



Educación doctoral y la formación para la enseñanza y el aprendizaje

Tal es el título que utilizan Gale y Golde* de la Fundación Carnegie para llamar la atención sobre uno de los temas tratados en este número de Uni-pluri/versidad (ver páginas: 65-69) *“La política de vinculación de profesores en la Universidad de Antioquia”*, publicado originalmente en “La Palabra”, órgano de la Asociación de Profesores de la Universidad de Antioquia**.

El artículo de Gale y Golde empieza con un testimonio, a modo de epígrafe, de un doctorando en geología: “En mi experiencia he podido constatar que en los programas de doctorado, se prepara a los estudiantes para investigar, pero no para la enseñanza. No solamente se da una escasa formación para la enseñanza, sino que no se exige la formación docente para aquellos de nosotros que tienen como meta la carrera de la docencia. Para conseguir trabajo como profesor, debo demostrar una habilidad para hacer investigación. Qué infortunio para mis futuros estudiantes”.

En Estados Unidos, como bien parece que lo estamos copiando nosotros, el currículo del doctorado en las disciplinas no incluye la reflexión pedagógica y, como lo dicen los autores citados: “...Esta perspectiva ignora el hecho de que la escuela de posgrado es la que prepara al futuro profesorado para los retos de la enseñanza y el aprendizaje de pregrado. Y la realidad es que, a pesar de que los estudiantes de doctorado en ciencia y arte muy a menudo citan ‘el disfrute de enseñar’ como la razón de su interés en el cargo de profesor, muchos se sienten preparados inadecuadamente para esta profesión”.

En la universidad colombiana, y en nuestra Universidad de Antioquia, en particular, estamos viviendo el espejismo del doctorado y de la universidad investigativa, más por una imposición de la gestión competitiva neoliberal que por una profunda reflexión de orden académico; el número de doctores es, supuestamente, proporcional a la excelencia. Pero es muy claro que con la formación recibida en el programa doctoral no se asegura una buena docencia, y hasta se podría demostrar, con argumentos muy sólidos, que bien puede ocurrir lo contrario (tiempo disponible para la docencia, muchos proyectos, grandes presupuestos, congresos, reuniones y comités, viajes internacionales). Es también claro, aunque pocos se atreven a decirlo en voz alta, que la docencia de pregrado se convierte en una gran molestia.

Dicen Gale y Golde que “permanece aún el cisma entre la educación de pregrado y la investigación de posgrado”. Es lo que algunos, en nuestro medio llaman una falsa dicotomía; pero no aclaran si es falsa porque no existe o es falsa porque no debería existir. Yo creo que no es falsa porque existe.

Y continúan nuestros autores: “La educación de posgrado es fundamentalmente investigación, y los estudiantes desarrollan hábitos mentales que les prometen una capacidad de adquirir conocimiento a lo largo de la vida. Estos hábitos tan valiosos en el laboratorio o en la biblioteca,

también pueden ser traídos al salón de clases, contribuyendo a un conocimiento disciplinar en una forma que impacte la enseñanza de la materia...raramente se les pide que devuelvan su mirada curiosa y crítica sobre las preguntas de la enseñanza y el aprendizaje...Para quienes entran a posgrado con el deseo de enseñar, el análisis de su enseñanza y aprendizaje, de la misma manera metódica como persiguen el descubrimiento, podría ofrecer un puente valioso entre el salón de clase, el laboratorio, la biblioteca y el campo. El estímulo temprano de los futuros mentores resultaría en una experiencia doctoral más coherente, enlazando la enseñanza y la investigación como formas compartidas de academia; dos facetas del trabajo intelectual.”

Hemos hablado repetidamente del caso inglés y del “Documento blanco” según el cual en el Reino Unido se redefine el concepto de universidad, para aplicar este sustantivo solo a las instituciones que hacen buena docencia; parece ser que esta información no llega a nuestros administradores académicos ni a nuestros profesores: pero seguiremos insistiendo incansablemente. No sería necesario que todos los profesores sean doctores, lo que necesitamos es que todos los profesores sean intelectuales comprometidos y buenos docentes

Finalmente, quiero resaltar que esta reflexión me trae a la mente la discusión paralela en la formación de los maestros: **Formación pedagógica vs. formación en las disciplinas**. Con el nivel de maestría y doctorado parece ocurrir lo mismo, a la inversa: **Formación en las disciplinas vs. formación pedagógica**. ¿Qué analogías y qué lecciones podríamos aplicar, los unos para los otros?

Jorge Ossa Londoño
Grupo CHES



* Gale R, Golde CM. Doctoral education and the scholarship of teaching and learning. Peer Review, 6(3): 8-12, 2003.

** Claustro de Profesores de la Facultad de Derecho y Ciencias Políticas. La política de vinculación de profesores en la Universidad de Antioquia. La palabra, N°9: 1-2, 2007.