

Artículo

Formación docente en la educación superior privada. Reflexiones desde tres dimensiones de tensión: la social, una técnica y la formativa-mística*

Teacher training in private higher education. Reflections from three dimensions of tension: social, technical and formative-mystical

María Mercedes Corona Serrano **



Resumen

México como país ha experimentado cambios estructurales que han afectado el desarrollo de las Instituciones de Educación Superior Privadas, donde las brechas que deben atender sobre la formación docente, son cada vez más complejas. Al respecto, el presente artículo pretende generar reflexiones sobre tres dimensiones de tensión, estas son; la dimensión social, donde la formación de docentes universitarios corresponde a profesionales en distintas áreas del conocimiento, que inicialmente no se identifican como docentes; la segunda es la técnica administrativa, refiriéndose a los dispositivos de control del saber docente; y la tercera es la formativa mística, haciendo alusión a la formación docente como un proceso con intenciones propias del sistema capitalista moderno, a partir de la racionalidad y lógica del mercado. Dichas tensiones, cosifican la identidad de los docentes, mistifican su práctica, crea un lenguaje

Artículo original derivado del proyecto de investigación titulado “Formación docente”. Entidad financiadora: Grupo Compás, fecha de realización entre 2019.

** Maestra en Análisis Regional y Doctorante en Educación. Grupo Compás, México, México. E-mail: mmcorse9@gmail.com. ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-3356-502X>.

Sinergias educativas

Enero - junio Vol. 5 -1 - 2020

<http://sinergiaseducativas.mx/index.php/revista/>

eISSN: 2662-6661

revistasinergia@soyuo.mx

Recepción: 24 de julio 2018

Aprobación 28 febrero 2019

Pag 412-432

Disponible en

<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=5735614320029>

Atribución/Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Licencia Pública Internacional — CC BY-NC-SA 4.0

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/legalcode.es>

tecnológico y relega al docente universitario a aceptar la condición de indolente-espectador en los procesos formativos.

Palabras clave: formación docente, educación superior privada , docentes universitarios.

Abstract

Mexico as a country has undergone structural changes that have affected the development of Private Higher Education Institutions, where the gaps that must be addressed over teacher training are increasingly complex. In this regard, this article aims to generate reflections on three dimensions of tension, these are; the social dimension, where the training of university teachers corresponds to professionals in different areas of knowledge, who initially do not identify as teachers; the second is the administrative technique, referring to the teaching knowledge control devices; and the third is the mystical formative, referring to teacher education as a process with intentions of the modern capitalist system, based on the rationality and logic of the market. These tensions, reify the identity of teachers, mystify their practice, create a techno-scientific language and relegate the university teacher to accept the condition of an indolent-spectator in the formative processes

Key words: Teacher training, private higher education , university teachers.

Introducción

Los cambios estructurales al interior de las Instituciones de Educación Superior en México, son producto de factores como: la globalización, la cual es un fenómeno que cambió drásticamente los mercados internacionales y nacionales posicionándose como el elemento focal para el crecimiento económico, político, social y educativo, impactando por lo tanto en los procesos de evaluación, currículum y formación . La revolución tecnológica; que contribuye la transformación del mundo productivo, los empleos, los servicios, las formas y modos de comunicación y transmisión de información, y el paradigma de la sociedad del conocimiento; que considera un papel fundamental al conocimiento científico y tecnológico para la

valoración de las mercancías dentro de los procesos productivos, al contribuir al incremento de la productividad y la calidad (UNESCO, 2011).

En este sentido, México como país ha experimentado diferentes cambios estructurales de orden económico, político y social que han afectado el desarrollo de las Instituciones de Educación Superior (IES), de modo que se han generado redes de cooperación horizontal buscando la transferencia del valor social de los conocimientos y las tareas académicas, otorgando a la universidad un papel estratégico en la producción de ciencia y tecnología. Esto promovió ciertos cambios en las IES, impulsadas, según Labra (2011) en marco de la generación de reformas neoliberales por el Banco Mundial y el Fondo Monetario Internacional, donde se suscitó una visión que mercantiliza a la educación sujeta a la racionalidad del mercado. Inclusive, dicha racionalidad intervino en la generación de los retos de la educación superior mexicana en el siglo XX, en donde se buscó en primer momento; elevar la cobertura educativa, mejorar permanentemente la calidad de la enseñanza, desarrollar procesos de formación docente, desplegar políticas de investigación educativas y fortalecer capacidades de gestión mediante mecanismos participativos de rendición de cuentas en las IES, lo que contribuyó a la necesidad de crear instituciones de educación superior privadas, principalmente, por los problemas de la masificación, en cuanto a la necesidad de formar recursos humanos con los perfiles requeridos en las lógicas de los mercados nacionales e internacionales (Recio, 2009).

Cabe señalar que, la masificación implicó un importante desplazamiento de los estudiantes de las provincias hacia los centros neurálgicos de mayor desarrollo para ingresar a las universidades, encontrando aquí un nicho de oportunidad para la mayoría de las IES privadas, donde, además, la oferta privada se fortaleció de las estrategias de contención al acceso de la universidad pública. Dadas estas condiciones, es como puede ubicarse una emergencia de nuevos sectores de la sociedad que inusitadamente comenzaron a demandar educación privada (Olivier, 2012). Sin embargo, una parte importante del sistema privado cubrió una demanda latente que la estructura de las instituciones públicas no pudo atender, donde se

enfrentaba a un trabajador-estudiante que necesitaba de horarios de clase flexibles, nocturnos y sabatinos considerándose un perfil distinto al del sistema público en general. En esta lógica, se piensa al estudiante como un cliente, al que se le oferta el plan y programas de estudio, las titulaciones más accesibles con ciclos cortos y procesos rápidos de egreso, la calidad de la planta docente, espacios y ambientes formativos adecuados y adaptados a sus necesidades. Ante este escenario, es que las IES privadas agudizan sus procesos técnico-administrativos, académicos y formativos para responder a una competencia económica interna.

De esta manera, se ubicó la expansión sin precedente de la desregulación y privatización del sistema educativo, donde las IES privadas responden a retos internos y externo, tales como los de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) y de la Fundación Educación Superior-Empresa (FESE), quienes contemplan que en el trabajo que cada Institución de Educación Superior (pública o privada) se debe desarrollar nuevos modelos educativos, fortalecer los procesos de formación en los docentes y revisar la pertinencia de su oferta, todo esto acorde con las necesidades que exigen los sectores productivos de la economía global (ANUIES y FESE, 2018).

En efecto, de esta manera se alcanza el punto focal que pretende abordarse en este escrito, la formación docente en la educación superior privada, pues como se ha señalado, en la actualidad la formación docente ha retomado un papel primordial en la estructura funcionalista de la educación privada, esto se debe a las recomendaciones por los organismos nacionales e internacionales y a la misma dinámica social, cultural, educativa y económica de la región. A partir de ello, las IES privadas se ven sometidas a una competencia con otras instituciones para posicionarse como una de las mejores ofertas educativas dentro de los contextos: regionales, estatales, nacionales e internacionales, donde la expectativa de hacer una escuela que proporcione servicios de calidad implica, por un lado, profesores debidamente preparados, pedagógicamente habilitados y en actualización constante, y por otro, requiere también que tengan un desempeño adecuado que se refleje tanto en el cumplimiento de sus obligaciones laborales, como en el logro de los

objetivos curriculares del nivel educativo correspondiente. Por ello, es que en las IES privadas se exige que los docentes cumplan con ciertas competencias que amparan la calidad de su servicio, pues, a partir de estas es como se evalúa su eficiencia profesional.

En este sentido, la formación docente, aparece como un constructo de la agencia de un docente sobre otro, ello implica por tanto su análisis, con el fin de esclarecer algunos puntos que llevan una relación intrínseca sobre sus causas, efectos y por tanto finalidades.

La noción de “formación” exige una discusión sobre su evolución, ya Gadamer (1993) argüía al respecto el papel que tiene esta acción, puesto que su análisis trae presupuestos inclusive sobre la naturaleza del ser humano, con ello, la revisión de la antropología filosófica sobre las bondades de los ilustrados y la maldad innata constreñida en el homo hominis lupus de Hobbes. Ello implica, por tanto, que, aludir a la formación trae consigo dimensiones: Epistemológicas, Antropológicas, Psicopedagógicas y Axiológicas. Al respecto, el constructo de “formación” va ligado de forma estrecha con la noción de cultura, así:

El término alemán Bildung, que se traduce como "formación", significa también la cultura que posee el individuo como resultado de su formación en los contenidos de la tradición de su entorno. Bildung es, pues tanto el proceso por el que se adquiere cultura, como esta cultura misma en cuanto patrimonio personal del hombre culto. Bildung, está estrechamente vinculado a las ideas de enseñanza, aprendizaje y competencia personal. (N. del T.)" (Gadamer, 1993 p. 38).

A partir de esto, la formación emerge como un constructo que es necesario pensar, puesto que, formar algo, es una objetivación de los impulsos del ser humano, empero, formar al humano, resulta tautológico, es un problema, en tanto desprende lo axiológico-socio-histórico superando a la connotación biológica, pero encontrando en ella misma sus límites. La formación del ser humano, es entonces un problema onto-epistémico, su análisis plantea ya una consciencia sobre lo posible con todos los matices, la formación de un sujeto que realiza docencia, es pues un ejercicio de afinación tautológica, en tanto hace una búsqueda de sí mismo, pues teoriza (contempla) su

entorno desde sí mismo. Así, pensar en formar a un ser humano que forma (ejerce la docencia) entonces ya no parece ser una acción dirigida por un cuadro oficialista, sino es en sí mismo un objeto de investigación.

Es precisamente la acción contenida en el verbo “formar” lo que otorga un parámetro dentro de los marcos de interpretación de las distintas sociedades que colocan en el acto de formación, también el de reproducción (política, cultural, social, económica, científica, tecnológico y educativo) todo ello no como parcialidad, sino como totalidad, en el que el docente realiza su agencia, por lo que se reconoce que el contexto tiene tensiones, pues:

Ahora es la empresa la que tiende a ser la principal institución dispensadora de reglas, categorías, interdicciones legítimas; es también como empresa que toda institución de oro tipo obtiene la legitimidad para fiar reglas e identidades sociales; y como toda institución participa en la normativa es a la manera de una empresa, de acuerdo con una lógica de eficacia y competitividad. (Laval y Dardot, 2013, p. 367).

Siguiendo la cita previa, el papel de la docencia, no solo es tensionado como un acto sin relación con el contexto, sino por el contrario, aparece de la mano con las necesidades del contexto, especialmente cuando se refiere a las prescripciones o perfiles docentes, por lo que el proceso de formación va acompañado de dichas prescripciones. Esto es parte de lo propuesto por Gadamer, cuando alude al término *Bildung* que aparece relacionado con Cultura. De forma tal, que lo deseable en los procesos formativos, deberá ser igual a los procesos laborales, en tanto, son estos últimos los que determinan quién, cuándo y dónde se deben dar los procesos de formación, así como qué y cómo deben de ser dichos procesos.

El carácter institucional que se otorga a la formación refuerza el papel ideológico de control y las premisas de gobierno del Estado o las Empresas, tanto locales, nacionales, regionales o internacionales. A partir de la institucionalidad otorgada a la formación, se construye un planteamiento como posición de verdad, que es a su vez la forma de cognoscibilidad del mundo.

La formación, desde su desmenuzamiento de la palabra mantiene un proceso de forma y acción, por lo que se habla de un acto dirigido, al estar dirigido, se tienen elementos de una moralidad-ética del agente o del grupo social, ello es por tanto un paso para la modelación de los futurables, con la orientación de lo utópico, por lo que se plantea la construcción imaginada de una aproximación a la realidad dentro de la realidad. En lo individual, se construye lo social, de forma dialéctica-dialógica de manera que no hay una sino varias construcciones sociales. De manera que las tensiones sobre la formación de docentes, radica en la complejidad que se extrae fenomenológicamente como acción, pero que constriñe, mucho más que aspectos activos, sino que se establecen como axiomas de horizonte para la cognición del mundo, para la abstracción del mundo tal y como se espera que sea, más no tal como es.

Por lo tanto, la formación docente se comprende como la praxis dirigida para la modelación de los saberes disciplinares orientados hacia la gestión del aprendizaje de los agentes que participan en la formación de agentes, dichos procesos de formación docente están presentes en todos los niveles educativos, sin embargo, se hará énfasis en la formación docente universitaria.

Materiales y métodos

Las referencias que se dieron previamente permiten vislumbrar que aludir a la formación docente requiere de una amplitud y profundidad epistémica, teórica, metodológica y empírica sobre lo que se debe comprender por formación, sin embargo, en el caso universitario, hay una distinción importante. Los procesos de formación docente universitaria, responden a una tensión existente causa de la relación universidad-mercado laboral, estas tensiones hacen que los procesos universitarios sean más estrechos sobre lo que se debería de construir y lo que se construye o es posible construir en términos de aprendizaje en los estudiantes. Ello ha implicado que existan procesos de evaluación institucional que se circunscriben en los ámbitos que se visualizan en la tabla 1.

Tabla 1 Ámbitos de evaluación, acreditación y certificación de la educación superior

Ámbito	Evaluación	Acreditación y Certificación
Alumnos	CENEVAL Instituciones de Educación Superior	CENEVAL Instituciones de Educación Superior
Personal académico	Instituciones de Educación Superior	Parcial Sist. Nal. De investigadores Sist. Nal. De creadores
Egresados	Instituciones de educación superior CENEVAL	CENEVAL SEP Gov. Estados
Programas académicos	CIEES COSNET	CONACYT Consejos de Acreditación Asoc. Escuelas y facultades
Tipo de evaluación	Institución	
Acreditación	COPAES	
Certificación	ISO	
Evaluación	CIEES	

ANUIES (2013)

Estos procesos de evaluación corresponden a los efectos de recomendaciones de los organismos internacionales para lograr la homogeneización mediante estándares que les permitan su reconocimiento. El situarse en un contexto donde se promueve una dinámica de expansión y cuyas esferas se auspician en una macroeconomía volátil, permite centrar la mirada en los acuerdos internacionales, orientados a la homogeneización, destacándolos como necesarios y por tanto urgentes para las sociedades que componen al globo. En este tenor, son las IES (públicas y privadas), las que quedan atrapadas en la tensión que exige la política internacional y nacional obligándolas a construir o insertarse a los mecanismos que acrediten o certifiquen dicha homologación. De esta forma, las IES se manifiestan presa de la estandarización, a partir de la prueba del impacto directo de los modelos educativos internacionales en los objetivos nacionales y en la formación de las estructuras educativas nacionales (Díaz, 2006), supeditando a la educación por el alcance o logro de cada uno de estos objetivos.

Pese a que es en el terreno de la Educación Superior donde las investigaciones se agudizan al lado de constructos como calidad, evaluación y estándar, se enfatizan los mecanismos que instrumentan estos objetivos como lo son la certificación (Buendía-Espinoza, 2007) y la acreditación (Goyes-Moreno & Uscategui de Jiménez, 2004; Jiménez-Jiménez, 1999; Llarena, 2004; Munive-Villanueva, 2007), cada uno con un objetivo particular, el cual es velar por la mejora continua en pro de la homogeneidad, cristalizando los procesos educativos de las IES en el rumbo de capitalismo académico (Gines Mora, 1991; Slaughter & Larry, 1997), en suma, cada uno de los procesos educativos se convertiría en un línea encaminada a cubrir los estándares nacionales e internacionales, en detrimento de las urgencias-necesidades contextuales.

Al respecto de esto último es necesario recalcar, que esta dinámica, promueve el concebir a la educación como un instrumento del progreso que es influenciado por el Estado-Nación y su relación con la empresa, quien no solo somete a las IES a tensiones, sino que también a las que como alternativa de ésta buscan encontrar espacios de crecimiento, por lo que la verticalidad de las políticas nacionales e internacionales se vuelve transversal a todos los procesos dentro de las IES, especialmente las relacionadas a la docencia.

De este preámbulo es que surgen procesos orientados a la formación de docentes universitarios, al respecto Jiménez (1999), alude a los procesos de desarrollo de la formación:

En este campo se ubican (...) los siguientes procesos: la elaboración de planes de estudios y programas de las diferentes asignaturas, el reparto de la carga docente, la relación entre la teoría y el practicum y todos aquellos documentos relacionados con la planificación docente de la institución; la gestión y el funcionamiento de las reuniones entre profesores y alumnos (...), es en estos procesos que hay que ubicar todos los elementos dinamizadores de la formación de los propios formadores, etc.

De acuerdo a esto, la formación docente en la universidad, se apareja con diferentes procesos que forman parte del quehacer docente, lo cual implica reconocer la vitalidad de estos procesos para la

integración de actividades que lleven a la construcción de procesos formativos docentes ad hoc a las necesidades universitarias, ello tomando en cuenta las recomendaciones que hacen las instituciones evaluadoras en donde los procesos citados arriba deben estar integrados. Así, aparecen dos posiciones que buscan articular la participación del docente en los procesos institucionales y por ende sobre los procesos de formación docente, estas dos posiciones, de acuerdo a Jiménez (1999, p. 159) son: la Eficientista; donde el docente sólo es un técnico que realiza sus funciones, limitado a las que se le ha asignado dentro de la institución, gestionando unos conocimientos lo más profesionalmente que puede, y la Socio crítica; que entiende al docente como un conjunto de profesionales implicados en la toma de decisiones.

Lo anterior, busca incluir el papel de la formación docente respecto a dos posiciones, las cuales evidencian el papel que se ha sostenido de la relación existente de la universidad-mercado laboral. Al respecto, se toma en cuenta, como es que el papel de la docencia universitaria, adquiere procesos funcionalistas y estructuralistas en las IES privadas, quienes evidencian un papel preponderante en las funciones del docente y se acentúa la necesidad de una formación docente en el nivel universitario.

Resultados

Si se parte de que la formación docente universitaria se da a partir de procesos que garanticen el desempeño y/o papel del docente en las IES privadas, la función del docente es declarada como un proceso eficientista, pues su papel responde a las exigencias formativas, administrativas y financieras que la institución provea al docente, de ahí que el perfil del docente universitario pueda variar y con ello, los procesos de formación docente. En relación a esto, se puntualizan las tendencias que aglutinan la formación docente (ver tabla 2).

Tabla 2. Tendencias de la formación docente

Menze (1980) aclara que existen tres tendencias contrapuestas del concepto formación
--

I.La primera hace referencia a que es imposible utilizar el concepto formación como concepto de lenguaje técnico en educación, debido fundamentalmente a la tradición filosófica que lo sustenta: "por razón de

su origen histórico y de las implicaciones metafísicas que le son propias, está tan viciado y tiene tantas significaciones, que no sólo es imposible hacer un uso razonable de él, sino que, además, quien lo emplea se expone a la sospecha de ideología" (1980:267). Los que asumen este planteamiento postulan que la formación hace referencia a dimensiones que no pueden ser investigadas, y por tanto rechazan su empleo.

II.(...) recurrir al concepto formación para identificar múltiples y a veces contradictorios conceptos. Se plantea que la formación no se limita, como concepto, a un campo específicamente profesional, sino que se refiere a múltiples dimensiones: formación del consumidor, formación de los padres, formación sexual. En este sentido, Ferry plantea que los significados que actualmente se están dando al concepto formación están desvirtuando el concepto, "la noción de formación se ha cargado de tantos equívocos y aparece de tal manera pervertida por la utilización que se hace de ella, desde la extensión de la educación permanente, convertida en una empresa distribuidora de saberes etiquetados y de pequeñas seguridades, que por esto se propone abandonar definitivamente el término formación" (Ferry, 1991:52).

III.(...) en la actualidad no tiene sentido eliminar el concepto formación, puesto que "Formación no es ni un concepto general que abarque la educación y la enseñanza, ni tampoco subordinado a éstos" (Menze, 1980:269). La educación, para este autor, significa una acción que se lleva a cabo desde fuera para contribuir al desarrollo personal y social de los individuos, y generalmente referida a sujetos no adultos. Berbaum propone que utilizar el concepto "formación" al referirse a acciones con adultos entendiendo que es una acción que se dirige a la adquisición de saberes y de "saber hacer" más que saber-ser, que es más formal en cuanto a su organización (Berbaum, 1982).

Momentos históricos de la institucionalización de la docencia (Ortiz, 1998)

Promoción generada por el profesionalismo decimonónico	Incidencia en la especialización del conocimiento.
--	--

Concepción discursiva

En países como Francia e Italia, se utiliza dicho concepto para referirse a la educación, preparación, enseñanza, etc. de los profesores.	En países del área anglófona se prefiere el término educación (Teacher Education), o el de entrenamiento (Teacher Training).
---	--

Funciones centrales de la profesionalización docente de educación superior

La social: Reconocer los estudios formales de los profesores, que es la posesión	La de control: Se encarga de asignar un puntaje de ciertas compensaciones salariales a los profesores de educación superior.	La pedagógica: Se encarga de la calidad de la enseñanza, valorando las clases de los docentes con la planificación, la disponibilidad de materiales y la naturaleza
---	--	---

de sus conocimientos.	de contenidos y de objetivos.
--------------------------	----------------------------------

Elaboración propia

Derivado de todo lo anterior, es que la formación docente universitaria se entiende como un proceso activo que se desarrolla en pro de fortalecer la praxis docente a partir de criterios pedagógicos o andragógicos, en este sentido, su origen aparece como resultado de dos momentos, por un lado, la Promoción generada por el profesionalismo decimonónico y por el otro la Incidencia en la especialización del conocimiento. Ambos momentos han traído consigo, concebir a la formación docente, como “preparación o fortaleza a la enseñanza”, así como la de “entrenamiento” o fortaleza “techno didáctica”. Sin embargo, en el papel de la formación docente universitaria, se han identificado tres dimensiones de tensión:

La primera es de orden social, la cual implica el reconocimiento de los estudios formales de los docentes universitarios, es decir, de la posesión de los conocimientos científicos, profesionales y disciplinares. En este sentido, se habla de docentes universitarios que son profesionales en las distintas áreas del conocimiento y que inicialmente no se identifican como docentes, sino como médicos, sociólogos, comunicólogos, abogados, entre otros (Muñoz y Lobato, 2017), los cuales no cuentan -en la mayoría de los casos- con el saber pedagógico y/o andragógico que les permita ejercer la docencia con pertinencia.

Desde su origen la docencia en el ámbito de la educación superior no se ha reconocido como una profesión, más bien, se ubica en el momento en el que surge la universidad medieval y se otorga “Licentia ubique docente” (Ortiz, 1998), lo que acentúa la problemática en torno a que los docentes universitarios iniciaron ejerciendo la docencia como un requerimiento que debe cumplirse por el hecho de trabajar en la universidad, por lo tanto, en su origen no se reconoce a la docencia universitaria como una profesión, sino como una práctica o ejercicio profesional, inclusive como un oficio (Romaña y Gros, 2003). Y que en la actualidad aún hay vestigios y repercusiones en torno a la profesionalización de la docencia.

Con lo anterior se puede inferir que, en la educación superior gran parte del gremio docente no es docente de “primera mano”, sino, profesionales en su campo disciplinar. Sin embargo, es importante mirar a la docencia universitaria como una profesión, independientemente de la formación inicial que tenga el docente. Esto, en razón a que, desde la sociología de las profesiones, el motor de una profesión radica en el desarrollo de un conocimiento específico o especializado que sustenta de manera válida y pertinente una compleja trama de acciones y relaciones que institucionalizan las actividades laborales (Cárdenas, 2005), y con ello generan gremios profesionales con contenido ético que mistifican la profesión docente.

No obstante, entre los docentes de educación superior existe una indefinición en cuanto a la profesionalización de la docencia universitaria que acentúa el problema y por lo tanto, instiga a abordarlo. Pues es imprescindible entender a la docencia universitaria como una profesión, es decir, una actividad ocupacional que requiere de conocimiento especializado, capacitación de alto nivel, control sobre los contenidos, organización, regulación, espíritu de servicio y normas éticas (Cleaves, 1985 citado en Cárdenas, 2005)

La segunda dimensión es la técnica, desde los dispositivos de control del saber docente. Es decir, en la educación superior la docencia universitaria está sometida bajo dispositivos que controlan la actividad docente para “garantizar” la calidad de la enseñanza, valorando las clases de los docentes con la planificación, la disponibilidad de materiales, la aplicación de tecnologías en el aula, la naturaleza de contenidos y de objetivos y la evaluación docente, dando primacía al aparato técnico-administrativo o tecnocrático, en lugar de reconocer el saber disciplinar y experiencial.

Al respecto, como apunta Díaz Barriga (2006) existe una doble formación en los docentes (de cualquier nivel educativo), por un lado, la que tiene que ver con la formación académica de pregrado y, por otro lado, la formación que se gesta en la práctica docente, promoviendo así una dialéctica que genera un saber pedagógico, que, en el caso de los docentes universitarios, es la base para generar o construir un saber andragógico.

La relevancia del saber pedagógico como base para la construcción del saber andragógico radica, en que es resultado de las interacciones personales e institucionales, que evolucionan, se reestructuran y articulan, subsistiendo en la vida del docente (Díaz Barriga, 2006) para dar paso a la acción didáctica que forma el saber andragógico a través de una relación instituyente del saber conducir, propiciar y dirigir al estudiante como el centro del proceso educativo (Montané, 2009), respetando la autonomía que le es propia e innegable.

De manera que, el docente universitario es el intelectual-creador - desde el punto de vista profesional- que moviliza sus saberes para potenciar las posibilidades del estudiante.

Sin embargo, en el sistema educativo mexicano las iniciativas presentadas en pro de la educación superior, se han insertado en una lógica correccionista para tratar de eficientar los procesos y resultados de la enseñanza-aprendizaje, mirando a la docencia como una fuente de soluciones con la implementación de dispositivos de control que inciden en esta problemática, dejando en segundo o tercer plano la sustancial construcción del saber pedagógico y andragógico del docente universitario, el cual, finalmente legitima el éxito de la praxis docente (Barrón-Tirado, 2015 y Díaz-Barriga, 2006).

Como tercera dimensión, se ubica la formativa-mística, la cual contempla a la formación docente como un aspecto que merece especial atención, dado que este término designa de manera fundamental el modo específicamente humano de dar forma o modelar a las disposiciones, facultades y capacidades del hombre, en este sentido, la formación es vista como la configuración interna de cada ser humano, es una tarea en sí mismo compleja y que necesita de la mediación de otros para concretarla. Algunas perspectivas (de autores como Montes de Oca, 2016; Pérez-Reveles y Topete-Becerra, 2014; Moreno-Bayardo, 2007; Arredondo, 1989, Ferry, 1997), afirman que aludir al proceso de formación implica un problema filosófico, lo cual si bien, tiene fundamentos bien arraigados, dejan de lado las intenciones existentes dentro del sistema capitalista moderno, es decir, no consideran la expansión sin precedente de la desregulación y privatización de la educación superior impulsada en el marco de la tercera generación de reformas

neoliberales por el Banco Mundial, el Fondo Monetario Internacional y por la Organización Mundial de Comercio a través del Acuerdo General Sobre el Comercio de Servicios (Labra, 2011), que busca imponer una visión mercantilista de la educación superior y la realidad docente universitaria.

En este tenor, la realidad actual muestra que las universidades se van interesando crecientemente por la calidad de la docencia en correlación de la formación de sus docentes a partir de la racionalidad y lógica del mercado. Desde esta perspectiva se incide en el reconocimiento y necesidad de la formación docente universitaria, pero se reduce y desvaloriza (en la mayoría de los casos) los aprendizajes empíricos otorgados por la escolarización abundante de los profesores universitarios.

Por lo tanto, la institucionalización de la formación docente universitaria a aparecido de manera emergente y paliativa (quizá también por la visión tradicional que se tiene de la docencia), en la que el énfasis pedagógico garantiza el aprendizaje de los estudiantes, dejando de lado y reduciendo la experiencia de los mismos. Justo este proceso de institucionalización cosifica la identidad de los docentes, mistifica la docencia y crea un lenguaje tecno-científico para el docente universitario y lo relega a aceptar la condición de indocto-espectador y no de creador.

Así, la formación entendida como modelación y por tanto con el marco ético-moral de donde parte su acción es en sí mismo un proceso violento simbólico, agudiza el problema en tanto niega las formas de comprender de los demás para colocar de manera etnocéntrica el pensamiento del formador sobre el resto de los agentes formados, generando una “anulación epistémica”, pues reduce al agente a la objetivación, oprimiendo de él sus facultades creadoras. Lo que implica analizar el papel ético del formador, su horizonte cultural, el papel como reproductor del sistema dominante y por tanto la necesidad de su autorreflexión sobre su propio proceso de formación

Conclusiones

Si bien las tres dimensiones abordan realidades específicas no se puede dejar de lado el peso significativo de la realidad docente, la cual es afectada por las condiciones socio-culturales y económico-políticas de la región. Además, se alude a los procesos que llevan a la conformación de una identidad como docente universitario, en la escena privada, característica que se vuelve compleja, ya que, los docentes universitarios viven dentro de una praxis líquida, en tanto, se ven sometidos a las necesidades institucionales donde colaboran,

Pues, en cierta medida los mecanismos institucionales que norman a la docencia universitaria despojan al docente de su dimensión intelectual desvalorizando su experiencia o cosificando al docente de forma que surge una enajenación latente en su praxis.

Cada uno de los procesos que circunscriben la realidad docente, afectan de forma significativa la construcción de su subjetividad, sea esta por las dimensiones verticales de la institución o por las construcciones horizontales de sus pares, donde hay una distribución de poder entre el que sabe y no sabe. Aquí es importante rescatar que el conocimiento de la praxis docente universitaria puede manejar contradicciones significativas sobre el reconocimiento de sus pares, de la expertis empírica pedagógica o andragógica que tiene el otro, y más aún, se promueve un doble discurso, tanto de aquellos que están dentro del gremio docente como de aquellos que no lo están, lo que desvaloriza y mistifica la existencia de aprendizajes heredados por la escolarización previa o de aprendizajes adquiridos mediante la práctica, en cuyo caso, ambos son menospreciados u olvidados por quienes realizan el acto formativo de la formación docente universitaria.

Finalmente, a partir de lo anterior se abren ciertas interrogantes que pretenden generar futuras reflexiones, en las que se cuestiona ¿Cómo se construye la visión de la docencia y la formación docente en las instituciones universitarias?, ¿Cómo construye su identidad el docente universitario?, ¿Cómo se construye el saber pedagógico y andragógico del docente universitario?, ¿Cómo se tensiona este saber bajo los mecanismos y dispositivos de control institucional? y ¿Cómo se produce la subjetividad del docente universitario dentro

de los procesos de formación docente institucionales? Las respuestas a estas preguntas, sin duda, generarán una aproximación debatible a la configuración de la formación docente en la educación superior privada, y la cual aportará en el territorio disciplinar educativo significativamente.

Referencias

Arredondo, M. (1989). Los procesos de formación y conformación de los agentes de la investigación educativa. Cuadernos del CESU. 13(1), 1-66. México: UNAM

Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior y Fundación Educación Superior-Empresa. (2018). Ante los retos de la cuarta revolución industrial. ANUIES y FESE. Recuperado de: <http://www.anuies.mx/noticias/ante-los-retos-de-la-cuarta-revolucin-industrial-anuies-y-fese>

Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, (ANUIES). (2013). La evaluación y Acreditación Educativa Superior. México: ANUIES.

Barrón Tirado, C. (2015). Concepciones epistemológicas y práctica docente. Epistemologías Docentes. 13(1), 35-56. Recuperado de: <http://red-u.net/redu/index.php/REDU/article/view/899>

Bernal Torres, C. (2006). Metodología de la investigación. México: Pearson/Prentice Hall.

Buendía Espinosa, A. (2007). El concepto de calidad: una construcción en la educación superior. Reencuentro. 50(1) (28-34). Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=34005005>

Cárdenas becerril, L. (2005). La profesionalización de la enfermería en México. México: Ediciones POMARES

Cleaves, P. (1985). Las profesiones y el Estado: El caso de México. En Cárdenas Becerril, L. (2005). La profesionalización de la enfermería en México. México: Ediciones POMARES

Denzin K., N. & Lincoln S., Y. (2013). Manual de investigación cualitativa. Estrategias de investigación cualitativa. Barcelona: Gedisa editorial.

Díaz Barriga, A. (2006). El enfoque de competencias en la educación ¿Una alternativa o disfraz de cambio?. *Perfiles Educativos*, 28(111), 7-36. Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982006000100002&lng=es&tlng=es.

Díaz Quero, V. (2006), Formación docente, práctica pedagógica y saber pedagógico. *Laurus*, 12 (1) 88-103. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=7610990>

Domínguez Gutiérrez, S. (2007), El objeto de estudio en la investigación. *Diversas aproximaciones. Revista de Educación y Desarrollo*, 7(1), 41-50.

Ferry, G. (1997). *Pedagogía de la formación*. Buenos Aires, Argentina: Novedades Educativas.

Gadamer, H.G. (1993). *Verdad y Método I Fundamentos de una filosofía hermenéutica*. Salamanca, España: Ediciones Sigueme

Ginés Mora, J. (1991). *Calidad y rendimiento en las instituciones universitarias*. Madrid: Consejo de universidades.

Goetz, J. P. y LeCompte, M. D. (2010). *Etnografía y Diseño cualitativo en investigación educativa*. España: Morata.

Goyes Moreno, I. & Uscátegui de Jiménez, M. (2004). *Incidencias de la acreditación de programas en los currículos Universitarios*. Bogotá, Colombia: Ascun.

Hernández de la Rosa, E. (2017). *Las formas de reproducción del poder en los investigadores de México. Tesis para obtener el grado de Maestro*. Tlaxcala-México: Universidad Autónoma de Tlaxcala.

Jiménez Jiménez, B. (1999). *Evaluación de programas, centros y profesores*. México: ITESO

Keith, B. (2013), *Etnografía performativa: La representación y la iniciación de la cultura*. En K.N. Denzin & S. Y. Lincoln. (Ed.), *Manual de investigación cualitativa. Estrategias de investigación cualitativa*. (pp. 94-153). Barcelona: Gedisa

Labra Manjarrez, A. (2011). En *Escenarios de la universidad pública latinoamericana*. En R. Amador y A. Didriksson Takayanagui. (Ed), *Planeación y reformas de la educación superior en América Latina y México, una perspectiva desde la UNAM*. (pp. 83-130). México: UNAM-IISUE.

Laval, C. & Dardot, P. (2013). *La nueva razón del mundo*. España: Gedisa

Llarena, R. (2009). *La educación superior en México. Ponencia presentada en el seminario. La educación en México*. México: ANUIES

Menze, C. (1981). *Formación*. En J. Speck y otros (Eds.). *Conceptos fundamentales de Pedagogía*, páginas 267-297. Barcelona: Herder

Meyer, J.W. & Ramírez, F. O. (2010). *La educación en la sociedad mundial: teoría institucional y agenda de investigación de los sistemas educativos contemporáneos*. España: OCTAEDRO-ICE.

Montané López, A. (2009). *Profesores-artistas y didáctica generativa*. México: Experiencias

Montes de Oca, S. (10 de marzo de 2016). *La cocina del investigador científico formador de formadores*. *Diario Contexto*. Recuperado de: <https://www.diariocontexto.com.ar/2016/10/03/la-cocina-del-investigador-cientifico-como-formador-de-formadores/>

Moreno Bayardo, M.G. (2011). *La formación de investigadores como elemento para la consolidación de la investigación en la universidad*. *Revista de la educación superior*. 40(158), 59-78. Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-27602011000200004&lng=es&tlng=es.

Referencias

Munive Villanueva, M. (2007). La acreditación: ¿Mejora de la educación superior o atractivo artilugio estético? .Enseñanza e investigación en Psicología. 12(2), 397-408. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29212213>

Muños Nava, J. R. Y Lobato Arce, E. G. (2017). Notas sobre la clasificación de los programas de formación de profesores. Revista Diversidad y encuentro: Estudios en investigación educativa. 4(2), 9-27.

Navarro Chávez, J. (2011). Epistemología y metodología. México: Patria.

Olivier, G. (2012), Reto de la educación superior privada en América latina: entre la expansión y la resistencia. IdeAs, 2(1), 1-28. Recuperado de: <http://journals.openedition.org/ideas/382>

Ortiz Gutiérrez, P. A. (1998), La formación académico-profesional en las instituciones universitarias. Origen y naturaleza. En A. Díaz Barriga y T. Pacheco Méndez, (Ed.), Universitarios: Institucionalización académica y evaluación (pp. 129-152). México: Pensamiento Universitario

Pérez-Reveles, M., Topete-Barrera, C., & Rodríguez-Salazar, L. (2014). Modelo para la formación y el fortalecimiento de investigadores en las universidades. Revista Investigación Administrativa, 114(1), 82-94.

Recio, A. (2009), La crisis del neoliberalismo. Revista de Economía Crítica, 17(1), 96-117.

Romaña, T. y Gros, B. (2003), La profesión del docente universitario del siglo XXI: ¿cambios superficiales o profundos? Revista de Enseñanza Universitaria, 21(1), 7-35

Slaughter, S. & Larry, L. (1997). Capitalism Academic politic policies and Entrepreneurial. Baltimore: London

UNESCO. (2011), Seminario Regional. Chile: UNESCO.

Notas

[1] La evaluación y Acreditación Educativa Superior. ANUIES, México, p. 13

[3] Aprendizajes que son heredados al interiorizar bajo un orden vicario el proceso educativo y el rol de sus agentes.

[4] Tanto del formador como los docentes formados.

[5] De ambos agentes en el proceso de formación docente universitaria.

[6] Específicamente universidades privadas