



¿Formación para la docencia o *ejercicio reflejo*?

Ejercicio reflejo

Docencia Docencia Docencia

Ejercicio reflejo

Docencia Docencia Docencia

Ejercicio reflejo

Docencia Docencia Docencia

María Elena Pensado
Fernández*

Maestra en Educación por la Universidad Pedagógica
Veracruzana. Académico de la Universidad
Veracruzana. redapple.m25@gmail.com





Sumario: 1. Resumen/Abstract; 2. Introducción; 3. Retos y políticas educativas del nivel superior; 4. Formación profesional vs. Formación docente; 5. Algunos datos en el caso de universidades públicas autónomas de México; 6. Consideraciones finales; 7. Fuentes de consulta.

1. RESUMEN

En este artículo se trata de discurrir en el ámbito nacional de la educación superior, particularmente en el de las universidades públicas autónomas, con la idea de situar en el centro de la reflexión la paradoja que se observa en cuanto a la formación profesional disciplinaria en licenciatura, el perfil de egreso y el campo de trabajo por un lado y, por el otro, el ejercicio de la docencia en los niveles educativos medio superior y, principalmente, superior, en muchos casos sin la formación previa requerida para esta importante tarea, lo que lleva al docente a una reproducción de experiencias observadas en su etapa estudiantil, como un tipo de ejercicio reflejo.

Sin soslayar que se trata de un campo con alto grado de complejidad, se plantea aquí la posibilidad de construir un escenario que permita, desde un enfoque de responsabilidad social de las instituciones de educación superior, anticipar estrategias orientadas a la mejora del trabajo docente, como una de las aristas determinantes en la formación del estudiante y, por ende, de la calidad educativa.

La base para el análisis ha sido la revisión de dos planes de estudio de programas educativos de licenciatura de 22 universidades del país afiliadas a la Asociación Nacional de Universidades de Instituciones de Educación Superior (ANUIES), con el foco dirigido a la

presencia o ausencia de un proceso de aprendizaje sobre educación o aspectos pedagógicos que permitan a los egresados de diferentes carreras universitarias incursionar adecuadamente en el campo de la docencia.

PALABRAS CLAVES: Educación superior, formación disciplinaria universitaria, formación docente.

ABSTRACT

This article is about the national discourse in higher education, particularly in the autonomous public universities, with the idea of putting in central paradox reflection observed regarding disciplinary training in undergraduate the graduate profile and field work on the one hand and, on the other hand, the practice of teaching in higher average educational levels and mainly higher in many cases without prior training required for this important task, leading to a replay of teaching experiences observed in his student, as a reflection exercise type.

Without ignoring that this is a field with a high degree of complexity, this raises the possibility of constructing a scenario that allows, from a social responsibility of higher education institutions, strategies to anticipate improvement of teaching, as determinants of the edges in the student's education and hence the quality of education.

The basis for the analysis has been the revision of two curricula of undergraduate educational programs of 22 universities in the country affiliated with the National Association of Colleges of Higher Education Institutions (ANUIES), with the focus directed to the presence or absence of a learning or pedagogical education to enable graduates of various university properly inroads in the field of teaching.



KEYWORDS: Higher education, university disciplinary training, teacher training.

2. INTRODUCCIÓN

Cuando se habla de educación como tema social de interés general a lo largo de la historia, casi siempre se piensa, en principio, en el aula: en el estudiante y en el docente. En educación superior, aun cuando se diversifican los componentes y los procesos, la formación de estudiantes generalmente se basa en estas dos figuras centrales.

Las políticas internacionales –México no es la excepción– otorgan un peso importante a los roles y responsabilidades tanto de los gobiernos como de las propias instituciones educativas y, por supuesto, a los propios actores de la educación. Los profesores no se excluyen en esta expectativa.

El trabajo docente no inicia y concluye en las aulas. La consideración de contextos situados así como de los objetivos de calidad y pertinencia de la educación exigen cada día mayor habilitación del personal académico. En este sentido, en educación superior principalmente, se apuestan recursos para elevar el nivel de los profesores mediante los estudios de posgrado; política y estrategias sin duda necesarias y pertinentes en cualquier área educativa. Sin embargo, ser docente implica un reto de alto nivel y complejidad que no se cubre sólo con conocimientos disciplinares. La docencia es una profesión y, como tal, debe ostentar el mismo grado de importancia que cualquier otra profesión.

Por eso, revisar los procedimientos y requisitos para el ingreso de docentes a las instituciones debiera corresponderse con la magnitud de esta tarea educativa.

Debiera evitarse la inercia predominante de presentar un examen de oposición y, ya como docente, tender a reproducir esquemas como una especie de espiral que incrementa cada día los problemas, ante la falta de profesores con una formación diseñada para enfrentar los retos de la educación.

Por lo tanto, una pregunta central es la que alude a uno de los actores centrales del proceso educativo, del proceso de formación de estudiantes: el docente. ¿Basta con una formación profesional especializada en una disciplina para desempeñarse como docente?

La reflexión parte de que las universidades, en el diseño de sus planes de estudio de licenciatura, sin distinción del área disciplinaria, debieran considerar un área obligatoria de formación pedagógica, independientemente de que en el campo de trabajo de cada plan de estudios dejen ver a los futuros egresados la posibilidad de desempeñarse como docentes en algún nivel educativo. Es evidente que esta actividad siempre es una vía posible de empleo, ya sea para obtener ingresos económicos o beneficios institucionales, o para contribuir con un sentido social en la formación de nuevas generaciones en una dimensión de desarrollo y calidad académica de la función.

Para el abordaje desde este ángulo de análisis fue necesario el acercamiento a universidades públicas estatales autónomas, afiliadas a la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) de México, a través de la información que ofrecen vía sus páginas web. El sondeo respondió a varios criterios: la ubicación de las universidades, procurando la representatividad de todas las regiones del país, de norte a sur y de este a oeste; el nivel educativo de licenciatura y



profesiones de distintas áreas del conocimiento como las artes, las ciencias biológicas, las orientadas a la salud, las ingenierías, las humanidades, las ciencias económicas y las administrativas.

Una vez identificadas 22 universidades, se buscaron dos programas educativos, por universidad, de diferente área de conocimiento. Localizados los planes de estudio de cada una, se hizo el análisis del Perfil de Egreso que definen, con la intención de ubicar, en su caso, la especificación de los conocimientos, las habilidades y las actitudes requeridos para la docencia o si se explicitaba la formación para la docencia de manera general. Asimismo, se revisó lo establecido en el Campo de Trabajo, para identificar el tipo de actividad o institución en la que el profesionista pudiera desempeñarse como docente. En varios casos, al respecto, sólo se mencionan los rubros de educación o universidades o escuelas de niveles básico, medio superior o superior, pero no siempre refiriendo de modo explícito a la docencia como un ámbito de desempeño específico.

Posteriormente, se hizo la revisión de la llamada tira de materias, asignaturas o experiencias educativas a fin de identificar aquellas que tuvieran alguna relación con el proceso pedagógico o la docencia particularmente, mencionando el semestre en que se imparte y el nombre de dichas asignaturas.

En total, 44 planes de estudio de licenciatura fueron la base para reflexionar en torno a la profesión docente: su necesaria formación si se quiere incursionar en este ámbito de desempeño profesional o, por el contrario, la posibilidad de ejercerla poniendo en práctica elementos o procedimientos extraídos de la propia experiencia como estudiantes o, incluso, con una mínima capacitación,

haciéndose experto en el camino, a costa de la calidad de la educación y del proceso formativo de los estudiantes.

3. RETOS Y POLÍTICAS EDUCATIVAS DEL NIVEL SUPERIOR

La educación en general es, sin duda, uno de los cimientos más importantes de un país. Aun reconociendo su importante presencia y función en la sociedad, ha estado marcada más por tradicionalismos que por cambios y transformaciones medulares, particularmente en el campo de la docencia. El profesor mantiene, en gran parte, un papel de poseedor de conocimientos y el estudiante se mantiene primordialmente como el receptor de dichos conocimientos.

Ante este panorama, se han impulsado reformas educativas emitidas a partir de políticas internacionales que han buscado permear las concepciones, estructuras y prácticas educativas en México y en otros países del mundo.

La Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción (UNESCO, 1998) apuntaba de manera firme sobre el papel y la responsabilidad de la educación superior, marco en el cual subrayó desde diferentes ángulos la figura del docente y la necesidad de impulsar programas de formación docente.

Consolidación y Avance de la Educación Superior en México. Elementos de Diagnóstico y Propuestas, documento que en 2006 emitió la ANUIES, toca en uno de sus capítulos el tema de la Pertinencia y Responsabilidad Social, con el objetivo de fortalecer la articulación entre las funciones sustantivas de la educación del nivel superior con las necesidades de la



sociedad para contribuir a que México sea un país más justo y democrático, inscrito en un modelo de desarrollo ambientalmente sostenible. En ese sentido, la pertinencia se refiere al rol social de las IES y a su responsabilidad con los diversos sectores para la formación de los estudiantes (ANUIES, 2006: 71).

Responsabilidad social de las instituciones de educación superior, pertinencia, equidad y calidad son conceptos que aluden al compromiso de las instituciones con la sociedad en todas sus esferas. En este marco, las instituciones del nivel superior han emprendido acciones diversas buscando congruencia con su papel dentro de la sociedad, en la línea de la pertinencia y responsabilidad social que les compete. A pesar de los esfuerzos, éstos no siempre coinciden con las necesidades sociales en un sentido amplio del término. Entre los problemas que se visualizaron como persistentes en 2006 por la ANUIES se encuentra el de la desarticulación entre la formación profesional y el mundo del trabajo. Este es, entre muchos otros, uno de los desafíos que enfrenta la educación superior para afianzar su pertinencia.

Hoy es una realidad que las universidades públicas, sobre todo en países en desarrollo, no han logrado adecuarse con la suficiente rapidez a lo requerido por la complejidad inherente de la sociedad del siglo XXI. En este marco es indudable la importancia de realizar balances acerca de los nuevos contenidos que tiene la relación de la universidad con la sociedad y de la obligatoriedad del Estado para proveer los más altos niveles de bienestar social y de Desarrollo Humano Sostenible (Sánchez, 2007: 1).

Sin pretender una visión reduccionista o simplista del tema, se centra la atención por ahora en ese punto nodal, pero

enfocando específicamente la relación fracturada entre la formación profesional en un área de conocimiento o disciplina específica y el campo laboral docente que algunas universidades refieren en sus planes de estudio, ya en el perfil de egreso, ya en el apartado del mercado o campo laboral.

4. FORMACIÓN PROFESIONAL VS. FORMACIÓN DOCENTE

Aun cuando no puede afirmarse en general, la formación de los licenciados se orienta básicamente al manejo conceptual o técnico, bajo un enfoque predominantemente disciplinario.

En un proceso de cambio tecnológico y organizacional por efecto de la reestructuración productiva se tiende a flexibilizar la formación; sin embargo, imperan los modelos curriculares que se han construido sobre un enfoque disciplinar, en los cuales los contenidos y el orden disciplinar dan forma a la estructura del currículum, funcionando en una lógica lineal de tipo vertical (Castellanos, 2007: 2).

El currículum que enmarca, entre otros muchos de sus componentes, los contenidos que el estudiante *debe* aprender durante su proceso formativo es diseñado en no pocas ocasiones por especialistas de la disciplina en cuestión o por personal académico de las propias instituciones educativas.

Hawes y Donoso (2003) mencionan que “las acciones centrales para definir la forma y estructura del currículum residen en la comunidad docente [...] Los actores centrales son una comunidad de práctica, una comunidad de aprendizaje, una comunidad de expertos; no tres comunidades sino sólo una”. Y dichos autores citan a Oteiza y Montero (1994: 71-75): “... también reside de manera importante en los autores de los libros de





texto que muchas veces se constituyen en las guías centrales o ejes de la enseñanza y el aprendizaje”.

El campo de la educación, y particularmente el pedagógico, juega un papel importante en ese ámbito. Por ahora se mencionan tres formas de hacerse presente: a) La definición de políticas públicas en materia educativa del nivel superior delimitan de alguna manera el marco de acción e intervención de la educación superior al interior de las instituciones y con relación a la sociedad; b) el diseño curricular que deriva del quehacer pedagógico, vinculado de manera natural a la educación, se convierte desde una óptica optimista en un elemento que acompaña a las instituciones en el proceso de planeación para la formación de los nuevos profesionales; c) la puesta en práctica del currículum, por ende, pone en movimiento a todos los actores y factores institucionales, dentro de los cuales el quehacer de los profesores o docentes es contundente.

El diseño curricular se dirige básicamente a la construcción de un plan para el aprendizaje de una determinada disciplina. Se diseña pensando en una disciplina o profesión en primer término; sin embargo, en muchos casos se deja de lado, consciente o inconscientemente, una óptica y una visión prospectiva del nuevo papel de las universidades y la necesaria transformación de la formación de estudiantes, que va aparejada a la realidad actual de que las actividades de un profesionalista se diversifican al menos en dos escenarios: las directamente relacionadas con la profesión como campo de especialización (práctica profesional vinculada a la licenciatura correspondiente, investigación en la disciplina o con enfoque inter, multi o transdisciplinario, la gestión, entre otras) y el tipo de actividad potencial de cualquier profesionalista: la propia práctica

docente (sólo por considerar dos grandes áreas de desempeño).

El campo laboral tiene sentido en la medida en que los egresados de programas formales de licenciatura, como el nivel educativo en que se centra este artículo, participan para su formación en un espacio institucionalizado que les otorga, al cabo del cumplimiento de las condiciones establecidas por la escuela, una certificación o licencia que los acredita como personal formado para ejercer una determinada profesión.

¿Formación profesional vs. Formación docente? Tratar de responder a esta interrogante es sumergirse en una especie de espiral que puede llevar a posicionarse en uno u otro extremo como si se tratase de polos opuestos. No se niega la relación de la formación universitaria de licenciatura con puestos eminentemente disciplinarios, es decir, con un ejercicio profesional directamente vinculado a la carrera profesional. Independientemente de ese factor que es, por naturaleza, necesario, resulta evidente que muchos egresados dedican al menos parte de su tiempo de trabajo a la docencia.

El tema de la docencia ha sido motivo de múltiples miradas, en diferentes momentos y desde variadas posturas. En el campo del pensamiento educativo, se ha reconocido a la función docente como un eje nodal, y como una actividad merecedora de reflexión, de transformación, de formación permanente.

La función del docente es considerada por muchos una ocupación con un alto grado de complejidad, en virtud de que, al mismo tiempo, un docente de cualquier nivel educativo se encuentra entre una multiplicidad de culturas, identidades, intereses, historias, personalidades, capacidades, conductas,



religiones, creencias, ideologías, objetivos, reglas institucionales, tensiones, incertidumbres, por mencionar sólo algunos factores, que se agregan al reto de que el estudiante logre un aprendizaje significativo y autónomo.

A esto habrá que sumarle las aristas de lo personal y lo profesional, como lo refiere Zabalza (2009: 70):

Lo que uno mismo es, siente o vive, las expectativas con las que desarrolla su trabajo se desconsideran como variables que pudieran afectar la calidad de la enseñanza. Pero parece claro que no es así y que buena parte de nuestra capacidad de influencia en los estudiantes se deriva precisamente de lo que somos como personas, de nuestra forma de presentarnos, de nuestras modalidades de relación con ellos.

Es evidente la complejidad que implica ser docente universitario. Sin embargo, y en esta reflexión radica el mayor peso de este artículo, los docentes que incursionan en ese campo y que no han sido formados específicamente para ello llegan a reproducir las prácticas que asimilaron de sus profesores a lo largo de su trayectoria escolar, como un *ejercicio reflejo*.

¿No es acaso la docencia un factor primordial para la transformación de la educación y, por consiguiente, para el mejoramiento de la calidad de vida de la sociedad? Las universidades buscan formar profesionistas en campos del conocimiento de acuerdo con el avance y las expectativas de desarrollo de las disciplinas, pero también con relación al contexto, las necesidades sociales, económicas, políticas, culturales, ambientales, artísticas, entre otras. La formación de dichos profesionistas está en gran parte en manos de sus docentes, quienes también egresaron de alguna carrera profesional. Por lo tanto, el campo laboral de la docencia es también un campo de formación y desempeño de

los profesionistas de cualquier rama del conocimiento.

En un claro ejemplo lo explica Zabalza:

La profesora de Química inorgánica de qué es profesional, de la química o de la enseñanza de la química. Ella es, desde luego, una química porque se formó como química, posee el título de doctora en química, pertenece al grupo profesional de los químicos, escribe y lee sobre química, se mantiene al día en las cuestiones que afectan al conocimiento de la química, etcétera. Pero esa identidad profesional no la convierte en profesora de química, porque el ser profesora de química supone un ámbito de ejercicio profesional diferente al de ser química. Y exigiría el mismo marco de condiciones: formarse como profesora de química, poseer alguna acreditación reconocida, pertenecer a un cuerpo o agrupación de profesionales que ejercen tareas similares (el profesorado universitario, en este caso), mantener una formación permanente en el ámbito de la enseñanza de la química y disfrutar de cierto nivel de autonomía en su actuación [...] la nuestra es una identidad doble [...] En todo caso, estamos llamados a ser especialistas en nuestro campo científico y especialistas en el desarrollo de procesos de enseñanza aprendizaje de nuestra disciplina (Zabalza, 2009: 75).

Si “la educación superior tiene la obligación de lograr la mayor cercanía con el mundo del trabajo y de revisar los planes y programas de estudio tomando en consideración la nueva conformación de los mercados laborales y las tendencias del desarrollo económico nacional y global...” (ANUIES, 2006: 73), también tendría la obligación de considerar en un grado proporcional el mercado laboral de la docencia para formar a estudiantes y futuros egresados. La profesionalización de los docentes supone una mejor educación; por esto, pensar en una combinación de ambas ofrece una estrategia para lograr los objetivos de la materia y de la acción



pedagógica. La profesionalidad docente se logra en el punto de intersección y equilibrio entre la formación disciplinar y la formación pedagógica (Bromberg et al., 2007: 133).

5. ALGUNOS DATOS EN EL CASO DE UNIVERSIDADES PÚBLICAS AUTÓNOMAS EN MÉXICO

Después de identificar, de manera virtual, las universidades públicas autónomas de nuestro país, denominadas macrouniversidades porque, entre otras características, “son las instituciones que abarcan el conjunto de las áreas del conocimiento de la ciencia y la tecnología, de las ciencias sociales y las humanidades, de las artes, la cultura, la historia y los estudios sobre el futuro” (Didriksson, 2003: 213),

docencia.¹ En la tabla 1 se muestra que de 44 licenciaturas revisadas seis expresan, en el perfil de egreso, de manera específica o general, la formación para la docencia. Tabla 1.

De esas 44 licenciaturas, 16 mencionan específicamente la docencia en el campo de trabajo y 28 de las 44 contemplan, en este mismo apartado del campo de trabajo, la educación o las instituciones educativas de diversos niveles para el desempeño de sus egresados. Sin embargo, solamente 9 tienen dentro de su tira de materias alguna(s) asignaturas o experiencias educativas que se relacionan con la didáctica o la enseñanza de la especialidad disciplinaria correspondiente (p. e. Didáctica de la Antropología).

Tabla 1. Cuadro resumen del número de licenciaturas y su relación con la docencia como eventual campo de desempeño profesional, a partir del análisis del perfil de Egreso, Campo de Trabajo y asignaturas en el plan de estudios

Número de planes de estudio de licenciatura	Contemplan formación para la docencia en el Perfil de Egreso	Contemplan explícitamente a la docencia en su Campo de Trabajo	Contemplan la educación o las instituciones educativas en su Campo de Trabajo	Planes de estudio que tienen alguna(s) asignatura(s) que se relacionan con didáctica o enseñanza
44	6	16	28	9

Fuente: elaboración propia.

la tarea consistió en acercarse a la oferta educativa de licenciatura de 22 universidades públicas autónomas de México, en este caso licenciaturas de diferentes áreas del conocimiento, observando tres elementos básicamente: el perfil de egreso, el campo laboral y la tira de materias, para analizarlos e identificar alguna relación con la

La mayor parte de estas asignaturas son optativas o electivas y, aun cuando fueran obligatorias, quedaría pendiente la tarea de valorar su suficiencia y pertinencia con respecto a la eventual relación con la docencia como campo de desempeño profesional (véase el detalle en el cuadro anexo).

¹ Por obvias razones, no se consideraron carreras o licenciaturas en educación, pedagogía o perfiles afines.



También se ha podido observar que en una misma universidad existen diferencias en los planes de estudio de diferentes carreras o profesiones, en su enfoque y perfil de egreso, lo que denota que los planes de estudio son contruidos al interior de grupos de académicos, sin una aparente visión compartida de institución y de modelo educativo. Por tanto, tampoco bajo criterios estandarizados o acuerdos con relación a la formación para la docencia, como parte de sus programas de licenciatura.

Ampliar el ángulo de visión y acción en el terreno de la planeación educativa y del diseño curricular, promoviendo la formación para la docencia como competencia integrada a la profesión de quienes egresan de las universidades públicas del país, podría contribuir a mejorar la calidad de la educación, anticipando algunos inconvenientes que en la vida cotidiana de una institución viven los estudiantes ante el quehacer docente de sus profesores. También los propios profesores se enfrentan a un sinfín de obstáculos de tipo académico, administrativo, personal, de formación, por mencionar algunos, que los deja en condiciones de vulnerabilidad ante esta compleja tarea.

El sentido de anticipación puede contribuir a reducir los problemas cotidianos que se viven en las aulas y que muchos docentes aprenden a atender en el camino, dejando atrás generaciones de estudiantes que se convirtieron, sin saberlo, en desafortunados “conejos de Indias”.

¿Cómo mejorar la educación si no subrayamos el tema de la docencia? Acentuar la docencia aquí quiere decir situarla, al igual que otros temas de vital importancia en el campo educativo, en el centro del debate, en el centro de un análisis concienzudo y en el centro de la

apuesta por una formación inicial y una profesionalización constante.

Es pertinente reconocer que la profesionalización docente se implementa en no pocas ocasiones a través estudios de posgrado o de diplomados. Afortunadamente, el número de académicos en México ha incrementado su nivel educativo mediante especializaciones, maestrías y doctorados. Sin embargo, es una realidad que muchos profesores inician su ejercicio docente sin las bases de una educación formal en ese sentido. Por ejemplo, la adjuntía puede funcionar como una modalidad de práctica, puesto que también se encuentran en desventaja los egresados que quieren incursionar en la docencia y no tienen experiencia.

6. CONSIDERACIONES FINALES

- En un sentido de anticipación, las universidades pueden ofrecer una formación para que sus egresados de licenciatura cuenten con competencias docentes que de alguna manera sean la base para el inicio de la práctica pedagógica de los licenciados certificados en alguna rama del conocimiento. Esta sería una forma de responder con responsabilidad social, al contratar personal docente de nuevo ingreso en una institución educativa. Su continua preparación es, sin duda, imprescindible.
- “Se ha identificado al docente como uno de los elementos más relevantes en la formación de los profesionistas. De ahí la importancia de la profesionalización del personal académico, ya que ésta les permitirá estar actualizados acorde con las necesidades educativas, científicas y tecnológicas de la sociedad y de los alumnos” (Salas, 2005: 22). La





responsabilidad social de las universidades también reside en reconocer en el campo de la docencia un campo digno, un área de desempeño especializado que puede y debe integrarse con el perfil disciplinar correspondiente.

- Las universidades debieran formar alumnos en habilidades docentes, pero no sólo en estrategias o técnicas didácticas, sino en fundamentos teóricos, comunicación, relaciones humanas, auto observación, planeación, desarrollo y evaluación curricular, entre otros.
- El docente no es sólo quien se para al frente de un aula, sino un sujeto social que se relaciona con seres humanos en formación, los estudiantes, que dedican tiempo, esfuerzo, recursos para aprender, adaptándose al *modo* de trabajar de sus docentes. Es pertinente reconocer que por fortuna se cuenta con profesores que por vocación y formación realizan un ejercicio de calidad a pesar de la complejidad que implica esta función educativa y del compromiso que exige.
- Además de ofrecer una formación *básica* en conocimientos, habilidades y actitudes para la docencia, las instituciones que contratan personal académico (docente, profesor) pueden contribuir a mejorar esta importante labor sustantiva, mediante un programa de contextualización institucional que contemple el marco social que circunda a la institución, el concepto de sociedad, de estudiante, de docente, el enfoque desde el cual se ha diseñado el plan de estudios, la normatividad escolar y administrativa, entre otros aspectos. Porque no es conveniente pensar que el docente se limite a “dar clases” de su materia desvinculado,

por ejemplo, del modelo y eje de la formación del estudiante.

- Es así que la docencia no puede asumirse sin una conciencia que le asigne el valor y la responsabilidad que se asume al ejercerla, no puede constituirse en un campo abierto que igual se visita que se abandona, en un campo de todos y de nadie, en un *hobby*, en una opción de “mientras tanto”.
- Ejercer la docencia exige, al igual que otros campos disciplinarios, una formación seria, que abunde en las múltiples dimensiones que implica y que desde ningún ángulo pueden soslayarse: las aristas humana-personal-social, cultural, política, normativa, ambiental, económica, psicológica, antropológica, por mencionar algunas. La docencia quiere ser escuchada, no usada en el sentido más vano, por profesionistas de cualquier campo disciplinario, aparentemente no vinculado a la educación y a la actividad escolar.
- Cabe preguntarse si la formación de los profesores apunta a la mejora de la docencia o, por lo menos, es un soporte para el aprendizaje de los estudiantes; o bien, si sólo se reproducen esquemas como en una especie de espiral o ejercicio reflejo que da paso a que se incrementen cada día los problemas educativos, ante la falta de profesores con una formación pertinente diseñada para enfrentar los retos de la educación.

Finalmente, al lado del tema de la docencia y su necesaria formación inicial y continua, evidentemente se condensan dimensiones, elementos y actores que se reconocen como parte de la arena educativa, que la complejizan y que, por tanto, demandan una mirada integral que



atienda con oportunidad los desafíos de la educación.

Hoy se aprecia un cierto consenso en la idea de que el fracaso o el éxito de todo sistema educativo, en el porcentaje de la varianza explicada por la escuela, depende fundamentalmente, o al menos en gran medida, de la calidad del desempeño de sus docentes [...] Podrán perfeccionarse los planes de estudio, programas, textos escolares; construirse magníficas instalaciones; obtenerse excelentes medios de enseñanza y nuevas tecnologías, pero sin docentes eficientes no podrá tener lugar el perfeccionamiento real de la educación (Schulmeyer, 2002: 26).

Una mujer que cocinaba espectacularmente delicioso, hacía una corvina frita fuera de serie, y alguien le pregunta: “Señora ¿por qué le corta la cabeza a la corvina si es tan rica comérsela completa?” Y ella dice: “Es una tradición familiar ancestral que viene de mi abuela”. Van y le consultan a la abuela y la abuela dice: “Viene de mi madre que me lo enseñó”. Consultan a la madre que no estaba muerta: “Señora, ¿por qué usted le corta la cabeza a la corvina? Y dice: “Es que en la época en que yo cocinaba las ollas eran muy pequeñas y no cabía la corvina, por eso le cortaba la cabeza, hoy en día no es necesario porque las ollas son grandes”.

La historia nos trae a la memoria algunas acciones de nuestra vida. Hacemos cosas por tradición. Aunque las tradiciones no son malas, conviene hacer ocasionalmente una revisión y actualización de nuestras acciones. Creemos que las cosas no pueden cambiar, y lo que hay que cambiar es esa creencia. En el cambio está la innovación y la fuerza. Elige conscientemente. **Abelardo Cruz.**

7. FUENTES DE CONSULTA

Anuies (2006). *Consolidación y avance de la educación superior en México.*

Elementos de diagnóstico y propuestas, México.

Anuies. Directorio Nacional de Instituciones de Educación Superior, disponible en: http://www.anuies.mx/la_anuies/diries/

Bromberg, A., Eugenia Kirsanov y Martha Longueira (2007). *Formación profesional docente. Nuevos enfoques,* Buenos Aires: Bonum.

Castellanos C., Ana Rosa (2007). “Los enfoques disciplinarios predominantes”, *Encuentro Nacional Integración, innovación y futuro de la Educación Media Superior,* Universidad de Guadalajara, 24 de octubre de 2007, disponible en: http://foros.anuies.mx/media_superior/pdf/Enfoques_disciplinarios_Ana%20Rosa.pdf

Cruz, A., (1988). *Cápsulas motivacionales,* México: Diana.

Díaz Barriga Arceo, F. y G. Hernández Rojas (1999). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista.* Segunda edición, México: McGraw-Hill.

Didriksson, A. (2003). “La universidad diferente: presente y futuro de la Universidad de América Latina y el Caribe”, Sohail Inayatullah y Jennifer Gidley (comps.), *La universidad en transformación. Perspectivas globales sobre futuros de la universidad,* Barcelona-México: Ediciones Pomares.

Hawes B. Gustavo y D. Donoso (2003). *Currículum universitario. Características, construcción, instalación.* Documento de trabajo 2003/03, Universidad de Talca, disponible en: http://vrdp.otalca.cl/docs/pdf/3_TALO101_Curriculum_Universitario.pdf



Ramírez, M. y Maricela Rocha (2006). *Guía para el desarrollo de competencias docentes*, México, Argentina, España, Colombia, Puerto Rico, Venezuela: Trillas.

Rojas B. G. (2005). *Modelos universitarios. Los rumbos alternativos de la universidad y la innovación*, México: UAM y FCE.

Rueda, M. (2008). “La evaluación del desempeño docente en las universidades públicas de México”, *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa 2008*, vol. 1, núm. 3.

Salas, M. W. (2005). *Evaluación de la calidad y cantidad del desempeño de los docentes de la Universidad Veracruzana. Diagnóstico para su mejoramiento*, Xalapa: Universidad Veracruzana.

Sánchez, C. y otros (2007). *La responsabilidad social universitaria (RSU) en el contexto del cambio de la educación superior*, Brasil-Virtual Educa: UNAM.

Schulmeyer, A. (2002). *Estado actual de la evaluación docente en trece países de América Latina*, UNESCO: Brasilia.

UNESCO (1998). Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción, disponible en: http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm#declaracion

Zabalza, Miguel A. Ser profesor universitario hoy, en *La cuestión universitaria*, 5, 2009, pp. 69-81. ISSN 1998-236x. Santiago de Compostela, disponible en: http://www.lacuestionuniversitaria.upm.es/web/grafica/articulos/imgs_boletin_5/pdfs/LCU5-7.pdf