

El siempre complejo quehacer de la docencia... y más ante vientos de cambio: redefinición de roles docente-discente

Ana Isabel ISIDRO DE PEDRO

Miguel Ángel ESTESO DÍAZ

Correspondencia:

Ana Isabel ISIDRO DE PEDRO

Universidad de Salamanca,
Departamento de Psicología Social y
Antropología.

Facultad de Educación. Paseo de
Canalejas, 169. 37008 Salamanca

Teléfono (+34) 923 294400 Ext.
3454; anyis@usal.es

Miguel Ángel ESTESO DÍAZ

Universidad de La Laguna,
Departamento de Química Física

Facultad de Farmacia. Av.
Astrofísico Fco. Sánchez s/n. 38071
La Laguna. Tenerife

Teléfono (+34) 922 31 8466; Fax
(+34) 922 318514; mesteso@ull.es

Recibido: 9/10/2004

Aceptado: 10/1/2005

RESUMEN

El eterno debate entre formación generalista versus formación especializada cobra de nuevo actualidad, impulsado por los nuevos vientos de reforma universitaria europea. Hoy no es suficiente adaptarse al cambio, yéndole a la zaga, sino que toda formación debe permitir prever el cambio, con el fin de orientarlo y controlarlo. Para ello se ha de procurar que los alumnos se pertrechen con las capacidades, habilidades, competencias y conocimientos que, a modo de herramientas materiales y conceptuales, le permitan ir organizando su propia formación a medida que las exigencias lo demanden. Estos cambios redefinen también el rol del profesor quien, en muchos casos, habrá de superar inercias esterilizantes para enfocar el cambio como una fuerza positiva y estimulante.

PALABRAS CLAVE: Cambio, competencias, calidad universitaria.

The always complex task of teaching... and more before winds of change: educational-discente redefinition of rolls

ABSTRACT

The sempiternal discussion generalizing formation versus specialized formation goes again in fashion promoted by the new winds of European university reform. Today it is not enough to be adapted to the change, by going at its rear, on the contrary all formation must allow foreseeing the change, in order to guide it and to control it. To do this it is necessary to try that pupils to be supplied with the capabilities, the abilities, the scopes and the knowledge which, like both

material and conceptual tools, permit them to organize their own formation according to the forceful demands. These changes also redefine teacher's role who, in many cases, must overcome sterilizing inertias to focus the change as a positive and stimulating force

KEY WORDS: Change, competences, university quality.

En la tradición griega enseñar no solo consiste en la transmisión de información, ni para aprender basta con recibirla; según el pensamiento helénico el saber ha de construirse a partir de la experiencia, de la reflexión, de la crítica, de la maduración personal, del diálogo con los demás... ya que solo así se consigue dar sentido al saber y, por tanto, integrarlo en la propia existencia. Esta concepción transecular sigue teniendo pleno sentido y pertinencia hoy en día; así, también la Universidad ha de fomentar el desarrollo de un pensamiento creativo, rico y complejo, capaz de relacionar, contextualizar y globalizar, mediante el desarrollo de la capacidad de observación, del análisis, de la racionalidad, del espíritu crítico, de la argumentación.

Ciertamente, convendría tener presente este ideal como ejemplo de desarrollo holista del hombre porque una dilatada formación y un desarrollo amplio se nos aparecen hoy como una verdadera necesidad para no quedar descabalgados del vertiginoso mundo del que formamos parte. En efecto, estamos inmersos en una vorágine de cambio, nuestro mundo referencial se transforma rápidamente y por todos es consensuado lo apremiante y trascendente de esa transformación que, de hecho, salpica todo tipo de estructuras sociales, económicas, laborales e individuales. Como la protagonista del inmortal cuento de LEWIS CARROLL "Alicia en el país de las Maravillas" en aquel país rápido en el que gobernaba la Reina Roja donde era preciso correr y correr para poder estar siempre en el mismo lugar porque si uno se detenía se quedaba atrás, así también actualmente hemos de "correr" para sacudirnos la fuerte presión sobreadaptativa, que tampoco le es ajena a la Universidad. Porque, en puridad, los factores educativos no son distintos de los acontecimientos políticos y socioeconómicos, sino una consecuencia lógica, imbricada indisolublemente con el contexto en el que se desenvuelven.

Así es, ineludiblemente esta realidad tiene obligadas repercusiones en la educación, ya que no podemos garantizar que las enseñanzas se correspondan con las necesidades futuras. En efecto, hoy los cometidos que los profesionales han de desempeñar no son en absoluto estables, homogéneos, rutinarios y, por lo tanto, no sirve querer aplicar soluciones estándar, simple y llanamente calcadas de problemas conocidos. Ante este hecho cabe preguntarse si lo que estamos hoy enseñando resistirá el embate del corto periodo de tiempo que ha de transcurrir hasta que los ahora estudiantes sean profesionales y si entonces la formación adquirida en su etapa universitaria le será ciertamente de utilidad. La clave de esta pregunta radica probablemente en la primera parte, en qué enseñamos o pretendemos enseñar. Los requerimientos técnicos para el desempeño de puestos de trabajo concretos cambian a tal velocidad que carece de sentido pretender que la Universidad forme en el dominio de los últimos avances tecnológicos. Por otra parte, el inabarcable volumen de información inmediatamente disponible en la sociedad del conocimiento, la mundialización y la civilización científica y tecnológica puede, incluso, producir cierta sensación de aturdimiento.

En esta tesitura, el eterno debate entre formación generalista versus formación especializada cobra de nuevo actualidad impulsado por los nuevos vientos de reforma universitaria europea. Ante demandas y exigencias que resulta imposible obviar ¿es eficaz la formación excesivamente especializada a la que internacionalmente se ha tendido al arrimo de corrientes pragmáticas? Numerosos autores, empezando ya por ORTEGA Y GASSET (1930), coinciden en señalar el peligro de la hiperespecialización que, lejos de incrementar la capacidad adaptativa, la merma significativamente, opinión a la cual también nos adherimos. QUINTANILLA (1998) expresa esta idea mediante un ingenioso símil, describiéndola como el "*síndrome de los dinosaurios*" (p. 81), a los que una especialización excesiva para adaptarse a un medio restringido disminuyó las posibilidades de supervivencia ante cambios bruscos y radicales del medio. La hiperespecialización genera "expertos", pero los problemas y las demandas actuales no se pueden domeñar ni simplificar en parámetros susceptibles de ser entendidos, dominados y solventados por expertos "razonadores" más o menos habilidosos.

Hoy no es suficiente adaptarse al cambio, yéndole a la zaga, sino que toda formación debe permitir prever el cambio, con el fin de orientarlo y controlarlo. Amparada en esta premisa, la institución universitaria no puede solo "enseñar" tal o cual disciplina, de forma fragmentaria y dispersa, muy al contrario, ha de constituir una unidad que es depositaria de un saber general, fruto de la unidad de los saberes parciales, que es lo que le proporciona coherencia. Porque ante el riesgo de la excesiva especialización y de la fragmentación e incluso atomización del saber es necesaria una visión global, integrada y generalista. Hábilmente señala ESCOTET (1992, p. 62) que una tarea a la que se

enfrenta la Universidad es la *“formación de hombres y mujeres que sepan mucho de lo suyo, pero que sepan suficientemente de lo otro, de lo que no es su disciplina”*. Esto es, en nuestro mundo interdependiente, globalizado y exigente es tan importante la especialización como la interdisciplinariedad y la flexibilidad porque empecinarse en excusar o fomentar la promoción de compartimentos intelectuales estancos termina por ahogar la creatividad, tullir el pensamiento y obstaculizar el progreso.

La formación global exige superar planteamientos mecanicistas, no se puede limitar a suministrar información, sino –y sobre todo– debe enseñar a ser flexible, enseñar a saber dónde buscar la información, cómo manejarla, seleccionarla, interpretarla, utilizarla, etc. Ya en el siglo XVIII el escritor británico Samuel Johnson decía: “Se puede estar documentado sobre un asunto o saber dónde encontrar las informaciones sobre el mismo”. Y en la coyuntura actual este segundo método parece ser el único eficaz y operativo. Hoy no es válido el discurso fundamentado únicamente en la transmisión de un saber “hecho”, concluido y estable; por el contrario, la Universidad debe estimular la elaboración del saber nuevo. De esta forma, frente al conocimiento sumativo o acumulativo, en un sentido estático y en la mayoría de las ocasiones inerte, se encuentra el conocimiento reflexivo, fruto del análisis crítico y de la conciencia propositiva que genera creatividad en las hipótesis y pluralismo en las alternativas, imprescindibles para saber discernir lo sustancial de lo accesorio y para trascender a lo inmediato, a lo explícito, a lo obvio. La Universidad, efectivamente, debe capacitar para seleccionar, organizar, analizar, relacionar, cuestionar... en definitiva para pasar por el cedazo reflexivo de la razón aquellas informaciones y conocimientos inconexos, confusos, amalgamados, faltos de ilación y estructura que se nos presentan continuamente, revestidos con frecuencia de un barniz hábilmente seductor. Se ha de procurar que los alumnos se pertrechen con las herramientas materiales y conceptuales que les permitan ir organizando su propia formación a medida que las exigencias lo demanden. En la enseñanza, hoy por hoy, no sirve de mucho –si alguna vez sirvió– ofrecer productos, pero sí procesos; aquéllos son estáticos, rígidos, en tanto que los procesos podrán proporcionar al alumno la polivalencia y versatilidad necesarias para desenvolverse con éxito en su futuro quehacer profesional.

El conocimiento, la ciencia, la realidad son, ante todo, dinámicos y la Universidad, necesariamente, tiene que hacerse cómplice de ello. Así, debe suscitar inquietudes, dinamizar al individuo, estimular su pensamiento creativo, animarlo a formularse interrogantes, a cuestionarse e interpelarse continuamente; ha de provocar la conciencia de la duda, en el sentido de que la verdad, como algo concluso, puro, universal y absoluto, no existe. La Universidad debe promover la comprensión de las conexiones entre ámbitos y capacidades diversas; debe, en fin, romper inercias esterilizantes suscitando el interés por la búsqueda, tan íntimamente relacionada con un espíritu creativo, investigador e innovador. Porque como decía el doctor Marañón con su habitual genialidad: *“saber no es conocer las cosas, eternamente desconocidas en su profundidad, sino querer saberlas. Un deseo inextinguible y no una posesión”*.

Por todo ello, los vientos de cambio también barren el rol del profesor, quien pasa a actuar a modo de guía de alumnos para facilitarles el uso de los recursos y herramientas que necesitan para explorar y elaborar nuevos conocimientos y destrezas. El profesor tiene que ser un gestor de la miríada de recursos de aprendizaje y acentuar su papel de orientador. Así, los profesores universitarios han de ser capaces de: guiar a los alumnos en el uso de las bases de información y conocimiento; potenciar que se vuelvan activos en el proceso de aprendizaje autodirigido, en el marco de acciones de aprendizaje abierto; asesorar y gestionar el ambiente de aprendizaje: guiarlos en el desarrollo de experiencias colaborativas, monitorizar su progreso, proporcionar feedback de apoyo a su trabajo y ofrecer oportunidades reales para la difusión del mismo (SALINAS, 1999). En definitiva, todo esto implica formar a los alumnos en el análisis crítico. Como apostillan REALE y ANTISERI debemos crear en ellos una *“razón abierta”* (1991, p. 17) que les permita adaptarse a los retos y circunstancias de nuestro presente y prepararse para el futuro.

Cuestión aparte es cómo hacerlo, cómo llevarlo a la práctica en el aula. Parece palmario y reconocido por todos que el profesorado universitario, amén de la formación científica específica de su disciplina, ha de manejar las estrategias de enseñanza idóneas para el desempeño óptimo de su trabajo, esto es, además de dominar una materia dada tiene que saber transmitirla. Para hacer algo hay que saber cómo se debe hacer y en materia formativa esto no es menos cierto. La eficacia de la práctica docente no podemos confiársela a la intuición personal del profesor o a la propia experiencia personal que, por ensayo-error, pudiera haber ido adquiriendo con los años de práctica. El bienintencionado e intuitivo voluntarismo no es suficiente e, incluso, hasta puede agostar la efectividad. La eficacia del proceso puede optimizarse con el conocimiento y dominio de un saber normativo científicamente cimentado. Y esto es, si cabe, aun más importante ahora que las inercias afianzadas en cada uno de

nosotros a lo largo de los años han podido anclar estilos de docencia errados que yermarían el espíritu del Espacio Europeo de Educación Superior que queremos construir.

Por lo que hasta aquí llevamos comentado queda, creemos, suficientemente claro el enfoque didáctico al que nos adscribimos: lograr, sí, la adquisición de conocimientos, competencias y habilidades por parte del alumno, pero no desde el dogmatismo monológico del *“Magister dixit, discipulus credit”* sino fomentando y mejorando el pensamiento crítico y la independencia intelectual, como dice GOMBRICH (1997) fraguando en los estudiantes que frecuentan las aulas universitarias el convencimiento de que además de aprender conocimientos han de aprender dudas.

Efectivamente, la concepción del hecho didáctico como un proceso de comunicación-relación bidireccional es el punto de partida, pero la eficacia del mismo atañe también a otros factores, muy especialmente a aquéllos referidos a las características actitudinales, aptitudinales y relacionales del profesor que pueden vehicular el éxito o el fracaso de su tarea.

Entonces, ¿qué implica la calidad docente? Es difícil responder de forma operativa a esta pregunta e incluso se ha afirmado que todavía no existe acuerdo al respecto. Con una simplicidad palmaria, un primer acercamiento aludiría a ciertas características conductuales de los profesores, asociadas al rendimiento de los alumnos. Pero a nadie se le escapa la inoperatividad e incluso la tautología sofista de esta afirmación. Puede tenerse una visión reduccionista de la docencia, identificándola sencillamente con la actividad que el profesor realiza cuando está en clase o considerarla como un mero recurso instrumental, un conjunto de técnicas para conseguir finalidades abstractas. Pero SCHÖN (1992) defiende la idea del profesor como profesional de la educación, concebido como un especialista capaz de diagnosticar, comprender, intervenir y evaluar inteligente y comprometidamente su práctica. Y ello a través de una reflexión rigurosa y sistemática.

Por nuestra parte, ya hemos manifestado el convencimiento de que sólo mediante el conocimiento y el dominio de principios didácticos, sólida y científicamente cimentados, puede optimizarse la acción docente. Tal dominio es, además, importante porque supone la consideración del profesor como un “profesional” (ESCUADERO, 1992) que sabe qué debe hacer y por qué y en qué condiciones. Y solo las respuestas a estas cuestiones hacen posible la autonomía en las decisiones y en las prácticas. De tal guisa, para encarar con eficiencia y eficacia la acción docente en los futuros tiempos, preñados de incertidumbres, será imprescindible acometer una programación seria y rigurosa, realizar diseños donde detallar las acciones formativas en las que concretar la docencia y que incidirán sobre los objetivos tanto generales como específicos. Porque la formalización ayuda a esclarecer las justificaciones de las decisiones y a dotar de mayor coherencia al discurso, al obligarnos a concretar, puntualizar, precisar, delimitar y definir lo que en ocasiones son ideas demasiado vagas y no compartidas.

El último aspecto referido nos lleva a cuestionarnos acerca del futuro de nuestra institución. Es difícil delimitar su evolución pero de lo que no cabe duda es que ésta ha de correr pareja al dinámico, y hasta a veces frenético, discurrir social para continuar siendo competitiva y ofrecer respuestas actualizadas, pertinentes y ajustadas a las necesidades que le son demandadas. Y, en ello, todos tenemos mucho por hacer. Ciertamente, el cambio no es ni puede ser un factor revestido de un cariz sombrío, desestabilizador o peligroso, sino que hemos de enfocarlo como una fuerza positiva y estimulante, porque habitualmente la evolución se consigue no en la homeostasis absoluta, sino cuando se está sometido a retos y desafíos y cuando el medio ejerce tensiones externas y demanda de una excelencia.

Referencias bibliográficas

- ESCOTET, M. A. (1992). *Aprender para el futuro*. Madrid: Alianza Universidad.
- ESCUADERO, J. M. (1992). Del diseño y producción de medios al uso pedagógico de los mismos. En J. de Pablos y C. Gortari (Eds.), *Las nuevas tecnologías de la información en la educación* (pp. 15-30). Sevilla: Alfar.
- GOMBRICH, E. H. (1997). *Temas de nuestro tiempo. Propuestas del siglo XX acerca del saber y el arte*. Madrid: Debate.
- ORTEGA Y GASSET, J. (1930). *La rebelión de las masas*. Barcelona: Planeta. 1983.
- QUINTANILLA, M. A. (1998). El reto de la calidad en las Universidades. En J. Porta y M. Lladonosa (Coords.), *La Universidad en el cambio de siglo* (pp.79-101). Madrid: Alianza Editorial.
- REALE, G. Y ANTISERI, D. (1991). *Historia del pensamiento filosófico y científico* (Vol. 1) Barcelona: Herder.

SALINAS, J. (1999). Uso educativo de las redes informáticas. *Educar*, 25, 81-92.

SCHÖN, D. A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós