

Docencia universitaria: demandas y retos

Intertexto con Anita Barabtarlo: *¿Hacia dónde va la docencia universitaria?**

EDITH CHEHAYBAR Y KURI**

112 • 113

En el discurso político y social, la educación superior ha sido vista desde una perspectiva estratégica en la medida que se concibe como el nivel educativo que, a través de la formación de los cuadros profesionales en distintas áreas del saber, posibilita el desarrollo del país en una sociedad del conocimiento. En este sentido, en el Programa Nacional de Educación 2006, se establece como:

... la impulsora del desarrollo social, de la democracia, de la convivencia multicultural y del desarrollo sustentable del país. Proporcionará a los mexicanos elementos para su desarrollo integral y formará científicos, humanistas y profesionales cultos en todas las áreas del saber, portadores de conocimientos de vanguardia y comprometidos con las necesidades del país (SEP, 2001:198).

Sin embargo, dadas las políticas educativas que se han implementado tanto a nivel internacional como nacional, la educación superior atraviesa por un periodo en donde su principal función parece ser el ofrecer una educación de calidad basada en el desarrollo de competencias, para así formar profesionales que en su entorno laboral desarrollen de manera eficaz y eficiente sus funciones. Este planteamiento coincide con lo que Ángel Díaz Barriga (2005) denomina “pedagogía pragmática”, en la cual:

Se trata de capacitar, a través de la acción educativa, para las habilidades técnico-profesionales y en el aprendizaje de actitudes exigidas por los empleadores, lo que en diversos trabajos hemos denominado la gestación de una pedagogía industrial, con carácter unidimensional (esto es, atender sólo a una dimensión productiva humana: aquella que puede ser remunerada) y que, en sentido estricto, podríamos definir como pedagogía pragmática o científica. (Díaz Barriga, 2005:23).

En este sentido, si en la actualidad la formación de los cuadros profesionales parece enfocarse desde una perspectiva unidimensional y pragmática, actitudes como la crítica constructiva hacia lo que acontece en la realidad, tanto nacional como internacional, y con una perspectiva comprometida con la mejora de los procesos y prácticas que se presentan en ésta, es un aspecto que comienza a dejarse de lado, principalmente en aquellas carreras enfocadas al desarrollo científico y tecnológico, en las que una formación en humanidades tiene menos peso en el currículum.

Ante este panorama la docencia universitaria cobra una importancia fundamental, pero concebida ésta no sólo como la transmisión de contenidos o la formación en competencias, sino sobre todo como una práctica social consciente de la realidad en que se vive y cuya intencionalidad trasciende los aspectos escolares y laborales para situarse en una perspectiva de transformación, no sólo de los sujetos, sino sobre todo de las prácticas que se presentan en el entorno social.

Es así que bajo esta perspectiva, y aun después de 17 años, es importante cuestionarse y, sobre todo, reflexionar lo que Anita Barabtarlo muy atinadamente ya establecía en 1992: ¿Cómo y hacia dónde se ha venido orientando la preparación de los docentes?,

* Este artículo apareció en *Reencuentro* núm. 6: Universidad y producción de conocimientos, agosto, 1992, pp. 9-11.

** Universidad Nacional Autónoma de México.

¿hacia dónde debe orientarse y cómo?, ¿cómo se han venido dando los procesos formativos de los docentes que repercuten en los alumnos que en un futuro cercano contribuirán, como sociedad civil y a partir de una profesión, en la construcción de la nación?

LA PREPARACIÓN DE LOS DOCENTES: LO QUE ES Y LO QUE DEBERÍA SER

Dentro de la formación de profesores en educación superior, es posible distinguir diversos enfoques, los cuales subyacen no sólo en el diseño de los programas, sino también en la forma como los profesores conciben su formación, a ellos mismos y a su tarea docente. Así, encontramos cuatro perspectivas de formación:

Académica, en la cual el docente es concebido como un especialista que domina los conocimientos producidos en una determinada área del saber, cuya función es comunicarlos con claridad a los estudiantes. Dentro de esta perspectiva, la enseñanza es concebida como una transmisión de conocimientos, y el aprendizaje como proceso de acumulación de los mismos.

Técnica, en donde más que hablar de formación, se habla de un entrenamiento para la realización de un trabajo sistematizado basado en los rasgos inherentes a la enseñanza. Así, ésta se concibe como una ciencia aplicada y el docente como un técnico que desarrolla una actividad profesional práctica, eficaz y rigurosa, cuyos instrumentos principales son los objetivos, que le sirven de criterios para realizar la planeación, el proceso y la evaluación de la enseñanza.

Práctica, desde la cual, la docencia es concebida como una actividad compleja y multideterminada. Bajo esta perspectiva, la formación del docente se fundamenta en la práctica, es decir, en la experiencia del profesor y en su capacidad de adaptarse a las circunstancias y características que plantea el espacio donde realiza su actividad. Es importante destacar que desde esta perspectiva se plantea la necesidad de que el docente reflexione sobre su práctica con el fin de posibilitar su transformación.

Reflexión en la práctica para la reconstrucción social, dentro de la cual el docente se concibe como un agente reflexivo, crítico y transformador en y de su práctica docente, por lo que su formación radica en un acercamiento a la realidad del entorno social y de los estudiantes. En este sentido, la formación no es sólo la reproducción de conocimientos, habilidades o metodologías, sino también la participación del docente en la elaboración y construcción de experiencias que permiten explicar la realidad. Bajo esta perspectiva, el profesor es un agente transformador, activo y crítico con la capacidad de prever y encontrar respuestas creativas y concretas a las situaciones que enfrentará en su práctica. Con respecto a esta perspectiva, Pérez Gómez (1995) señala:

La escuela, la educación y el profesor/a son elementos cruciales en el proceso de consecución de una sociedad más justa. Para ello, la escuela debe proponerse como objetivo prioritario cultivar en estudiantes y docentes la capacidad de pensar críticamente sobre el orden social. El profesor/a es considerado como un intelectual transformador, con un claro compromiso político de provocar la formación de la conciencia de los ciudadanos en el análisis crítico del orden social de la comunidad en que viven. El profesor/a es a la vez educador y un activista político, en el sentido de intervenir abiertamente en el análisis y debate de los asuntos públicos, así como por su pretensión de provocar en los alumnos/as el interés y compromiso crítico con los problemas colectivos... (Pérez Gómez, 1995:423).

A lo largo de 37 años de trabajo con profesores de educación superior y de investigación en torno a la docencia que desarrollan, me es posible afirmar que la principal tendencia que permea el pensamiento y la formación de la mayoría de estos actores, es la académica y la técnica, debido al peso que otorgan al dominio de conocimientos disciplinarios en su formación y a la creación de métodos para transmitirlos de manera eficiente a sus estudiantes.¹ Es importante destacar que estas perspectivas no están presentes sólo en el pensamiento de los profesores, sino también en el de los estudiantes, para quienes un buen profesor universitario tiene como características principales: el manejo cabal de los contenidos actualizados de la asignatura que imparte, así como

1. Para profundizar sobre este punto puede consultarse el artículo: Chehaybar y Kuri (2006).

la capacidad de explicarlos con claridad y hacerlos entendibles para los alumnos en un proceso de enseñanza donde predomine un ambiente de respeto, solidaridad y comprensión (Bain, 2005; Lisia y Rivas, 2007). Finalmente es importante mencionar que una perspectiva académica y técnica es también reforzada por los mecanismos de evaluación de la docencia en educación superior, en donde cuestionamientos sobre el dominio de una asignatura, la forma en que se enseña y la capacidad de resolver las dudas de los estudiantes, son constantes.

Lo anterior no quiere decir que el dominio de los conocimientos y de su forma de transmisión no sea importante, ya que son características inherentes a la docencia independientemente del nivel educativo donde se ejerza. Sin embargo, en la formación y práctica de los profesores se presentan de manera incipiente aspectos fundamentales que retoman las demás perspectivas, como lo son la reflexión sobre la práctica docente y el compromiso social que ésta tiene.

Por lo tanto cabe preguntarse ¿hacia dónde debería encaminarse la docencia universitaria? Es innegable que en la actualidad vivimos en una sociedad injusta, desigual, en la cual se atenta constantemente contra los derechos humanos y en donde existen obstáculos para el desarrollo de todos y cada uno de los sujetos; es así que bajo estas condiciones es indispensable realizar un cambio en las prácticas de individuos e instituciones, con el objetivo de promover la construcción de una sociedad más justa e igualitaria. En este contexto y como se puede apreciar en el artículo de Barabtarlo (1992), cobra sentido la afirmación de que la docencia es, sobre todo, una actividad política y social y el docente un intelectual orgánico, lo que implica, desde la lógica de las perspectivas mencionadas anteriormente, asumir una visión de formación docente de “reflexión en la práctica para la reconstrucción social”. Esto significa que es necesario formar docentes comprometidos no sólo con lo que tradicionalmente se considera su función primordial: transmitir contenidos y desarrollar competencias en los estudiantes, sino sobre todo, comprometidos con una formación crítica en los futuros profesionales que los lleve a analizar el contexto histórico-social en que se desarrolla el país y el mundo y, sobre todo, percatarse de que existen situaciones y prácticas que necesitan ser transformadas y que la mejor manera de comenzar es por su propia transformación. En este sentido Giroux (1990) señala la necesidad de que el profesor se asuma como un intelectual transformador que logra vincular la pedagogía con las cuestiones políticas. El autor establece:

Hacer lo político más pedagógico implica servirse de formas de la pedagogía que encarnen intereses políticos de naturaleza liberadora; es decir, servirse de formas de pedagogía que traten a los estudiantes como sujetos críticos, hacer problemático el conocimiento, recurrir al diálogo crítico y afirmativo, y apoyar la lucha por un mundo cualitativamente mejor para todas las personas (Giroux, 1990:178).

Ahora bien ¿cómo lograr un cambio en la formación de profesores universitarios encaminado a retomar los aportes de la perspectiva de reflexión en la práctica para la reconstrucción social?, ¿cómo formar profesores críticos y participativos que a su vez puedan fomentar esta actitud en sus estudiantes?

Un paso fundamental consiste en reconocer con mayor énfasis el compromiso que la docencia universitaria tiene con la construcción de una mejor sociedad, lo que implica asumir al docente no sólo como un actor que domina y transmite conocimientos, sino como un intelectual orgánico que en su práctica fomenta una visión crítica en los estudiantes en torno a la sociedad, la cultura, la política, la economía y, principalmente, hacia ellos mismos y la labor que desempeñarán en el mercado laboral. Por lo tanto, dentro de los programas de formación docente que se implementan en educación superior, es indispensable que la reflexión sobre la práctica educativa y su vinculación con las demandas sociales se presente como un eje transversal. Sobre todo, es indispensable intentar responder a preguntas en torno a ¿cuál es el papel del docente en la sociedad actual?, ¿cuál es la tarea que se espera que desarrolle y la que se necesita desarrollar?, ¿qué compromisos se necesitan asumir?, ¿qué aspectos de la práctica docente necesitan ser trabajados con mayor intensidad en el marco de una sociedad globalizada y neoliberal? Responder a estas cuestiones permitirá al profesor contextualizar su práctica en un momento sociohistórico particular y reflexionar sobre su papel y compromiso dentro de éste.

Un segundo aspecto que debe ser abordado de manera transversal en los programas de formación de profesores, tiene que ver con la intencionalidad de la docencia, es decir, con los objetivos que el profesor persigue con su labor, lo que implica reflexionar en torno a ¿qué retos plantea la sociedad actual a la docencia universitaria?, ¿cómo se relacionan con la tarea que cada profesor desarrolla en su aula?, ¿a qué demandas y retos se responde en los salones de clase? Asimismo, en relación con los estudiantes es importante cuestionar ¿qué demanda de los futuros profesionales la sociedad actual?, y a partir de esto ¿cuáles son las principales habilidades y actitudes que hay que desarrollar en ellos, además de las competencias necesarias para desenvolverse de manera eficiente en el aspecto laboral? Responder a estas cuestiones implica, para los docentes, el reflexionar sobre qué tipo de alumnos están formando con su actividad y en qué medida éstos contribuyen con la construcción de una mejor sociedad.

En este sentido, se trata de que en su quehacer cotidiano, los profesores puedan implementar estrategias para concientizar a los estudiantes de lo que acontece en el entorno, por lo cual es necesario que en las aulas se abran espacios para la discusión de los problemas sociales, económicos, políticos y culturales que se presentan en México e invitar a los estudiantes a analizarlos para así idear estrategias que pueden comenzar a establecerse para intentar solucionarlos, considerando tanto su propio campo de acción profesional como el de otros actores. Esto posibilita reflexionar sobre el compromiso social que toda profesión universitaria tiene, y comprender que la solución de problemas requiere de la participación de actores correspondientes a distintos campos que, aún en esta diferencia, persiguen un fin común.

Asimismo, Barabtarlo (1992) aborda en su artículo un aspecto crucial en la formación de profesores de educación superior: la teoría pedagógica y su vinculación con la investigación. En este sentido, la autora señala la necesidad de superar los paradigmas hegemónicos que han permeado tanto a la investigación como a la teoría pedagógica y, por ende, a la formación de profesores: el positivismo y los enfoques economicista y de reproducción, de tal manera que pueda construirse una teoría que considere la complejidad del hecho educativo y reconozca el papel de profesores y estudiantes como actores transformadores tanto de ellos mismos como de su entorno social. Bajo esta perspectiva, la autora señala:

“... la teoría educativa debe orientarse hacia la transformación de las maneras en que los docentes se ven a sí mismos y a 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 las metas educacionales, perpetuar las distorsiones ideológicas que impiden el trabajo maduro y crítico” (Barabtarlo, 1992:10).

A partir de lo anterior, es indispensable que en los programas de formación de profesores, se aborde la problemática de la investigación y del docente investigador desde la perspectiva de la *investigación participativa*, la cual permite vincular de una forma dialéctica la teoría con la práctica, lo que permite considerar el hecho educativo en toda su complejidad. Asimismo, como lo señala Barabtarlo (1992), el sujeto mismo, en este caso el docente, se convierte en su objeto de conocimiento, lo que le posibilita reflexionar e indagar sobre su práctica, su formación y todos y cada uno de los elementos que se ven implicados en el proceso enseñanza-aprendizaje, incluidos en éstos el contexto en que se desarrolla y la realidad cotidiana que viven los estudiantes, para poder así transformarla y transformarse a sí mismos. Sólo mediante esta perspectiva y proceso de investigación, es posible construir una teoría pedagógica que permita al profesor mejorar sus procesos de formación y práctica desde la realidad que vive en su aula e institución; es, por tanto, una teoría que emerge desde el compromiso del profesor con su formación y que se permea por experiencia vivida en los espacios escolares.

Ahora bien, si en los programas de formación del docente universitario es indispensable la formación de actores críticos y conscientes de su ser y hacer social, ¿bajo qué tipo de metodología es necesario trabajar? Es indudable que un intercambio de experiencias entre los sujetos en el que se aborden también problemáticas, perspectivas, saberes y opiniones tanto del ámbito académico como social, es un aspecto que enriquece los procesos de formación y favorece la reflexión y autorreflexión del sujeto

sobre sí mismo y sobre su propia práctica, lo que le permite también formarse y auto-transformarse. En este sentido, se coincide con Ayuste (1994) cuando señala:

Se está desarrollando un modelo educativo que entiende el aprendizaje como un proceso de interacción entre los participantes, un proceso que ayude a reflexionar a la persona sobre sus ideas y prejuicios para así poderlas modificar si lo considera preciso. La autorreflexión y el diálogo entre los participantes del grupo son constantes; de esta forma el individuo puede hacerse consciente de sus propios condicionamientos, liberarse de determinadas ideas preconcebidas y de concepciones que considera suyas, pero que en realidad responden a unas experiencias y a una historia personal condicionadas por la educación, la familia, el estado, la cultura y la religión (Ayuste, 1994:39).

A partir de lo anterior, este proceso de interacción que lleva al sujeto a analizarse a sí mismo dentro de un contexto que también lo determina, es el que necesita presentarse en un proceso de formación docente coherente con los planteamientos de una perspectiva de “reflexión en la práctica para la reconstrucción social”.

A manera de resumen, es necesario que la formación profesores universitarios siga dentro de su misma línea: actualización en contenidos disciplinarios y a la mejora de las metodologías y técnicas de enseñanza, ya que permite al profesor formarse en las habilidades y conocimientos indispensables para desarrollar su labor. Sin embargo, es también necesario que la reflexión y la crítica en torno a la práctica docente, contextualizada ésta en una realidad nacional e internacional, que lleve a la concientización sobre su función social y su participación en la construcción de sociedades más justas e igualitarias, sea abordada de manera transversal en todos los programas y con estrategias en donde el diálogo entre los actores sea el eje principal. Sólo enfatizando estos aspectos, será posible que el docente tenga elementos para formar alumnos críticos, participativos, conscientes de su ser y hacer y comprometidos con el ejercicio ético y social de su profesión.

Finalmente, quisiera terminar esta breve reflexión con una cita de Anita Barabtarlo (1992), reflexión que aún después de diecisiete años, sigue siendo una demanda para los planes y programas de formación docente en educación superior:

... 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 (Barabtarlo, 1992:11).

BIBLIOGRAFÍA

- Ayuste, A., et. al. (1998). *Planteamientos de la pedagogía crítica. Comunicar y transformar*. Barcelona: Graó.
- Barabtarlo, A. (1992). ¿Hacia dónde va la docencia universitaria? *Reencuentro. Análisis de problemas universitarios*. México: UAM-X, 5:9-11.
- Chedaybar y Kuri, E. (2006). La percepción que tiene el docente sobre su formación y su práctica docente. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*. XXXVI (3º y 4º Trimestres):221-259.
- Díaz Barriga, Á. (2005). *El docente y los programas escolares. Entre lo institucional y lo didáctico*. México: Pomares.
- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós.
- Pérez Gómez, Á. (1995). La función y formación del profesor/a en la enseñanza para la comprensión. Diferentes Perspectivas. En G. Sacristán y Á. Pérez Gómez (editores) *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata, 398-429.
- SEP (2001). *Programa Nacional de Educación 2001-2006*. México: Secretaría de Educación Pública.