
¿ACADÉMICOS: MAYOR ESCOLARIDAD = MAYOR PROFESIONALIZACIÓN DOCENTE?

MARÍA VIRGINIA CASAS SANTÍN

RESUMEN:

La ponencia sostiene que el aumento en la escolaridad de los académicos de la licenciatura en Pedagogía de la Universidad Pedagógica Nacional-Ajusco por sí mismo no ha incidido de manera significativa en una mejora de la calidad de la docencia que éstos ejercen. Asimismo, se afirma que dado el perfil de estos académicos y las diversas necesidades de profesionalización que tienen habría que repensar el tipo de políticas institucionales con que se ha pretendido que logren mejorar su docencia. Los programas de posgrado a que han accedido estos académicos no parecen haber eliminado el empirismo que permea su práctica docente, da ahí que se mantenga la falta de planeación de su quehacer y la carencia de estrategias didácticas adecuadas para propiciar mejores procesos de enseñanza aprendizaje en beneficio de sus alumnos.

PALABRAS CLAVE: Profesionalización, académicos, escolaridad, planeación didáctica

“Por definición, si una colectividad de trabajo no puede controlar más la oferta de practicantes capacitados y a los poderosos agentes que actúan para minarlos, entonces los maestros no sólo están a un paso más allá del reclamo de condición profesional, sino que en realidad están sucumbiendo a la desprofesionalización” (Torres, 2006, 259).

I. INTRODUCCIÓN

La Universidad Pedagógica Nacional-Ajusco (UPN-A) da cobijo a una planta docente híbrida en la que se yuxtaponen características tradicionales (como el empirismo en su quehacer docente) con características modernizadoras (sus mayores niveles de escolaridad y exclusividad), que a la vez que los distinguen,

los cohesionan como grupo profesional, pero que han resultado insuficientes para responder a las demandas institucionales y sociales, en especial a la exigencia de ofrecer una docencia de mayor calidad que redunde en una formación profesional de sus egresados más adecuada a las cambiantes necesidades del siglo XXI.

Tradicionalmente se ha considerado a la profesión como una estructura funcional de conocimiento y organización más o menos selectiva, que da estabilidad a la sociedad al contribuir a su desarrollo armónico. Se afirma que los grupos profesionales que la ejercen tienen herramientas o habilidades especiales –prácticas y abstractas– que requieren educación o entrenamiento extensos de alto nivel, que les posibilita ejercer el control sobre su materia de trabajo y una serie de tareas especializadas. Con base en este control establecen monopolios o cierres sociales (*social clousure*) sobre la profesión, que garantizan por medio de los mecanismos de control ocupacional que permiten profesionalizar el campo en cuestión, a saber: requisitos de escolarización, de ingreso y promoción profesional, de exclusividad y de asociación profesional. Asimismo, las profesiones cuentan con códigos de conducta y ética, que hacen viable la autoregulación y autoorganización de los profesionales que la ejercen y que –con las características mencionadas– redundan en el prestigio de la profesión y en la valoración económica y social del trabajo para quienes la practican (Casas, 2004, en especial capítulo 2). Las teorías clásicas de la profesionalización afirman que si un campo ocupacional no cumple con las características arriba citadas no puede ser considerado como una profesión.

Sin embargo, en México la profesión académica no cumple, en sentido estricto, con estas características, por lo que permanentemente se le ha cuestionado y se le ha exigido que emprenda procesos de profesionalización que le permitan llegar a constituirse realmente en una profesión y contar con académicos con las habilidades y destrezas que les posibiliten ejercer una docencia de calidad. Cuestionamiento al que no escapa la UPN y sus académicos y que lleva a

discutir seriamente cuáles son sus necesidades de profesionalización y cuáles serían los mecanismos más adecuados para profesionalizarlos.

LA MAYOR ESCOLARIZACIÓN DEL ACADÉMICO DE LA LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA DE LA UPN-A

En la intención de contribuir al debate en torno a las necesidades de profesionalización de los académicos de la UPN-A y de los mecanismos para enfrentarlas, se elaboró el instrumento “Detección de necesidades para el mejoramiento de la docencia universitaria”, conformado por 12 preguntas abiertas y 57 cerradas que fue aplicado a 78 académicos y 386 estudiantes de la licenciatura en Pedagogía de la UPN-A en el segundo semestre de 2008, del cual se extraen los datos presentados en esta ponencia.

La planta docente que atiende a la licenciatura en Pedagogía de la UPN-A se conforma con un 48% de personal femenino y 52% de masculino, cuyas edades se distribuyen de la siguiente manera: 90% tiene más de 40 años, el 6% está entre los 36 y 40 años, el 1% tiene de 31 a 35 años y el 3% tiene de 25 a 30 años. Datos similares a los obtenidos para el conjunto de la planta docente de la UPN-A, ya que 2.5% de ellos tiene de 25 a 30 años, 6.2% cuenta entre 31 y 35 años, el 12.3% de 36 a 40 años y el 79% ya tiene 41 o más años, asimismo el 9.2% de ellos tiene de 1 a 5 años de experiencia docente en el nivel superior, 25.3% de 6 a 11 años, 12.6 % de 12 a 17 años, 19.5% de 18 a 23 años y 34.3% de 24 a 30 años de servicio (Carranza, G. *et al.*, 2009, p. 7).

Es decir, es una planta académica en proceso de envejecimiento, que cuenta con amplia experiencia docente en el nivel superior, pero que no ha encontrado condiciones institucionales para “transmitir” parte de su experiencia profesional a “aprendices” jóvenes, que se constituyan en los nuevos enclaves profesionales encargados de formar a los futuros pedagogos egresados de la UPN.

En el caso de los académicos que atienden la licenciatura en Pedagogía de la UPN-A resulta evidente que la mayor parte se concentra en edades próximas a la

jubilación, lo cual lleva a la necesidad de pensar en construir mecanismos que favorezcan la renovación de la planta académica a través de la adjuntía, el sistema de becarios (asistentes de investigación y docencia) y el ingreso de nuevos académicos que cubran los perfiles profesionales requeridos para enfrentar el envejecimiento en la planta académica. Estos mecanismos permitirían contar con “nuevos” perfiles que, institucionalmente, se constituyan en una oportunidad para mejorar el perfil profesional de la planta académica en su conjunto, por un lado, pero que a la vez representen un reto a la creatividad institucional para innovar las prácticas docentes que estos realizan, en otras palabras, en la oportunidad para generar dinámicas institucionales nuevas con base en tareas no rutinizadas que redunden en una mejor calidad de la docencia.

En torno a la primera característica planteada por las teorías clásicas de la profesionalización –la escolaridad– el nivel académico de los docentes de la Licenciatura en Pedagogía de la UPN-A se ha elevado en los últimos años, pero aún así en 2008 todavía 1% era pasante de licenciatura, 27% contaba con estudios de licenciatura, 53% con estudios de maestría, 18% ya poseía estudios de doctorado y otro 1% había obtenido posdoctorados (Carranza, G. *et al.*; 2009, p. 7). En sentido estricto, sólo aproximadamente una quinta parte de la planta académica que atiende la licenciatura (19%) cuenta con el grado de escolaridad mínimo –el doctorado– que de acuerdo con las recomendaciones de organismos internacionales (por ejemplo la OCDE y la UNESCO) y nacionales (en especial, la ANUIES) debiera ser el requisito mínimo para poder ubicarse como académico en cualquier institución de educación superior, es decir, el requisito básico para ingresar a la profesión académica y no ser considerado un improvisado dentro de la misma.

Si se considera que 53% de los académicos ya cuenta con maestría y es probable (sobre todo si se siguen dando facilidades para ello) que muchos decidan ingresar a programas de doctorado –en general, centrados en contenidos disciplinarios– y que el 90% de la planta docente tiene ya más de 40 años,

habría que cuestionarse si las políticas institucionales de los próximos años debieran priorizar que los académicos obtengan doctorados o si tendrían que diseñarse propuestas novedosas para mejorar los conocimientos disciplinarios y didácticos que deben manejar, no necesariamente asociadas a grados académicos, ni a programas formales, pero que consideren los distintos perfiles profesionales y diversas necesidades de profesionalización de cada uno de ellos.

Esta definición debiera considerar también que –desde la percepción de los alumnos– el aumento en la escolaridad de sus académicos no se correlaciona directamente con una mejor calidad de su docencia: 26% de los 386 alumnos encuestados expresó que sus académicos tienen amplio conocimiento de la disciplina y poco conocimiento pedagógico, 16% planteó que no tienen dominio sobre el conocimiento que imparten y que carecen de didáctica y otro 25% afirmó que sus docentes no utilizan estrategias didácticas (Carranza, G. *et al.*; 2009, p. 8 y Carranza, G. *et al.*; 2009a, p. 11), o sea, 42% de ellos no tienen las habilidades didácticas mínimas que les permita dirigir procesos de enseñanza aprendizaje adecuados y al parecer muchos de ellos ni siquiera consideran necesario emplearlas. Asimismo, los alumnos creen que un poco más de la mitad de sus académicos (56%) sí tienen la capacidad para explicar claramente los contenidos abordados, mientras que otro 43% de sus docentes les dan explicaciones confusas o ambiguas, es decir, que no cuentan con los conocimientos necesarios o bien con las estrategias didácticas pertinentes para proporcionarles explicaciones claras de los contenidos por trabajar (Carranza, G. *et al.*; 2009a, p. 4-5). Situación que puede correlacionarse con la falta de dominio sobre los contenidos que deben explicarse o bien con la carencia de recursos didácticos para hacerlo. Lo anterior plantea la necesidad de generar estrategias de profesionalización diferenciadas: una para aquellos académicos que necesitarían reforzar sus conocimientos disciplinarios y otra para aquellos cuyo problema se centra en la(s) manera(s) en que pueden enseñar lo que saben.

En congruencia con lo anterior, los estudiantes sostienen que son pocos los académicos que sistemáticamente emplean estrategias didácticas motivadoras, significativas y colaborativas (16%), ya que la mayoría sólo las emplea en algunas ocasiones (71%), aunque reconocen que también son pocos (13%) los que nunca las utilizan (Carranza, G. *et al.*; 2009a, p. 5). Percepción que se contrapone al hecho de que el 74% de los académicos de la Licenciatura en Pedagogía dijeron haber realizado estudios relacionados con pedagogía, si bien más de la mitad de ellos (36.2%) no los había acreditado en los últimos tres años. Un 5.2% señaló específicamente que había tomado cursos sobre didáctica, 5.2% había hecho cursos en otras áreas, 1.7% cursos sobre tecnologías de la información y la comunicación en educación, 20.7% había acreditado posgrados en pedagogía o en educación y 1.7% posgrados en otras áreas (Carranza, G. *et al.*; 2009, p. 7).

Los datos anteriores pueden interpretarse en dos sentidos: 1) de manera optimista, pues permiten inferir que existe interés en la planta docente por intentar emplear, aunque sea de vez en cuando, alguna estrategia didáctica novedosa y 2) de manera cautelosa, pues también evidencian que los conocimientos adquiridos en el área de pedagogía o de la educación que los académicos afirman tener no les ha proporcionado las herramientas necesarias para diseñar propuestas didácticas innovadoras para sus estudiantes, que implican, entre otras cosas, la planeación de su trabajo docente, lo que llevaría a reflexionar sobre la pertinencia de las decisiones que individualmente toman los académicos para enfrentar sus necesidades de profesionalización.

En torno a la planeación académica, un tercio de los alumnos encuestados (33%) sostuvieron que sus profesores sí les plantearon oportunamente los proyectos de trabajo que tendrían que desarrollar en la asignatura, mientras que la mayoría (57%) aceptó que sus docentes sólo en algunas ocasiones les presentaron oportunamente estos proyectos de trabajo, evidenciando con ello la falta de planeación didáctica con que laboran. El 52% de los alumnos encuestados afirmaron, asimismo, que sus académicos les presentan el

programa de la asignatura al principio del curso, aunque otro 46% señaló que sólo veces lo hacen y el 2% aceptó que sus docentes nunca les dan el programa de la asignatura al iniciar el curso. En consecuencia, se puede inferir que el trabajo docente de casi la mitad de los académicos (48%) se rige por el empirismo que permea su práctica profesional, ya que no elaboran sus proyectos de trabajo, ni el programa de su asignatura a tiempo o bien no consideran que el estudiante deba conocerlos. Otro dato que evidencia el empirismo de su práctica docente es que los estudiantes afirmaron que la mayoría de sus profesores (67%) no les proporcionan el material bibliográfico que necesitan para trabajar las asignaturas y que sólo aproximadamente un tercio de ellos lo hace (32%). Datos que se pueden interpretar de manera dicotómica: 1) la mayoría de los profesores favorecen que los estudiantes desarrollen sus habilidades de búsqueda de materiales de estudio y de investigación asociadas a ello, o bien, 2) el hecho de que no les proporcionen un material bibliográfico mínimo para trabajar la asignatura es resultado de la improvisación, de la falta de planeación pedagógica e, incluso, de la falta conocimiento sobre la asignatura de estos profesores.

Esta segunda hipótesis parece corroborarse con el hecho de que los estudiantes también sostuvieron que del universo de académicos que sí les proporcionan bibliografía para trabajar sus asignaturas sólo el 56% (es decir, un poco más de la mitad) se las entregó a tiempo; otro 45% sólo en algunas ocasiones lo hizo, mientras que el 2% restante nunca les proporcionó el material. Pero además, sólo una tercera parte de sus académicos (35%) les facilitó materiales de estudio actuales (con menos de diez años de haberse elaborado), mientras que otro 51% de sus profesores sólo en algunas ocasiones pudo hacerlo. Asimismo, los estudiantes encuestados sostuvieron que un tercio aproximadamente (36 %) de sus profesores acordaron con ellos inicialmente los criterios con los que los evaluarían, pero la mayoría de los docentes sólo lo hizo algunas veces (63%). Pero a ello habría que agregar que la mitad de los profesores que acordaron con ellos inicialmente los criterios de evaluación si los cumplieron (50%), pero otro

45% sólo sostuvo estos acuerdos de manera parcial, e incluso un 5% de los profesores no los cumplió nunca. Datos que corroboran la improvisación y el empirismo que caracteriza el ejercicio docente de la mitad de la planta docente de la UPN-Ajusco.

A pesar de lo anterior, un 20% de los alumnos encuestados afirmó que sus docentes son mayoritariamente buenos y excepcionalmente muy malos (Carranza, G. *et al.*; 2009a, p. 11). De ahí que resulte relevante ahondar en estas percepciones debido a que la docencia es un quehacer central en el desempeño del académico de la UPN y es justamente la(s) manera(s) en que ésta se ejerce lo que define la calidad del profesorado de nuestra universidad.

En conclusión, se puede sostener que los mayores niveles de escolarización de la planta docente que atiende la Licenciatura en Pedagogía de la UPN-A no resuelven el problema del manejo adecuado de los contenidos en el aula, de la planeación didáctica que implica, ni de un adecuado conocimiento de los contenidos que deben trabajar los académicos. Hecho que –en parte– se relaciona con que buena parte de los programas de posgrado y los cursos de actualización profesional en que se han formado estos académicos priorizan lo teórico-disciplinario, dejando de lado el problema de su manejo pedagógico.

Por ello, los datos presentados en esta ponencia apuntan a que la escolarización de los académicos por sí misma no resuelve el problema de la calidad de la docencia, ya que ello implica niveles de complejidad que deben ser abordados desde múltiples aristas y a través de estrategias diferenciadas que consideren los distintos perfiles de académicos con que cuenta la institución, así como sus variadas necesidades de profesionalización. En consecuencia seguir apostando a que la mayor escolaridad de los académicos es sinónimo de mayor profesionalización de su quehacer parece erróneo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Carranza, Guadalupe *et al.* (2009) *Reporte de investigación: "Fortalezas y necesidades de la práctica docente desde la perspectiva de los profesores"*, México: UPN-Área Académica 5.
- Carranza, Guadalupe *et al.* (2009) *Reporte de investigación: "Fortalezas y necesidades de la práctica docente desde la perspectiva de los alumnos"*, México: UPN-Área Académica 5.
- Casas, María Virginia (2004). *La profesionalización del asesor UPN*. Tesis de doctorado en Ciencias Sociales, México: UAM-X.