

La profesión docente universitaria y los imperativos del tiempo

Rubén Fontalvo Peralta*

Recibido: Agosto 6 de 2010

Aceptado: Septiembre 10 de 2010

The teaching profession for college and the imperative of time

Palabras clave: Complejidad,
Dignificación docente,
Pedagogía de la pregunta,
Saber, Transdisciplinariedad,
Universidad.

Key words: Curricular
Complexity, Dignify teaching,
Pedagogy of the question, Know,
Transdisciplinarity, University.

Resumen

Este artículo busca caracterizar el contexto en el que se inscribe la complejidad de la docencia universitaria y los imperativos del tiempo. Se presenta una crítica a la manera tradicional como se ha considerado la docencia universitaria para lograr una comprensión compleja, articulada a la condición humana, en lo que se puede denominar una re-significación de la misión docente.

Abstract

This article seeks to characterize the context in which the complexity is part of university teaching and the imperatives of time. It presents a critique of the traditional way of teaching is considered to achieve an understanding university complex, articulated to the human condition, in what can be called a resignificance of the educational mission.

* Sociólogo, Magister en Educación y Filosofía Latinoamericana, Doctorando en Ciencias Filosóficas. Líder Grupo de Investigación Pensamiento Complejo y Educación, Universidad Simón Bolívar. rfontalvo39@ hotmail.com

Introducción

Nada es tan humana, política, social y culturalmente pertinente como dedicar todo el esfuerzo a comprender la labor docente y sus implicaciones en el devenir y destino de una sociedad. Por eso se hace necesario adelantar permanentes investigaciones que permitan promover una amplia reflexión sobre la complejidad que está en el fondo de esta profesión y su relación con la calidad de la educación para que esta se dé en todas sus manifestaciones. No se podrá hablar de una educación de calidad, si no se posibilita una dignificación de la profesión docente, teniendo en cuenta que la misma calidad de los sistemas educativos está determinada por el tipo de docentes y directivos que llevan a cabo su trabajo en las aulas y en general en las organizaciones educativas, así como por el sistema sociopolítico. En este sentido toda reforma educativa que se implemente en función de la calidad de la educación, tiene que dar cuenta de compromisos con el docente y de docentes comprometidos, sobre todo si se busca lograr transformaciones significativas, para las regiones y el país.

Muy a pesar de lo evidente de esta afirmación, la realidad ha venido mostrando que los cambios en la profesión docente implican devolverle la confianza al educador, la cual se obtiene con el apoyo y reconocimiento social. Además de una valoración que recupere espiritual y cognitivamente su labor a lo largo de los años profesionales (Maturana, 2002). Así mismo es necesario el mejoramiento de sus condiciones económicas, un ambiente laboral adecuado y mayores opcio-

nes para su formación permanente.

Un problema que enfrenta esta profesión es que las decisiones adoptadas por las políticas públicas con relación a la docencia, están mediadas cada vez más por restricciones presupuestales que se sitúan por debajo de las reales necesidades salariales y de desempeño. Esto en el contexto de una política de racionalización del gasto en educación como la que se implementa en nuestro país que para determinar su eficacia, lo reduce a la medición costo-beneficio y sitúa el centro educativo como el escenario de la gestión (Vargas, 2002). De esta manera las exigencias a las funciones laborales del docente no son acompañadas con condiciones adecuadas para su desarrollo profesional.

Este proceso está acompañado de un desplazamiento del docente-académico-investigador como figura central y va siendo sustituido por el administrador-técnico, que debe “asegurar la excelencia” para obtener mayor presupuesto el que ha de buscar en los “clientes”, rol con el que se identifica en este escenario a los estudiantes. En esta racionalización, la legitimación de una política de bajos salarios hacia los docentes, sirve de pretexto para consolidar la obediencia así como la pugna individual por los escasos recursos, mediante los sistemas de escalafón que hoy se tienen.

Pensar la calidad de la educación así como la profesión docente y todas las profesiones, en la llamada sociedad de la información o del

conocimiento, merece de docentes y directivos, una reflexión del significado que tiene esta profesión, ya que hoy se propone un Estatuto Docente Único que reconozca y garantice la Profesionalización de la Docencia, así como reformas educativas en un contexto iberoamericano (OEI, 2010).

Se requiere entonces contextualizar la misión docente frente a los desafíos, crisis emergencias de la sociedad así como del conocimiento, en sociedades que como las nuestras son al mismo tiempo del des-conocimiento y menos del reconocimiento de la pluralidad de saberes y otras competencias culturales de la diversidad epistemológica del mundo. En este contexto se hace pertinente reflexionar el papel del docente en la transformación que experimentan los saberes, sus nuevas lógicas, sentido, circulación y usos que han generado una crisis de identidad profesional en una sociedad de mercado, consumista, intolerante, violenta.

1. Complejidad de la docencia universitaria

La problemática referida a la calidad de la educación superior en América Latina, el Caribe y en Colombia, es compleja por su naturaleza, debido a que no podemos abordarla desde perspectivas simplificadoras, pues son múltiples los factores y procesos entrelazados que al hacerse interdependientes problematizan su investigación y tratamiento. El planteamiento gubernamental que se ha venido adelantando se ha hecho desde miradas reductoras ante los grandes avances e imperativos planteados por la moder-

nización en cuanto a los procesos de eficiencia, productividad y competitividad los cuales son los indicadores de calidad y excelencia válidos para determinar las funciones sustantivas de investigación, docencia, articulación social e internacionalización de la educación universitaria en contextos que exigen una democratización permanente de la sociedad (De Sousa, 2006).

Los múltiples cambios en cuanto a la calidad de la educación necesitan investigaciones que se ocupen más detenidamente de la complejidad que implica la condición humana, en sus múltiples articulaciones *donde las personas se reconozcan en su humanidad común, al tiempo que se reconozca la diversidad cultural inherente a todo cuanto es humano* (Morin, 2000).

La docencia universitaria no ha sido ajena a estas circunstancias teniendo en cuenta la situación crítica que vive la educación superior, pues es evidente la preocupación reiterativa de las universidades por fortalecer el talento humano así como la capacidad de investigación en ciencia, tecnología e innovación a través de la creación de un sistema de investigación, que aun cuando se ven muy incipientes los sistemas de cooperación interinstitucional, ya se observa el reconocimiento a la articulación desde la docencia (Inciarte, 2010).

En este sentido la docencia amerita ser tratada desde las múltiples interdependencias, que caracterizan el rol del docente en la educación universitaria del siglo XXI, que tal como lo ca-

racteriza (Tunnermann, 2009) *el docente necesita ser formado en la perspectiva de la educación permanente, en la que el profesor universitario sea un diseñador de métodos de aprendizaje, para tratar no solo las certezas de la ciencia sino un siglo llamado a ser el siglo de la incertidumbre y la interdisciplinariedad*, pues vivimos una nueva era, la era de las posibilidades.

La profesión docente

La docencia hay que comprenderla como un sistema complejo. Un primer aspecto del problema es interpretarla como *una profesión* entendida esta, como una trama que surge en el cruce de dos figuras sociales: un oficio y una vocación. Al oficio lo caracteriza un logro que se halla socialmente definido en términos de éxito económico. A la vocación también la caracteriza socialmente su logro, pero este se define en términos de realización personal (Barbero, 2000).

La profesión docente está constituida por seres humanos, sujetos actores sociales y culturales en la que tanto el docente como el estudiante son conceptos que emergen desde el surgimiento de las organizaciones educativas. La condición de sujetos actores nos remite a identificar *la condición humana de quienes participan de la docencia*, de tal manera que la docencia ha de estar centrada en la enseñanza del significado de ser humano, sin embargo es sorprendente que sea este significado, el que menos se enseña (Morin, 2000). Lo anterior nos remite a la necesidad de plantearnos permanentemente el despliegue de lo humano, de tal manera que las organizacio-

nes educativas se reconozcan de manera visible como Centros de Formación Humana.

Un segundo aspecto del problema tiene que ver indudablemente con la complejidad de la *docencia como profesión*, que se encuentra desafiada por la crisis que afrontan las profesiones en la denominada sociedad del conocimiento y la información. Aquí es necesario identificar los elementos que le dan identidad a la profesión docente, para mirar en qué medida las comunidades docentes plantean el tratamiento a la complejidad y las relaciones entre los cambios en los saberes, en el uso de la información y los cambios que por otro lado imponen las relaciones del trabajo docente, en una sociedad dinamizada por el culto al mercado generador de una crisis profesional frente a las mutaciones que experimenta la sociedad en un contexto global. Esta circunstancia implica identificar los criterios de pertinencia y calidad mediante los cuales el docente actualiza el mapa de conocimientos, valorando así saberes, estrategias y competencias de aprendizaje para de esta manera seleccionar y problematizar informaciones y conocimientos que se le enseñan a los estudiantes. En este sentido es pertinente la pregunta *¿Cuál es el lugar que ocupa la docencia en el contexto de la sociedad actual?*

En esta perspectiva se hace necesario indagar *la auto-identificación* tanto como *identificación* por su relación con los otros actores de la profesión como en la *identización* en su dimensión personal, mediante la cual los docentes se aceptan así mismo, en su condición de sujetos, acto-

res y autores que legitiman su profesión como partícipes de un proceso, desde la perspectiva dialógica de las ciencias y las humanidades. Se requiere en este sentido dar cuenta de *la aceptación del sí mismo* como profesional, del auto-conocimiento y auto-referencia, del pensarse así mismo, del ejercicio de la autonomía, la auto-confianza, la auto-exigencia, en últimas el saber pensarse de manera crítica pero también autocrítica. El sentido de pertenencia es un vivir-sentir en su unidad formativa, en una doble dimensión: una dimensión interior, *procesos subjetivos*, de su cuerpo y emocionalidad y una dimensión exterior, es decir, como *procesos comprensivos simbólicos*, en tanto creación cultural histórica.

Teniendo en cuenta lo anterior, es fundamental que los docentes recuperen su dignidad, lo que implica tener respeto hacia sí mismo y hacia su profesión, que se traduce en amarse como seres con autonomía y responsabilidad a través de entender mejor su condición humana que se construye con la convivencia de la condición humana de sus estudiantes. Somos humanos cuando crecemos entre humanos y somos humanos de un tipo u otro dependiendo de cómo se comportan los humanos entre los cuales crecemos (Maturana, 2002).

Docencia y el saber disciplinar

La docencia por tener que dar cuenta del aprendizaje y los desafíos del *conocimiento científico* en general y de los saberes humanísticos constituye una referencia obligada para identificar cómo el *docente* re-conoce críticamente el

devenir social del saber que enseña, su historicidad, sus métodos, problemas no resueltos. Esto implica una relación actualizada del docente con el desarrollo de las comunidades académicas y científicas tanto de su disciplina como de otras, en contextos inter-transdisciplinarios universales así como la comprensión actualizada de los diversos modos de producción del conocimiento. Se busca por lo tanto, identificar la manera como el docente participa de redes académicas e investigativas y valorar el impacto de las tendencias epistemológicas paradigmáticas, en la práctica pedagógica.

Las relaciones entre el *saber disciplinar* y el *saber pedagógico* constituyen otro aspecto de la complejidad de la docencia. Esta relación ha sido motivo de debates y en muchos casos de resistencia sobre todo entre los docentes universitarios. Entre los que enseñan las disciplinas denominadas puras o experimentales, han visto con un cierto temor el avance que ha tenido en el país la insistencia que para ejercer la docencia se requiere apropiarse del saber pedagógico, al considerar que por esta vía se desplazaría el rigor de lo científico. De otro lado entre quienes se ocupan de la pedagogía, la ven como el saber propio, fundante y exclusivo de la docencia, razón por la cual sería el factor de calidad determinante.

La comprensión de la docencia amerita una nueva racionalidad inspirada en un pensamiento articulador, ligado al devenir del individuo, la sociedad y la especie humana. Para el docente

tanto la práctica como el discurso pedagógico por presentar diversos niveles de realidad y ser multirreferenciales requieren articularse con los saberes disciplinares para comprender la complejidad del sujeto que aprende. Uno de los retos de la pedagogía entonces es la relación conocer, aprender, enseñar, hacer pero también tratar lo desconocido, la incertidumbre. Por esta razón en este sentido podrían plantearse las siguientes preguntas: ¿En qué sentido la docencia posibilita pensar el aprendizaje? siendo que el desafío de la enseñanza es dejar aprender, de tal manera que constantemente nos preguntemos ¿Qué hacer con lo que conocemos, aprendemos y enseñamos? ¿Cómo identificar las implicaciones de lo que hacemos, lo que conocemos, aprendemos y enseñamos? ¿Cuál es el sentido ético con el que hoy se aprende y enseña? ¿De qué se ocuparía una pedagogía para la incertidumbre?

Docencia y el saber pedagógico y didáctico

Tradicionalmente el concepto de pedagogía y didáctica ha estado ligado a la formación del niño, con respecto al método y los propósitos culturales de la educación, por eso ha sido pensada para la educación en los niveles primario y secundario desde una concepción que trataba de formar y transformar al alumno *por este carecer de luces*. Por esta condición requería de un agente externo, es decir un preceptor que le asigna, le dicta, le ordena, le manda, situando al educador como la única fuente de saber.

Los nuevos desarrollos de las ciencias de la cognición, hicieron emerger nuevas comprensio-

nes acerca de cómo se da el aprendizaje, puesto que ha permitido re-orientarlo a la complejidad humana del sujeto que aprende, reaprende, desaprende. Para la pedagogía esto ha contribuido a generar también nuevas comprensiones de cómo favorecer la cognición en los estudiantes, lo que también ha significado que el educador se vea implicado en su propio aprendizaje no sin antes enfrentar serias resistencias frente al modelo reductor y disciplinar con el que ha sido formado.

El mismo concepto de *la didáctica* entendida como la elaboración de estrategias espacios, mecanismos de los que dispone el educador para un aprendizaje efectivo en sus estudiantes, en una especie de dispositivo intelectual, se ha visto desafiado especialmente por las dinámicas informacionales de la tecnología y la comunicación logrando que la didáctica deba ser complementaria con una aptitud *autodidacta* tanto de estudiantes como de los educadores.

Los desarrollos de las teorías de la cognición y el aprendizaje se han movilizad a la educación superior por considerar que la formación en la disciplina (académica-investigativa) requería una comprensión del aprendizaje de jóvenes y adultos y desde esta perspectiva, el mismo concepto de formación se ha visto problematizado.

La insistencia en el país de asumir *la pedagogía y la didáctica* como saberes fundantes en los programas académicos, como un núcleo que de manera interdisciplinaria articula diversas

dimensiones del aprendizaje tanto de las disciplinas, como en la formación de la persona, así como la inserción de todo aprendizaje en las tendencias sociales, políticas, culturales y éticas, ha hecho de estos saberes un núcleo complejo organizador de la academia referida a la calidad del aprendizaje al redimensionar la pertinencia de su quehacer con las necesidades del contexto (Fontalvo, 2008).

La pedagogía tiene como misión y principio autorregulador comprender y desafiar la formación humana en todo estudiante para formarse como ser humano, lo que se convierte en un auto-formarse que es a lo que le apuesta la educación. Por esto *desde la antigüedad*, la educación estuvo orientada hacia la formación y el desarrollo integral del ser humano. Se trataba del despliegue de aquello que en potencia todo ser humano lleva dentro de sí mismo. Ahora bien no basta con que a uno lo eduquen, también cada uno de nosotros tiene que hacer de su vida un proceso de formación constante. La educación es una constante educación. No es algo que nos sea dado para siempre (Ciurana, 2001).

Docencia y articulación social

La pertinencia contextual constituye la visibilidad de la responsabilidad social que desarrollan las organizaciones educativas, ya que compromete la docencia como una práctica para que los conocimientos académicos, permitan ampliar la comprensión ciudadana en el tratamiento a la calidad de vida, ampliando el concepto de proyección hacia una articulación social cultural y

política. En este sentido se hace viable identificar la productividad académica del docente y la difusión que hace a la sociedad como dimensiones de su compromiso con la calidad cultural de la sociedad. ¿Cómo se asume la responsabilidad ciudadana inter, multi y transcultural? Si tenemos en cuenta que el actor del proceso del conocimiento es un actor social ciudadano, pero también el actor social ciudadano es actor del proceso del conocimiento, que siempre moviliza el poder de las culturas.

Docencia y pedagogía de la pregunta

El arte de preguntar constituye el factor activador de toda investigación, abre la posibilidad del conocimiento, siendo al mismo tiempo el arte de pensar. El mundo es un mundo de preguntas y la tarea es buscar las respuestas, de tal manera que preguntas y respuestas se complementan.

Pedagógicamente la pregunta tiene una importancia en el aula y es susceptible de ser aprendida, así como orientada a que emerja, lo que implica un ambiente dialógico que propicie la reflexión y el planteamiento de problemas en la construcción de una docencia ligada a la investigación (Salcedo, 2001).

El aula requiere rescatar el papel crítico constructivo de los educadores y de los estudiantes planteándose preguntas sobre los problemas prácticos de sus vidas, sus comunidades, además de los retos que desafían la condición humana y las implicaciones del conocimiento científico y tecnológico.

Una vía en este sentido es la necesidad que existe de someter a un juicio crítico los diversos enfoques, métodos y teorías de las disciplinas que se estudian para dar cuenta de las problemáticas tratadas, sus implicaciones, límites, vacíos, rupturas, buscando desprender el apegamiento y dogmatización de los pensadores clásicos. En este sentido pensar y preguntar son dos procesos intelectuales inseparables. Con la pregunta nace la curiosidad, se activa la imaginación y con esta se incentiva la creatividad.

El aula, un espacio para la pregunta

El aula requiere ser construido como un contexto de aprendizaje y fomento de la capacidad para preguntar. La pregunta no solo tiene la misión de aclarar lo que argumenta el docente o los estudiantes, también se requiere de preguntas que motiven investigaciones, es decir, preguntar más allá del tema de clase. Es necesario avanzar a preguntas que se formulen para ser tratadas por las diversas disciplinas durante un periodo o ciclo (semestre académico) que permita alcanzar una buena fundamentación y respuesta, fomentando el trabajo inter y transdisciplinario.

En este contexto del aula, los grupos de investigación, ameritan tener espacios académicos para problematizar sus líneas, proyectos, avances investigativos.

Para Wagensberg (2008) la pregunta tiene dos actitudes:

- El mundo es un mundo de preguntas y la tarea es buscar respuestas. En esta actitud la

mente se coloca a sí misma en el centro y se pregunta *por qué* o el *para qué* de las cosas. La preocupación es la causalidad y finalidad de todo lo que acontece. Por este camino se llega al conocimiento revelado y a las creencias. Se avanza cuando cambia la respuesta y la pregunta es pura rutina.

- El mundo es un mundo de respuestas y la tarea es buscar de qué preguntas. En esta actitud la mente se preocupa más por el *cómo* de las cosas, es decir se preocupa por la inteligibilidad de todo lo que ocurre. Este camino conduce al conocimiento científico y a la investigación. La historia de la ciencia es la historia de las buenas preguntas y el conocimiento avanza cuando cambia la pregunta.

Estos dos caminos de la mente para crear conocimiento y enfrentarse a la incertidumbre, se complementan con otro que reconoce la aventura de la mente que pregunta por el “por qué no”. Este es el camino de las posibilidades que tanto el mundo del pensamiento como de la acción puede hacer pasar la razón del “por qué” al “por qué no” ¿No podemos, acaso, acostumbrarnos a no responder únicamente y de entrada al “por qué” y entrenarnos a responder también al “por qué no”? ¿Acaso no sabemos, desde la ancestral sabiduría, que la razón humana es capaz de dedicarse a responder “por qué no” intentando explorar el diseño y la identificación de respuestas posibles? (Le Moigne, 2006).

Esta búsqueda fascinante permite precisar cómo este *por qué no*, ha guiado la gran aven-

tura científica cuando se interroga *¿Por qué si siempre así? ¿Por qué no de esta otra manera?* El ejemplo típico es la extraordinaria búsqueda de Leonardo da Vinci cuando se preguntó: “¿Por qué no hacer ascender algo más pesado que el aire?”. A su alrededor, todo lo sensibilizaba en la experiencia de que lo que es más pesado que el aire descende y cae. Sin embargo, agregaba él, los pájaros vuelan: así que este proyecto podría ser plausible. Leonardo se quedó en esta pregunta durante unos diez años modelizando, diseñando siempre.

Desde los dibujos sobre el vuelo de los pájaros hasta los de las poleas para hacer mover las alas, él va y viene en una especie de sondeo permanente, fracasa, experimenta de vez en cuando, va de etapa en etapa, y logra una respuesta plausible a ese “por qué no”. También observa que, cuando hace girar un perno en una tuerca –que él diseña–, el perno sube. Este hecho lo lleva a escribir que “tal como sube el perno que se atornilla en la tuerca, subirá la hélice que se atornille en el aire”. Luego, diseña una hélice y una manera de hacerla girar para que suba en el aire: el primer helicóptero, artefacto perfecto, se concibe entonces. Que se haya construido solo cinco siglos después, poco importa para el caso; lo que nos interesa es el proceso de diseño, para él la intención. En lugar de resignarse antes de tiempo a un imposible previsto, intenta, por el contrario, elaborar algo posible-plausible y esto, intencionalmente, forjando el proyecto, sin sumergirse en un delirio onírico que la mente ya no controla (Le Moigne, 2006).

El docente investigador

La calidad de la docencia está referida también a la relación docente con la *investigación*. En este contexto se viene insistiendo en una Docencia por investigación como una opción para la calidad del trabajo académico que permite fortalecer la didáctica para que transforme la investigación en un acto pedagógico.

Aunque se ha venido avanzando en el concepto y prácticas de la *formación investigativa* ligada a los espacios académicos de desarrollo curricular, sobre todo en el aula y en el sentido más amplio ligada a los trabajos que realizan los estudiantes, esta no se articula con procesos que permita a las organizaciones educativas construir conocimientos que le apuesten a otras maneras de tratar los problemas e incertidumbres de la humanidad anquilosándose en el docentismo.

Desde el contexto de las políticas educativas se observa, que aún no se cuenta con acciones sostenidas orientadas hacia la formación de los formadores. Las acciones que en este sentido adelantan las universidades, no son permanentes y operan más como el cumplimiento de requisitos para corresponder con los procesos de escalafonamiento, sin reorientar el sentido de las propuestas que se implementan.

De este modo, según nuestro criterio, la función del docente investigador tutor estaría más centrada a generar espacios para que emerjan preguntas y problemas esenciales para lo cual se sitúa como un sujeto atento para:

- Encauzar las preguntas de los estudiantes

- cuando están en apuro pedagógico e investigativo.
- Recomendar programas individuales de lectura y estudio ya que son muchos los libros que un estudiante debe leer para ampliar su aprendizaje, especialmente del devenir de su disciplina buscando que identifique los grandes temas tratados, los problemas aún no resueltos, los métodos implementados.
 - La formación investigativa requiere favorecer así el espíritu creador del sujeto que aprende para que pueda *ver lo que todos vemos* y *pueda pensar lo que nadie ha pensado*. Esto significa ver lo que en una percepción normal es invisible transformando la visión de un fenómeno evidente en visión de un fenómeno asombroso, que implica destrivializar la percepción lo que supone preguntarse para pensar lo que nadie piensa, en una especie de articulación e interdependencia. De hecho *ver lo que todos vemos* necesita de una nueva concepción generada por el *pensar lo que nadie ha pensado* lo que constituye una conquista cognitiva que implica invención y creación.
 - En cualquier acto de creación humana, sea técnica, estética, intelectual, social, en el individuo se requiere la colaboración de su imaginario con el mundo real así como de la cultura, que puede estimular o inhibir la inspiración misteriosa de todo acto creador. El desarrollo de un espíritu creador en el sujeto que se forma para la investigación significa movilizar la estructura mental con afán crítico complejizador lo que implica:
 - Tener criterios, es decir, conceptos que se ejercen de manera autónoma al mismo tiempo que permiten re-conceptualizarlos para considerar una situación, mirar lo múltiple y comprender la dialógica de la unidad diversa.
 - Hacerse preguntas pertinentes en diálogo con la impertinencia, mediante recorridos siempre en actitud de aprendizaje e investigación.
 - Relacionar la información a su disposición con las preguntas e incertidumbres que piensan los problemas fundamentales de la humana condición.
 - Generar soluciones nuevas, a las respuestas ya dadas, para lo cual se requiere comprender el sentido y la intencionalidad de lo novedoso o distinto.
 - Construir simbólicamente una representación –texto– que permita comunicar los significados que posibiliten transformar la experiencia humana.
- El espíritu creador requiere privilegiar una lógica terciaria de naturaleza transductiva que permita extender las interconexiones existentes entre los conocimientos adquiridos, las preguntas y los desafíos. Esta lógica moviliza tres tipos de operaciones mentales como son la *identificación*, *la diferenciación* y *la vinculación* que permiten igualar, desigualar o *hacer* analogías. La inferencia transductiva opera transfiriendo relaciones entre el término medio o conector con cada uno de los extremos, re-formulando la relación entre los diversos términos, en esto consiste la base lógica para pensar más allá de la disciplinariedad.
- El docente investigador, también requiere

concentrar sus esfuerzos educativos e investigativos en la disciplina y en su relación con las otras disciplinas, lo que implicaría disponer en su dinámica formativa de estrategias para que el aprendizaje permita:

- Realizar conexiones entre diferentes tópicos.
- Acercar diferentes ideas o diferentes maneras de percibir los problemas cuando ello es apropiado.
- Desarrollar un pensamiento articulador de las diferencias. Esto es de gran importancia crítica.
- Destacar lo relevante y meritorio de diferentes puntos de vista para que el ejercicio razonable de los estudiantes permita integrar una síntesis de lo diverso.
- Trabajar intercambiando y combinando ideas para construir un marco de referencia más general donde se acomoden los pensamientos diversos.
- Realizar un pequeño descubrimiento en la frontera de los saberes, de las especialidades o disciplinas.

Otro proceso influyente en la calidad de la docencia tiene que ver con *los sistemas de vinculación*, que amenazan permanentemente su dignificación, lo que obliga a re-pensar la recomposición de las relaciones sociales y las insatisfacciones culturales económicas así como la pertinencia con la profesión.

2. Docencia y evolución transdisciplinar de la universidad

La nueva academia requiere hacerle frente a

los obstáculos que le producen inercia a la Universidad en su dinámica investigativa transdisciplinar. Un estudioso de la evolución transdisciplinar de la Universidad (Carrizo, 2004), ha considerado que estos obstáculos son de diversas dimensiones y se pueden caracterizar en:

1. Obstáculos epistemológicos. La noción de obstáculo epistemológico, se refiere a los paradigmas reduccionistas del conocimiento. La Universidad moderna ha sostenido su producción de conocimiento sobre la base de un sistema de hegemonía disciplinaria que, lejos de promover articulaciones y contextualizaciones, facilita la hipertrofia del desarrollo especializado, que es ciego a las repercusiones del conocimiento. La exigencia está orientada a las *reformulaciones epistemológicas* que permitan la construcción de un pensamiento integrado, abierto a la diversidad y a la incertidumbre, con conciencia de sus propias cegueras y limitaciones.

Por otro lado, la construcción de una *actitud* dispuesta a una mayor humildad en el tratamiento de los datos de la realidad y abierta a buscar los enlaces y las integraciones imprescindibles para la producción de un conocimiento no mutilado ni mutilante.

2. Obstáculos culturales. Estos están referidos fundamentalmente a las grandes brechas entre cultura científica, cultura humanista y cultura del saber cotidiano o comunitario. Existiendo una débil –si no inexistente– conexión entre ellas. Tres culturas y cada cual con sus modelos y sus dinámicas con una riqueza enorme en su

seno y que debería potenciarse a través de la fertilización científica y cultural. Una vez más, se hace necesario distinguir, pero también se hace necesario asociar.

3. Obstáculos institucionales que se refieren fundamentalmente a la defensa de territorios de saber/poder en la Universidad, y que torna excluyente y poco amistosas las relaciones entre los investigadores, por estar cada uno defendiendo su territorio como el único válido y certero. Los esfuerzos en transformar estos obstáculos ya se notan aunque de manera incipiente.

4. Obstáculos teórico-metodológicos. Estos guardan relación, fundamentalmente, con los instrumentos de la formación, programas, currículos, evaluación, formación de formadores, etc., que se implementan y que no dialogan con otros para validar sus implicaciones en la construcción de los conocimientos.

5. Obstáculos organizacionales. Refieren fundamentalmente a las condiciones de enseñanza y diseminación del conocimiento (arquitectura edilicia, estructuras de comunicación y mediación entre campos de saber, concepciones editoriales para publicaciones científicas, etc.). Este punto incluye en su ancho titular asuntos muy diversos, pero que también hacen en su conjunto, a la dificultad organizacional de instaurar perspectivas alternativas al clásico pensamiento disciplinar/departamental en el seno de las Universidades.

6. Obstáculos psicosociales. Refieren funda-

mentalmente a la crisis y transformación de las identidades profesionales, con sus correlatos en los imaginarios individuales y colectivos. Las transformaciones de nuestra época, de alta complejidad y que involucran, en un sistema de reciprocidades, componentes económicos, sociales, políticos, culturales, exigen correspondientes cambios en los modos de intervenir en el mundo real y en la formación para esta intervención.

7. Obstáculos económicos. Está referido por un lado, a las posibilidades que ofrece un mercado de empleo crecientemente tecnocrático e hiperespecializado y, por otro, a las fuentes de financiamiento para la investigación y desarrollo de campos transdisciplinarios. El mercado de trabajo –apoyado en la concepción dominante del “especialista”– ofrece escasas oportunidades para que un egresado “transdisciplinar” pueda acceder a ámbitos de labor estimulante, consistente con sus práctica y económicamente sostenibles. Sin embargo, se advierte, fundamentalmente en el sector tecnológico y la industria de vanguardia, experiencias altamente estimulantes para un pensamiento y una práctica transversal en el campo del conocimiento.

3. Re-encontrar la misión

En su devenir el educador ha transitado entre ser pedagogo, maestro, apóstol, intelectual, profesional, funcionario, colaborador, facilitador, dictador, pasante de saberes, especialista, experto, trabajador de la cultura, asalariado, animador, gestor, investigador, peregrino, expedicionario, etc. Al educador se le ha pedido que tenga en cuenta en su práctica pedagógica dentro del aula:

el saber disciplinar, la epistemología, la psicología, la administración, la tecnología de los medios audiovisuales, la lingüística, la economía, la política, las neurociencias, la pedagogía, la didáctica, la ética, las nuevas tecnologías de la cibercultura, el bilingüismo, la inclusión. Estas exigencias se multiplican al asumir las prácticas investigativas o cuando el educador sale del aula y tiene que hacer frente a sus responsabilidades ciudadanas como agente de un proyecto de extensión a las necesidades culturales de una comunidad, creciendo en complejidad su misión, de ahí que ser maestro no solamente es ser pedagogo clásico (Fontalvo, 2004).

El espacio de discusión generado en la última década en torno a la calidad de la docencia, amerita la necesidad de realizar reconceptualizaciones de la profesión docente que implica la relación con la profesión, la pedagogía, la didáctica, el saber disciplinar y transdisciplinar, la investigación, la ciudadanía, en los que nada está acabado sino que es un pliego de posibilidades para aprender ejerciendo el peregrinaje y pensar de manera razonada a riesgo *de tener razón en el momento equivocado y también tener el honor de estar equivocado en el momento justo* (Gonzales, 2004) pues en uno y otro el aprendizaje lo dotará del privilegio de pensar la relación entre el conocimiento y la vida.

La misión de la educación en la era planetaria consiste en hacer posible el conocimiento y la comprensión de la complejidad de esta era (Morin, 2007). En esta, el educador tiene como misión posibilitar la reforma del pensamiento

así como regenerar la enseñanza. Esta labor que siempre es obra de una minoría de educadores inspirados en hacer de la educación una tarea de salvación pública, requiere necesariamente de competencia, técnica, arte, eros, fe (Morin, 2001).

La educación requiere de un educador competente para:

- a. Proporcionar una cultura que permita distinguir, contextualizar, globalizar, y de esta manera enfrentarse a los problemas multidimensionales, y fundamentales.
- b. Orientar los espíritus de estudiantes, colegas y ciudadanos para responder a los múltiples desafíos de la complejidad creciente de los problemas que retan al conocimiento humano.
- c. Orientar los espíritus para hacer frente a las incertidumbres que no cesan de crecer, favoreciendo con su labor la inteligencia estratégica y la apuesta por un mundo mejor.
- d. Educar en la comprensión humana entre próximos y lejanos en un espíritu de solidaridad y ética responsable.
- e. Enseñar la afiliación a la región, al país, al continente, a su historia, a su cultura, a su comunidad.
- f. Enseñar la ciudadanía terrestre, mostrando a la humanidad en su unidad antropológica y su diversidad individual y cultural.

La comunidad educativa, está enfrentada a un enorme desafío como nunca antes lo había estado, ya que su posición estratégica en el seno de una sociedad en medio de emergentes desafíos

globales y locales, está llamada a la responsabilidad, para buscar nuevas vías. Hoy más que nunca, este llamado es imperioso. Para afrontarlo con posibilidades creadoras, será imprescindible encarar con firmeza su transformación y en consecuencia emprender los cambios necesarios, es decir aquellos que al comprender el *pensamiento de las reformas*, correspondan con *reformas del pensamiento* y comprometan en esta misión a educadores y estudiantes, al mismo tiempo que a los administradores e investigadores, políticos y ciudadanos con el fin de hacer frente a la complejidad del mundo dadas las condiciones adversas y devastadoras contra la humanidad. Se debe comprender que la palabra reforma es una palabra modesta pero con un sentido importante y radical porque implica cambio en el pensamiento. Una reforma educativa debe reformar el espíritu, el cual a su vez debe reformar la educación para reformar la sociedad (Aguerrondo, 2009).

Necesitamos vivir en la esperanza, pues sin ella no hay proyección en el futuro. Es como buscar lo inesperado, en estos momentos es salir de esta vía catastrófica.

Aquí el papel de *todo docente dada su condición de intelectual* es quizás más importante que en el pasado, para que la educación deje de producir academicismo, esclerosis en los estudiantes e investigadores y poner sobre la mesa de las estructuras curriculares los problemas fundamentales de la humanidad y no hacerlo de una manera superficial y cómplice de la colonialidad del saber y las injusticias cognitivas. Vivimos en un mundo en el que hay que hacer preguntas

fuertes que son aquellas que se dirigen no solo a nuestras opciones de vida individual y colectiva, sino sobre todo a las raíces, a los fundamentos que han hecho posible la vida en este planeta. Educar un pensamiento y desarrollar una inteligencia transdisciplinaria que sea capaz de encarar el contexto y el complejo global para que a partir de ello los estudiantes se hagan conscientes y responsables del desafío de la globalidad en marcha.

De ahí que ya no debemos continuar sobre la ruta del modelo de racionalidad así como de desarrollo imperante, llámese sustentable o durable, se hace necesario cambiar de vía, es decir necesitamos un nuevo comienzo.

Referencias

- Aguerrondo, I. (2009). *Conocimiento complejo y competencias educativas*. Suiza. Unesco Oficina Internacional de Educación.
- Barbero, J. (2000). *La crisis de las profesiones en la sociedad del conocimiento*, en *Nómadas* No. 16. Santa Fe de Bogotá.
- Carrizo, L. (2004). *Producción del conocimiento y políticas públicas. Desafío de la Universidad para la gobernanza democrática*. México: Universidad Autónoma Metropolitana.
- Ciurana, E. (2001). Los saberes de la educación en el futuro. En Luengo, E. *Educación mundialización y democracia: un circuito crítico*. México: Universidad Iberoamericana.
- De Sousa Santos Boaventura (2006). *La Universidad en el siglo XXI, para una reforma*

- democrática y emancipadora de la universidad*. La Habana: Fondo Editorial Casa de las Américas.
- Fontalvo, R. (2004). *El sujeto que aprende y la sistémica compleja*. Barranquilla: Ediciones Escuela Normal Superior del distrito de Barranquilla.
- Fontalvo, R. (2008). *Educación en la complejidad*. Barranquilla: Ediciones Universidad Simón Bolívar.
- González, K. (2004). Paideia y Mnemosyne, o de cómo habitar un imaginario radical. En: *Posmodernidad. La obra de Michel Maffesoli*. Caracas: Monte de Ávila Editores.
- ICFES 2001. *Bases para una política de Estado en materia de educación superior*. Bogotá.
- Inciarte, A. (2010). *Reconceptualización de la universidad. Una mirada desde América Latina*. Maracaibo: Impreso en Ediciones Astro Data, S.A.
- Heidegger, M. (2005). *Qué significa pensar*. Argentina: Terramar Ediciones.
- Le Moigne, J. (2006). *Sobre la inteligencia de la complejidad. Entrelazar epistemología y pragmática*. Recuperado el 20 de marzo del 2010 de web: http://www.pedagopsy.eu/livre_intelligence_moigne.htm
- Maturana, H. (2002). *Transformación en la convivencia*. Santiago de Chile, Ediciones Dolmen.
- Morin, E. (2000). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Bogotá: Imprenta Nacional de Colombia. MEN, ICFES, UNESCO.
- Morin, E. (2001). *La cabeza bien puesta. Repensar la reforma Reformar el Pensamiento*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.
- Morin, E. (2007). *Articular los saberes*. Buenos Aires: Ediciones Universidad del Salvador.
- Morin, E.; Ciurana, E. & Motta, R. (2002). *Educación en la era planetaria. El pensamiento complejo como método de aprendizaje en el error y la incertidumbre humana*. Valladolid: Publicaciones Universidad de Valladolid.
- Organización de Estados Iberoamericanos (2010). *Metas Educativas 2021, la educación que queremos para la generación del Bicentenario*. Madrid: Cudipal Gestión Gráfica, S.L.
- Salcedo, L. & Ibarra, O. (2001). Docencia por investigación: una opción del trabajo universitario. En: *Actualidad Pedagógica*, No. 40. Santa Fe de Bogotá: Universidad La Salle.
- Tunnermann, C. (2009). *El rol del docente en la educación superior del siglo XXI*, <http://www.ucyt.edu.ni/Download/>
- Vargas, M. (2002). La formación de profesores en la educación superior: legado de una administración. En Icfes. *Elementos de política para la educación superior en Colombia*. Santa Fe de Bogotá.
- Wagensberg, J. (2008). *Si la naturaleza es la respuesta. ¿Cuál era la pregunta?* Barcelona: Tusquets.
- Zabalza, M. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.