

EL DOCENTE UNIVERSITARIO EN SU LABERINTO

Autor Marco Aurelio Reyes Coca
Facultad de Educación y Hdes.

RESUMEN

Las presentes reflexiones nacen de las preocupaciones que la mayoría de los académicos han tenido sobre el estado de situación de la docencia universitaria, dentro del contexto de las funciones académicas. Esta prioritaria función se encuentra, actualmente, en virtual conflicto con el tema de la "calidad", un omnipresente requerimiento de este tiempo, en el marco del proceso de formación de profesionales dentro de la universidad.

EL CONFLICTO DEL DOCENTE UNIVERSITARIO

En medio de la fuerte tendencia de la "calidad institucional", que agita al mundo universitario, surge y resurge la necesidad de revalorizar el uso de los principios de la pedagogía, dentro de una universidad que es muy diferente a la de ayer. El discurso predominante, incluido el Mecesus, tiende a convertir en una verdadera panacea la incesante búsqueda de la "calidad institucional", la cual permitiría resolver, por ejemplo, la inexcusable falencia de la "docencia de calidad" (MECESUP, 1998). No se pretende en esta líneas penetrar en la nebulosa discusión de los grandes temas universitarios abordados por mucho tiempo, "con altura o bajura académica" (GARCÍA DEL DUJO, A., 1997). Nuestra modesta pretensión es remitirnos solamente a algunos de los serios conflictos que aquejan al docente universitario de hoy; los que por ser tan reiterados, tienden a transformarse en problemas estructurales de la universidad. Entre ellos, está el permanente conflicto que se produce entre las capacidades docentes individuales y los cambiantes requerimientos de la formación de profesionales de calidad. Luego, y como inevitable consecuencia de lo anterior, surge el "entrampamiento" a que se ve condenado el docente universitario, virtualmente acosado y acorralado por una serie de "soledades", como bien las denomina el profesor español García del Dujo; de las cuales no encuentra

salidas por haber sido condenado a un verdadero "laberinto", que pasa a ser casi sistémico (GARCÍA DEL DUJO, A., 1997).

MINIMIZACION DE LA DOCENCIA UNIVERSITARIA

Entre las funciones académicas, la docencia figura, a lo menos teóricamente, en un lugar prioritario. Sin embargo, cuando se somete al profesor al indefectible proceso de jerarquización académica; esa prioritaria docencia, queda postergada ante el rutilante brillo que en el mundo universitario provocan los "éxitos de la investigación científica". Más aún, se "condena" a la docencia a permanecer enclaustrada en "la caja negra del aula", por no tener el mismo valor agregado de las funciones académicas que privilegian la vinculación de la universidad con el entorno. Es como si el proceso de enseñanza-aprendizaje no existiera en la realidad, aplastado por el cientificismo neopositivista. Al parecer, se sobrevalora única y exclusivamente la "lógica disciplinaria", que induce el proceso del conocimiento de la realidad desde fuera del individuo. Esta indiscutible realidad está determinando, dogmáticamente, que el "éxito académico" sólo esté en directa relación con el exclusivo dominio cognoscitivo de la disciplina. Al respecto señala Becher, en la Revista "European Journal of Education", que en sus treinta años de existencia, ha publicado 120 trabajos de investigación durante la última década. Solamente tres de estos

trabajos, se refieren a los procesos de enseñanza-aprendizaje (BECHER, T., 1995). Este es sólo un botón de muestra del problema que analizamos. Es más, dentro de la cultura universitaria, se considera como el momento culmine de la carrera académica, la conclusión, presentación y defensa de la tesis doctoral, que pasa a ser un aplastante paradigma del manejo conceptual-metodológico de la disciplina cultivada por el académico. Es como una reverenda liturgia que dota al privilegiado de una aureola que lo catapulta en la academia. Una universidad con muchos "doctores", o PH.D., para entendernos mejor en el metalenguaje universitario; será con absoluta certeza una universidad "exitosa y de calidad." El rumbo de los tiempos epistemológicos que toma la investigación hacia "lo aplicado", sobrepresionada por las frías demandas del economicismo; está determinando que apenas un 30% de la investigación científica esté reforzando, realmente, la docencia en sí (GARCÍA DEL DUJO, A., 1997). Este evento genera, por supuesto un desajuste entre lo que es la "eficacia investigadora" y la "eficacia docente" ¿Cómo podemos alcanzar algún día ese equilibrio entre la docencia y la investigación, si persisten incontrarrestablemente los ansiosos intereses por privilegiar, ante todo y a como de lugar, la "carrera académica", por sobre los objetivos del curso que se imparte? De este mismo hecho surge un contrasentido, ¿Cómo explicarse la valoración que los propios alumnos hacen de la formación que reciben en las aulas? Resulta algo más que desconcertante.

El docente universitario comienza a ser fácilmente atrapado entre sus propias soledades. Nadie le tiende una mano generosa en su pretendido afán de querer transferir al aula los saberes pedagógicos que \nluve empvúcamente. Lo que llama la atención, al interior de las universidades, es la creciente inquietud, por parte de los docentes, de querer acercarse a la verdadera "Pedagogía", ante la irrupción de nuevas corrientes, criterios y tendencias, que se asoman, cada vez con mayor fuerza, en las puertas mismas de la universidad. Entre estas novedades están la

"construcción de los conocimientos" (PIAGET, J. 1962); la teoría de las inteligencias múltiples (GARDNER, H., 1985); o la teoría de la inteligencia emocional (GOLEMAN, D., 1995); las cuales han dejado de ser ya una simple moda, como habían sentenciado algunos críticos.

EL CONFLICTO ENTRE LAS CAPACIDADES DOCENTES Y LOS REQUERIMIENTOS SOCIALES DE UN PROFESIONAL DE CALIDAD

Según los referentes clásicos, el conflicto se produce cuando al interior de las aulas universitarias predomina sin contrapeso alguno la "lógica disciplinaria". Al alumno se le abruma con la pesantez de extensos contenidos, con latosas e interminables clases frontales, con la exigencia de lecturas y más lecturas sin objetivos claros y precisos, con el desarrollo de interminables ejercicios, y con la reproducción de fotocopias de capítulos de libros, los que jamás se digieren. No existe el más mínimo espacio para una deseable discusión, reflexión o para el derecho a réplica dentro de una necesaria controversia académica. Se impone el imperio del profesor "pasador de materia", aplastando a una caterva de "alumnos-receptáculos". Resulta triste caracterizar esta realidad que vivimos en nuestras aulas.

Sin embargo, la tensión conflictual se agrava cuando la realidad nos está demostrando de que existen otros rumbos que tomar, ante la aplastante lógica disciplinaria:

- a) La experiencia nos muestra que esa lógica disciplinaria no es suficiente para el desarrollo de la docencia, especialmente desde el surgimiento de las teorías sobre los "aprendizajes significativos" (AUSUBEL, D.P.; NOVAK, J.D.; HANESIAN, H., 1978).
Desgraciadamente nos hemos olvidado de que el mejor recurso motivacional del proceso enseñanza-aprendizaje, sigue siendo el profesor mismo.
- b) La lógica disciplinaria tampoco responde, acabadidad, ante los vertiginosos cam-

bios que afectan la estructura y las características mismas del empleo, dentro de una economía abierta. ¿Serán los mismos ingenieros, abogados, arquitectos o profesores de ayer los que necesita la sociedad de hoy? ¿Habrán cambiado los contenidos esenciales de la formación profesional? Buenas interrogantes para reflexionar.

- c) El fenómeno de la globalización ha traído la universalización de los currículos de formación profesional, acercándolos, cada vez más, a la naturaleza real del empleo de hoy. Se está planteando más que nunca la necesidad de considerar en la formación de los profesionales las nuevas capacidades deseables en el mercado ocupacional.

La gran interrogante: ¿Estamos respondiendo a estos cambios en nuestra función docente?

Tales conflictos repercuten con fuerza dentro de las aulas, comprobándose que la función docente no está respondiendo a estos nuevos requerimientos del mundo actual.

EL DOCENTE UNIVERSITARIO ATRAPADO EN SU LABERINTO

La problemática que intuye termina por enmarañar al docente universitario en el laberinto de sus propias soledades. Este enclaustramiento va, desde su indecisión en precisar lo que enseñará a sus alumnos para que estén al día en la disciplina; pasando por sus verdaderas indefensiones didácticas de no saber cómo enseñar con eficacia y eficiencia; hasta no saber, a ciencia cierta, para qué está enseñando lo que enseña. Solitariamente, trata de mejorar su docencia, introduciendo recursos de aprendizaje por decisión propia. Incorpora, por ejemplo, el retroproyector en su clase, pretendiendo adicionar valor agregado tecnológico a su trabajo docente. Pero, ¿Qué ocurre en la realidad? Como carece de una orientación didáctica al respecto, el aparato termina por convertirse en una herramienta más de apoyo a su enseñanza, y no en un recurso de aprendizaje de sus alumnos. Éstos no tienen ni la más míni-

ma fracción de tiempo para leer, ni menos copiar lo escrito en la recargada transparencia presentada por el profesor, el cual, en lugar de improvisar la exposición, se dedica a leer en voz alta lo que está escrito por el mismo. ¿Qué importancia didáctica tiene, entonces, ese uso que le da al retroproyector? De persistir en esta misma forma de utilización, terminará por ser un recurso didáctico perturbador más que facilitador del proceso enseñanza-aprendizaje.

Situación similar está ocurriendo con las rumas y montañas de fotocopias de capítulos y más capítulos de libros. Un vicio del copyright, que impide la discusión o el comentario al margen de la página, como debería ser una lectura de estudio. Más bien, se exprimen sistemáticamente los ya escuálidos bolsillos de los estudiantes. Sería mejor reducir la exigencia de las fotocopias, utilizando los criterios de calidad, pertinencia y significación de los contenidos, dejando de este modo, un mayor tiempo a la discusión de las mismas, provocando una constante generación de conocimientos. Lo que está pasando con el retroproyector y las fotocopias, bien podría acontecer con el uso del computador en nuestras universidades, a menos que lo convirtamos más en una herramienta de aprendizaje para nuestros alumnos, que seguir con la práctica actual de considerarlo, por sobretodo, como un incesante procurador de información dispersa, o bien de ser un simple procesador de textos.

De esta manera, el docente universitario se sumerge en medio de una serie de dificultades, de las que no puede escapar tan fácilmente y sin la ayuda de nadie:

- a) No sabe a ciencia cierta, si considerar como suficiente la lógica de su disciplina para desarrollar y acotar su proceso docente en el aula misma.
- b) No tiene una clara percepción sobre si con sus prácticas docentes está posibilitando realmente la articulación teórica-práctica, que le permitan hacer relevantes los contenidos programáticos.
- c) Utiliza sus particulares criterios para la gestión del currículo a nivel de aula, sin

saber siquiera que los mismos están en profunda contradicción con las teorías del aprendizaje, la metodología para la asignación de secciones o la determinación del creditaje, por ejemplo. Cuando se ve conminado a un proceso de cambio curricular en su carrera; defiende su asignatura dentro del nuevo plan de estudios por considerarla "la más importante en la formación disciplinaria de los alumnos". Sin intercambiar experiencias con sus pares, ni menos darse el trabajo de indagar en otros currículos de universidades nacionales o extranjeras, propone una mayor cantidad de horas de clases, tanto teóricas como prácticas y de talleres. Esta decisión suya, es absolutamente autónoma, sin ninguna asesoría de expertos en currículos educacionales. ¿Para qué hacerlo si basta con ser un "sabio" en su propia disciplina?; Para qué hablar de la formulación de sus programas de estudios, los que se presentan sin coherencia ni consistencia interna. Piensa a priori, en objetivos difíciles de lograr, o bien, sin darse cuenta, usa verbos elementales tales como "conocer" o "describir", que están exigiendo a sus alumnos la realización de las más primarias operaciones del intelecto. Tampoco existe coherencia entre los objetivos y las estrategias que elabora para lograrlos en su diseño curricular. Debido a estas imperfecciones es que los currículos están excesivamente recargados, como resultado de esta lucha intuitiva que asume por defender la lógica disciplinaria y no como el resultado de una moderna y eficiente gestión del currículo. No

d) considera para nada, porque está desinformado, la globalización de los currículos en la planificación de sus prácticas docentes, si es que alguna vez las planifica, para ser sinceros.

e) Desconoce, desgraciadamente, la existencia de las teorías sobre el aprendizaje, lo cual le impide innovar sustancialmente en su docencia. Persiste, ciegamente, en "pasar materias", elabora "kilométricas" pruebas o test conductistas, que tan solo "miden" capacidades intelectuales primarias, sometiendo a sus alumnos a una "tor-

tura permanente", con estrictas exigencias que exclusivamente posibilitan el uso del hemisferio izquierdo del cerebro. De esta manera está contribuyendo a formar profesionales que no son más que "lógicos sin creatividad", para un mundo que dejó atrás hace mucho tiempo, el paradigma alfabético-verbal para entrar a lo visual-electrónico, el nuevo paradigma imperante en la educación de hoy.

f) Continúa "calificando" a sus alumnos durante períodos cerrados, en lugar de aplicar los modernos criterios de la "evaluación"; persistiendo, obsecadamente, en unidireccionar hacia él todo el proceso evaluativo. De esta forma, contribuye a crear en sus alumnos, la idea de que la evaluación es de exclusiva y absoluta responsabilidad del docente. Ellos se apartan de la corresponsabilidad que deben tener en este proceso formativo, asumiendo indolentemente, que su "éxito académico" queda en las manos omnímodas del profesor. Surge todo un lenguaje absurdo que revela inconsciencia mutua, escuchándose frases tales como: "el profe me sacó mal"; "había estudiado toda la materia y sólo por una pregunta me rajaron"; "el profe me tiene mala"; "espero tener más suerte en el examen de repetición", etc. Al "maestro" se le escucha decir con la mayor prosapia: "estuviste en el límite de la aprobación, sólo te faltó un pelito... para otra vez será"; "solamente te faltó una décima", o la descabellada y clásica sentencia de que "en este curso no aprueba más del diez por ciento de los alumnos y nadie puede lograr el cien por ciento de los objetivos".

En fin, todos estos sensibles conflictos que experimentan los docentes universitarios, determinan que la docencia en nuestras universidades no sea realmente de calidad, según lo que señalan los indicadores universales, circunstancia agravada por la subvaloración que se da a la función, traducida en el escaso apoyo brindado a las iniciativas pedagógicas de los mismos docentes, que así permanecen aprisionados en sus propios laberintos.

EFFECTOS PROBLEMÁTICOS DE LA DOCENCIA EN EL AULA UNIVERSITARIA

Los laberintos entre los que se desenvuelve el docente universitario impactan negativamente en el aula, en su quehacer diario, en su relación con los alumnos, y por ende, en la calidad de la docencia y en la "calidad total" de la institución.

1.- Se establece una relación unidireccional entre un "profesor docto" y un "novato estudiante"; la cual no estimula un ambiente de empatía ni menos de sintonía que tienda a favorecer un creativo y efervescente proceso de enseñanza-aprendizaje.

2.- Persistencia en el mantenimiento del negativo afán mutuo de que los currículos (léase programas de estudio) "deben ser pasados in-extenso". Ante cualquier circunstancia que afecte el normal desarrollo de la docencia, la reacción de los profesores son idénticas: se aproblemán profundamente ante la dificultad de no "poder pasar toda la materia de su asignatura". Al mismo tiempo, los alumnos reclaman, incomprensiblemente de que algunos de sus profesores, "no les han pasado toda la materia del programa entregado en la primera clase, para dar cumplimiento a la normativa". El hermoso cuaderno universitario anillado, pasa a ser el "summun" de la asignatura, y de allí que el que pertenece a los alumnos más aventajados y responsables del curso, se transcribe casi taquigráficamente, quedando para la historia las latas exposiciones del profesor. Estas virtuales "piedras filosofales", se fotocopian clase a clase para alimentar la desidia, irresponsabilidad o inconsciencia de los que no asisten a clases.

3.- Los contenidos, sean ideas, conceptos, sistemas, modelos o prototipos, sin considerar ni mucho importar su complejidad, se explican como "materia en directo en el aula misma", distanciados de la realidad, sin recurrir al "estudio de casos" o a la necesaria contextualización de los mismos.

4.- La "docta sapiencia" del docente universitario se proyecta como una ráfaga iluminadora hacia todos los alumnos por igual, estandarizada e igualitaria, sin tomar en cuenta para nada, la diversidad humana y las di-

ferentes inteligencias que coexisten en el aula.

El axioma predominante es: todos deben aprender lo mismo, en el mismo tiempo, sin diferencia en y que todos, sin excepción, deben someterse al mismo "certamen" en el mismo día, hora y lugar. Existe, al respecto, la más absoluta desconsideración hacia los ritmos individuales de aprendizaje de cada uno de los alumnos. Por supuesto, se omite el auténtico sentido de la evaluación como un proceso continuo y permanente, y no arbitrariamente como un objetivo terminal.

5.- El permanente protagonismo del docente, determina el despótico predominio del "espontáneísimo magistral", como único y exclusivo método de enseñanza. No se concibe que los alumnos puedan adquirir algún grado de conocimiento por otras vías que no sea solamente la voz doctoral del docente, considerándolos, de este modo, como nescientes de la disciplina que se imparte. Tampoco se puede concebir que ese muchacho o muchacha, posea siquiera algún conocimiento incipiente de la disciplina. Por tanto, absolutamente todos los contenidos se inducen desde fuera del discente, por cuanto el docente no considera que exista otra alternativa viable.

6.- Se ignoran, como un elemento vital del proceso de enseñanza-aprendizaje, las subculturas de los contextos vitales de donde provienen los alumnos; ni menos existe preocupación por las historias personales de los mismos. No se indaga sobre sus conocimientos previos ni sus estilos de aprendizaje diferenciados, con que llegan a la universidad. Inconscientemente nos estamos privando del factor del aprendizaje considerado como el más importante dentro del paradigma moderno de la educación (AUSUBEL, D.P. 1973).

7.- Se incentiva, erróneamente, la direccionalidad de cualquier interrogante surgida durante el proceso de aprendizaje entre los alumnos de la clase. Se piensa que las sabidurías omnímodas de los docentes, constituyen la única fuente de respuestas. Sensi-

blemente se está desperdiciando la fértil ocasión de desarrollar los autoaprendizajes, mediante el estimulante método de la resolución de problemas.

8.- Los contenidos curriculares, en su mayoría, dejan de ser relevantes, pertinentes y significativos para los alumnos, cuando se les desvincula de la realidad concreta y de la praxis. Es más, las "materias" se empaquetan en guiones, apuntes, fotocopias de apuntes, fotocopias de libros, fotocopias de capítulos de libros. De esta forma, el alumno no desarrolla la capacidad de dar a esos contenidos una contextualización dentro de su propia realidad. Por lo mismo, pierden la significación psicológica que es la que efectivamente activa los intereses del discente, por lo que está estudiando en la universidad. Así, el alumno es conducido hasta el peligroso límite de no poder asignarle a los mismos, su pertinencia dentro de la realidad. Cuando no comprende algo, tiende a reflexionar sobre "el para qué me servirá esta materia y qué importancia tendrá cuando ejerza la profesión . que estoy estudiando". Esta peligrosa y elemental lógica, perfectamente podría ser evitada dentro de nuestras aulas.

¿EXISTIRÁ ALGUNA SALIDA DEL LABERINTO?

A lo mejor, no vale la pena seguir profundizando más sobre esta realidad que estamos escaneando, con algunos retoques sutiles de

exageración. Aún estamos a tiempo de revertir esta lamentable situación en que se encuentra confinada la función docente dentro de las universidades. Su actual condición, puede transformarse en una revalorización de la misma, si es que realmente estamos dispuestos a aceptar en nuestros claustros, los profundos cambios curriculares y las innovaciones que soplan desde el mundo de la educación. La gestión del currículo, debe estar centrada en la comunicación de los principios y rasgos esenciales de los propósitos educativos, siempre abiertos y proclives a la discusión crítica y con una fuerte capacidad para ser traspasados a la práctica profesional, tanto dentro como fuera del aula. El compromiso académico con el proceso de cambio, debe encauzarse primordialmente a modificar las prácticas cotidianas en el aula, las que desde hace tiempo permanecen obsoletas. De no ser así, peligra la "calidad" que se espera de nuestras universidades; y lo que es más grave aún, el descontento de la propia sociedad, por el perfil de los profesionales que recibe de nuestras instituciones. Todo esto provoca un impacto negativo. Con rigor científico, se ha demostrado que toda nación, por poderosa que sea, siempre será vulnerable cuando todo su sistema educacional, incluyendo el nivel superior, desmejora en la calidad de sus currículos, y en sus recursos humanos, materiales y organizacionales. Aún tenemos tiempo para rescatar la función docente universitaria desde los laberintos donde permanece.

BIBLIOGRAFÍA

- (1) MECESUP (1998): Programa de Mejoramiento de la Calidad y Equidad de la Educación Superior. Ministerio de Educación de Chile, Santiago
- (2) GARCÍA DEL DUJO, A. (1997): La Formación del Profesorado Universitario como Acción Estratégica en la Mejora de la Calidad Institucional, REVISTA ESPAÑOLA DE PEDAGOGÍA, año IV, N^o208, septiembre-diciembre 1997, pp.525-540.
- (3) GARCÍA DEL DUJO...ibidem.
- (4) BECHER, T. (1995): The Internares of Higher Education, EUROPEAN JOURNAL OF EDUCATION, vol.30, N^o4, pp.395-406.
- (5) GARCÍA DEL DUJO...ibidem.
- (6) PIAGET, J. (1962): Comentario sobre observaciones críticas de Vigotsky. Apéndice a la edición inglesa de L.S.VIGOTSKY: PENSAMIENTO Y LENGUAJE. Bs. Aires, Edic. L Pléyade, 1977.
- (7) GARDNER, H. (1985): The Mind's New Science. N. York, Basic Book. Trad.cast: LA NUEVA CIENCIA DE LA MENTE. Barcelona, 1988.
- (8) GOLEMAN, D. (1995): La inteligencia Emocional. Javier Vergara Editor, España, 1996.
- (9) AUSUBEL, D.P.: NOVAK, J.D.; HANESIAN, H. (1978): Educational Psychology, 2^o edición, N.York: Holt, Rinehart y Winston. Trad, cast. de M. Sandoval: PSICOLOGÍA EDUCATIVA, México, Trillas, 1983.
- (10) AUSUBEL, D.P. (1973): La Educación y la Estructura del Conocimiento. Trad. Cast.: M. Lores y R. Orayen, B. Aires, Ed. El Ateneo, 1973.