

NUEVO ROL DEL DOCENTE NUEVOS DESAFÍOS DE LA DOCENCIA

Sebastián Donoso Díaz

Profesor Investigador
Instituto de Investigación y Desarrollo Educacional
Universidad de Talca.

Casilla 747, Talca
Fono: 56-71- 200253
sdonoso@utalca.cl

RESUMEN

En este artículo, se exponen los fundamentos de un nuevo rol de la docencia y del docente, a partir de las asimetrías significativas de la oferta y la demanda de conocimientos, su generación y transformación. Ello ha dado lugar a inadecuaciones y desajustes considerables en la enseñanza universitaria. Este fenómeno se ha visto agravado por la visión conservadora de la docencia que la ha reducido a un papel secundario (la transmisión de conocimientos), reflejando una práctica no pertinente de Universidad. Lo anterior ha significado pérdida de gravitación, prestigio y recursos por falta de una respuesta adecuada a los problemas derivados de la globalización, de las desigualdades estructurales en el conocimiento, etc., materias todas relacionadas con el rol de la docencia. Los cambios propuestos apuntan a la eficiencia y la eficacia en este ámbito, postulando sugerencias en las dimensiones institucional, de la docencia y del docente, que, si se llevan a cabo con rigor, perfilarían su nuevo rol.

1. ¿Por qué hablar de un nuevo rol?

Periódicamente, en las diversas áreas del desarrollo, se discute y se analiza, la necesidad de generar nuevos enfoques respecto de distintos fenómenos, o bien, de crear maneras renovadas de enfrentar los hechos a partir de desajustes que se constatan entre los resultados, y en los logros o impactos alcanzados. Es más, podría decirse que la magnitud de tales desajustes incide estrechamente en el nivel de respuesta requerido, al extremo de que su mayor profundidad implicará soluciones más complejas.

La temática abordada en este artículo, sobre el nuevo rol de la docencia y de los docentes en la educación superior, se inscribe en esa lógica. Se constata la existencia de asimetrías importantes y significativas entre la oferta y la demanda de conocimientos, como también, en las formas de generación y transformación de los mismos en los distintos ámbitos disciplinarios. Todo ello ha dado lugar a desajustes e inadecuaciones crecientes en la educación superior, y en lo sustantivo, a procesos de formación de recursos humanos y en las características de los formadores (los docentes) y del proceso mismo (la docencia).

Por otra parte, dado que este fenómeno de desajuste se presenta con cierta regularidad cíclica, cabría preguntarse si se trata de un problema con raíces estructurales, o de un fenómeno que se encamina en esa dirección incorrecta sin llegar aún a ese estado. Esta reflexión cobra sentido en el marco de la capacidad que tendríamos para enfrentar la problemática en estudio desde dentro del sistema. Alternativamente, podría demandar un proceso de reingeniería (en sentido estricto) basado en un paradigma diferente.

La respuesta más certera a estas consideraciones provendrá de los resultados que se puedan generar en las distintas esferas más estrechamente relacionadas con la temática, tras la adopción de diversas estrategias en los principales ámbitos en que se da el fenómeno, como se sugiere más adelante.

Si se analizan las reformas de la educación superior aplicadas durante la segunda mitad del siglo XX en los países América Latina más adelantados en esta materia, se puede concluir –al menos provisionalmente- que la educación superior ha marchado sistemáticamente rezagada respecto de las demandas y los cambios de las distintas instancias sociales, asumiendo un rol de avanzada de manera más ocasional y puntual de lo que se quisiera aceptar. Ciertamente, el carácter conservador del *ethos* universitario en nuestro continente ha sido un rasgo sobresaliente en la mayor parte de su historia, lo que también se proyecta a la estructura y a la práctica de la docencia. Esto coincide con una de sus características más notables de las universidades en este contexto: evitar ser sujeto de su propio análisis. La universidad es crítica de su entorno, pero no es frecuente que se vea a sí misma como objeto de su propia visión crítica.

Esta consideración ha influido, de manera significativa, en que nuestro sistema de educación terciaria, presente una multiplicidad de estructuras orgánicas, misiones y funciones, en que se mezclan el campo de las disciplinas básicas (incluida la investigación), con los componentes estrictamente profesionalizantes, situación que permanece como figura dominante, imponiendo mayor complejidad a la función de la docencia en el pregrado, toda vez que combina componentes netos de carácter disciplinario, con elementos de aplicación propios del campo profesional.

En el caso chileno, a esta figura se suma un sistema de educación superior con escasa integración vertical en sus niveles y con ciertos problemas de regulación que dan cuenta de un mercado muy heterogéneo en materia de calidad de las instituciones, los programas, las carreras y las oportunidades, sin la debida transparencia y garantía de simetría de la información a los usuarios, que les permita una adecuada y oportuna decisión respecto de las dimensiones reseñadas.

En el marco del escenario universitario convencional, la docencia ocupa un lugar secundario, pues se la subordina a la función de investigación, que es identificada directamente con la creación de conocimiento, mientras que la docencia adquiere valía¹ fundamentalmente en la función tradicional que se le asigna: la transmisión y repetición del conocimiento, que podríamos identificar como “visión estanco de la docencia”. Pese a lo anterior, en todas las universidades chilenas, la docencia es la actividad que demanda más atención y ocupa la mayor porción de los recursos, siendo así el “giro principal” de todas las instituciones de nivel postsecundario.

Respondiendo a esa “visión estanco”, distintas voces han procurado crear categorías institucionales diferentes, a saber, *universidades de investigación*, dedicadas en lo fundamental a esa tarea, y *universidades docentes*, cuya preocupación central es la enseñanza. También se alude a las *universidades nacionales* –dedicadas a las temáticas claves para el país- y las *universidades regionales*, orientadas al mundo local. Estas categorías no tienen mayor fundamento legal, ni operacional, ni menos respecto del sentido y los fines de la universidad, que es el marco en que se instala el análisis de la docencia y del rol del docente.

La disputa entre “investigación y docencia” tiene larga data, y pareciera que no será posible zanjarla fácilmente. Más allá del tipo de universidad a que se desee asimilar cada institución, no existen canales bien definidos, explícitos y consensuados acerca de los vínculos entre investigación, generación de conocimiento, docencia y reproducción del conocimiento. Ello ha hecho que en algunas oportunidades se asuman –casi como actos de fe- más que por la existencia de evidencia empírica concluyente, algunas de las conexiones entre estos ámbitos .

El tema de fondo de esta situación es que el sistema universitario de hecho ha situado la docencia en un segundo plano, enfatizando su carácter reproductivo del conocimiento, sin preguntarse con mayor detenimiento si cumple otras funciones y con qué criterios. Este enfoque aparece reñido con las visiones actuales de la pedagogía², que otorgan a la docencia –bajo un nuevo formato- una función también de “recreación” del conocimiento. La “visión estanco” de la docencia ha rigidizado este proceso, que debería ser esencialmente flexible, para comprender la necesaria interacción entre los diversos campos del desarrollo científico, tecnológico, social y humanista, así como también las formas de acceder de manera apropiada, al conocimiento que tenemos los seres humanos³.

¹ Esta creencia incluso se extiende al hecho de que en nuestro medio, hasta hace poco tiempo atrás, no existían requisitos de carácter pedagógico adicionales para ejercer la docencia en las universidades, como no fuera el dominio del campo disciplinario de quien va a dictar las clases. En la década pasada, comenzaron a masificarse los programas de formación en habilidades didácticas para docentes universitarios, fenómeno que está en extinción.

² Basadas, en muchos casos, en los aportes de las ciencias del comportamiento.

³ La didáctica tradicional en las universidades supone implícitamente que como se trata de sujetos adultos, no se requiere emplear otros procedimientos, ni técnicas orientadas a estimular el aprendizaje.

En razón de los desajustes reseñados, las universidades, tanto en Chile como en otros lugares han cedido terreno paulatinamente a las unidades académicas, los laboratorios, los centros de investigación o de pensamiento independiente, muchos de los cuales reciben apoyo de capitales privados que antes tenían el monopolio universitario⁴.

Como suele aceptarse tácitamente y ha sido descrito en la vasta literatura existente sobre escenarios futuros para la educación superior (Brunner, 1999), las principales fuentes de desajustes e inadecuaciones se sitúan en el sistema de educación superior, de manera externa e interna. Entre los denominados "macroproblemas externos", cabe mencionar la globalización, que ha surgido como un nuevo paradigma de la organización mundial, que hace más fluido el intercambio de bienes, influencias y cultura entre las naciones y sociedades. También posee un inmenso potencial para quienes estén dispuestos a asumirla como una oportunidad y un desafío. La sociedad global es principalmente una sociedad del conocimiento, que constituye, cada vez más, una forma de capital crítico para la empresa y la sociedad moderna, demandando un proceso de formación diferente al seguido hasta la fecha.

La incorporación del país a la sociedad global requiere superar desigualdades estructurales presentes en el mundo del conocimiento, como asimismo, en el dominio de la inteligencia cultivada de su capital intelectual. En nuestro medio, estas restricciones se refieren fundamentalmente también a "macroproblemas de carácter interno", como son las competencias lectoras disminuidas o de índole comunicativa, y las habilidades cognitivas y emocionales con bajo desarrollo, dimensiones nuevas que son prerequisites ineludibles de los procesos formativos con visión de futuro.

La velocidad y la profundidad de los cambios hacen que las profesiones queden más rápidamente obsoletas de lo se quisiera aceptar. La globalización impone estándares de comparabilidad internacionales, así como de equivalencia para desempeñarse profesionalmente en diferentes países o sociedades. Ello implica, por un lado, homologar estándares, criterios y procesos formativos de un país hacia el interior y hacia el exterior, y por otro, exige apuntar a las conductas básicas o centrales, de manera de proporcionar una formación que permita a un sujeto adaptarse rápidamente a condiciones laborales cambiantes, como puede ocurrir al pasar de un país a otro. Estas demandas provenientes del mundo exterior concitan un nuevo cuadro de situaciones que agravan los procesos formativos, debiendo ser manejadas por los formadores, es decir, por los docentes, a fin de que sean debidamente procesados para generar las condiciones de aprendizaje adecuadas en los estudiantes durante el ciclo de la enseñanza superior.

Las tecnologías de la información han hecho cada vez más irrelevante la acumulación de unidades de información en las memorias de los sujetos, especialmente considerando la velocidad del cambio y la tasa creciente de acumulación del conocimiento, la accesibilidad cada vez mayor, más rápida y más económica a fuentes de información a través de las redes, la sustitución de ciertas destrezas por parte de las máquinas y la relativamente limitada capacidad de procesamiento de los seres humanos. (Brunner, 2000). En consecuencia, los nuevos tiempos de aprendizaje

⁴ Lo interesante de estas unidades es que más que buscar definirse bajo una tipología paradigmática, han resultado ser ágiles, flexibles, atrayentes y lo suficientemente eficientes como para disputar, cada vez con mayor fuerza y convencimiento, muchas áreas o campos disciplinarios, que tiempo atrás nadie habría osado abordar.

requieren la incorporación de elementos informativos y tecnológicos apropiados que apunten a esos objetivos.

Se puede decir hoy día que la "profesión" es una definición estática, tanto en las palabras como en las prácticas. Corresponde a una concepción de mediados del siglo pasado, cuando el profesional se formaba durante un periodo de su vida juvenil y luego dedicaba el resto de su vida a desempeñarse de acuerdo con los patrones y estándares aprendidos en su época de estudiante universitario. El egreso o la titulación marcaban entonces para la persona no sólo su admisión en el mundo social bajo el estatus de profesional, sino que lo eximían de la necesidad de adquirir más conocimiento (De Moura, *et al.*, 2000).

Hoy encontramos personas que cambian de "ocupación-profesión" más de una vez en la vida, lo cual, simultáneamente con las condiciones del medio, rápidamente hacen obsolescer las técnicas y los conocimientos aprendidos durante la formación universitaria. Lo anterior implica que la persona/profesional debe estar en un proceso constante de aprendizaje y renovación. La profesión tradicional corre el gran riesgo de no ser viable. De hecho, se requiere un modelo de formación que permita los procesos de cambio señalados, proporcionando a las personas no sólo la única oportunidad en la primera juventud, sino que múltiples oportunidades a lo largo de su existencia. Se trata, pues, de un modelo de formación que habilite a los egresados a mantenerse en un plano de carrera-profesión actualizada y vigente a lo largo del tiempo y de las circunstancias.

Lo anterior implica una aproximación radicalmente nueva al tema del currículo del periodo de formación, así como asimismo, del diseño de las organizaciones formadoras (Brunner, 2000). Estas demandas entrañan también para los docentes universitarios un nuevo proceso de formación, que les permite actualizarse como tal a lo largo de su vida académica, pudiendo asumir los desafíos crecientes e inimaginables que depara el "proceso abierto de formación" al que nos enfrentamos.

Por una parte, el conocimiento, especialmente en el formato científico y tecnológico, constituye un auténtico capital, en sus formas explícitas e implícitas, no sólo para las organizaciones, sino para el conjunto de la sociedad y de sus miembros (Duderstad, 2000). La asignación de este capital marcará las diferencias en el futuro, pero no es un acto mecánico –como la transferencia de un receptáculo a otro- o comercial, semejante a un objeto que se transa en el mercado por estar terminado y ser definitivo.

En relación con lo anterior, la competencia es una realidad en el marco de un mercado abierto. No existen clientelas cautivas, sino que la empresa -incluida la universidad- debe competir en ese escenario, sin poder confiar, como en el pasado, en que los estudiantes son algo asegurado. El criterio de la calidad adquiere cada vez más importancia, convirtiéndose en un claro eje por el que transita la actividad promocional.

Cada vez más, los estudiantes están más conscientes de sus derechos, así como también de las necesidades de formación que pesan sobre ellos. Esta circunstancia también implica una demanda social sobre la importancia de que existan oportunidades financieras para poder estudiar, que incluso atiendan las carencias formativas con que egresan del sistema regular. Tal situación demanda un esfuerzo adicional de parte del sujeto y de las universidades, para lograr formarlo en un período más breve que antes, pero en el ámbito de competencias y habilidades

iniciales mucho más precarias que las que debieron afrontar las generaciones anteriores. A este respecto, también se espera de los docentes y de la docencia una propuesta eficiente.

2. Dimensiones y elementos constituyentes del nuevo rol del docente en la educación superior

Es factible pensar que el nuevo rol del docente y de la docencia no significará un quiebre respecto de visiones anteriores, como tampoco implique partir de bases fundacionales radicalmente diferentes. Es más viable aceptar que, inicialmente, se trate de una actualización o puesta al día, ante fuertes demandas internas y externas, que deriven –como resultado de su evolución y desarrollo- en una concepción y en una práctica sobre la temática, sustentada en mayores elementos tanto “recreados” como más nuevos que antiguos.

A partir de los enunciados anteriores, podríamos adoptar como hipótesis de trabajo de esta sección, la necesidad cierta de orientar los cambios hacia un contexto que implique incrementar la eficiencia y la eficacia de la docencia y, en consecuencia, de los propios docentes universitarios⁵. Las condiciones de este proceso demandan –como ya se mencionó- una “re ingeniería de la docencia y del docente”.

Este propósito puede ser alcanzado por diversos caminos. Hemos de entender que la necesidad práctica de privilegiar un camino significa responder, en forma rigurosa, bajo un formato que he de contener distintas estrategias con secuencias diacrónicas y sincrónicas, en una estructura jerarquizada de necesidades e intereses que la institución persigue y sostiene.

Cualquiera sea la opción que se adopte, es importante atender a las siguientes consideraciones que se refieren al ámbito institucional, al de la docencia y finalmente, al del docente, entendiendo que el orden de éstos se inscribe más en una visión sistémica que lineal.

2.1 Consideraciones relativas al nivel institucional

El argumento fundamental del proceso de reingeniería supone que la institución defina y asuma con plena claridad⁶ el sentido y el rol de la docencia y de los docentes, y que genere consciente y premeditadamente los procesos, mecanismos e instrumentos adecuados para que éstos puedan ser cumplidos de manera orgánica.

En función de lo expuesto, cabe señalar que todo proceso de reingeniería consta de dos fases: la de optimización de lo existente y la de inversión en las áreas de mayor impacto. Para ello, es fundamental proveer el soporte material (equipamiento e infraestructura) para que un proceso de esta envergadura sea exitoso.

En este mismo plano, el tema de la formación de los docentes para las universidades tiene significación. Varias instituciones han iniciado procesos sistemáticos de perfeccionamiento de su cuerpo académico en esta línea . Si bien esto constituye un gran avance, es indispensable que el conjunto de personas que ejerzan

⁵ Puede incorporarse además otro argumento para ello, cual es, la dificultad de seguir ampliando los presupuestos destinados a la docencia.

⁶ Supone una visión compartida por las unidades académicas y sus integrantes y el compromiso de estos últimos con la propuesta.

la docencia, asuman y se compenetren con las ideas del proyecto institucional sobre la materia y con el grado de responsabilidad que le cabe en éste. Ello significa extender su preocupación al interés por mejorar el desempeño en función de las consecuencias que tiene para los estudiantes, lo que significa alcanzar un mayor compromiso con los resultados que se logren en materia de aprendizaje⁷.

Paralelamente, en el plano institucional, se requiere implantar mecanismos de reconocimiento de la calidad y del desempeño docente, que sean equivalentes con los utilizados para llevar a cabo las tareas de investigación, y que puedan conducir igualmente a que los académicos alcancen los niveles más altos de la jerarquía universitaria, cumpliendo con las pautas y exigencias que se perfilen en este campo.

Lo anterior implica concomitantemente establecer sistemas de evaluación que no sólo consideren los factores de entrada y de proceso, sino a su vez ciertos elementos de salida. Este campo es más complejo que lo previsto en el formato clásico de la docencia, pues requiere, de parte de las propias unidades académicas, que éstas definan los criterios sobre la materia⁸, que asignen los docentes según los perfiles requeridos, y luego, que se aplique un conjunto de instrumentos destinados a registrar el proceso docente⁹, el nivel de producto alcanzado, y posteriormente, el impacto de éste en la formación y desempeño de los estudiantes en su situación profesional.

Tal como se mencionó, este instrumental debe incluir la generación de indicadores pertinentes y relevantes del proceso docente a fin que permitan disponer de la información oportuna para todos (el sistema, los docente y los estudiantes) acerca del nivel de desarrollo alcanzado, de modo que orienten las decisiones que se deban adoptar.

En rigor, también deben estar incorporados al sistema de indicadores los relacionados con el producto, dirigidos a dos aspectos: i) identificar el grado de obtención o logro de las habilidades, competencias, destrezas, técnicas, otros tipos de aprendizaje, etc., que se procuraba formar (contraste entre lo propuesto y lo alcanzado), y ii) analizar la coherencia entre los aspectos señalados con la pertinencia de la formación, es decir la dimensión externa de lo realizado (lo alcanzado, su utilidad y su grado de coherencia con las necesidades).

Partiendo de la base de que el conjunto de elementos mencionados es importante, éstos demandan una condición necesaria que debe buscarse con acciones pertinentes: que sea comprendido por todos, que el sentido de la docencia se centre en el estudiante, y que su aprendizaje (en su sentido más amplio), se refleje en lo que éste alcance y logre.

⁷ Empleada en sentido genérico como competencias, habilidades, conductas, pautas de comportamiento, etc.

⁸ Suele ocurrir que se solicite a los académicos que realicen determinados periodos mínimos de docencia y de investigación, sin que se evalúe adecuadamente el perfil más óptimo que éstos tienen. Se podría pensar en exigencias para las unidades académicas, de manera que éstas definan quiénes cumplen qué y cómo lo hacen, de manera que la unidad sea responsable de dar cumplimiento global a los criterios, adecuando las capacidades de sus académicos a la mejor calidad de trabajo.

⁹ Una fuerte contradicción se presenta entre los mecanismos de evaluación académica, que por lo general se refieren al desempeño individual de éste y las exigencias que se realizan para que el académico trabaje en equipo, y para que desarrolle trabajo asociativo; sin embargo, al no estar considerados como criterios de evaluación, finalmente no son incorporados al sistema.

Finalmente, demandará –a nuestro juicio- que la organización se adecúe a ciertos cambios: i) que establezca sistemas eficientes de acreditación de la docencia (estándares similares) y también de las competencias de los docentes; ii) que se diseñen –en la convicción de que es un problema relevante de investigación- soluciones adecuadas para optimizar la interfase entre investigación, docencia, creación y desarrollo del conocimiento; iii) que se adopte un formato más sencillo de organización de las unidades académicas, en términos de que permitan cambios de los académicos en función del desarrollo de sus intereses, de las interacciones disciplinarios y de los requisitos de formación que vayan surgiendo. Este proceso no implica necesariamente abandonar la formación disciplinaria inicial, sino complementarla.

2.2 Consideraciones en el ámbito de la docencia

Comprendiendo que los aspectos de la sección anterior tienen vinculación estrecha con este ámbito, podemos agregar la visión de la docencia como un proceso que ha de orientarse a la generación de criterios de organización de la información disponible, sin hacer del traspaso de ésta el eje de su acción, sino el sustento (uso de fuentes variadas), para que en las sesiones de trabajo docente, se generen -en el intercambio con los estudiantes- criterios de análisis de los contenidos, informes, etc., que constituyen el capital profesional, necesario para desarrollar la capacidad de establecer secuencia y sistematización de los diversos antecedentes y visiones pertinentes.

En segunda instancia, la docencia ha de orientarse a la generación y desarrollo de las habilidades y competencias de producción, elaboración, sistematización de información (conocimiento), por parte de cada participante. La función indicada es de mayor complejidad y exigencia intelectual, tanto para los estudiantes como los docentes, y marca una diferencia sustantiva ante la “visión estanco”, que apuntaba a la reproducción y transmisión de la información sin el componente de elaboración del estudiante y del docente, que permite la transformación de la información en conocimiento.

En el plano de la organización de los contenidos, las experiencias, etc., podría pensarse en estructurar el proceso atendiendo a los aspectos más genéricos que constituyen el sustento de las disciplinas (que no es lo mismo que las asignaturas de ciencias básicas, aunque pueden estar vinculadas), y luego, en visiones más específicas. Este esquema provee una base de formación sólida a partir de la cual, el sujeto puede recurrir sistemáticamente a sus fuentes, estableciendo el nexo con los nuevos desafíos del marco profesión/vocación que va alcanzando a lo largo de la vida.

En esta perspectiva, un contacto lo más temprano posible y de manera sistemática con el campo profesional/vocacional que podría enfrentar el estudiante, de modo que la docencia lo considere desde los inicios como “un colega”, con responsabilidad directa y gradual sobre su comportamiento académico, suponen una postura diferente, destinada a generar responsabilidad, autonomía y visión de mundo no considerada en los enfoques tradicionales. También esta perspectiva otorga al alumno la posibilidad de descubrir por sí mismo (y no sólo por lo que le informan los docentes), los elementos más importantes en el campo en que desea desempeñarse, lo que facilita la comprensión de las exigencias que existan, en e en la medida que éstas respondan al conjunto de experiencias que el estudiante va descubriendo.

Este enfoque debe complementarse con los destinados a desarrollar, en el mismo proceso docente, las capacidades de evaluación y autoevaluación en el estudiante, de manera que lo que su proceso formativo le genere además las competencias necesarias para que su desarrollo sea sustentable en el tiempo, es decir para que por sí mismo, tenga la capacidad de diagnosticar sus necesidades de perfeccionamiento y reciclaje y las enfrente sin esperar estímulos externos o dependientes de terceros.

Esta visión llevará a contrastar, de manera inevitable, los postulados, contenidos, procedimientos, etc. que se busca enseñar, con los que en la práctica efectivamente se cumplen. La lógica entre lo que se dice y lo que se hace es una poderosa herramienta en esta materia, pero demanda además que sea coherente con las visiones éticas de la institución, los docentes y la docencia, lo que es una exigencia de suyo significativa para una institución educacional en todo momento¹⁰.

2.3 En el ámbito de los docentes.

Finalmente, para este ámbito se proponen algunos aspectos que pueden resultar interesantes para el debate. El primero es la profesionalización cada vez más temprana de la carrera académica, fenómeno que ha venido desarrollándose crecientemente en el país a partir de las turbulentas reformas de fines de los años 60. Esta profesionalización incorpora en la actualidad y en perspectiva, exigencias en los aspectos personales y académicos de los docentes.

En razón de ello, la universidad debería diseñar un formato de trabajo y de compromiso con sus académicos, que les permita actualizarse debidamente a lo largo de su extensa vida laboral en los diversos ámbitos de su quehacer. Ello implica que el profesional, el académico (con sus diversos perfiles) y la persona en su desarrollo, cuyas consecuencias, entre otros motivos se refieren a la necesaria consistencia que ha de buscarse (y se exigirá cada vez más) entre el decir y el hacer.

En el ámbito del desarrollo académico, la vigencia y la actualización profesionales parecen elementos menos complejos, toda vez que sobre ellos se posee experiencia; sin embargo, hasta la fecha estos procesos han sido marcadamente lineales. Pese a que se ha dado desde hace tiempo en el ámbito universitario la necesidad de incorporar formaciones transdisciplinarias, no se han ideado mayormente mecanismos y estímulos eficientes (más allá del interés personal de algunos) para que ello ocurra. Es entonces una tarea compleja y deficitaria.

Lo anterior ha incidido en el fortalecimiento de los procesos docentes con muchos elementos de autoreferencia disciplinaria, sin que se hayan estimulado los enfoques transdisciplinarios tal como se señala en los diversos escritos al respecto. Ello complica a los mismos docentes, y en consecuencia, las demandas por mejorar el capital de los académicos en esta línea y otras, que, como el fortalecimiento de la autonomía, de la capacidad de respuesta a las demandas emergentes, del trabajo en equipo, etc., requieren que sean mínimamente dominadas (conocidas y aplicadas) por los docentes, para que éstos puedan estimular a los estudiantes en esa dirección.

¹⁰ Lo complejo de esta situación consiste en poder cambiar los modelamientos que al respecto hemos incorporado y que van en otra dirección.

Se entiende que se requiere desarrollar todo un instrumental evaluativo sobre estas áreas, lo que ya fue expuesto en los puntos anteriores (2.1), cuya sinergia con estos elementos parece conveniente detallar.

Finalmente, los docentes debemos ser apoyados, en forma decidida, a aplicar estrategias de producción y generación de conocimientos, más allá del plano de la investigación clásica, es decir, la que hemos vinculado con el ámbito de la "recreación" docente. Esto podría traducirse más adelante en identificar los grandes lineamientos del ciclo de la docencia y las etapas de formación de los docentes, combinando los momentos, las circunstancias y los procesos que nos conducen del rol de docente comunicador al de generador-productor, y de éste al del docente-investigador, y viceversa.

Creemos que la docencia y por lo tanto el rol del docente tienen una estrecha vinculación con la naturaleza del objeto o campo disciplinario, con las finalidades del proceso formativo, con el currículo, con las características de los docentes y de los estudiantes, y con el contexto en que se insertan, tanto en la perspectiva cultural, como en el ámbito material y social

Referencias y documentos relacionados

- Banco Mundial. 2000, *La educación superior en los países en desarrollo. Peligros y promesas*, Washington, D. C., Banco Mundial, Grupo Especial sobre Educación Superior y Sociedad.
- Brunner, José J. 1999, Versión en borrador del documento titulado "Desafíos de la sociedad de la información", Santiago de Chile, 1999
- _____. 2000, *Desafíos de la sociedad de la información para la educación superior*, Boston, Harvard Graduate School of Education, Fifth Seminar for Latin American University Leaders (*mimeo*).
- Cordua, Joaquín, 2000, "La formación universitaria en la perspectiva del mundo empresarial", en CINDA, 2000, 131-142.
- De Moura Castro, Claudio, Daniel C. Levy, y Andrés Bernasconi, 1997. *La educación superior en América Latina y el Caribe. Documento de estrategia*, Washington, D. C., Banco Mundial, Doc. EDU-101.
- Duderstadt, James J. 1997, "Los desafíos y las oportunidades de la era digital para la educación terciaria", Snowmass, Colorado, Seminario sobre Computación Académica (*mimeo*)