

DOCENCIA UNIVERSITARIA: CONOCIMIENTO Y PRÁCTICAS

MARTHA BEATRIZ CASARINI RATTO / MAGDA GARCÍA QUINTANILLA

Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Autónoma de Nuevo León

RESUMEN: Este estudio tiene como objetivo principal anudar varias inquietudes sobre la Educación en general, y en particular desarrollar un conjunto de ideas respecto a la Docencia Universitaria. La búsqueda se basa en la percepción respaldada por autores y textos, como por la misma experiencia, que reflexionar sobre la Educación supone de inicio aceptar su enorme complejidad; a partir de ahí es posible experimentar momentos luminosos en los que el camino se vislumbra abierto y relativamente claro, y otros períodos en los que los supuestos se caen como castillos frágiles y

hay que volver a empezar, repensar, juntar las fichas sueltas para armar de nuevo el rompecabezas inicial o reconocer que hay que crear otras propuestas, confiando en que el camino resulte cierto y provechoso.

Esta investigación es uno de los proyectos que tiene su origen en el Cuerpo académico “Docencia universitaria: discursos, sujetos y prácticas en un contexto de Cambio Educativo”, perteneciente al Posgrado de la Facultad de Filosofía y Letras.

PALABRAS CLAVE: Educación, Docencia, Cambio, Conocimientos, Experiencias.

Introducción

Para comprender la docencia universitaria es necesario involucrar varios factores: políticos, económicos, culturales, académicos, y de manera especial ubicar las universidades en aquellos marcos globales y locales que afectan de diversas maneras el desarrollo esperado. Hay que indagar esas áreas locales para conocer y explicar aquellos procesos propios de una institución educativa, que sirven para aclarar el desenvolvimiento “real” de la escuela y de su contexto. Por lo mismo, la docencia universitaria es un tema de gran importancia tanto a nivel teórico como en la práctica de la enseñanza; un tema sujeto también a la investigación dentro de los espacios académicos actuales. Además, tomar en cuenta cuáles son en la actualidad aquellos factores que favorecen el desarrollo de ciertas representaciones sobre la Docencia, como las experiencias que acompañan a dichas representaciones en directivos, docentes y alumnos. Esta conexión con los procesos representacionales nos permiten captar con más claridad cómo se desarrollan los conocimientos, las prácticas y las tecnologías en el campo de la Universidad.

Las reflexiones anteriores inducen a preguntarnos: ¿Adónde va la docencia a nivel superior? Este es un interrogante de peso expresado tanto de manera explícita por los grupos de docentes, como manifestado implícitamente por los alumnos. Se sabe desde hace mucho tiempo que no existe una reciprocidad entre la enseñanza y el currículo. Y este saber se ha adquirido, entre varias razones, porque el currículo real tiene cierto protagonismo respecto al currículum formal y esto no significa negar la necesidad de contar con un currículum escrito o formal, sino incorporar en el currículum actual una relación más recíproca entre las finalidades escritas y aquello que se desarrolla en el aula, en el taller, en las mesas de trabajo colegiado como en las prácticas internas en la Universidad como las realizadas fuera del campo universitario. Es posible que en algunas carreras se padezca una disociación entre el currículo prometido y el que finalmente se lleva a cabo. Investigar los procesos mencionados a nivel de docencia universitaria puede proporcionar ideas más claras sobre asuntos tales como enseñanza y aprendizaje; cambio, reforma y tradición y lograr de este modo una valoración más objetiva sobre los logros universitarios.

Redefinir los aprendizajes hoy no es tarea sencilla. Hay mucha información circulando por las redes sociales y de distintas maneras la gente se apropia de ella; no obstante le sirve para intercambiar ideas, formular juicios, hacer acuerdos, inventar otras formas de comunicación, etc. En este mundo complejo, no sabemos hasta qué punto los docentes se interesan en desarrollar una visión amplia en términos de información, utilizando las redes sociales u otras fuentes tradicionales, pero también provechosas. Sabemos que los jóvenes sí obtienen y proporcionan información con su presencia e interacción en dichas redes sociales y en otras experiencias escolares y más allá de ellas. No sabemos a ciencia cierta qué pasa con el conocimiento... ¿Dónde se obtiene? El tema inquieta y rebasa los discursos y textos sobre educación: ¿lo que se dice, se escribe y se practica respecto a la Enseñanza coincide -de alguna manera- con lo que pretenden alcanzar los protagonistas? Y, ¿qué es lo que se quiere alcanzar? Un propósito de esta investigación es interrogar el tiempo presente del docente; pero también, en parte, aquellos intereses que en el pasado inspiraron sus decisiones. La relación entre tradición y cambio en el ámbito educativo están siempre presentes en este trabajo.

En la búsqueda de una aproximación a los docentes de la UANL surge el interés por realizar una investigación a fin de explorar sus representaciones y posiciones actuales con relación a diversos asuntos que se van incluyendo a lo largo de este trabajo. Es interesante introducir en este trabajo a los docentes entrevistados, iniciando con los relatos que

aluden a distintas experiencias de su niñez y juventud que se conectan con decisiones profesionales asumidas en un momento de su vida:

Relatos de docentes: padres, maestros, niñez

- **Deseos de los padres.** Docente B. (se utiliza solamente la inicial del nombre) “Me desarrollé en una familia en la que mi padre y mi madre ansiaban ir a la escuela, pero vivíamos en un ejido y era tan pequeño que en el pueblo nunca se iba más allá del segundo grado, cuando nos trasladamos a un pueblo más grande mis padres pudieron proseguir su escolaridad”.
- **Su padre no pudo estudiar.** Docente H. “Yo iba a estudiar leyes porque mi padre no lo pudo hacer y yo quería agradecerle, pero él me dijo: “siendo médico donde quiera que llegues eres bienvenido”. Mi padre no pudo estudiar”.
- **Desde el kínder.** Docente A. “Desde que me acuerdo, desde cuando estaba en kínder me gustaba armar y dibujar, yo decía que cuando fuera grande quería hacer puentes; porque en el kínder armábamos con figuritas de madera y de color”.
- **Maestros comprometidos.** Docente L. “En el nivel de bachillerato, quince, dieciséis años, igual que casi todos los demás yo no captaba muchas cosas, pero ya en la carrera tuve la fortuna de contar con maestros muy motivados que con el ejemplo te mostraban el amor por el aprendizaje y el amor por la profesión, era el ejemplo tácito porque veías que el maestro era un profesionista comprometido con su profesión”.

Esta pequeña muestra de relatos permite entrever las raíces emocionales y educativas presentes en los docentes investigados: los deseos de los padres que empujan a los hijos, los deseos propios desde la educación inicial en un futuro arquitecto y los deseos del maestro depositados en los alumnos y en su profesión. Estas raíces permanecen en el presente de los docentes y en cierto modo definen su desempeño en la educación superior.

Las intenciones de los docentes, sus deseos y acciones en el contexto de la universidad nos lleva a aproximarnos para indagar en ellos cuál es el significado que le otorgan a las finalidades, como a las estrategias que se ponen en marcha para formular las metas que se anuncian y más aún para desarrollarlas en la práctica pedagógica. Estas inquietudes surgidas del análisis educativo, como de lecturas, debates y prácticas, conduce a otros

interrogantes: ¿cuál es el modelo de intervención que le permitirá a la universidad propiciar un cambio hasta donde sea “posible”? Es interesante lo que propone José Sánchez, P (2003): “lo que la docencia universitaria “enseña” no es tanto los conocimientos de una ciencia, sino a pensar dicha ciencia y sus conocimientos”. Y el maestro no podrá enseñar a pensar dichos conocimientos, a explicarlos, si no sabe cómo fueron producidos y en tal sentido no puede tampoco comprenderlos. Desde esta perspectiva existe una triangulación entre: *Pensar los conocimientos → Explicar cómo fueron producidos → Y Comprenderlos.*

Es necesario detenerse aquí para agregar que el modelo práctico se nutre y al mismo tiempo alimenta el modelo teórico, entendiendo por este aquellos paradigmas, líneas de pensamiento, información y conocimientos diversos sobre el estatus actual de un modelo educativo en la universidad. Todos ellos constituyen el andamiaje sin el cual sería muy difícil crear un modelo teórico-práctico de intervención que resulte exitoso; dicho modelo se apoya en un conjunto de acciones planeadas y otras emergentes, basadas en el saber qué y saber cómo, en el cual el conocimiento y la experiencia de los protagonistas (docentes, tutores, alumnos) juegan un papel importante tanto en el desarrollo de una propuesta universitaria, como en las tribulaciones posibles por las muchas y variadas cuestiones que se atraviesan en la puesta en escena de un proyecto educativo.

En síntesis, la descripción anterior enlaza de manera sucinta los aspectos teóricos y prácticos de un modelo de intervención en la universidad. Dada la dificultad que supone llevar a cabo tremenda empresa, es necesario avanzar más allá del posible modelo y abordar los contextos locales y mundiales, explícitos e implícitos que narran e interpretan las complejidades de nuestro tiempo.

Las narrativas de la época: su influencia en la Educación y en el Cambio Educativo

Es adecuado iniciar este segmento señalando que un aspecto fundamental de la educación es su carácter de “proyecto”. Para que la educación se configure como proyecto es necesario tomar en cuenta el peso que tiene un “cierto imaginario individual y colectivo que lo configura y proyecta hacia el futuro” (Sacristan, 1999). Es útil tomar en cuenta estas primeras ideas cuando, por otra parte, el autor menciona las nuevas narrativas redentoras: la globalización de la economía y de las comunicaciones apoyada en información,

la libertad de mercado, de competitividad, la privatización de lo público. La presencia de los relatos actuales le lleva a preguntarse “si es posible una presencia del proyecto cultural moderno en educación” (Cullen, 2009). La presencia social del proyecto al que alude el autor requiere de ciertas consideraciones con relación al futuro, al pasado y al presente

En una entrevista llevada a cabo con docentes, uno de ellos admite que:

- ⇒ **Docente G:** “no puedes ser “el misionero” o “el salvador” que era la idea adolescente que algunos teníamos respecto a la profesión docente”. Sigue diciendo el docente: “nosotros estábamos —el término puede sonar pedante pero no, no lo es— más encerrados en nuestro hacer, en “petit comité” como equipo; no estábamos tan obsesionados por crear evidencias, que nos vieran en el mundo.”
- ⇒ **Docente M:** “yo no siento tener que dedicar cierta cantidad de horas a revisar y modificar mis programas semestrales, nadie me lo dice, pero es un deber conmigo mismo, un deber que ahorita siento más que antes, porque el asunto es hacer las cosas, hacer las cosas porque quieres hacerlas.”
- ⇒ **Docente C:** “ahora ocurre algo paradójico porque se pretende impulsar el encuentro entre docentes y entre alumnos fuera del salón de clase y antes esos procesos se vivían con más naturalidad, porque en principio la planta te permitía tener horas disponibles para atender a los alumnos. Claro, no siempre era así (risas). Quizá en un intento de recuperar ciertas acciones se implantan las tutorías.”

A partir de este diálogo con docentes surge una pregunta: ¿Las presiones hoy en día sobre los docentes son las mismas que antes? ¿Cuáles son los nuevos requerimientos? Al analizar este intercambio entre docentes los participantes descubren que las narrativas cambian y que ahora existen otro tipo de condiciones para desarrollar el trabajo docente.

Queda claro al analizar las aportaciones anteriores que es muy difícil edificar un futuro sin tomar en cuenta las elaboraciones del pasado y las implicaciones de los docentes en las construcciones del presente. El porvenir sólo puede ser alcanzado desde el presente con proyectos y estos se enraízan en los ideales del pasado y del presente. Como explica Sacristán (1999), “lo importante del trabajo intelectual es que pretenda alcanzar la capacidad reflexiva de vernos dónde estamos y a donde nos lleva lo que hacemos”. La acelera-

ción del presente no nos permite asentarnos en él; esto a su vez resta valor a las referencias del pasado y según el autor nos hace vivir de prisa, como si no pudiéramos hacerlo en un tiempo reposado sino siempre asomados al borde del abismo, avocados al futuro.

Las preguntas puntuales que emergen de estas reflexiones son las siguientes: “¿Quiénes manejan los procesos de cambio?” “¿Cómo y quién hila las cuerdas con las que se teje el presente?”. Estas preguntas conducen a otra interrogante, a través del cual el autor define su posición y sus temores: ¿tenemos sosiego para lograr alguna representación del futuro que queremos construir para mejorar el presente? Una primera conclusión que deriva de estas reflexiones es aceptar que la Educación no posee las condiciones para manejar el mundo; se aceptan las restricciones a ciertos cambios e innovaciones que impone la realidad educativa y los ámbitos políticos, sociales y económicos en los cuales se desenvuelve la vida de las personas, sin embargo es estimulante incorporar el deseo del autor cuando dice “queremos que desde el Mundo que no controlamos no se gobiernen todos los submundos con un discurso único”. Esto depende de que existan propuestas que sean susceptibles de desarrollarse; Sacristán se pregunta cuál es nuestra utopía para el tiempo por venir.

También De la Torre (2004) hace una reflexión sobre la narrativa de la modernidad y dice que dicha narrativa puso el acento en el “devenir emancipatorio del hombre y de la sociedad pero que ahora ha caído en una profunda crisis”. Según el autor, para superar la crisis es necesario asumir cuestiones tales como “una nueva idea de justicia para enfrentar la asimetría actual de las relaciones de poder y sus consecuencias de marginación, explotación y exclusión”. Lo anterior implica, según el autor, crear una respuesta a las exigencias del cambio económico y sociocultural sobre la educación superior.

Las ideas anteriores permiten entender la preocupación que existe y también el desaliento porque la escuela no alcanza a delinear el camino a seguir, o posiblemente la ruta que algunos ansían y otros ignoran, sumergidos en el día a día, en la jornada de trabajo, como en el caso de muchos docentes sumidos en una molestia, que no siempre parece vinculada a su estatus económico, sino a cierta desilusión respecto a la fertilidad y pujanza del *Proyecto educativo*.

Conclusiones preliminares

Este trabajo fue emprendido con la intención de escribir para explicar más la Enseñanza en la Universidad, ¿pero qué es lo que se ha pretendido entender y hasta qué punto es

esto posible? Ubicar la Docencia Universitaria en los contextos locales, utilizar literatura y procesar experiencias de otras latitudes, pero también del lugar; entrevistar a docentes de distintas disciplinas, detectando cierta unidad dentro de la diversidad profesional. Todas ellas son pretensiones de este estudio que hay que seguir explorando, tanto desde el punto de vista de la teoría, como de la práctica.

La investigación cualitativa arroja hasta el momento las siguientes reflexiones:

- ⇒ **Los docentes universitarios** se forman a partir de maestros mayores con los que inician una preparación durante sus estudios universitarios y con los cuales mantienen vínculos permanentes. Un grupo de los docentes entrevistados coincide en la importancia que han tenido y tienen sus profesores en la iniciación de ellos como maestros en la universidad.
- ⇒ **Los cambios educativos**, cuando los hay, siempre parten de tradiciones o maneras previas del pensar y del hacer, dentro de las peculiaridades existentes en los campos de conocimiento involucrados. Desde este punto de vista se puede entonces considerar que la transmisión sigue siendo una tradición que se mantiene hasta el día de hoy en las prácticas de los maestros.
- ⇒ Se vislumbra el giro hacia una **mayor integración entre el conocimiento y la experiencia**. La experiencia también está mediada por “las expectativas que confiere el formar parte de un largo relato colectivo y personal en lo que lo cognitivo y lo desiderativo operan en una mezcla inseparable” (Broncano, 2006). Sin embargo también se percibe la necesidad de enriquecer más la relación entre la teoría y la práctica dentro del ámbito curricular.
- ⇒ La distancia que se advierte entre el **Currículo Formal y el Real** es un tema crítico, como lo es la separación Teoría-Práctica. Y esta problemática afecta cualquier campo de conocimiento, desde las ciencias duras hasta las humanidades. La pedagogía de Dewey (1925) requiere que los maestros lleven a cabo una empresa difícil: “reincorporar a los temas de estudio en la experiencia” y posiblemente este entrelazado entre los temas de estudio y la experiencia, puede abonar de manera positiva la relación entre el currículum formal y el currículum real.
- ⇒ Las **herramientas tecnológicas** mejoran la relación entre la teoría y la práctica en diversas áreas del conocimiento, cuando se utilizan en la enseñanza aquellas herramientas derivadas de tecnologías de primer nivel, puesto que estas facilitan

ciertos aprendizajes de los alumnos. Pero las herramientas mejoran el vínculo al cual aludimos, en la medida que los docentes puedan triangular cuando enseñan tanto el conocimiento, como las experiencias y las técnicas.

Bibliografía

Broncano, F. (2006) *Experiencia, representación y giro agencial*. P. 3. Ponencia presentada en el Primer Taller sobre Experiencia y Representación en la Ciencia. IIF-UNAM.

Cullen, C. (Noviembre 1999). Ponencia en Coloquio de Humanidades. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Autónoma de Nuevo León, México.

De la Torre, M. (2004). *Del humanismo a la competitividad*. México: UNAM.

Dewey, J. (1925). *Experiencia y Naturaleza*. México: Fondo de Cultura Económica.

Sacristán, G. (1999). *La educación que tenemos, la educación, que queremos*. Imbernón, F. *La educación del siglo XXI. Los retos del futuro inmediato*. España: Biblioteca de Aula.

Sánchez-Parga, J. (2003). *La docencia universitaria: Para un manifiesto antipedagógico*. Ecuador: Universidad Politécnica Salesiana.

Agradecimientos

A los nueve doctores y maestros de la UANL, de las siguientes facultades: Artes Visuales, Arquitectura, Filosofía y Letras, Odontología, Oftalmología y Medicina, quienes accedieron gentilmente a las entrevistas realizadas.

A la Lic. Ana Cuevas y los estudiantes Johanna Valencia y Pablo Contreras, por sus colaboraciones en el desarrollo de este trabajo.