

LO QUE USTED SIEMPRE HA QUERIDO SABER SOBRE LA DOCENCIA Y NO SE HA ATREVIDO A PREGUNTAR

ARMANDO RUGARCÍA*

* *Rector de la Universidad Iberoamericana Centro Golfo.*

No es necesario aclarar la cinéfila similitud que existe entre el título de este escrito y la película de Woody Allen.

Es evidente que la docencia no guarda la importancia que al sexo se le atribuye en esta época, pero en la formación de profesores se discute abiertamente más de educación que de sexo, lo mismo que en el quehacer universitario. Esto explica el título y el auditorio al que se dirige este escrito: los maestros.

En los cursos de formación de profesores en los que he participado en los últimos 15 años, no faltan profesores que comenten: “ya se me habían ocurrido estas cosas, pero no veía la conexión con mi docencia”; “tenía estas ideas pero no tan estructuradas”; “ya había pensado en los mismos planteamientos, pero no había podido integrarlos”; “tenía las mismas preguntas, pero no atisbaba las respuestas...” Como que la rutina acribilla la posibilidad de preguntar-responder en forma crítica.

En este escrito intentaré plantear las preguntas que subyacen a las preocupaciones de los profesores con los que he interactuado, para después comentar las respuestas que con el tiempo he formulado.

Espero que estas preguntas de vez en cuando hayan cruzado por su mente y que las respuestas las encuentre pertinentes.

Las preguntas están agrupadas consecutivamente, pensando en el proceso docente: planeación, métodos, evaluación y capacitación del profesor.

Las respuestas y comentarios están dirigidas al docente, en especial al universitario.

Por lo anterior, déjenme establecer el objetivo de la docencia, mismo que enmarca todas las respuestas y comentarios de este escrito: educar. Educar significa lograr que los alumnos comprendan ciertos conceptos, teorías o conocimientos de la disciplina que decidieron estudiar y de la cultura contemporánea; que desarrollen las habilidades de razonamiento y afectividad que los capaciten para seguir aprendiendo y para manejar el conocimiento en la solución de problemas; y que refuercen ciertas actitudes (o maneras de ser) conectadas con ciertos valores aprehendidos con seriedad. Siguiendo esta dinámica en la tarea docente el alumno desarrolla su potencial para aprender-pensar-decidir, es decir, se ha educado. Esta es la huella permanente que toda educación deja o debe dejar.

El profesor no debe ser, por tanto, otra cosa que un fanático educador. La justificación de esta postura se encuentra en otros escritos a los que refiero al lector (Rugarcía, 1989, 1993 y 1993a), sobre todo si esta noción le parece extraña a primera vista, inclusive si no está de acuerdo con ella, tratando de establecer un diálogo a distancia.

El proceso educativo depende, principalmente, de cuatro variables que en orden de importancia son: los alumnos, el profesor, la materia que se maneja y el *currículum*.

Tanto la planeación como el desarrollo de un curso deben considerar estas variables fundamentales, mismas que aparecerán a lo largo de este escrito.

PLANEACIÓN DE CURSOS

La planeación de una actividad y su desarrollo depende de cómo se le conciba. No es lo mismo un profesor que piensa que su papel es transmitir el conocimiento que otro que concluye que consiste en educar. En palabras más generales: uno actúa en función de lo que cree y persigue y, por lo tanto, planea en función de lo mismo: su objetivo y lo que piensa pertinente para lograrlo.

En términos generales, planear la impartición de un curso implica las siguientes tareas consecutivas y recurrentes:

1. El diagnóstico de los estudiantes que eventualmente se tendrán, no sólo en conocimientos sino en habilidades y actitudes.
2. El establecimiento de los objetivos a lograr. Estos objetivos deben corresponder a un cambio educativo en los alumnos, es decir, los conceptos (fundamentales) que deben comprender, las habilidades a desarrollar y las actitudes a reforzar. Los objetivos deben estar conectados con el perfil de egresado, ser realizables por los alumnos y ser evaluables.
3. El establecimiento de las partes, capítulos o temas del curso. Implica revisar la bibliografía disponible para los alumnos y su congruencia con los objetivos y antecedentes de los estudiantes; de preferencia en la mayoría de los cursos universitarios, conviene intercalar lecturas o problemas en inglés.
4. El diseño de actividades para los alumnos de tal manera que logren los objetivos. Este es el ámbito de los métodos, las técnicas y los recursos disponibles. En esta etapa es donde la labor personal del profesor entra más en juego.
5. El planteamiento de un sistema de evaluación a lo largo del curso y al final de él que permita observar el logro de los objetivos o, mejor dicho, el grado de educación alcanzada por los alumnos.

Pasemos ahora a considerar algunas preguntas al respecto.

¿Por qué llegan tan mal preparados los alumnos?

A la luz de los planteamientos anteriores la respuesta es obvia: porque no se han educado. En los cursos anteriores se han aprendido muchas cosas, pero sin comprenderlas y, por tanto, se les olvidaron al “día siguiente” de los exámenes, además de que no desarrollaron su capacidad para aprender.

La transgresión de la función educativa en nuestro sistema nacional es evidente. Se educa para la erudición momentánea y no para ganar en conciencia de la realidad y de nosotros mismos ni para capacitarnos para enfrentar con decoro niveles escolares posteriores o la vida misma.

Ojalá esta pregunta quejumbrosa se convierta en una crítica a nuestro propio quehacer: ¿por qué salen tan mal preparados mis alumnos?

¿Es posible formar en valores o desarrollar actitudes en la universidad?

Esta pregunta surge asediada por la creencia que los valores se adquieren en la familia o, mejor dicho, entre los siete y 15 años.

Al mismo tiempo de discutir si esta creencia es cierta o no, quisiera aclarar un par de asuntos que con ella están vinculados: los valores y la manera como se adquieren. Generalmente a los valores se les identifica con algo sublime a lo que los filósofos o la historia le han dado carta de ciudadanía: los valores son aquellos ideales que han movido a los grandes hombres como Jesucristo, Tomás Moro, o a las grandes civilizaciones como Grecia o Alejandría, y que los grandes pensadores han identificado y pregonado: la verdad, el amor, la justicia, la paz, la dignidad de la persona, la patria, la caridad, la valentía... Bajo esta perspectiva axiológica se cree que los valores o los antivalores se aprenden en casa o en edad temprana al poner atención a la exhortación de los padres, de los maestros y de otros agentes educativos como la televisión.

Esta concepción de los valores, y su consecuente pedagogía, deja de lado o quizá demasiado implícito un aspecto por demás relevante de la persona: su libertad. Los estadios del desarrollo moral clasificados por Kohlberg, a partir de las investigaciones y postulados de Piaget, dejan entrever que el niño, a medida que se hace adulto, va conformando su libertad hasta llegar a la emisión del juicio moral: *¡esto es bueno o malo!* Es la propia persona, y nadie más, quien debe establecer sus juicios morales y esto requiere de un desarrollo, de un entrenamiento o, más cabalmente dicho, de una educación. Es así como el juicio moral es la herramienta del encuentro existencial con un valor y éste puede entenderse como “aquello a lo que se decide dedicar la vida”. Esta es una postura más subjetiva o existencial, propia del hecho educativo. El jesuita Lonergan ratifica este planteamiento en su “estructura dinámica del conocimiento humano” que procede escalando las operaciones siguientes: atender, entender, juzgar y decidir. Kolvenback (1990) extiende magistralmente la noción de valor aludida:

Un **valor** significa, literalmente, algo que tiene un precio, que es precioso, que vale la pena y por lo que el hombre está dispuesto a sufrir y a sacrificarse, ya que le da una razón para vivir y, si es necesario, aun para morir. De ahí que los valores otorguen a la existencia humana la dimensión del **sentido**. Los valores proporcionan motivos. Identifican una persona, le dan rostro, nombre y carácter propios. Los valores son algo fundamental para la vida personal, puesto que definen la **calidad** de la existencia, su anchura y profundidad. Los valores tienen, por así decirlo, tres bases que son otras tantas anclas.

Los valores están ante todo anclados en la **mente**. Percibo intelectualmente que algo vale la pena y estoy convencido de que es así. Pero los valores están también arraigados en el **corazón**. No es tan sólo la lógica, sino que también el lenguaje del corazón me dice que algo es precioso, y, entonces, soy **afectado** por su mérito: “dónde está tu tesoro, allí está también tu corazón”. Cuando la mente y el corazón están comprometidos, entonces, toda la persona se compromete, lo que nos lleva a decir -y es éste el tercer fundamento de los valores- que éstos conducen, necesariamente, a opciones que se encarnan en *acciones* concretas: “El amor se muestra como nos lo recordaba Ignacio de Loyola más en las obras que en las palabras”.

Independiente de esta postura enraizada en una preocupación educativa, el hecho es que estamos viviendo en función de quién sabe qué, aprendido quién sabe cómo. Siendo menos exagerado, el motor del hombre contemporáneo es económico: comprar-vender; hemos decidido dedicar la vida a hacer dinero para poder comprar y tener cada vez más cosas, estamos como “cosificados”.

El asunto fundamental de la educación, que se ignora o se ha confundido, es que los alumnos deben capacitarse para aprehender sus valores con seriedad y para establecer sus juicios de valor con todo cuidado y pertinencia, pues en ello les va de por medio la propia vida. Por ejemplo, no son los padres quienes deben decidir si un hijo estudia una carrera universitaria o no, sino el propio hijo; el papel de los padres es cuidar que dé razones válidas para su decisión.

Si todo lo anterior hace sentido, el trabajo de valores y actitudes (tendencia estable a actuar de determinada manera en consecuencia de al menos un valor aprehendido y de valoraciones circunstanciales) es un asunto de vital importancia en la universidad y antes de ella, pues es evidente que los que ingresan a ella no están capacitados para tomar sus propias decisiones de vida con atingencia.

¿Qué es eso de la formación interdisciplinar?

Una respuesta esperada para esta pregunta corresponde a: “es aquella resultante de un plan de estudios con materias de muchas ciencias o disciplinas”.

Otra vez el culto al conocimiento ha hecho de las suyas, al pensar que con conocimientos se capacita a un estudiante para pensar y actuar de manera interdisciplinar. Esta postura no es del todo aceptable. Ahora diré por qué.

La interdisciplinariedad se puede entender como la integración de los conocimientos y métodos de varias ciencias y/o disciplinas para mirar o resolver un asunto. Es como ser capaz de encarar una situación con el lente que resulta de integrar varias disciplinas. Esta definición tiene varias implicaciones educativas. Primero, es el sujeto mismo quien debe integrar los conocimientos antes y/o al enfrentar un asunto; segundo,

para realizar esta tarea (resolver un problema) desde varios ángulos integrados, se requiere también de habilidades de pensamiento y afectividad que permitan comprender, integrar y manejar conceptos, datos diversos al mirar dicho asunto; y tercero, es necesario tener interés en hacerlo, es decir, considerar que la aproximación interdisciplinaria de los asuntos que asedian al hombre contemporáneo es importante.

Es así como la postura inicial sobre el asunto de la formación interdisciplinaria es incompleta pues abre los ojos sólo al aprendizaje de conocimientos diversos que con frecuencia, en la dinámica escolar o universitaria, ni siquiera son comprendidos mucho menos integrados por los alumnos. Lo que no se entiende, no se puede integrar.

¿Qué es la calidad educativa? ¿Qué es la calidad docente?

Originalmente esta pregunta surge de una cuestión más amplia: ¿qué es la calidad universitaria? Pero, preferí acotarla pues la pregunta más general rebasa los límites de este escrito; me permito referir al lector interesado en la calidad universitaria al excelente artículo del investigador norteamericano Alexander Astin (1992).

La calidad se asocia a ciertos estándares de los resultados de algún proceso. Sin embargo, la calidad educativa se ha asociado con frecuencia más bien a la cantidad o novedad de los recursos cercanos o lejanos al hecho educativo. Así, se cree que a mayor número de escuelas o estudiantes un país tiene mejor educación; a mayor cantidad de libros en bibliotecas, mayor presupuesto por alumno, menor cantidad de alumnos por profesor, mayor número de profesores de tiempo, mayor cantidad de académicos con posgrado (en especial con doctorado), mayor número de pantallas de computadoras, mayor inversión en equipos de laboratorio y mayor pago a profesores, la calidad educativa es mejor. Más y mejor parecen ser lo mismo.

El brinco de cantidad (de recursos) a calidad (de resultados) se hace de inmediato, sin mayor consideración. Se acostumbra despreciar *el manejo* de los recursos en pos de ciertos objetivos o resultados.

Prefiero irme al otro extremo, borrar del panorama evaluativo a los recursos y aseverar que la calidad educativa que se genera en un país, en una escuela, en una universidad, en un salón de clase, en un laboratorio (o en un hogar), no es otra cosa que la ganancia educativa de los que frecuentan sus aulas. La prueba de fuego de todo evento educativo es la ganancia o desarrollo de las potencialidades o capacidades de sus educandos: aprender, pensar y decidir (ser). Esta huella permanente se queda en la persona cuando por ella misma entiende un concepto, maneja conocimientos al resolver un problema o reflexiona al tomar una decisión o postura. Esto plantea la relación y diferencia entre educar y educación.

Por supuesto que para lograr esta ganancia los recursos como profesores, salones, computadoras, libros, revistas, etc., son necesarios, pero lo que no debe perderse de vista es que todo esto son sólo recursos, medios y no fines u objetivos.

La calidad docente es, por tanto, función exponencial de la calidad educativa que se logre.

¿Qué es la formación integral?

Ante la desesperación social por encontrar un sentido válido a la existencia surgen una serie de paradigmas que pretenden despertar al hombre de su estupor.

En el ámbito educativo, uno de estos paradigmas es el “hombre integral”. Cada vez mayor número de escuelas y universidades claman a gritos o en silencio que su misión es formar hombres integrales. El significado más aceptado que describe a este tipo de egresado está compuesto de conocimientos técnicos y conocimientos de humanidades. Otra vez el culto al conocimiento se “encaja” en la significación de ideas aparentemente revolucionarias.

Sin embargo, siguiendo los planteamientos de este escrito, la formación integral no debe identificarse con conocimientos sino con calidad educativa, es decir, un hombre integral es aquel capaz de aprender, pensar y decidir por sí mismo. El mero conocimiento, sea técnico, científico, social, filosófico, histórico, literario y hasta religioso, no humaniza, no educa, no prepara para vivir.

MÉTODOS

Métodos, técnicas, procedimientos, o lo que sea, todos acusan rutina y desesperación. La observación de profesores y alumnos en los salones de clase a lo largo y ancho del país deja residuos de frustración. La rutina degüella toda posibilidad de mejorar la calidad educativa. Las prácticas y los procesos educativos son una hipocresía social, una radical incongruencia: se confunde educación con erudición, enseñar con aprender, aprender con educarse, calificación con formación, promedio con excelencia académica y humana, y activismo con actividad eficaz (educativamente hablando).

Se cambian muchas cosas en el diseño curricular, en reglamentos y eventualmente en las prácticas docentes, pero los resultados van de mal en peor. Es como cambiar para sentirse miembro distinguido en estos tiempos, pero para que “nada”, al final de cuentas, cambie para bien de los alumnos.

Ante la rutina, los cambios inocentes y los resultados deplorables, surge la frustración o su mutante, la desesperación.

Lo único que puede resucitar al hombre del marasmo educativo en el que se encuentra es un nuevo valor, un “algo” que valga más la pena. Cuando el maestro acepte que su responsabilidad es educar y considere que ésta es su misión, sus métodos empezarán a cambiar y los resultados empezarán a golpearlo de satisfacción.

¿Qué, no debo enseñar como me enseñaron?

Sí y no. Tan pronto encuentre una huella permanente y relevante en consecuencia de alguna experiencia escolar o universitaria, identifique qué del profesor causó esa huella y explore esa manera de ser en sus cursos.

Un asunto quisquilloso de esta sugerencia consiste en clarificar qué es relevante para una persona como consecuencia de su paso por la escuela o la universidad. Generalmente se cree que son conocimientos, es decir: si me acuerdo de las cosas que vi en un curso después de varios años, ese curso-profesor es digno de admiración y por tanto de imitación. Si esto es así, el criterio de relevancia no es el adecuado. Lo más relevante que le puede pasar a una persona como consecuencia de su educación es que encuentre una razón válida para vivir y, en seguida, pisándole los talones, que se capacite para vivir en función de ese valor. Esta doble consecuencia, sentido y capacitación se consigue en la tarea educativa al aprender-entender una serie de conceptos relacionados con la profesión elegida y la cultura prevalente y al desarrollar las habilidades de pensamiento y afectividad que le permitan manejar el conocimiento y los sentimientos en la resolución de problemas y en la toma de decisiones éticas.

Si algunas de estas consecuencias educativas se llegan a identificar en los alumnos, sería conveniente investigar qué del método y personalidad del profesor condujo a ellos para continuar siendo de esa manera. Lo ideal sería, después de un tiempo de búsqueda y cierta preparación, ir explorando algunas ideas prácticas sustentadas en ciertos principios metodológicos que conduzcan a una mejor educación, de tal modo que se pueda llegar a establecer el método propio. Esto es crucial para la eficacia del proceso educativo porque no existe un método específico para enseñar. A lo más que se puede llegar es a un método “demasiado” general que tendría que irse adecuando a la circunstancia particular que forma la madeja: *alumnos-profesor-materia-curriculum* .

¿Cuáles son las variables fundamentales del proceso de enseñanza-aprendizaje?

Aparentemente, ante la complejidad de este proceso, la respuesta se asoma imposible. Sin embargo, investigaciones recientes han identificado las dos variables más relevantes en la formación de alumnos universitarios que me atrevo a generalizar a otros ámbitos educativos. Estas variables son: la interacción alumno-alumno y la interacción profesor-alumno. Estos resultados conducen a enfatizar el uso de técnicas que se desprendan del método de Aprendizaje en Equipo. El Aprendizaje en Equipo es un proceso estructurado en el que grupos pequeños de alumnos interactúan para estimular su aprendizaje; el profesor funciona como facilitador del proceso o como un consultor.

El desmenuzamiento de las dos variables anteriores conduce a identificar las siguientes fuerzas para una docencia educativamente eficaz: el sentido que el profesor tenga de su tarea, la capacitación del profesor para enseñar-educar, la retroalimentación oportuna a los alumnos, el uso de varios métodos o la variedad de actividades de aprendizaje, la congruencia del sistema de evaluación con la ganancia educativa de los alumnos, el involucramiento intelectual y afectivo de los alumnos, la incorporación de elementos de la realidad en el curso, la innovación de la docencia a través de su análisis crítico y el equilibrio en los retos de aprendizaje: ni imposibles ni sin chiste.

Estas son las variables que han mostrado, por ausencia o presencia, por su fuerza o debilidad, mayor influencia en el proceso educativo, pero ninguna se compara con la pasión y el coraje de un profesor comprometido con la educación de sus alumnos.

¿Cómo desarrollar habilidades? ¿Cómo enseñar a pensar?

”Sólo pensando se aprende a pensar”. Esta es la idea motriz para el diseño de actividades en las que el alumno se involucre en cuerpo y alma. No importa si las temáticas son teóricas o prácticas, curriculares o extracurriculares, el asunto es que el alumno piense al realizarlas. Un nuevo paradigma está emergiendo de entre las ruinas educativas que se hallan en todas partes del mundo: *en lugar de enseñar sólo cosas, enseñar a pensar sobre las cosas*. El pensamiento de orden superior está tomando el lugar de otros objetivos de la educación contemporánea. Enseñar a pensar crítica y creativamente o desarrollar las habilidades de pensamiento que subyacen a esta manera de pensar, radicalmente diferente al pensamiento repetitivo, es la tarea más urgente y relevante en la educación a todos niveles y en todas partes.

El profesor que pretenda llegar cabalmente a serlo debe capacitarse para desarrollar la creatividad y criticidad de sus alumnos. Esta preparación no implica que el propio maestro tenga que capacitarse primero para pensar crítica y/o creativamente, pues dado lo dramático de la situación educativa en la actualidad, puede irse capacitando al paralelo de sus alumnos si lo cree conveniente. Esta situación se justifica al considerar la pedagogía del desarrollo de habilidades; lo que se trata en ella es de que el alumno ejercite dichas habilidades, para lo cual el profesor tiene que diseñar o recopilar actividades (problemas, lecturas, casos,...) para que sus alumnos piensen, es decir, critiquen, resuelvan, expliquen, describan, evalúen, sinteticen, analicen, definan, discriminen, etc., por ellos mismos, *cfr*. Rugarcía (1989, 1994b), Gardner (1993) y Portilla (1993).

¿Cómo desarrollar o combatir actitudes? ¿Cómo motivar?

Esta pregunta tiene otra subyacente: ¿cómo se aprenden valores? Las actitudes son tendencias estables a pensar o actuar de determinada manera que nacen o se refuerzan ante el aprendizaje de un valor. Sólo para recordar, un valor “es aquello a lo que se decide dedicar la vida o parte de ella”. La opción por valores implica una decisión y un compromiso. La formación en valores y valoraciones es el aspecto más relevante y riesgoso de la educación, pues se trata de enseñar a hacer uso de la libertad con una mayor seriedad de la que acostumbramos dar a estos menesteres. Con los valores y las valoraciones no se juega, pues en ello va de por medio la vida misma. La relación de la motivación en la escuela con estos asuntos es evidente.

Enseñar a decidir sobre cuestiones de vida que implica la aprehensión de valores y la toma de decisiones ponderándolos con ciertas circunstancias requiere que en la tarea educativa se capacite: para aprender, para pensar crítica y creativamente y para manejar la dimensión afectiva del sujeto de una manera equilibrada.

Sobre el desarrollo de la criticidad-creatividad se ha dicho algo en el pasado reciente de este escrito, y sobre la parte afectiva sólo quiero agregar que para sopesar los afectos junto con datos, circunstancias, razones y valores de manera consciente en el juicio moral o en la decisión ética, es necesario también desarrollar lo que se puede llamar habilidades emocionales, tales como, empatía, comunicación, asertividad, manejo de sentimientos, *cfr.* Gibbs (1995) y Goleman (1995).

El método que muestra mayor posibilidad eficaz para integrar estos aspectos en la decisión ética, siempre ética, se debe a B. Lonergan. El considera que para establecer juicios de valor se deben recorrer las siguientes operaciones intersubjetivas: atender, entender, juzgar y decidir. Una mayor descripción de este método se encuentra en Rugaría.

Las implicaciones para el profesor que desea trabajar valores-decisiones-actitudes en sus cursos serían: capacitarse para ello y/o empezar a explorar algunas actividades para sus alumnos que impliquen el análisis crítico y toma de postura ante situaciones socio-profesionales preñadas de situaciones éticas.

¿Cómo puedo enseñar sin recursos?

Esta pregunta subyace en la mayoría de los colegios de profesores del país. Otras funciones universitarias como la investigación, la asesoría, los servicios, la administración y las relaciones públicas, se han “robado” los pocos o muchos recursos universitarios adicionales a los requeridos para nóminas. La enseñanza es la que siempre sale perdiendo ante las glamorosas demandas externas hacia la universidad. Paradójicamente, en instituciones públicas o privadas los ingresos directos e indirectos, generalmente, se asignan en función del número de alumnos.

Siendo realista, el maestro tiene que suplir la carencia de recursos con un poco de ingenio, capacitación y reorientación de su trabajo. Por ejemplo, en lugar de preparar una clase expositiva, puede asesorarse o prepararse para implementar técnicas de aprendizaje en equipo que resultan ser altamente eficaces desde el punto de vista educativo y reductoras del consumo de recursos.

Con frecuencia encuentro una alta correlación entre buena educación y pocos recursos, o bien lo opuesto: “poca” educación con lujo de recursos. Esto tiene cierta explicación en el hecho que el profesor descarga su responsabilidad educativa en los recursos, sobre todo si son tecnológicamente novedosos.

Hemos perdido de vista que la educación depende de la manera como se manejen los recursos por los alumnos, y no necesariamente de aquéllos.

¿Cómo seleccionar un libro de texto?

Una responsabilidad sentida vívidamente por todo profesor es la selección de algún o algunos libros que sirvan de guía en el curso para sus alumnos.

Eventualmente todo maestro asigna uno o varios textos para su curso. Lo paradójico del caso es que la mayoría de los libros universitarios no se escriben pensando en los alumnos, sino con frecuencia se tiene en mente a los colegas, a los críticos o a las editoriales. Por supuesto que hay excepciones, pero estas no son muy extendidas, pues los libros tienen que pasar una prueba de fuego considerable cuando las editoriales, al hacer su evaluación a través de expertos, pueden verlo de “bajo nivel” y decidir no publicarlo.

Ante esta panorámica se ocurren dos cosas: intensificar la escritura de textos pensados para estimular la educación de los alumnos, aunque tengan que publicarse localmente y, mientras tanto, seleccionar el libro de texto o bibliografía siguiendo el criterio fundamental de la disponibilidad para los alumnos. En otras palabras, el mejor texto es el escrito para los alumnos y el más disponible para ellos. Al final de cuentas

el libro es uno de tantos recursos o agentes de la educación; todo depende de la manera como el profesor promueva su manejo por los mismos estudiantes. Si toda la tarea académica consiste en localizar por mar y tierra el texto o artículo, es educativamente hablando, perder el tiempo.

La innovación docente es imposible a la luz de los programas y exigencias oficiales ¿o no?

Nada es imposible para un profesor convencido de que vale la pena ser de otra manera, lograr otros objetivos educativos. Las presiones y exigencias autoritarias se disipan o ceden el paso al coraje y a la creatividad de un profesor comprometido con la educación de sus alumnos.

Al final y al principio de cuentas nada cambia en educación si no cambia la mente y el corazón del profesorado. Esto quiere decir que es el maestro quien “tiene la sartén por el mango” en la posibilidad de mejorar la calidad educativa. Los reglamentos, planes de estudio y otros exabruptos autoritarios cobran posibilidad de impacto real dependiendo de la aceptación e implementación eficaz por los profesores. Mi convicción de este hecho se ha incrementado en los últimos años ante la experiencia en puestos directivos en la universidad.

Una exigencia, ley o, inclusive, recomendación radical o inocente carece de sentido ante el debate entre la exigencia oficial y la conciencia del profesor, así que sólo resta sugerir al maestro que vaya dando pasos cortos pero firmes para mejorar su docencia dependiendo de la interacción que tenga con su jefe inmediato. Los cambios educativos no pueden ser violentos contra lo establecido, especialmente contra el alumno; educar no es un acto de violencia sino de amor o de algo parecido. Una cosa es exigir y otra aplastar, oprimir; una cosa es esfuerzo educativo y otra el empeño inocuo que se observa. El drama que pervade en nuestro sistema educativo es la distancia tan enorme entre esfuerzos y educación.

¿Cómo conectar la teoría con la práctica?

Esta pregunta tiene varios significados según quien la formule. Para algunos la teoría tiene que ver con conceptos, principios y postulados generalmente derivados de la ciencia; para otros, lo teórico es lo que se ve en la escuela o en la universidad; unos más piensan que lo teórico es algo abstracto vinculado con las matemáticas o la filosofía. En general, se dice que lo teórico se expresa en un lenguaje técnico o especializado. En el otro polo, se afirma que la práctica tiene que ver con la enseñanza experimental, con la aplicación de conceptos o teorías, con el ejercicio profesional, con programas extracurriculares vinculados con el exterior, con lo que sucede fuera del salón de clases, con el futuro o con el mundo real. En el fondo, este planteamiento, o la misma pregunta que da origen a este apartado, es un ejemplo más de la frustración que emerge ante la muerte de la educación contemporánea. Como no educamos, los egresados “no la hacen” al enfrentar la “realidad”.

Otra vez el culto al conocimiento, es el principal culpable de esta dificultad. Es imposible preparar para la práctica sólo con conocimientos, sean estos teóricos o prácticos. Este juicio se explica ante el fracaso de programas extracurriculares conectados con el ejercicio profesional. Se ha creído que sólo con conocer la realidad práctica se capacita uno para enfrentarla; craso error ante el significado que a la educación se le ha dado en este ensayo.

Para enfrentar la práctica en la universidad o fuera de ella, entendida como la capacidad para captar o manejar el conocimiento (teórico o práctico) y los sentimientos en la solución de problemas o en la toma de decisiones éticas, es necesario, fundamentalmente, desarrollar las habilidades de los alumnos. Las habilidades emocionales y de pensamiento son, por definición, lo que capacita para lo práctico, es decir, el manejo de conocimientos y emociones. Así que para preparar para la práctica, presente o futura, es necesario que los alumnos comprendan conceptos teóricos o prácticos (más “reales”) y que aprendan a manejarlos, con lo cual desarrollan las habilidades de pensamiento y afectividad que les capacitan para seguir aprendiendo y manejando lo aprendido en las diferentes situaciones que se presenten en la universidad, en la profesión o en la vida. Lo que verdaderamente importa es que el alumno maneje los conocimientos, teóricos o prácticos,

por él mismo. Por supuesto hay que destacar que el conocimiento práctico (de la realidad profesional) tiene en la actualidad, una fuerza motivacional mayor en los estudiantes.

EVALUACIÓN

Pensé conveniente extraer este aspecto, con frecuencia considerado como parte de los métodos para enseñar, por su relevancia. La evaluación tiene que ver con el asunto de comprobar el grado en que ciertos objetivos establecidos se van cumpliendo a lo largo del proceso, en este caso, educativo, especialmente al final.

Estudios empíricos no publicados, realizados en México, indican que el culto al conocimiento ha hecho presa también de la evaluación. Aproximadamente el 90% de los exámenes universitarios pulsan conocimientos de los alumnos referidos al “estándar” que aparece en un libro o en sus apuntes. El porcentaje incluye exámenes cuyo contenido son problemas, pues en ellos lo que se pide es repetición mecánica de procedimientos o rutinas de cálculo. En síntesis, los exámenes exigen conocimientos obtenidos y manejados sin reflexionar, conocimientos incomprendidos, meramente memorísticos (*rote learned*).

¿Cómo vencer el obstáculo que la evaluación le pone a la educación?

Quizá esta pregunta haya que clarificarla antes de proceder a comentarla. De lo que se trata es de revisar cómo evaluar la educación, una persona educada, el grado de educación alcanzado o la calidad educativa.

Como puede inferirse, evaluar la calidad educativa, es decir, la ganancia educativa en un país, nivel escolar, en un curso o en una etapa de él, implica evaluar resultados y ésta es una tarea demasiado compleja. Es por esto que Astin (1992) recomienda evaluar las *actividades* educativas que realizan alumnos y profesores. Esta dinámica evaluativa pone los ojos en el manejo de recursos y no solamente en ellos. Las actividades educativas son una especie de “recursos en acción”. Por consiguiente, más cerca de los resultados están las actividades que los recursos. Esta dinámica apunta a evaluar la calidad educativa en una escuela o universidad, pero qué se puede hacer para evaluar la calidad educativa ganada en un curso.

La responsabilidad de la evaluación es del profesor. Así que es necesario que el propio maestro vaya constatando la educación que genera con sus decisiones y acciones durante un curso. De aquí surge la necesidad de preguntar si los conceptos comprendidos, las habilidades desarrolladas y las actitudes reforzadas se pueden evaluar. La respuesta es sí, pero con sumo cuidado de no ver “gato por liebre” ante la dificultad del proceso a evaluar y la necesidad de educar.

La evaluación de conceptos comprendidos es relativamente sencilla. Se puede hacer inclusive con pruebas, exámenes o preguntas de opción múltiple elaboradas con pertinencia.

La evaluación del desarrollo de habilidades afectivas e intelectuales se puede hacer por medio de ejercicios, problemas, casos, proyectos, diseños, etcétera, de grado de dificultad creciente. Es necesario cuidar que los conceptos implicados en el ejercicio, problema, estén comprendidos por los alumnos, pues de no ser así, esta deficiencia puede impedir que los alumnos manejen y “muestren” sus habilidades.

Las actitudes-valores pueden evaluarse por medio de la observación de la consistencia de los juicios éticos o las acciones de los alumnos derivadas de sus posturas o decisiones. Por ejemplo, un alumno puede mostrar ganancia en responsabilidad: de no entregar tareas al inicio del curso a entregarlas regularmente al final de él; un alumno puede mostrar mayor consistencia o fundamento de posturas o juicios éticos ante una situación planteada.

La importancia educativa del cambio o reforzamiento de actitudes es que este cambio se asocie a actividades diseñadas por el maestro que persigan, y eventualmente consigan, que el alumno mejore su capacidad de valorar-decidir (emitir juicios de valor) por él mismo.

¿Cómo evitar que los alumnos copien? ¿Cómo cambiar el significado de la calificación?

La crisis de este problema escolar y universitario se debe en gran parte a que al alumno le importa más su calificación que su aprendizaje o que su educación (Boyer 1990). Se cree inocentemente que con un título universitario (o eventualmente para la mitad de los egresados con ser pasantes) la vida va a sonreír. Esta consecuencia puede resultar un poco cierta al principio del ejercicio profesional, pero con el tiempo todo dependerá de la educación que haya adquirido el egresado. Algunas empresas en los EUA, ante la insatisfacción del quehacer universitario, están otorgando sus propios títulos (Barzun 1993).

Esta situación hace difícil encontrar la respuesta a la pregunta planteada pues, entramos a la vereda sinuosa de la motivación, de los valores, de las maneras de ser, de las actitudes que se consideraron anteriormente.

Teniendo presente que no hay nada más eficaz para cambiar una manera de ser que el trabajar actitudes-valores, algunas sugerencias prácticas a los profesores para reducir la “copia” y cambiar el significado de la calificación de sus alumnos son:

- a) Usted mismo no copie textualmente cosas de libros, revistas o periódicos. No repita acríticamente lo que otros dicen.
- b) Si llega a manejar *xerox* de algún material, pida a sus alumnos, por medio de preguntas adecuadas, que vayan más allá de su contenido.
- c) Trate de que sus exámenes u otro tipo de instrumentos evaluativos vayan “pulsando” desarrollo de habilidades. Esto provoca que la copia sea más difícil: no es lo mismo copiar un razonamiento que una respuesta.
- d) Asocie la calificación con educación y no sólo con conocimientos de memoria.
- e) Capacítese y promueva el aprendizaje en equipo: un alumno enseña a otro y aprende de otro.
- f) Aplique diferentes exámenes al mismo tiempo. Aplique exámenes a “libro abierto”. Evite exámenes de opción múltiple, de respuesta memorística.

CAPACITACIÓN DEL PROFESOR

Pareciera ser que sólo el profesor universitario y esa otra profesión antigua, tan mal y tan bien vista por muchos, son las únicas para las que no se requiere capacitación alguna.

Al profesor se le contrata principalmente poniendo la mirada en sus estudios anteriores. Es, guardando las distancias, como si un *Mercedes Benz* pudiera fabricar autos mejores que otro de una marca de menor calidad. Es evidente que esta es una agresión a los profesores, sobre todo para aquéllos que de verdad hacen un esfuerzo para enseñar. Pero, espero que la crítica que subyace detrás de esta analogía quede clara: al profesor, pasante o posgraduado se le avienta al ruedo sin capacitarle para mover la muleta, poner banderillas o tirar a matar. La docencia es una actividad práctica, es decir, que busca un cambio, en este caso, en los alumnos. Esta actividad, por tanto, requiere de una preparación específica. Esto se hace más evidente ante la postura que el maestro es un educador y no un mero transmisor de lo que sabe.

¿Cómo puedo mejorar mis cursos sin tener un posgrado?

Una vez más el culto al conocimiento subyace a esta preocupación, que en otras palabras dice: ¿cómo puedo enseñar si no sé lo suficiente, si no sé más del tema que los alumnos? Como si conociendo de alguna temática capacitara para enseñar mejor esa temática. Si el papel del profesor fuera *transmitir* lo que conoce, la información que tiene, lo que sabe, esta opinión tendría mayor sentido; pero ante la propuesta

que un profesor es un educador, carece de pertinencia. El posgrado disciplinar, si acaso, prepara al profesor para promover la comprensión de conceptos. Es curioso encontrar con frecuencia a alumnos de semestres superiores o profesores con posgrado, que son los que más saben, que resultan perturbados ante preguntas acerca de conceptos básicos de cierta temática. Estudios hechos en los EUA y en México indican que el profesor con doctorado rechaza dar clases a nivel licenciatura y cuando lo hace, los alumnos tienen dificultad en entenderle, *cfr.* Boyer (1990), Terenzini y Pascarella (1992), Silkes (1988) y Barzun (1992).

Aunque la creencia generalizada es que para enseñar mejor se requiere de un posgrado disciplinar, la evidencia empírica y los estudios sobre la vinculación investigación-docencia parecen no confirmarla.

Así que es preferible estudiar un posgrado o cursos en algún área pertinente o más cercana a la tarea educativa, responsabilidad de la docencia; aunque dada la formación recibida en las universidades, sería conveniente para un académico con vocación para enseñar, cursar una maestría disciplinar.

PARA CONCLUIR

He atendido sólo algunas preguntas de las muchas que subyacen en la actividad docente, espero lo haya hecho con pertinencia.

El aspecto esencial del mejoramiento de un profesor consiste en cuestionar e innovar la propia práctica docente a la luz de un concepto de educación actualizado. Educar es hacer operativa una filosofía, un perfil de egresado. De no hacerlo así seguiremos asistiendo al velorio de la educación en hogares, escuelas y universidades.

La educación debe poner la mirada en el hombre, en el joven, en el niño, en el otro si se desea otorgarle algo más que un dejo de pertinencia, si se quiere transformar la sociedad. Ninguna sociedad es mejor que las mujeres y los hombres que genera su sistema educativo.

REFERENCIAS

- Astin, A. (1992) *¿Por qué no intentar otras formas de medir la calidad?* , Serie Evaluación Educativa, CONAEVA-CIEES, No. 4, noviembre.
- Barzun, J. (1993) *The American univeristy* . 2nd. ed. Chicago: The University of Chicago Press.
- Boyer, E. (1990) *Scholarship reconsidered* . Princeton: The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.
- Gardner, H. (1993) *Multiple intelligences* . New York: Basic Books.
- Gibbs, N., (1995) "The EQ factor", *Time* , (October 16): 49-55.
- Goleman, D. (1995) *Emotional intelligence* . New York: Bantam Books.
- Kolvenbach, P. H. (1990) "Valores y educación", *Cuadernos del Sistema UIA* .
- Portilla, C. y A. Rugarcía. (1993) "El desarrollo del pensamiento crítico y creativo en la universidad", *Magistralis* , (primavera): 15-23.
- Rugarcía, A. (1989) "El eslabón perdido en la educación universitaria", *Didac* (otoño): 3-8.
- (1990). "Las prácticas y los procesos educativos", *Didac* (primavera): 2-6.
- (1990a) "Dimes y diretes de la administración universitaria" *Boletín Didac* , Serie verde, otoño.
- (1991) "Mi credo universitario", *Magistralis* (otoño): 13-20.
- (1991a) "The link between teaching and research: myth or possibility"; *Engineering education* (January): 20-22.
- (1992) "La formación de valores en la universidad", *Magistralis* (otoño): 7-17.

- (19Tea) “El método para enseñar”, *panorama educativo* (julio-diciembre): 34-40.
- (1992b) “Investigación-docencia: ¿un mito o una alternativa?”, *Educación química* (enero): 5-16.
- (1993) “Los diez mandamientos para la docencia”, *Magistralis* (primavera): 5-14.
- (1993a) “El culto al conocimiento y sus consecuencias en la educación universitaria”, *Didac* (primavera): 8-11.
- (1993b) “El desarrollo de la creatividad por la docencia”, *Psicología iberoamericana* 1(1): 38-48.
- (1994) “Aprendizaje en equipo en la universidad”, *Didac* (primavera): 15-21.
- (1994a) “La calidad total en la universidad”, *Revista de la educación superior* (enero-marzo): 63-77.
- (1994b), *Hacia el mejoramiento de la docencia universitaria*, Puebla: UIA-GC.
- (1995) “La interdisciplinariedad: el reino de la confusión”, *Magistralis* : 7-18.
- (1995a) “Aprendizaje en equipo en acción”, *Educación química* (octubre-diciembre): 206-209.
- (1995b) “El desarrollo de la criticidad en la docencia”, *Didac* (otoño): 20-25.
- (1997) “Sociedad y educación”, *Magistralis*, (primavera): 29-41.
- (1997a) “Exigir por exigir: una drama educativo”, *Contaduría pública* (junio): 12-13.
- (1998) “Valores y valoraciones en la educación”, en prensa. México: Trillas.
- (1998a) “La calidad total en la enseñanza”, *Reencuentro* (primavera).
- (1998b) “El conocimiento y la educación”, *Educación química*, (noviembre-diciembre).
- (1998c) “La universidad virtual y la educación”, *Tintero profesional*, (agosto): 4-12.
- (1998d) “La evaluación del CHA”, *Educación química*, (marzo-abril): 103-106.
- (1998e) “El desarrollo de profesores universitarios”, *Didac* (primavera): 12-19.
- Silkes, C. (1988) *Profscan*, New York: St. Martin Press.
- Terenzini, P. y E. Pascarella. (1992) *Vivir con mitos la educación de pregrado en los EUA*, México: CIEES.