sí, pero eso no lo enseñé; mira, yo sé que tú sabes pero debes adaptarte a la clase.

A: Y como sé, mi premio es un 5.

P: Está bien, tienes 6, y tu calificación final es "S".

A: No se trata sólo de eso, me parece inconcebible que en un examen donde no existe ningún error tenga 7 de calificación, y en éste sólo porque no lo hice como usted dice...

P: Es que debes aprender, tienes que hacer las cosas como yo digo.

A: Aun así, con el método que usted nos enseñó se deriva éste, por simple razonamiento, además conozco cinco formas para resolver sistemas de ecuaciones, y con cada una pueden resolverse digamos como en siete pasos, o menos, y se pueden combinar, o sea que para resolver un sistema de ecuaciones pueden existir fácilmente más de 100 formas, y usted quiere que lo resuelva de una sola, y además que sea como usted piensa.

P: Mira, yo tomé un curso de computación y tuve que adaptarme al maestro y tenía que hacer lo que él me decía.

A: Entonces su actitud es de venganza; como a usted lo hicieron obedecer y nada más, quiere hacer lo mismo con nosotros.

P: Pues sí, porque debes adaptarte.

A: Pero ¿por qué?, porqué no en lugar de asumir esa actitud, piensa distinto y dice: en lugar de hacer lo que me hicieron, voy a darles mayor espacio de creatividad a mis alumnos.

P: Mira, yo puedo reprobarte.

A: Había discutido con maestros de otras materias: de Economía, Sociología; ahí todavía es comprensible por las diversas corrientes, pero en Matemáticas, las discusiones son tan elevadas que no creo que ni usted ni yo las comprendamos. Además, siempre un maestro de Matemáticas demuestra porqué está mal un resultado, o es negativo o es positivo, pero aquí se trata sólo porque no lo hice como usted dice; además, en el examen dice: resuélvase el siguiente sistema de ecuaciones, no indica el procedimiento.

P: Si quiero puedo reprobarte.

A: Pues si quiere, repruébeme, y si quiero mando una carta a la Coordinación de Ciencias Políticas, al Departamento de Matemáticas, al Director con copia al Rector y pido que revisen los tres exámenes, y a ver qué pasa.

P: Ya tienes "S" y ya.

A: Solamente porque es seriada esta materia, de otra manera seguiría discutiendo; no sé que tipo de gusto le dará haber ganado una discusión de esa forma, imponiéndose y amenazando con reprobarme (y finalmente, sólo le digo que después de que tanto insiste en que hay que hacer las cosas tal y como dice, la última pregunta del examen nunca la explicó.)

Del diálogo anterior se destacan interpretaciones varias, como por ejemplo:

¿Cuál es la relación que guarda el docente con su campo de conocimiento? De entrada se hace difícil aceptar en este caso, y hasta podría caerse en el error, afirmar que el docente no tiene dominio del saber que ocupa la parcela de la realidad matemática que en este semestre se aborda. Aunque al no dar una respuesta que satisfaga al alumno, e instalarse más bien en la posición cerrada de... "te puedo reprobarte", provoca en el alumno la imagen de que el docente no establece una adecuada relación con el saber, y va gestándose un concepto valorizado respecto al docente frente al saber.

Pero también podría interpretarse que el problema del docente está en función de la utilización de una meto-

dología inadecuada en la enseñanza, y que esto genera confusión e incompreensión de los contenidos, ubicándose el epicentro del conflicto en la manera de enseñar.

Pero sea una u otra cosa, lo que sí es cierto es que el alumno con estos elementos va elaborando también un autoconcepto respecto a su capacidad escolar, que en ocasiones puede llevarlo a una autovaloración equivocada, y se generan síntomas de frustración unas veces y de mayor valía en otras.

Otro aspecto que vale la pena acotar a propósito del ejemplo, está relacionado con el poder que el maestro asume en un tipo de relación pedagógica de esta naturaleza, en donde el diálogo, el análisis y la reflexión están condicionados a las coordenadas que traza el docente, y no permiten ir más allá de sus certezas, en donde no tiene cabida la menor pizca de incertidumbre y menos si deviene del alumno.

El docente no acepta que se puede disentir, aun consigo mismo, lo que no le libra de estar equivocado. En la docencia el poder se expresa con mayor fuerza en el momento de la evaluación final, sobre todo si consideramos que en el momento de evaluar se está jugando con proyectos de vida personales, con aspiraciones profesionales, con subjetividades. ¿Cómo se asume el docente en el momento de la evaluación?, ¿qué cruza por su mente en el momento de evaluar?, ¿cuando él dice: ... está bien, tienes "s", qué imágenes recupera? ¿Cómo se conflictúa en esa semana o durante un semestre? ¿Cuál es la zona de su hacer pedagógico que permanece en la penumbra, constituyéndose en zona de silencio? ¿Cómo dirime, si lo hace, esa dialéctica del amo y el esclavo?

Todo hace suponer que la interrogante que subtitula este foro cobra más fuerza con lo que acontece en la vida cotidiana de las aulas universitarias.

Un joven del tercer semestre de la misma carrera (Ciencias Políticas) me dijo: "Creo que el concepto de educación dentro de esta universidad, es

totalmente desconocido, aunque se refiere a la formación de individuos para adecuarse al sistema. A lo largo de año y medio de permanencia en esta universidad, donde ha tomado 16 materias, podría decir que sólo un maestro de 16 comprende la formación del individuo de manera crítica, la relación maestro-alumno y la manera de hacer que el alumno comprenda su relación con el medio en que se encuentra".

Un alumno de Relaciones Internacionales afirma:

"La educación en la universidad, creo yo, tiene varios puntos de vista; porque la forma en que la imparten es variada... Ahora esta situación nos perjudica bastante, de tal forma que debemos ser capaces para poder adaptarnos a cada forma de trabajo que los profesores ponen en práctica.

"Otra cosa; existen profesores que en realidad no se miden ... se creen que son lo máximo y que lo que hagan o digan, eso es lo correcto; esto tal vez se deba a que estén pasando por problemas que a nosotros no nos incumbe pero que a veces sufrimos las consecuencias. O también porque se puede pensar que tal profesor (a) sea un amargado, en fin, no se sabe con exactitud su forma de ser. Por lo dicho, nosotros tenemos que estar siempre a la expectativa para no sufrir algo desagradable.

"Pero así como hay este tipo de profesores, hay otros que, esos sí, su objetivo es enseñar, sí... enseñar pero verdaderamente, y a esto puedo decir que con ellos la educación es más grande y valiosa, así como agradable.

"En sí aún falta gran parte de orden y dedicación por parte de la comuni-

dad universitaria para que podamos obtener algo fresco, que realmente nos deje algo para hacer. Porque así como hay profesores malos, pues también hay alumnos de esa índole (gran problema a resolver)".

Los testimonios anteriores, que no podemos generalizar hacia todos los docentes universitarios, son una muestra de cómo los alumnos van construyendo un concepto acerca de la figura del docente, del rol que desempeña y del grado de identidad que el profesor guarda hacia la docencia.

Así, de esta suerte la profesionalización de la docencia se hace cada día más indispensable y cobra cabal vigencia para el desarrollo académico-docente de las universidades.

Y sean cuales fuesen las orientaciones de la formación docente, es una tarea a la que debe dotarse de mayor apoyo.

Estudios recientes¹ hablan de cuatro enfoques de la formación de enseñantes, a saber: funcionalistas, científico, tecnológico y situacional. Se trata, advierte Ferry, de enfoques cuyos anclajes y epistemologías son diversos, que han desarrollado su experiencia y profundizado su problemática dentro de su propio contexto, no sin enfrentarse ocasionalmente e influenciarse recíprocamente. A estos enfoques les corresponden cuatro tipos de discurso sobre la formación de los enseñantes, que postulan su legitimidad de diversos hechos y exigencias: las transformaciones de la función enseñante, el progreso de saber sobre la educación, la irrupción de nuevas tecnologías y el desarrollo de prácticas psicosociológicas.

La historia de los proyectos de formación para la docencia en México ha pasado por estos enfoques diversos y tal parece que sus propósitos aún no llegan a la mayoría de los compañeros; ¿o acaso las universidades deberían de considerar para su sistema de contratación de docente, el que se tomen previamente cursos de capacitación para la docencia?

Porque resulta paradójico, pero en la Universidad Pedagógica Nacional un sugestivo número de docentes no demuestra haber tenido una formación para la docencia, lo que no deja de ser un problema dada la índole del apellido de la institución encargada de elevar el nivel académico de los profesores que ahí estudian. Ya para terminar, únicamente dos reflexiones finales:

- a) Las universidades van en la dirección de concebir a la formación para la docencia desde una perspectiva que permita al docente darse cuenta de los acontecimientos escolares que dotan de sentido a su práctica, o
- b) La docencia universitaria seguirá siendo objeto de foros, de investigaciones, y de estudio, que interroguen cada día de manera más severa a la experiencia del docente.

Notas:

¹Guilles Ferry, 1990, *El trayecto de la formación*, 1a. edición, Paidós, en coedición con la UNAM y la ENEPI.

* Profesor de la UPN y DGENAM.