



Asociación Universitaria de Formación del Profesorado
(AUFOP)

I.S.S.N. 1575-0965 • D.L. VA-369-99

*Revista Electrónica Interuniversitaria
de Formación del Profesorado, 2(1), 1999*

<http://www.uva.es/aufop/publica/revelfop/99-v2n1.htm>

La didáctica y la democracia: Algunas cuestiones olvidadas en la calidad del trabajo docente en la Universidad

LUIS TORREGO EGIDO & VÍCTOR M. LÓPEZ PASTOR

RESUMEN

Hablar del profesorado universitario es entrar en un terreno opaco y nebuloso. Considerar las dimensiones que ha de reunir su actuación para lograr adecuar la misma a requerimientos de calidad y de justicia es pisar territorios en los que se refugia el olvido y la oscuridad, zonas que no suelen ser sometidas a discusión, pese a lo evidente de su necesidad.

En las páginas siguientes se parte de la premisa de que la calidad de la docencia universitaria exige rescatar determinados factores valiosos y humanizadores, si se apuesta por una educación que se proponga el desarrollo de las capacidades y habilidades intelectuales y éticas del alumnado, que, en otras palabras, proporcionan calidad a su tarea como docente. Como referirse a todas ellas es una empresa imposible, vamos a centrar nuestra atención en cuatro variables fundamentales: la inexistente formación didáctica del profesorado y reflexión sobre la propia práctica, la casi nula presencia de las estructuras de colaboración y cooperación entre los docentes, la urgencia de rescatar las dimensiones ética y moral de la función docente y la necesidad de poner en marcha estrategias docentes democratizadoras. La justificación de la necesidad de estos elementos es el núcleo de esta comunicación.

PALABRAS CLAVE

Didáctica, Democracia, Cooperación, Ética, Relación profesor-alumno.

Introducción

Hablar del profesorado universitario es entrar en un terreno opaco y nebuloso. Considerar las dimensiones que ha de reunir su actuación para lograr adecuar la misma a requerimientos de calidad y de justicia es pisar territorios en los que se



refugia el olvido y la oscuridad, zonas que no suelen ser sometidas a discusión, pese a lo evidente de su necesidad.

A lo largo de las líneas que siguen vamos a intentar referirnos a las dimensiones que ha de reunir el trabajo del profesorado universitario si se apuesta por una educación que se proponga el desarrollo de las capacidades y habilidades intelectuales y éticas del alumnado, que, en otras palabras, proporcionan calidad a su tarea como docente. Como referirse a todas ellas es una empresa imposible, vamos a centrar nuestra atención en cuatro variables fundamentales: la inexistente formación didáctica del profesorado, la casi nula presencia de las estructuras de colaboración y cooperación entre los docentes, la urgencia de rescatar la dimensión moral de la actuación docente y la necesidad de poner en marcha estrategias docentes democratizadoras.

1. La formación didáctica del profesorado: la historia de un desvanecimiento

La calidad del profesor no se agota en el dominio de los contenidos propios de un ámbito científico. Por el contrario, un buen docente ha de dominar también el método, ha de conocer no sólo la materia que impartirá; sino cómo puede provocar el aprendizaje de los contenidos propios de la misma. Si se acepta esta afirmación como punto de partida, hemos de aceptar también dos consecuencias directamente derivadas de ella.

48

1. El buen docente universitario, como cualquier otro docente, posee conocimientos sobre un amplio conjunto de métodos y estrategias de enseñanza, que es capaz de seleccionar, adecuar y poner en marcha en función del contexto en el que se mueva y de las intenciones educativas marcadas. Para ello, precisa una formación didáctica sistemática, organizada, con finalidades explícitamente fijadas.

2. Precisamente, para seleccionar esas estrategias y métodos de los que hemos hablado, se necesita lo que, en el planteamiento de SCHÖN se denomina *reflexión sobre la acción y reflexión en la acción*. En el planteamiento citado, el profesor aparece como un profesional reflexivo y creativo, capaz de enfrentarse a las situaciones cambiantes que se producen en las aulas y asimismo, capaz de elaborar estrategias adecuadas para resolver cada uno de los problemas. En otras palabras, el docente debe ser un investigador de su propia práctica, que se convierte así en una fuente permanente de conocimientos. La exigencia, pues, para el profesor universitario, es convertirse en un profesional reflexivo.

Ninguno de los dos tipos de competencia que acabamos de describir –las didácticas y las reflexivas– parecen gozar de buena salud en la formación del profesorado universitario. Esto es particularmente manifiesto en el primero de los dos tipos de formación citados, que sufre una considerable pérdida de relevancia a medida que ascendemos en el nivel educativo. Parece como si el conocimiento didáctico fuese una carga de la que se pudiese prescindir con alivio en la Enseñanza Superior.

El profesorado de Educación Primaria recibe formación didáctica durante tres años –la duración de los estudios de Magisterio–; si bien es cierto que no a tiempo completo, puesto que los planes de estudio no tienen como único elemento las enseñanzas tendentes a la capacitación del docente en metodología, estrategias y recursos para llevar a cabo adecuados, efectivos y convenientes procesos de enseñanza-aprendi-



zaje. Una primera lectura nos lleva a concluir que la formación específicamente didáctica es sólo uno de los núcleos de la formación de maestros, acompañada de otros elementos que también pueden considerarse nucleares: lo que FÉLIX ORTEGA (1992) ha denominado *conocimientos más amplios y genéricos*, constituidos por aquellos elementos culturales que pueden proporcionar una visión globalizadora, y los conocimientos propios y específicos de la especialidad que se cursa.

Sin embargo, una segunda lectura, esta vez centrada en la realidad del desarrollo efectivo de las distintas materias, relega la formación didáctica a un lugar secundario. Esto es así porque, en numerosas ocasiones, las materias denominadas Educación Artística y su Didáctica, Lengua y Literatura y su Didáctica, Matemáticas y su Didáctica, Educación Física y su Didáctica,... se quedan en el subrayado del primero de los elementos.

Pero no es nuestro propósito en este momento centrar nuestra crítica en la formación inicial de los maestros y maestras; sino mostrar cómo la didáctica va difuminándose a medida que ascendemos a los sucesivos niveles del sistema educativo. Llegamos así a la formación pedagógica y didáctica del profesorado de Secundaria, que parece que puede realizarse en unos pocos meses y de manera desconectada de la formación que se precisa para obtener el título de licenciado. El escaso trámite de formación didáctica propio del profesorado de Secundaria se torna un elemento invisible en el caso del profesorado universitario. No existe una formación didáctica organizada y sistemática del profesorado universitario.

En cuanto a la segunda de las competencias citadas, la del profesor como profesional reflexivo, es ignorada. Parece como si en el modo de considerar al profesorado universitario, predominase la orientación conceptual que MARCELO (1994) ha denominado *orientación académica*. Lo importante, según esa visión, es que el profesor domine el contenido de la materia que ha de impartir. Se concede un relieve extraordinario a la imagen del profesor como especialista en alguna de las diversas materias disciplinarias. Resulta paradójico que una de las dimensiones relevantes del profesor universitario sea su capacidad investigadora, pero dirigida a aspectos externos, no a su propia práctica. La influencia de la racionalidad técnica ha llevado a omitir la dimensión creativa, artística, desveladora de creencias y teoría implícitas, que el docente universitario, como cualquier otro docente, ha de desarrollar.

Sin embargo, la reflexión es una cualidad esencial de la buena práctica educativa, pues es un instrumento necesario para el análisis y mejora de la misma, una herramienta imprescindible en la formación y el perfeccionamiento del profesorado; un procedimiento excepcionalmente valioso para poner en claro, hacer públicos y someter a discusión los fines y motivaciones educativas; un auxiliar que viene a rescatar a la enseñanza de la rutina y de la improvisación, de la falsa creencia en el valor universal para cualquier situación práctica, del principio de sometimiento pasivo a las normas de la burocracia o de la técnica deshumanizada.

Este panorama descrito es el que impide que en la enseñanza universitaria penetren vientos saludables, necesarios, como la investigación-acción, los procedimientos basados en la dinámica de grupos, el desarrollo de la iniciativa del alumnado, las estrategias para llevar a cabo un proceso de enseñanza-aprendizaje más democrático y participativo (a este tema nos referiremos luego), la educación de las actitudes sobre el ámbito de conocimiento que se esté trabajando o los procedimientos que

hacen posible una evaluación continua, por citar algunos de los aspectos que son relegados a papeles secundarios en la Universidad.

2. La colaboración entre los docentes universitarios: el salto de la balcanización a la cooperación

Pero si la figura del docente universitario adolece de falta de formación didáctica y de capacitación reflexiva, no son menos graves los otros males que la aquejan. Entre ellos está la falta de colaboración de los docentes universitarios. Son estos días, de marcado corporativismo científico y académico, en los que *“la finalidad humanística de la enseñanza desaparece tras las disputas de las distintas disciplinas por adquirir más protagonismo”* (CAMPS, 1995, p.78). Es preciso impulsar una actitud diferente ante el conocimiento, más cooperativa y menos corporativista. Tal y como decía ORTEGA, debemos evitar ser paletos de la ciencia, para que el profesionalismo y el especialismo no rompan en pedazos al ser humano.

La colaboración de los docentes universitarios ha cedido terreno a la *balcanización*, en terminología de HARGREAVES, que se define por la existencia de grupos reducidos de profesores enfrentados entre sí. Quizás en el origen de esta situación esté la división del currículo en áreas diferentes e incomunicadas, la organización en departamentos con carácter rígido y la mayor o menor valoración de cada uno de ellos. La organización del profesorado no depende del aprendizaje del alumnado; sino de los intereses profesionales, del reparto de influencias y del poder, del sentido de pertenencia a un grupo. No obstante, esta estructura balcanizada, se ve acompañada de fuertes tendencias hacia el *individualismo*, caracterizadas por una actitud defensiva que recalca la autonomía docente y recela de la observación y evaluación de su práctica docente.

50

Ahora bien, si la educación ha de ocuparse de la formación de seres humanos, no sólo en su perspectiva profesional o en su competencia científica, sino también en las claves de su identidad, si la enseñanza universitaria ha de contribuir a mejorar, en sentido no sólo material, la sociedad en la que se encuentra; si esto es así, está claro que no puede ser una empresa solitaria, sino una tarea colectiva, una tarea colaborativa.

Se puede definir la colaboración en educación como *“un proceso interactivo entre partes iguales, que comparten objetivos comunes, con el propósito de identificar problemas y tomar soluciones, para plantear mejores programas y desarrollar prácticas educativas más ventajosas para el alumnado”* (GOOR, 1994, p. 35).

Para poner en marcha procesos de colaboración se precisa de una serie de requisitos, que, de realizarse, aumentan la calidad de los procesos educativos. Nos referimos entre otros factores a la discusión y el acuerdo en los objetivos, a la responsabilidad compartida, a los elementos que garantizan una mejor comunicación (la confianza en los demás y en el proceso que se está realizando, la escucha activa, la puesta en marcha de procedimientos para la solución de problemas o la resolución de conflictos,...), al respeto mutuo, a la implicación del profesorado en la planificación y en la toma de decisiones, a la creación de un sentimiento de pertenencia, de reconocimiento como miembros de un equipo (*“somos nosotros”*), etc.

El trabajo en equipo o la colaboración en educación enriquecen las prácticas docentes pues aportan pluralidad de puntos de vista, permiten una mejor comprensión



de la realidad, hacen posible la puesta en común de recursos, logran la complementariedad de competencias, aumentan la frecuencia de los intercambios entre los diferentes profesionales y proporcionan una mejora en el clima de la institución. Además, garantizan la reflexión y discusión de los objetivos y procedimientos utilizados, redundando en un fomento de la participación y de las características democráticas de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Todas estas ventajas suelen quedar aplastadas por una lógica tecnocrática que ha dado origen a fórmulas de trabajo basadas en la compartimentalización y en el individualismo.

3. La docencia como práctica moral: el compromiso olvidado

Un elemento crucial para conseguir una auténtica calidad educativa en la actuación del docente universitario es caracterizar su actuación como un asunto moral. No se puede considerar la labor del profesorado universitario como un mero recurso instrumental, un conjunto de técnicas para conseguir finalidades abstractas. Como afirma GIMENO, *“la enseñanza es una práctica moral y el ejercicio de la misma es una habilidad moral”* (GIMENO, 1998, p.53). No hablamos ahora de que la enseñanza deba ocuparse de la transmisión de valores; sino de que los procesos de enseñanza-aprendizaje son, en sí mismos, un problema moral, puesto que se guían por objetivos y por motivaciones que no son indiferentes a valores; porque se desarrollan por medio de relaciones entre personas, porque debemos elegir continuamente entre caminos alternativos...

Si esto es así, vuelve a nosotros la exigencia de apoyarnos en procesos de reflexión sobre la práctica. En este caso hemos de utilizar la reflexión como instrumento de clarificación para discernir el valor y el significado de nuestras prácticas docentes, su utilidad moral. Es preciso rescatar la utopía que se encuentra en los procesos educativos y el compromiso ético como una dimensión esencial de nuestra práctica, puesto que nuestro cometido no puede ser simplemente algo tan limitado como hacer memorizar contenidos de asignaturas, servir los futuros intereses del mercado y cuidar o entretener a personas en edad juvenil.

No podemos considerar el fenómeno educativo como algo desligado del desenvolvimiento político e ideológico de la sociedad. Desde hace unos años, la ideología neoliberal influye de manera decisiva en nuestro modo de ver el mundo y la vida, en la extensión de los valores del mercado, en los criterios para considerar valiosos determinados procesos y prácticas educativas. Es decir, la lógica neoliberal ha llegado también a la educación.

La educación, y la Universidad es un ejemplo claro de ello, conoce una peligrosa tendencia a dedicarse a lo productivo y rentable por sus resultados materiales y a olvidarse de generalidades. La Universidad se ha vuelto productiva en exceso. No se discuten en ella las afirmaciones que proponen ajustarse a las exigencias de una economía productiva; los criterios de productividad, eficacia, rentabilidad se aceptan como ideales naturales a los que tuviera que tender la institución universitaria, se fomenta el individualismo exacerbado y la competitividad, el énfasis en los resultados, el pragmatismo, como si fuesen procesos sanos y beneficiosos para la sociedad. Es preciso, pues, un proceso de reflexión crítica que haga ver las contradicciones que esta ideología y estos valores introducen en una educación que nunca debe abandonar su pretensión esencialmente humanizadora. Hay que rescatar el viejo concepto de *compromiso*; compromiso con el trabajo que realizamos y con la educa-



ción como herramienta transformadora de la realidad, como palanca para conseguir un mundo más justo.

4. La educación democrática: un par de estrategias

Queremos hacer mención a otro factor esencial en la tarea como docentes universitarios. Nos referimos a la necesidad no sólo de no olvidar a los “actores”, de no relegar al alumnado de su papel de sujeto, sino de educar a los mismos en la responsabilidad, en la autonomía y en la participación. Se trata, en definitiva, de *educar en y para la democracia*.

La clave de una educación democrática está en la participación, en la implicación del alumnado en todo el proceso de enseñanza-aprendizaje; no sólo en su desarrollo, sino también en la toma de decisiones sobre el mismo, y en su evaluación.

Esta afirmación descansa en dos presupuestos. El primero es entender la educación y el aprendizaje como actividad común (profesor-alumno), como interés y responsabilidad compartida. El segundo es la consideración del alumno como protagonista de su propio proceso de aprendizaje, y sobre todo, como adulto que elige libremente si quiere aprender (y qué), y asume su parte de responsabilidad en este aprendizaje. Esto constituye, quizás, un primer paso hacia la necesaria superación del viejo sistema del despotismo ilustrado en la formación del profesorado; porque permitir que nuestros alumnos participen significa permitir que asuman responsabilidades (compartidas), e implica su desarrollo (explícito e implícito) como personas.

Si aceptamos como finalidad educativa la de fomentar los aspectos democráticos en el proceso de enseñanza-aprendizaje, podemos servirnos para este propósito de múltiples estrategias didácticas. Nosotros queremos hacer una breve referencia a dos: la negociación del currículum y la autoevaluación como análisis crítico del proceso y como ejercicio de poder compartido.

STENHOUSE (1984) explica cómo la negociación con el alumnado es un efecto lógico de plantear el currículum como una hipótesis a comprobar entre todos, puesto que les implica. El currículum (y el debate y la negociación sobre él), debe estar centrado en el conocimiento, no en el alumno, ni en el profesor. Del mismo modo, para iniciar cualquier procedimiento de negociación del currículum, se hace necesaria la existencia de unas relaciones de comunicación y diálogo entre profesor y alumno, así como que el profesor haga un esfuerzo por situarse en un plano de igualdad y trabajo compartido. Además, hay que evitar el problema que señala PERRENOUD (1990; p. 209): que se interprete como confrontación más que como negociación o que se convierta en una negociación-confrontación implícita en la que los alumnos intentan modificar el currículum que el profesor pretende llevar a cabo, lo cual genera una situación conflictiva.

Por otro lado, en una concepción democrática de la educación, la autoevaluación ha de verse como un derecho, no como una concesión; tanto por coherencia interna como por el hecho de constituir una actividad educativa y necesaria; puesto que cuando el alumno está implicado en su propio aprendizaje, la autoevaluación de todos los aspectos del proceso se ve como un paso necesario en toda actividad. Precisamente, desde la perspectiva de una educación democrática, la autoevaluación no abarca sólo al alumnado, sino también al profesorado, y a las propias instituciones educativas.



Referencias bibliográficas

- CAMPS, V. (1995). *Educación y valores ante el fin de siglo*. III Congreso Estatal de Educación para la Paz. Valladolid: Universidad de Valladolid, Departamento de Didáctica y Organización Escolar.
- GIMENO, J. (1998). *Poderes inestables en educación*. Madrid: Morata
- GOOR, M. B. (1994). Collaboration enhances education for all students. *Advances in Special Education*, vol. 8, 33-51.
- HARGREAVES, D. H. (1996). *Profesorado, Cultura y Postmodernidad*. Madrid: Morata.
- MARCELO GARCIA, C. (1989). *Introducción a la formación del profesorado. Teoría y métodos*. Sevilla: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Sevilla.
- MARCELO GARCIA, C. (1994). *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona: PPU.
- ORTEGA, F. (1992). Unos profesionales en busca de profesión, en *Educación y Sociedad*, nº 11, 9-21.
- PERRENOUD, Ph. (1990). *La construcción del éxito y del fracaso escolar*. Madrid: Morata
- SCHÖN, D. (1992). *La formación de los profesionales reflexivos*. Barcelona: Paidós, MEC
- STENHOUSE, L. (1984). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata.

Dirección

Luis Torrego Egido & Víctor M. López Pastor

E.U. de Magisterio de Segovia. Universidad de Valladolid.
Plaza de Colmenares, 1. 40001-Segovia
Tel.: 921 46 31 95

53

REFERENCIA BIBLIOGRÁFICA DE ESTE TRABAJO

- TORREGO EGIDO, Luis & LÓPEZ PASTOR, Víctor M. (1999). La didáctica y la democracia: Algunas cuestiones olvidadas en la calidad del trabajo docente en la universidad. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 2(1). [Disponible en <http://www.uva.es/aufop/publica/revelfop/99-v2n1.htm>].

