



*Programa de Formación Docente Continua
Secretaría General Académica. Rectorado
Universidad Nacional del Nordeste*

La institución de la Universidad y la construcción de identidades*

Dr. Eduardo Remedi Allione**

Estoy muy contento de estar hoy en Argentina con ustedes, y espero que lo que comente sobre mi experiencia en México sea significativo y nos ayude a pensar, colectivamente, en la problemática de los profesores universitarios y su vida institucional.

Primero intentaré comentar por qué llegamos a este tema en México, y desde dónde estamos desde hace mucho tiempo intentando **recuperar la práctica de los profesores universitarios y la forma en que esta práctica encuentra vínculos y determinaciones dentro de la institución universitaria.**

México se parece en parte, y en otra no, a la Argentina. La vida académica en las instituciones mexicanas tiene algún elemento de encuentro con la argentina, pero no todos.

Durante mucho tiempo en México intentamos, y lo realizamos, cambiar los planes de estudios; trabajamos fuertemente en formación docente desde un nivel universitario, básicamente con las modalidades de cursos de perfeccionamiento. Sin embargo, pese a los esfuerzos realizados que fueron muy amplios, las prácticas institucionales no variaban, ni desde los nuevos encuadres que la currícula planteaba, ni desde los cursos de formación sobre determinadas temáticas. A nivel del aula, la situación de la institución permanecía de la misma manera, y en los procesos de enseñanza-aprendizaje no se generaban situaciones novedosas. Esto nos llevó a tratar de entender qué pasaba en las instituciones; dónde estaban las situaciones que impedían el cambio, y qué sucedía con los sujetos institucionales. La mirada la centramos –fuertemente– en los maestros universitarios.

Esta nueva mirada nos llevó a elaborar, con mucha fuerza, el concepto de **currículum como conjunto de prácticas**, y pensarlo en diferentes momentos:

Un primer momento estaba referido a la forma en que el currículum se explicitaba en la institución, es decir, cómo se formalizaba en un plan de estudios, en programas específicos, etc.

Un segundo momento era ver cómo los profesores recibían el currículum, si lo hacían como un plan general, conociendo los fundamentos e intencionalidades, o la forma de recepción pasaba sólo por el programa de la materia. O, inclusive, por el nombre de la materia desconociéndose las articulaciones verticales y horizontales que la propuesta presentaba. Este momento para nosotros es muy importante y permite observar cómo el profesor se sitúa dentro de un marco de referencia para su práctica.

* Conferencia dictada en el marco del Seminario "Situaciones y dispositivos institucionales de la formación" coordinado por la prof. Lidia Fernández, en agosto del 2000. Especialización en Docencia Universitaria. Programa de Formación Docente Continua. Secretaría General Académica. Rectorado. UNNE.

** El Dr. Eduardo Remedi Allione es Doctor en Ciencias con especialidad en Investigaciones Educativas e integra el Centro de Investigación y de Estudios Avanzados (CINVESTAV) del Instituto Politécnico Nacional. Departamento de Investigaciones Educativas (DIE) de México.



Un tercer momento consistió en ver cómo los profesores reflexionan el currículum, es decir, cómo la trayectoria de vida académica de los profesores lleva a que interpreten el currículo en forma diversa, y lo decodifiquen de acuerdo con la experiencia e historia académica, de acuerdo con la profesión que tienen, de acuerdo con el tipo de práctica con que han trabajado, teniendo que ver inclusive con situaciones de género, de una serie de condiciones referidas a la vida del sujeto. A esto lo llamamos y lo trabajamos como **currículum reflexivo**.

Y por último, ver cómo todo esto se presenta, se vuelve visible en la práctica bajo las condiciones en que las instituciones mexicanas trabajan. De acuerdo con el tipo de aula, al tipo de alumnos, al tipo de situaciones que la institución tiene, el currículo vuelve a formarse, y a esto lo llamamos **currículum reestructurado**.

Lo interesante para nosotros y para los casos que observábamos o en los que interveníamos, era percibir que por éstas dinámicas existían una serie de imposibilidades, y que éstas llevaban a fracasos de las reformas educativas que se implementaban desde un nivel superior en el país, situación que nos obligó a preocuparnos por la vida de las instituciones, y por la forma en que los sujetos actuaban en las instituciones.

Sosteniéndonos en el concepto de currículum como conjunto de prácticas, y viendo la imposibilidad de que lo dicho se transformara en hecho, (existe un proceso complicado entre currículum explícito y currículum estructurado), entramos a observar esta institución y a estos sujetos tratando de encontrar las **trayectorias institucionales**, sus respectivas prácticas **y a los sujetos**, para poder **dar cuenta de las situaciones vividas**, y desde allí **poder generar procesos de recuperación y de formación que generaran impacto en la situación institucional y de los profesores**.

El concepto que nos sirve como una herramienta para poder pensar alguno de estos elementos tiene que ver con el concepto de **cultura**, comprendiendo a la **institución educativa como una encrucijada de éstas**, que implican a una **cultura social, una institucional, una experiencial y una académica**. Estas cuatro formas de acceder a la problemática de la cultura, se combinan generando determinados tipos de redes que intentaré explicitar lo más claramente posible, refiriéndome –básicamente- a cultura institucional, experiencial y académica, sin tomar la social ya que ésta responde a elementos muy específicos que nos desviarían del tema.

Así, para poder avanzar, señalaré que las universidades mexicanas se masificaron con mucha fuerza a partir de los años '60 y, de ser Universidades que formaban centralmente médicos, abogados, ingenieros, empezaron a diversificar su oferta hacia otro tipo de profesionales. Pero estas Universidades que sufrieron este flagelo en el período '60 y '70 de México, y se diversificaron académicamente, tuvieron que echar mano de nuevos profesores para responder a las nuevas situaciones. Los nuevos profesores no respondían al perfil de los viejos formadores universitarios, que iban a dar clase por el prestigio de ser docente universitario pero que mantenían como eje estructurante a su profesión. Los nuevos profesores fueron convirtiéndose en seres que vivían de la profesión docente y poseían trayectorias diferentes a los "tradicionales" de la institución. Los nuevos eran, por lo general, primera generación de estudiantes universitarios, mostrando en sus trayectorias que no había antecedentes de estudios universitarios familiares, siendo los primeros que convertían a este trabajo en medio de vida. También traían un tipo de capital cultural



**Programa de Formación Docente Continua
Secretaría General Académica. Rectorado
Universidad Nacional del Nordeste**

distinto al de los profesores tradicionales, asentado sobre trayectorias diversas y expectativas novedosas. A su vez, como consecuencia de la masificación, ya no se trabajaba con 15 o 20 alumnos, sino que se enseñaba a grupos de 40, 50 o más.

Debo aclarar que en México no se usa la modalidad de cátedra, se trabaja en relación profesor - grupo de alumnos, y los equipos comenzaron - por el proceso señalado- a aumentar fuertemente.

A su vez, hay una problemática específica. México tiene una urbanización tardía con relación a la Argentina y los desplazamientos de lo rural a lo urbano ocurren en la misma época de la expansión en la Universidad, es decir, a partir de los años 50; provocando cambios en los patrones de conducta de los grupos, generándose problemáticas novedosas desde un nivel familiar como fue, por ejemplo, el decaimiento de las estructuras de patriarcado y la emergencia de nuevos patrones, modelos de comportamiento. Las instituciones universitarias que estaban preparadas para recibir determinados tipos de alumnos, en ciertas condiciones, con particulares tipos de profesores, sufren este nuevo embate y se generan fuertes dinámicas en el interior de las instituciones.

Digo esto porque es muy difícil en México, y seguramente acá también, hacer un estudio situacional sin entender las referencias de historicidad. Hay una gran parte de los significados situacionales que no se entienden porque están contruidos a lo largo de décadas, y la escuela y la institución educativa tienden a tener un fuerte apoyo de lo que llamamos "tiempo de larga duración". Hay que estudiar estos lapsos, institución por institución. Seguramente los resultados de estudios sobre este tema en la Universidad de Buenos Aires no son extrapolables a la Universidad de Córdoba o a la Universidad Nacional del Nordeste.

Ello obliga a pensar que en la escuela, y en este caso en la institución universitaria, se desarrolla una cultura específica que está llena de significados y de comportamientos propios de la institución; que genera determinado tipo de influencias sobre los aprendizajes experienciales y académicos de los individuos. Es decir, hay una gran cantidad de significados y de comportamientos dentro de la institución que son centrales de entender para poder comprender el tipo de aprendizajes experienciales y académicos que se dan en su interior.

Situación que está enraizada y fuertemente comprometida con la trayectoria histórica institucional y con la forma en que se ha ido estructurando este tipo de comportamientos dentro de la institución. Entonces, para poder conocer la institución universitaria dentro de su cultura institucional tenemos que detenernos en el tipo de interacciones significativas que se producen de manera consciente o inconsciente entre los individuos de ese lugar, y que determinan los modos de pensar, de sentir y de actuar de los maestros universitarios. Obliga a quienes investigamos o queremos actuar en la institución universitaria, a un fuerte esfuerzo por decodificar la realidad social que constituye a esta institución y, además, tratar de encontrar las relaciones entre lo micro- institucional y lo macro- institucional (las relaciones entre la Universidad y su entorno), para poder entender el tipo de dinámica entre el adentro y el afuera, y el tipo de relaciones que la institución adquiere. En México, muchas de las universidades del interior del país son referentes constantes para la población, que vive observando a la institución y lo que sucede en ella ya que tiene fuertes efectos en la vida local. Es decir, la institución vive con las puertas cerradas, pero la vida de la ciudad mira continuamente a la institución. Esto tiene que ver con la historia de México.



Señalaremos, a partir de lo expuesto, que la cultura institucional determina fuertemente las prácticas que en el interior de ella se realizan y provoca un fuerte impacto en el quehacer de los docentes. A esto hay que agregar que la forma en que se expresa la cultura docente tiene que ver con el tipo de autonomía profesional que los profesores tienen, y esto está relacionado con el aislamiento docente y con el tipo de colegiatura burocrática o cultura de colaboración que presentan. Situación que está determinada por el tipo de saturación de tareas que los profesores universitarios viven y la responsabilidad profesional, con la ansiedad de la actividad, situación que se encuentra en oposición al carácter flexible y creativo que el docente busca de su tarea.

Uno de los grandes problemas en México es el aislamiento del docente. Es una de las grandes preocupaciones que tenemos -por la ausencia de vínculos de carácter horizontal-, es la base de una gran cantidad de problemáticas que se viven con los profesores y genera fuertes niveles de conflicto en las tareas que se desarrollan en las Universidades mexicanas. Este aislamiento del docente está vinculado al sentido patrimonialista del aula y del trabajo que el maestro desarrolla; imagino que en Argentina esto se debe exacerbar con el proceso de la cátedra. Esta idea del aislamiento docente puede considerarse una de las características más extendidas y perniciosas de la cultura escolar. El aislamiento se puede leer con relación a un gran problema interno en el docente, que es la forma en que él construye la idea de separación y la ausencia de contrastes.

El aislamiento de los formadores, en el caso de México, limita fuertemente su acceso a nuevas ideas y a mejores soluciones de su trabajo. Provoca que el estrés se exteriorice, se acumule, e infecte su vida. Impide el nivel de reconocimiento al maestro y el elogio a los éxitos que tiene en su labor cotidiana, pero permite que los incompetentes permanezcan en la institución, y no son pocos.

El aislamiento del docente se puede leer con relación a características psicológicas, ecológicas y adaptadas. Se define siempre en México, y me imagino que en Argentina igual, como el viejo concepto de la caja de huevos donde cada docente está puesto en un hueco y si estos se acercan mucho se rompen. La institución es como una caja de huevos. El huevo se mueve pero cada uno está en su pequeño espacio, aislado, solo, sin contacto con los otros. Esto es muy significativo, así viven los docentes, como huevos separados en la cajita.

Esta situación está dada también por características institucionales. Los docentes se aíslan, porque tienen miedo a la crítica, o porque tienen temor o inseguridad, y se recluyen en el aula. Esta inseguridad está resaltada en la gente joven de estos organismos. Está vinculada a un problema de adaptación. Ante condiciones institucionales adversas, el maestro "se mete" en el salón de clases para poder desarrollar una tarea creativa.

En México no se trabaja por cátedras, o sea que los profesores dan clases a 40 alumnos. En consecuencia, la misma materia tiene 20 profesores porque cada profesor trabaja con grupos de 40 alumnos aproximadamente. La media nacional es 25, pero tenemos cursos de 80 y cursos de 10 o de 5.



Esta idea del aislamiento limita el acceso a nuevas ideas y a soluciones mejores. Es decir, los maestros pocas veces hablan de la actividad que realizan, en escasa ocasiones se sabe de las situaciones de éxito o de fracaso que viven en el interior del salón. Ello impide que los logros valgan reconocimientos y permite la incompetencia. Pero el aislamiento además, y esto para mí es muy grave, favorece el conservadurismo y genera niveles de resistencia a la innovación educativa. Claro que con esta estructura de caja de huevos que las instituciones tienen, con sus historias (porque el aislamiento tiene que ver con la historia de cada institución), es difícil erradicarlo si los maestros están sobrecargados y se sienten presionados.

Esta situación se puede dar en diferentes niveles. La arquitectura favorece el aislamiento, los horarios y la sobrecarga lo refuerzan, y la historia de la profesión legitima el distanciamiento.

Está comprobado, por los trabajos que se realizan en México, que el aislamiento genera niveles de logro estudiantil más bajos, que en las situaciones de enseñanza donde los profesores trabajan con estructuras de mayor colaboración. Entonces, a veces, las medidas de reformas son tan simples como permitir que la Sala de Profesores exista o que los profesores tengan un tiempo pago para poder discutir lo que están haciendo.

Llama la atención la forma, de alguna manera peyorativa, con la que siempre se han referido a la docencia: como una profesión solitaria. Los que somos docentes tenemos internalizada esta historia del profesor como el eunuco de la antigüedad, el monje de la Edad Media, y muchas de estas cosas todavía resuenan en nuestras cabezas de alguna manera. Llama la atención en México ver el aislamiento, no sólo por el aislamiento institucional, sino integrado a la forma en que los profesores viven su vida. Se muestra en variados aspectos de la rutina de los maestros universitarios mexicanos; es una forma de vivir que tiene costos muy altos para el docente.

El segundo problema, que ha sido también estudiado en otros países, tiene que ver con la competitividad y balcanización que las instituciones universitarias viven y que están dadas y marcadas por el desarrollo de determinados elementos disciplinarios. Pero antes me gustaría dar una vuelta sobre la situación de sobrecarga que viven los maestros universitarios mexicanos.

No existen las diferencias de categorías que hay acá. No hay como aquí Jefe de Trabajos Prácticos y demás, todos son profesores. Hay algunos que están contratados por horas, para dar horas de clase; hay profesores que están dedicados de tiempo completo a la institución; u otros dedicados a medio tiempo, pero todo profesor universitario trabaja frente al grupo. No existe la cátedra en México, en ninguna Facultad.

Por sobrecarga nos debemos referir no sólo a la carga horaria, o a la cantidad del número de alumnos, sino que últimamente la composición de los alumnos ha variado. En los últimos años esto ha traído consecuencias en las instituciones universitarias con la disciplina y con el aumento en los niveles de estrés en los docentes. Pero también ha agregado una dimensión problemática y compleja a la planificación y preparación de las clases. Los maestros, que fueron alumnos en los años '70 y que fueron socializados como maestros en esos años, hoy se encuentran con una composición de alumnos que no responden a lo que había esos años. Los alumnos son diferentes. Y esta variante está dada por una composición social distinta, siempre cambiante; se manifiesta incluso en la inestabilidad de los hogares,



en las condiciones comunitarias que los chicos viven, en la problemática de la violencia, tanto del hogar como de la comunidad, y el aula se convierte en un microcosmos de los problemas de la sociedad.

Todo esto aumenta, para los docentes, la sensación de presión, y en México tanto profesores como Directores (que acá se llaman Decanos) están peligrosamente sobrecargados. Ustedes piensen siempre en la relación que el maestro universitario mexicano tiene. Trabaja con un grupo de 40, 30 o 20, y hay una responsabilidad como de asistente social, ligado a psicólogo, es decir, no tiene otra posibilidad que desarrollar esos roles. Tiene que dar más explicaciones para trabajar con una amplia gama de capacidades y de conductas en el aula. Los mismos grupos han dejado de ser tan “homogéneos” como hace treinta años; en el aula podemos encontrarnos con cinco o más grupos, con capacidades y conductas diferentes.

Aunque parezca muy paradójico, las innovaciones que se proponen como soluciones, en vez de hacerlo empeoran problemas porque sobrecargan al maestro con nuevas situaciones y, además, las que se proponen son fragmentadas, o responden a determinadas modas, o son entusiasmos pasajeros, o presentan niveles de inflexibilidad. Y esto hace que los maestros universitarios, en vez de utilizar las innovaciones a su favor, las sientan como una carga que tienen que atender; me refiero sobre todo a las innovaciones que vienen desde el centro del país a las instituciones.

Sobrecarga y aislamiento, datos señalados por muchos investigadores desde un nivel internacional, hoy son dos elementos centrales para poder entender la problemática de la cultura docente que los maestros tienen. Algunos de esos dicen: “es que yo soy maestro taxi”, van de un lado a otro dando clase, o “yo no soy maestro de tiempo completo, yo soy maestro de tiempo repleto”; estas frases tienen fuerte impacto, porque tienen que ver con la calidad del uso del tiempo libre. El maestro universitario en México usa ese tiempo para corregir trabajos; no tiene horas libres y aunque no tenga nada que hacer tiene una preocupación constante. Esto se observa, en la práctica cotidiana, en las casas de los maestros: viven preocupados por las cosas que tienen y transmiten –familiarmente- esta sensación de que están sobre girados.

A esta situación se agrega el problema de la competitividad y balcanización que tiene que ver, en México, con fuertes fragmentaciones disciplinarias a nivel del currículo, y que hemos estudiado más para instituciones agronómicas. La mirada unidisciplinar nos permite ver la fragmentación fuerte dentro de los campos disciplinarios; esta división, que está ofrecida por el currículum, lleva a que los Departamentos o áreas del conocimiento se presenten como espacios sociales cerrados. Entonces, la gente de Matemáticas no se junta con la de Biología; este tipo de situación es difícil de entender; o la gente de Biología cambia la línea curricular y los de Matemáticas dicen “no, porque nuestra ciencia es verdadera y no la vamos a cambiar”.

Estos espacios sociales cerrados provocan escasa permeabilidad de los subgrupos, y a su vez se genera algo que allá llamamos grillas, que creo que en Argentina le dicen internas y que tienen que ver con la orientación y el compromiso político como estrategia para defender intereses. O sea, donde lo disciplinar está mezclado a la grilla. No es la defensa de la pureza de la disciplina, sino que está mezclada a la grilla, y la misma la está sosteniendo y se está relacionando con la problemática disciplinar.



Esta situación de balcanización, que viven las instituciones universitarias, se expresa incluso en la proliferación de grupos “políticos”. “Político” entre comillas, porque no es que tengan un proyecto social, sino que la propuesta está referida a la institución y a los pequeños cotos de poder que esta tiene en los cargos de elección. Entendamos que el cargo de elección “asegura” la posibilidad de continuidad laboral. La idea es estar atento a todo este tipo de movimientos y/o lograr una mejor carga horaria ocupada, u obtener continuidades en la materia, para que no lo cambien de área. Hay una serie de problemáticas ligadas a esta situación.

Esta idea de balcanización lleva a que se haya intentado instaurar, también desde el centro del país, una colegiatura burocrática, referida a que los maestros se junten de manera formal y que los lleva, incluso en los espacios que se han ofrecido, a burocratizar la actividad de encuentros con modelos estereotipados. Es decir, sigan hablando desde las grillas, pero a la vez se va generando una especie de pensamiento homogéneo, una ideología pedagógica que impide la discrepancia, la contestación y la originalidad. La situación se convierte en un chaleco de fuerza.

A esta cultura burocrática, intentamos oponer una de colaboración dentro de la institución.

El problema de la balcanización está generado al interior de la institución. Pareciera ser que la institución lo desea bajo la idea de que “mientras estén divididos tengo mayor posibilidad de controlarlos”. A la vez, está relacionado con la falta de movilidad que la función docente tiene en México; tradicionalmente en este lugar la docencia es una carrera con movilidad muy lenta, y la única manera de ampliarla es pasar del aula a la administración, con lo que se genera una serie de problemáticas. Conlleva a que muchos profesores universitarios pasen muchos años en el aula propia sin un estímulo exterior; esto disminuye el compromiso, la motivación y la eficacia en el trabajo. Los docentes, que son parte importante de las Universidades, tienen fuertes problemas cuando la responsabilidad en la institución (estoy refiriéndome a México, es muy difícil para mí buscar el ejemplo acá) se asigna sólo a los líderes formales (al Director, al Jefe del Área, etc.), y esto trae por resultado soluciones incorrectas y a menudo artificiales. En el docente, entonces, se va generando una compleja definición de su actuación, y acá se oponen tres modelos. Las instituciones mexicanas tienen como tres perfiles de la labor docente, integrados al interior de la institución.

Hay un modelo que ustedes conocen como tradicional, que tiene que ver con la transmisión dentro del aula, el verbalismo fuerte. Esta idea está ligada a la de control disciplinar, o sea, el maestro apoya su fuerza en el control de la propia disciplina. Y acá aparecen todos los factores de negociación que son importantes de ver. En México es lo que llamamos *momento de instalación*, o sea, los primeros días, cuando el profesor va armando el contrato con los alumnos, y ellos van viendo hasta dónde el docente domina la disciplina, y apenas encuentran que el maestro se resquebraja en la disciplina, negocian con él condiciones de enseñanza. Esta frase: “el contenido es la fuerza del maestro, pero a su vez es el talón de Aquiles” señalaría que apenas los alumnos encuentran el punto débil, la falta de dominio conceptual, negocian y lo que más negocian son sus notas y mejores condiciones, para los procesos de gestión en el aula.

El otro modelo interiorizado en las instituciones tiene que ver con un trabajo docente ligado a lo que denominamos como una alternativa tecnológica. Y esto se relaciona



con una idea planteada en los años '70 sobre racionalización del proceso de enseñanza y, básicamente, está dada por dos grandes variables: a) las líneas del contenido, y b) las conductas esperadas. Entre ambas se dibuja la actividad, es decir, se generan situaciones para que se produzcan determinadas actividades, y estas logran ciertos campos de experiencias. Acá lo que se entiende como idea implícita es que la formación es causa directa y única del aprendizaje. Que la mayor o la menor capacidad para desarrollar en los alumnos, está dada por las condiciones establecidas por el maestro. Hay una idea implícita en los profesores respecto de que todo lo que está bien enseñado debe estar bien aprendido, de lo contrario el problema es de los alumnos.

Los maestros tradicionales siguen trabajando con una idea de contenido como conocimiento acabado, o sea, siguen pensándolo como un lugar establecido absoluto y verdadero. Tienen una idea de aprendizaje (estoy tratando de volver al principio de lo que empecé a plantear hoy, de lo implícito que los maestros tenían y de cómo esto aparecía en el aula), vinculada con el supuesto de que aprender es apropiarse del conocimiento a través de un proceso de este tipo: 1) atención, 2) captación, 3) retención, 4) fijación. Esta es la forma en que ellos ven el aprendizaje, y está muy presente en carreras universitarias de las llamadas "duras". Para estos profesores, el aprendizaje es un hecho individual y homogéneo, susceptible de estandarizar. Y tienen la idea de que lo que ellos observan en la clase, lo que ellos ven, es una visión bastante aproximada de lo que realmente sucede.

Junto a este modelo tradicional, que es el que acabo de describir, y al modelo tecnológico, que es el que estaba dando cuenta, aparece otro que es el **modelo alternativo** construido por determinados profesores que tienen en sus trayectorias momentos de militancia político/social. Son maestros que dicen respetar la autonomía y la libertad de los alumnos, y estar preocupados por la adquisición de hábitos, destrezas o procedimientos, o valores alternativos. La idea de estos maestros es que los alumnos aprenden espontánea y naturalmente mientras más en contacto estén con la realidad, y que su papel como profesor es convertirse -en muchos casos- en un líder afectivo y social.

Estos maestros presentes en las instituciones mexicanas son maestros que en su mayoría fueron militantes en los años '70; que participaron en determinados tipos de grupos y buscaron cambios en la institución; pertenecen -mayoritariamente- a las áreas de ciencias sociales. Cuando uno trabaja con ellos va encontrando determinadas concepciones implícitas, por ejemplo, hay una fuerte idea todavía de que el conocimiento está en la realidad, y que si el alumno entra en contacto con la realidad, puede acceder espontáneamente al conocimiento. Hay una fuerte tendencia a considerar más importante al aprendizaje de procedimientos, de destrezas y valores, que los conceptos. Existe también la idea de que no es posible planificar y dirigir la enseñanza si queremos atender a los intereses de los alumnos. Suponen que cada experiencia tiene un carácter genuino, y que no es posible ni conveniente proponer estrategias ni enfoques que sobrepasen los límites contextuales dentro de los que se está trabajando.

Estos tres modelos ha llevado a la inexistencia de maestros y estilos, sino también a múltiples situaciones complejas en la institución, y que la posibilidad de trabajar con estas posibilidades nos obligue a disponer de dispositivos mucho más flexibles y creativos que los que hemos usado normalmente.



Las investigaciones recientes demuestran con mucha fuerza que los docentes mexicanos ni siquiera tienen una idea clara de cuáles son los ejes que componen el cuerpo teórico y práctico de su actividad profesional. Es decir, los profesores mexicanos tienen una idea “extraña” de lo que es el cuerpo teórico y práctico de la actividad profesional, excepto en lo que se refiere al contenido de la enseñanza.

Su preparación profesional está asentada más en rutinas, hábitos, intuiciones e ideas tácitas, que en el conocimiento experto derivado de la investigación. En las Universidades mexicanas existe una fuerte práctica artesanal basada en el ensayo y error, sostenida en una sabiduría profesional que se transmite de generación en generación, fuertemente encuadrada en la presión de la tradición histórica de la institución, en las inercias institucionales, y sostenida en hábitos adquiridos y reproducidos dentro de la institución.

Para muchas instituciones mexicanas de educación superior, el docente sigue siendo un experto en el contenido de la enseñanza. O sea, vale por lo experto que es en el contenido, pero es un artesano en los modos de transmisión, en el control de la vida del aula, en las formas de evaluación, y responde a una política muy conservadora de la institución; todo esto en un lugar donde ha habido miles, cientos de miles de cursos de formación docente. Pero el modelo artesanal sigue siendo el dominante.

Esta práctica conservadora tiene que ver más con la supervivencia que con la profesionalidad. La cultura de la escuela, en este caso de algunas instituciones universitarias (estos datos que estoy comentando tienen que ver con un estudio que acabamos de terminar en una institución privada en México), presiona fuertemente hacia la conformidad porque la cultura institucional está referida a situaciones presentistas, conservadoras e individualistas, como elementos que pautan la cultura del docente. Es decir, apuntan hacia el presentismo del docente, hacia una posición conservadora y una forma individualista respecto del trabajo. Este proceso refuerza el pensamiento pedagógico tanto vulgar como experiencial y los planos de socialización que el docente tuvo como alumno para poder trabajar.

El enfoque que mencioné, como un enfoque tecnológico, tiene que ver más con una perspectiva de carácter técnico academicista que es la otra vertiente que tenemos en las instituciones mexicanas. Y la tercera, tiene que ver con un enfoque de carácter más reflexivo, que es el que estamos desarrollando fuertemente con pequeños grupos.

Quisiera cerrar marcando algunos puntos que me parece que valdría la pena retomar en algún momento en el trabajo que ustedes van a hacer, y que tiene que ver con algunas preocupaciones que tengo.

Por un lado, pensar cómo a los maestros -como grupo- se les puede permitir una mayor libertad en la toma de decisiones para beneficio de los jóvenes con que los profesores trabajan. Esto para mí es central. Si los maestros no tienen un mayor grado de discreción y de libertad en la toma de decisiones, la tarea se vuelve realmente aburrida. El segundo punto es cómo favorecer que estas decisiones que los maestros tomen, lo hagan con sus colegas, en una cultura de colaboración, de ayuda y de respeto. El otro punto que me parece que habría que favorecer en las instituciones universitarias, es que las determinaciones conjuntas de los docentes vayan más allá de compartir ideas, recursos u otros instrumentos prácticos. Que los maestros tengan y alcancen la reflexión crítica sobre el propósito y el valor de lo que



***Programa de Formación Docente Continua
Secretaría General Académica. Rectorado
Universidad Nacional del Nordeste***

enseñan y sobre la forma en que lo llevan a cabo. Es decir, que la reflexión tenga que ver con la recuperación de las prácticas y trayectorias de los docentes. El último punto refiere a que el docente adquiera una responsabilidad más radical, que las puertas del aula se abran y se pueda comprometer a este diálogo horizontal donde piense su trabajo y su acción con otros adultos, o sea, con sus pares. Y que estos espacios institucionales se favorezcan lo más que se pueda para que el encuentro de los docentes sea horizontal, permitiendo la recuperación de la vida académica y la vida personal dentro de las instituciones.