

# LA FORMACION PERMANENTE DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO: CULTURA, POLITICA Y PROCESOS

JUAN M. ESCUDERO MUÑOZ

## RESUMEN

El desarrollo profesional del profesorado universitario es uno de los temas recientes en el contexto actual de ciertas propuestas y políticas españolas. La formación y el aprendizaje de la profesión a lo largo de toda la carrera docente es, sin duda, una de las vías de obligado recorrido para facilitar la mejora de la educación, aunque al mismo tiempo aparece como uno de los problemas más difíciles de resolver de modo adecuado. Esto es especialmente cierto si tenemos en cuenta la actual cultura y política universitaria en materia de formación del profesorado y desarrollo profesional. En esta contribución se aboga por la necesidad de elaborar un marco teórico y práctico que permita tratar de forma comprensiva con las facetas culturales, políticas y estratégicas, que modulan la formación y el desarrollo profesional de los docentes universitarios.

## ABSTRACT

The professional development of higher education teachers is one of the emergent issues in Spanish educational policies. Further education and learning in relation to their profession throughout their working life is doubtlessly one fundamental way to improve education whilst at the same time being one of the most difficult problems to solve. This is particularly relevant with reference to today's situation in Spanish universities. This article states the need to develop a theoretical and practical framework in order to deal, in a comprehensive way, with the cultural, political and strategic dimensions of higher education teacher development and learning.

## PALABRAS CLAVE

Formación permanente del profesorado universitario, Aspectos culturales, políticos y estratégicos de la formación, La formación centrada en las titulaciones.

## KEYWORDS

Teacher development for university staff, Cultural, political and strategic dimensions of further studies for university professors, Degrees as a focus for teacher development and teaching improvement.

La formación inicial y permanente del profesorado universitario, particularmente en relación con la docencia, está despertando análisis y propuestas hasta hace poco inusuales en nuestra institución. Al amparo de ciertas medidas ministeriales impulsadas desde la administración anterior han venido apareciendo informes y algunas actuaciones; también han sido varios los encuentros o congresos sobre el particular. Además del que aquí nos convoca, en fechas muy recientes cabe mencionar el celebrado en la Universidad de las Palmas (Rodríguez, 1998), así como la sección dedicada al mismo tema en el contexto del V Congreso Interuniversitario de Organización Escolar, Departamentos de Didáctica y Organización Escolar (1998), celebrado hace pocos meses en Madrid. A su vez, los actuales Institutos de Ciencias de la Educación de diversas Universidades vienen ofreciendo periódicamente desde hace algún tiempo diversas actividades de formación (talleres, cursos..) así como promoviendo otras iniciativas de apoyo a la renovación y mejora de la enseñanza

universitaria (diseño y elaboración de materiales para la docencia, grupos de trabajo, proyectos de innovación, etc.).

La atención a la enseñanza universitaria, si la comparamos con la que vienen recibiendo en nuestro contexto otros niveles educativos, ha sido, no obstante, más bien escasa. Tal ausencia obedece, desde luego, a explicaciones de diversa naturaleza. Muchas emanan, con toda seguridad, de la cultura y valores dominantes en la institución universitaria, y al mismo tiempo la constituyen y tienden a perpetuarla más sobre un eje de continuidad y tradición que sobre otro posible de cambio y renovación. Esa misma cultura y valores, que naturalmente también incluyen un determinado modelo de profesional, así como un conjunto de parámetros y perfiles sobre los que asentar la construcción de su identidad y desarrollo, nos permite entender bastante del por qué de tales ausencias. Y estas coordenadas avalan el que podamos afirmar que los nuevos énfasis en la formación permanente merezcan ser considerados, desde este punto de vista, como novedosos, como un ámbito de cambio en la cultura y práctica de la Universidad. El ámbito en cuestión, como es bien conocido, se refiere concretamente a un conjunto de ideas, contenidos, metodologías y propósitos específicamente relacionados con la función docente, con la mejora de la enseñanza, con la reclamación de su incorporación a la formación permanente del profesor universitario.

En mi contribución a este Congreso pretendo referirme, desde luego, a esta faceta de la formación, aunque, como veremos, no en exclusiva. A estas alturas, y por un conjunto heterogéneo de argumentos y presiones, no creo que proceda pasar por alto esta dimensión del desarrollo profesional del profesorado universitario. En mi opinión, sin embargo, si la formación y desarrollo de los docentes que trabajan en otros niveles del sistema ofrece un panorama bastante complejo y lleno de interrogantes, no es menor la dificultad que percibo para abordar debidamente su definición y orquestación en el contexto de la Universidad y en relación específica con la profesión universitaria. Por eso, en primer lugar me gustaría ofrecer algunas consideraciones que contemplen no sólo su conveniencia y justificación sino también las paradojas y dificultades existentes a la hora de pensarla y acometerla de modo serio, relevante y viable. En segundo lugar pretendo ofrecer algunos apuntes generales sobre los referentes y la dimensiones que bien podría contemplar una política universitaria de formación permanente del profesorado, y, para terminar, sugeriré a título de ejemplo una posible ámbito de trabajo que bien podría servir para acometer un desarrollo profesional relevante y provechoso para los profesores, el ejercicio de su trabajo y los estudiantes.

## **1. LA FORMACION PERMANENTE DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO HABITA YA EN UN DETERMINADO ESCENARIO CULTURAL Y POLITICO**

Legitimar y promover una formación permanente del profesorado universitario requiere interrogarse, de entrada, sobre qué componentes de cambio e innovación pueden representar tales aspiraciones y proyectos en el seno de la cultura y tradición vigentes en la institución universitaria. Y también, desde luego, qué puede representar y suponer en relación con el universo de significados, percepciones y valores que, sin duda, tejen tanto la identidad de los profesores como los nortes de referencia en los que han sido socializados y suelen asumir a la hora de acometer su propio desarrollo profesional a lo largo de la carrera docente. El problema a que aludo todavía se complica más si suponemos, como procede, que la institución universitaria no es un todo homogéneo. Al amparo de estructuras y dimensiones formalmente comunes a toda la comunidad universitaria, históricamente han

crecido y se han desarrollado culturas particulares, cotas de poder, estatus y reconocimientos sociales y académicos diferentes, a la postre, subculturas, con sus correspondientes sistemas de creencias y valores, reductos de influencia y derechos adquiridos, equilibrios y conflictos micropolíticos. La reflexión que pretende apuntar aquí se refiere, precisamente, a que sea cual fuere el tipo de alteración que se pretenda en la redefinición del concepto de formación permanente del profesorado universitario, no puede pasarse por alto el valor y la naturaleza que ya tiene en su histórica y actual cultura institucional. Me parece, por lo demás, que lo que digo puede ser aplicable tanto al supuesto de poner el énfasis en un tipo de formación propiamente centrada en la docencia o enseñanza y su mejora, como si se pretendiera sugerir alguna reconstrucción de la filosofía y regularidades que imperan en la su aplicación al desarrollo en la competencia científica e investigadora.

Pasar por alto esta apreciación representaría, a mi modo de ver, adoptar un punto de partida ingenuo en términos conceptuales y, de ese modo, probablemente también irrelevante desde un punto de vista estratégico. Por más que pueda parecernos razonable un determinado discurso pedagógico que esgrima razones de peso para reclamar, también para el profesorado universitario, una adecuada cualificación pedagógica, sería sumamente problemático hacerlo desde una perspectiva acontextual y estrecha. Incurriríamos en este riesgo si, a estas alturas, no logramos advertir debidamente la complejidad que afecta incluso a las mejores ideas de transformación, cuando se depositan sobre ciertos contextos institucionales y profesionales sin percatarse de las tradiciones, culturas y regularidades que no sólo ordenan sus mundos de sentido sino también unos u otros mecanismos y poderes encargados de perpetuarlos. A su vez, no creo que podamos hablar hoy de la formación permanente de los profesionales de la Universidad sin considerar, aunque solo sea someramente, cuáles están siendo las relaciones que nuestra institución mantiene con los contextos sociales, políticos, culturales, científicos y tecnológicos más amplios. Una parte considerable de los imperativos actuales de mejora en materia de formación del profesorado, y particularmente de sus concepciones y prácticas como docentes, no son independientes en sus contenidos o propósitos del rediseño en ciernes de los sistemas escolares, y por inclusión también de las Universidades y sus titulaciones. Estas serán, por tanto, las dos consideraciones iniciales que sugiero para después abordar algunas más específicas sobre la formación permanente. La primera de ellas nos llevará a considerar el asunto como una cuestión sumamente compleja, precisamente por sus ingredientes culturales y políticos; la segunda nos permitirá advertir, por su parte, el carácter ambivalente que en los tiempos actuales tienen las nuevas urgencias de calidad y formación como resortes considerados ineludibles para que la Universidad encare el futuro y la resolución adecuada de los desafíos que hoy tiene planteados.

### **1.1. La formación permanente en la cultura y tradición universitaria**

El mejor de los afanes de establecer una conexión directa, y tal vez exclusiva, entre las nuevas apelaciones a la formación permanente del profesorado universitario y su posible confinamiento a la docencia, a la mejora de la enseñanza, es positivo y, qué duda cabe, merece ser bien considerado. Así y todo, sería problemático plantearlo sin un mínimo reconocimiento de la situación, del contexto en el que tal propuesta está llamada a desenvolverse y, por consiguiente, sin la atención debida a las relaciones, seguramente complejas, que este tipo de formación está llamada a sostener con la cultura, valores y tradiciones preexistentes y mucho más enraizadas en la institución universitaria, en el mundo de significados y atribuciones del profesorado.

Partir de un reconocimiento aceptable del territorio que pretende pisar un tipo de formación que preste una atención específica a la mejora de la enseñanza exige advertir, para empezar, que la formación permanente, una determinada modalidad y contenido de la misma si se quiere, ya ocupa un espacio de relieve en la cultura universitaria. No es precisamente la Universidad un nivel del sistema educativo en el que la formación permanente de sus profesores ocupe un lugar secundario, sino todo lo contrario. La permanente actualización en saberes y habilidades se esgrime como una de sus señas más distintivas, que se traducen en conjuntos de criterios y procedimientos consagrados que rigen los mecanismos y decisiones instauradas para la selección y promoción dentro de la carrera profesional, y constituyen para la mayoría del profesorado referentes normativos evidentes sobre los que construir y afirmar la propia identidad. La Universidad valora un modelo de profesor permanentemente abierto a un saber cada vez más profundo y extenso en su área de conocimiento, así como en capacidades y disposiciones que le lleven a participar activamente en la recreación del mismo a través de la práctica investigadora. De acuerdo con ese sistema de valores, tiene relativamente bien establecido qué competencias y evidencias de las mismas deben acreditar sus miembros para recibir reconocimientos e incentivos, así como los contenidos y formas en que han de demostrarlas. No es preciso echar mano de muchas evidencias para afirmar al respecto que, sobre todo, al profesor universitario se le exige y reconoce dominio de los conocimientos de sus respectivas áreas de conocimiento, y en alguna medida también competencia demostrada (proyectos, publicaciones, etc.) en lo que concierne a su papel de creador y constructor del saber, incluyendo también su participación activa en unos u otros esquemas de investigación y desarrollo.

Es éste el entramado institucional y cultural en el que la formación permanente tiene más sentido, incluso pleno y exclusivo. Para la mayoría del profesorado, aunque siempre hay excepciones, se traduce en un imperativo moral bien asumido e internalizado, sea por razones éticas, o también por aspiraciones de promoción que doten de energía suficiente al esfuerzo y dedicación al propio desarrollo profesional. Por añadidura, ese desarrollo o formación permanente están claramente teñidos de notas como las que acompañan y definen su uso y consumo preferentemente individual e intransferible. De modo que, en este contexto institucional y cultural, que también representa el escenario de socialización y construcción de la personalidad del docente universitario, la formación permanente no es una realidad ausente sino, por el contrario, un valor esencial y constitutivo. Pertenece, a fin de cuentas, al tesoro históricamente fundacional de la Universidad como espacio de creación y propagación del conocimiento, apela al mismo para legitimar socialmente su razón de ser, y, según los vientos históricos de cada momento, se le exige y reclama de unas y otras formas por la sociedad. Lo que no está tan claro, sin embargo, es cuál sea, pueda o deba ser, el espacio que dentro de ese universo de significados, normas, valores, pautas de socialización y sistemas de reconocimiento, ocupe el territorio que debiera corresponder a la formación en competencias y saberes pedagógicos, por utilizar aquí esta expresión genérica. Es más, hay cierto consenso en apreciar que estos dominios de la formación, ahora más y más reclamados, siguen ocupando parcelas muy escasas, por lo general marginales, y frecuentemente irrelevantes (Kember y MacKay, 1996).

Por todo ello, pues, con lo que nos encontramos al hablar de la formación permanente del profesorado universitario no es precisamente con un territorio deshabitado y deficiente que es preciso habitar y redimir mediante perspectivas, concepciones, procesos y prácticas centradas en la docencia y su mejora. Ya existen, más bien, otras perspectivas, normas y patrones, prácticas y relaciones, así como estructuras bien asentadas de regulación y recompensas, que habitan desde hace tiempo y de forma consistente dicho territorio. El hecho como tal puede merecernos unas u otras valoraciones, pero, según parece, es

incontestable. Destacarlo puede parecer una obviedad. Pero así y todo, su constatación es crucial para el tema que nos ocupa. Y lo es porque, dicho brevemente, nos obliga a preguntarnos por cuál puede y deba ser el tipo de acomodo en este contexto cultural del buen afán de extender los confines de la formación permanente en uso (dominio del conocimiento e investigación) hacia otros como la docencia, la implicación en la mejora organizativa de centros y titulaciones, con la consiguiente asunción de nuevas tareas y responsabilidades.

Quando se consideran análisis recientes y propuestas relativas a la formación permanente del profesorado universitario (ver referencias anteriores de Congresos o Jornadas sobre el particular), la mejora y calidad de la docencia, la autoevaluación institucional, o las planificaciones estratégicas, ponen renovados énfasis, de unos y otros modos, en la formación didáctica o pedagógica del profesorado, así como en la introducción de diversos sistemas de control externo, autoevaluación y políticas de calidad. En todos los casos puede apreciarse con claridad que lo que se proclama es un nuevo conjunto de significados y valores que comportan sutil o abiertamente nuevos modelos de profesor, nuevos cometidos y tareas a incluir en su desempeño profesional. En la medida en que con razón merecen ser calificados de nuevos, podemos catalogarlos como pretensiones, si se quiere proyectos, encaminados a promover nuevas ideas o concepciones sobre la profesión, nuevas competencias y modos de hacer, también nuevas disposiciones, vivencias y requerimientos, así como, con todo ello, un nuevo marco de relaciones, influencias y, también, controles que afecten al puesto de trabajo y al profesional universitario. Con todo merecimiento, pues, este conjunto de nuevos lemas y demandas pueden ser incluidos en la categoría genérica de cambio educativo (Fullan, 1991). Pues bien, contemplar la formación del profesorado bajo esta óptica nos permite una cierta lectura del mismo que me parece oportuna como punto de partida.

No pretendo, como puede suponerse, entrar con detalle en lo que comporta asumir una perspectiva de cambio para abordar nuestro tema; no existe *una* perspectiva, sino muchas y controvertidas. Así y todo, podemos advertir que, a estas alturas, nadie se atreve a sostener que los cambios en las instituciones y profesionales de la educación puedan entenderse como el diseño de artefactos, proyectos, métodos y prácticas destinadas a ser implantadas de forma expeditiva, aun cuando se presuma que están cargados de lógicas razonables y propósitos legítimos. Hoy sabemos, por el contrario, que cualquier fenómeno de cambio e innovación pertenece a la categoría de asuntos sociales y políticos resistentes a la racionalidad, a los procesos de gestión técnica, pues siempre e irremediamente están saturados de racionalidades encontradas, de pugnas entre instituciones y sujetos por hacer prevalecer unas u otras concepciones culturales e ideológicas, así como por complejos juegos de intereses, influencias y poder, también sujetos beneficiarios y perjudicados.

Cualquier cambio, y desde luego los que pretenden circular por las instituciones y los profesionales de la educación, pertenecen, por tanto, más a la categoría de lo conflictivo, paradójico, incierto y problemático que a otra, antaño sostenida y ahora desacreditada, cual era la que llevó a entenderlos como fáciles trayectos que podían circular bajo el imperio de la racionalidad, convencimiento de sus usuarios y aplicación eficiente y efectiva. Todo ello ha llevado a sostener, por tanto, que los cambios en educación, no importa en qué nivel ni sobre qué dominios versen, han de entenderse no como soluciones sino como problemas eminentemente culturales y políticas. Si así fuere, cualquier propuesta de cambio, como exponente de un determinado sistema de valores, creencias, propósitos, en suma, cultura, queda irremediamente expuesta a sostener encuentros, generalmente conflictivos y problemáticos, con las culturas y tradiciones históricas con las que se topan en los espacios institucionales y profesionales a los que vaya dirigida y donde aspira a penetrar.

Traída esta perspectiva a colación del tema que nos ocupa, nos invita a definir el tema de la formación permanente en la Universidad no tanto como un problema de tipo técnico o estratégico sino una asunto vidrioso de carácter cultural y político. Acotarlo como un problema cultural significa que lo más decisivo no estribaría en responder a la pregunta de qué tipo de procesos, procedimientos o técnicas habríamos de diseñar para promover la formación del profesorado. Lo que inexcusablemente hemos de acometer es advertir diversos interrogantes que versen sobre qué significa y puede comportar que una nueva cultura sobre la institución universitaria y sus cometidos, sobre el profesorado, sus responsabilidades y competencias, aspire a introducirse en el seno de otra bien consagrada e históricamente conformada, que, por añadidura, no es precisamente sensible ni representa un buen terreno abonado para que aquella pueda florecer de modo provechoso y relevante. También procede plantearse, por ejemplo, qué cambios han de darse en la estructura de valores, conocimientos, disposiciones y sentimientos que tejen la identidad del profesor universitario para que llegue a inscribirse en su seno otros contenidos y propósitos, hoy por hoy bastante ajenos a la misma. Y, cómo no, qué sistemas de reconocimiento y remuneración, que criterios y contenidos sobre los que aplicarlos, han de ser instaurados para que la nueva sustancia y apelativos de la formación se acomode razonablemente bien con estructuras y esquemas de profesionalización que hasta la fecha no suelen considerarlos. Entiendo, por tanto, que o estas cuestiones se despejan de modo razonable, o cualquier intento de cambio en este territorio puede quedarse sólo en los niveles de lo simbólico, las retóricas, la irrelevancia, así como, tal vez, el carácter de artículo de consumo para cuatro románticos y circunstancialmente sensibilizados hacia la importancia de un desarrollo profesional también en la docencia.

Y como, siempre que a propósito de cambios educativos entran en liza culturas diferentes, también se precipitan en ese concierto intereses, influencias y poderes; espacios de libertad o posibles restricciones de la misma; consagración de autonomías legítimas o, tal vez, salvaguardas de corporativismos disfrazados de libertades de cátedra mal entendidas; decisiones y compromisos políticos para crear estructuras, recursos, apoyos y respaldos, o tal vez sólo retóricas simbólicas y superficiales, prendidas de lógicas de acción y agendas no declaradas, el tema que nos ocupa el político al mismo tiempo que cultural. De esa guisa, interrogantes del tipo de qué relaciones, influencias o amenazas; que intereses, redes de poderes y micropolíticas universitarias pueda comportar una iniciativa como ésta, son algunos otros que tampoco debieran quedar desconsiderados.

## **1.2. La Universidad y la profesión docente en el contexto todavía más amplio de los tiempos que corren**

Si, como he dicho, la formación del profesorado universitario conecta directamente con cuestiones de orden político y cultural, forzoso es reconocer que la ni la institución universitaria, ni tampoco sus profesionales, son ajenos a coordenadas de esta misma naturaleza que superan ampliamente sus confines más reducidos y sus relaciones específicas de poder. Por una serie de múltiples factores y condiciones conjugadas en la actualidad, la educación, como ámbito privilegiado de transmisión y recreación del conocimiento, ha adquirido una importancia que, si cabe, resulta más crucial y estratégica que antaño. La denominada sociedad cognitiva, el amplio desarrollo y explosión del conocimiento científico, así como la importancia de las nuevas tecnologías en los sistemas de comunicación, de producción y relaciones laborales (Livre Blanc, 1995), y también la conformación de la sociedad en red y los flujos de información que circulan y contribuyen a soportar y propagar el fenómeno de la globalización (Castells, 1997), están emplazando a

los sistemas escolares en nuevas relaciones de fuerzas y bajo el imperio de nuevas reglas de definición de su naturaleza y sistemas de regulación y gobierno.

Las nuevas relaciones sociales, económicas y tecnológicas, en un contexto de marcada competitividad entre Estados, que están siendo desbordados en varios frentes por los nuevos acontecimientos, así como también entre las corporaciones y fuerzas de producción de bienes y servicios, han empezado a presionar fuertemente sobre los sistemas escolares, y particularmente, desde luego, sobre las Universidades. Las presiones en cuestión, que tienen naturalmente muchos frentes y que, por cierto, no apuntan siempre en direcciones coincidentes, se vienen manifestando bajo apelaciones imperiosas de reestructuración, reingeniería de procesos, o tantas y tantas formas que en su conjunto apuntan hacia el logro de cotas de mayor eficacia y eficiencia, calidad, racionalización y optimización de recursos. Los movimientos de fondo que todo ello están provocando en los sistemas educativos pretenden tocar ahora no solo los procesos y procedimientos de trabajo dentro de los mismos, sino, sobre todo, sus formas de gobierno y gestión, así como una revisión profunda de las finalidades, contenidos, modos de operación y sujetos destinatarios de sus servicios.

El fenómeno en cuestión afecta a los sistemas escolares en su conjunto, aunque, naturalmente, tiene manifestaciones diferentes según sus distintos niveles o tramos. La Universidad, por cierto, no es una excepción: también está quedando tocada, simultáneamente, por un fuerte cuestionamiento y el rediseño drástico de muchos de sus cometidos, estructuras, procesos, responsabilidades y relaciones hacia dentro y hacia fuera. Informes recientes y prestigiosos como el conocido como Informe Delors (1996) ha dedicado un apartado propio a la educación universitaria, y en el mismo se plantean algunos de los grandes desafíos y expectativas que ahora la atenazan. No es mi propósito entrar aquí en detalle en el tema, aunque sí me parece oportuno señalar algunas coordenadas que no procede pasar por alto pues, como es de suponer, también conciernen al carácter, justificación, referentes y contenidos de la formación permanente del profesorado.

Esta parcela en particular es una de las más destacadas en todo el contexto de reformas universitarias en curso: la reestructuración de la universidad supone, además de otras cosas, reestructuración de sus profesionales. La afirmación de su carácter estratégico supone, de un lado, reconocer que la mejora de los procesos y resultados de la educación universitaria difícilmente puede ocurrir sin una mayor y permanente cualificación de su profesorado, que desde luego ha de versar tanto sobre aspectos científicos e investigadores como también sobre aquellos otros más directamente relacionados con la docencia. Pero también está suponiendo, de otro, la instauración, o al menos la pretensión de hacerlo, de nuevas lógicas de gobierno y regulación del quehacer, los resultados y la misma supervivencia de la institución y sus profesionales. El astro rey que las preside es la búsqueda de la excelencia y calidad, que en algunas de sus versiones se plantea en términos totalizadores: la Gestión de Calidad Total ha aparecido en la escena recientemente como uno de los baluartes que, según algunos, promete más y mejor educación (Escudero, 1998).

Si el primero de esos aspectos está suponiendo el germen de una nueva sensibilidad y reclamaciones que pretenden poner cierto coto a la autonomía consentida de las Universidades, Facultades, Departamentos y profesorado, reclamando de ellos mayores garantías de calidad en sus ofertas formativas, el segundo parece obedecer a lógicas mucho más sutiles y no realmente articuladas sobre una calidad incuestionable de la educación. Las presiones que, en efecto, están recayendo sobre las Universidades y que estas, cada una a su modo, procuran atender bajo formas de control de la docencia del profesorado, o promoción

de esquemas de autoevaluación institucional, o cualesquiera de las otras formas al uso, urgen sin duda sobre centros y titulaciones para que analicen, revisen y den cuenta de sus procesos y resultados. Al amparo de las mismas, la formación, particularmente pedagógica y centrada en la docencia, ha entrado de modo especial en la escena, ya que las otras, sin que queden sin tocar, se consideran relativamente bien resueltas por los Departamentos, grupos de trabajo e investigación, y sobre todo, como apuntaba más arriba, por las propias pautas de socialización del docente universitario. Este movimiento, al menos en principio, puede aportar más beneficios que perjuicios, pues en alguna medida podría contribuir a que el profesorado, o una parte del mismo, abra sus esquemas de conocimiento y actuación a concepciones y prácticas propias no de un modelo artesanal o preprofesional, sino a otros más defendibles en razón de las complejidades que reviste la formación de nuestros estudiantes.

Pero, en la actualidad, ni las políticas sociales ni tampoco las educativas están siendo especialmente propicias hoy para la lírica. Las apelaciones a cotas genéricas de calidad, en torno a las que podrían concitarse relativos consensos, están resultando no tan genéricas ni, desde luego, convergentes. La globalización, al hacer acto de presencia en las políticas educativas, como bien ha advertido Carnoy (*en prensa*), viene de la mano de una mentalidad marcadamente mercantil, que ahora lo invade casi todo. Por supuesto, también los contenidos y criterios o indicadores de calidad, así como los modos de producirlos y gestionarlos. Su aparición en la escena de las políticas educativas está asociada a ideologías sociales y políticas de todos bien conocidas. Algunas de sus notas son el ajuste y saneamiento de las economías nacionales y, para ello, la reducción de la inversión en determinados sectores de las mismas, particularmente servicios sociales y educativos. Algunas expresiones más nítidas, también ya reconocidas, la tendencia creciente a la privatización y las apelaciones tan seductoras como ahora son las nuevas filosofías de los clientes, erigidos en referentes normativos que determinen tanto el carácter y la bondad de los productos educativos que ofrezcan cuanto, a su vez, nuevas reglas de juego entre proveedores y usuarios.

Los indicadores de calidad, sesgados preferentemente hacia contenidos y líneas de profesionalización científica y tecnológica, así como su utilización para evaluar títulos y Universidades y componer los ranking ya al uso, representan sin duda un conjunto de reglas de juego muy peculiar para codificar y regular las nuevas formas de calidad que se están persiguiendo, y la recolación en este concierto de las instituciones y profesionales implicados. A la satisfacción de sus requerimientos quedará más y más vinculada la disponibilidad de recursos por parte de las Universidades, Facultades o Departamentos, que, dados los recursos escasos para mantener cotas exigidas de excelencia y calidad, son advertidos de que, en orden a mantener determinados niveles, han de mentalizarse para recabar fuentes alternativas a las tradicionales para su financiación.

Bajo el imperio de estas nuevas reglas del juego, que según evidencias al uso y pronósticos razonables cada vez afectarán más al quehacer universitario (Boyle y Bowden, 1998), la formación del profesorado queda sometida a lógicas en parte legítimas y en parte paradójicas y perversas. Una educación universitaria de calidad, así cifrada, dudosamente puede satisfacerse sin prestar atención a la existencia o no de condiciones estructurales y organizativas que permitan conseguirla razonablemente. La calidad en cuestión, que no parece tener entre sus prioridades ni la universalización de la educación ni hacer frente con nuevos impulsos y recursos a la masificación de la población estudiantil, puede resultar un listón difícil de lograr, aun cuando se activen nuevos bálsamos como el de la cacareada formación permanente para la calidad. Es más, determinadas condiciones de trabajo, y

particularmente de ejercicio de la docencia, puede que hagan prohibitivo pensar con altos vuelos los contenidos y metodologías de la formación, forzándonos, ya de entrada, a reducirlos a los más añejos y convencionales. ¿Alguien puede diseñar sistemas de formación de calidad docente, si los profesores en formación han de seguir impartiendo lecciones magistrales a grupos de alumnos cercanos a los doscientos o más, y máxime si se diera el caso, como suele darse, de que una parte importante de los mismos ha sido acomodada en titulaciones que no formaban parte de sus primeras opciones y preferencias?. ¿Qué puede significar en esas circunstancias una formación permanente del profesorado para mejorar la docencia y los aprendizajes?

En resumidas cuentas, que también la formación permanente del profesorado, incluya preferentemente la docencia o también, como procede, un dominio más intenso y extenso de los conocimientos y nuevos recursos y procedimientos de investigación, no tiene demasiado claras sus perspectivas de posibilidad si las tendencias en ciernes terminan abriendo frentes estructurales tan profundos como ya viene siendo la política de contratación y cualificación del profesorado (piénsese en el número tan impresionante de profesores asociados, es decir, de empleo precario y devaluado), las condiciones de ejercicio de la profesión docente, y el clima creciente de competitividad y elitismo que preside el horizonte del desarrollo de la institución universitaria. No se trata, como puede comprenderse, de negar los márgenes y responsabilidades que procede depositar en la formación permanente del profesorado universitario. Si, desde luego, de disponer de algunas claves internas a la cultura vigente en la Universidad, y también de esas otras esbozadas, provocadas por nuevos imperativos y reglas del juego de la sociedad de la información, nuevas tecnologías, gestión institucional y rediseño de nuestra institución. Sin unas y otras, a mi modo de ver, podemos hacer estos o aquellos juegos malabares; o empeñarnos en pensar la profesión docente según no importa que modelos de profesores innovadores, reflexivos o críticos. Si no ponemos en relación muchas cosas al tiempo, todo puede quedar en buenos deseos y entretenimientos, pero, acaso, en poco más.

## **2. ALGUNOS REFERENTES Y DIMENSIONES DE UNA POLITICA DE FORMACION DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO**

La formación del profesorado, inicial y permanente, tiene, en palabras certeras de Fullan (1991), el curioso privilegio de ser una de las mejores soluciones para la mejora de la educación y, al mismo tiempo, uno de los problemas más difíciles de resolver. Las expectativas depositadas en la cualificación y profesionalización de los docentes están bien justificadas, pues su papel es decisivo en el tipo de educación que las instituciones, también la Universidad, posibilitan a sus estudiantes. Los problemas tan reiteradamente planteados, sin embargo, por las políticas de formación desarrolladas en las últimas décadas han sido ampliamente documentados. En estos tiempos tan proclives a repensar diversos temas educativos, también la formación, algunos de los balances más recientes dejan poco lugar al optimismo (Smyth, 1998), y mucho menos, si cabe, a la presunción de que existan fáciles y expeditivos derroteros a seguir en esta materia. La cualificación y potenciación del profesorado es una vía de obligado recorrido en cualquier política que persiga la mejora de la educación, pero también sabemos que ésta, para bien o para mal, es un terreno entreverado de responsabilidades compartidas, así como de opciones ideológicas y políticas, culturales e institucionales que no se prestan a fáciles y satisfactorias políticas y decisiones. Justo es señalar y reconocer, pues, los cometidos y responsabilidades que los docentes tenemos en su persecución, pero puede resultar simplista depositar un exceso de unos y otras sólo sobre

sus espaldas; otro tanto sucedería, a su vez, en el supuesto de decantarse por posturas de complacencia y ensalzamiento incondicional de la profesión. Así, no es fácil de lograr un equilibrio que define bien el papel docente y su formación entre un extremo propenso a exacerbar sus responsabilidades y otro que, en sentido contrario, les exima de las mismas denostando sus condiciones de trabajo e intensificación profesional. En el punto anterior he hablado sobre algunas cuestiones de orden cultural y político que obligan a no considerar ingenuamente las posibilidades y contribuciones de la formación aisladamente considerada; en lo que sigue pretendo abordar algunos de sus aspectos más específicos desde una perspectiva constructiva, y para ello ofreceré una aproximación a lo que entiendo que podría ser una política universitaria de formación.

Hablar de una política universitaria de formación del profesorado puede tener muchas connotaciones. Al utilizar aquí esta expresión pretendo dirigir la atención hacia un terreno en el que la formación no sea entendida como un conjunto aislado y fragmentario de actuaciones episódicas, exclusivamente de uso y consumo particular y voluntario, o carente de perspectivas más amplias que, a mi modo de ver, son precisas para contemplar, de forma relacionada, muchas dimensiones y facetas de la formación. Los términos siempre están cargados de más connotaciones que las que aparentemente tienen, pero, por decirlo con uno que no pretendo analizar con detalle, lo que sugiero es la conveniencia de adoptar una perspectiva amplia, relacional, sistémica si se quiere, pues me parece la más idónea para pensar y proponer políticas de formación como las que pretendo esbozar.

En la actualidad, tal como señalaba más arriba, se están promoviendo actividades de formación permanente del profesorado en diversas instituciones, principalmente Institutos de Ciencias de la Educación, o lo que quede de ellos en las respectivas Universidades. No pretendo, ni mucho menos, una revisión o balance de las mismas, aunque tengo la impresión de que sería deseable una política más comprensiva para obviar algunos escollos que a todas luces pueden apreciarse en las actuaciones en curso. También, y seguramente con acierto, se están promoviendo otros tipos de actuaciones, por ejemplo, ciertas medidas de apoyo a la elaboración de materiales para la docencia por parte del profesorado. Conozco a este respecto con cierto detalle el caso de su desarrollo en el ICE de Murcia y, desde luego, mi apreciación de tal iniciativa y sus potenciales contribuciones es positiva. Tanto en el caso de los cursos, seminarios o talleres que conozco, como en lo que respecta al diseño de materiales para la enseñanza, podemos encontrar muestras provechosas de esa nueva ola de sensibilidad pedagógica en curso, pero desde mi modesto punto de vista ofrecen algunos flancos no debidamente bien resueltos desde las consideraciones que me atrevo a proponer a continuación.

La formación del profesorado universitario, aunque ya popular en muchas universidades de distintos países, no ha recibido la atención que se le ha dedicado en otros niveles del sistema educativo, concretamente los correspondientes a la educación infantil, primaria y secundaria. No es de extrañar, pues, que algunos autores ahora interesados en este particular, partan del reconocimiento de que, para el caso de la educación universitaria y su profesorado, no se dispone de un cuerpo de conocimientos suficientemente elaborado y sistemático para analizar, diseñar y desarrollar políticas de formación acordes con las peculiaridades propia (Kember y MacKay, 1996). Así y todo, ya que en no importa que nivel educativo la formación de los profesionales de la educación puede pensarse desde un conjunto de facetas o dimensiones formalmente similares, no parece del todo descabellado inspirarse en el conocimiento disponible, aunque proceda de otros tramos educativos, y echar mano del mismo para imaginar y dibujar algunas de las grandes cuestiones que la política

universitaria habría de afrontar de una u otra manera si se pretende plantear nuestro asunto con la seriedad y rigor que merece.

Lejos está de mi intención realizar una síntesis ni siquiera apretada de todas las cuestiones conceptuales y estratégicas, muchas ahora bien asumidas y otras tantas todavía por dilucidar, que conforman en la actualidad el campo intenso y extenso del desarrollo profesional. Aunque sea, pues, a costa de incurrir en una selección parcial de los aspectos que merecerían tratarse, voy a poner el acento sobre algunos que sin ser los únicos posibles sin merezcan el calificativo de fundamentales a la hora de pensar y vertebrar una política de formación universitaria como la que pretende proponer.

Probablemente, uno de los supuestos de convoca más consensos es el relativo a que las políticas y modelos de formación del profesorado han de ser multidimensionales (Escudero, 1998b; Cochram-Smith, 1998). Esto, en suma, quiere significar que han de contemplarse, a la hora de pensarlos y orquestarlos, muchas dimensiones, procesos, estructuras y condiciones al mismo tiempo, y hacerlo con referencia a una determinada política cultural, en nuestro caso de y para la Universidad. La formación, así, es entendida en el seno de tal política y, a su vez, como expresión y contribución a su desarrollo y posibilidad. Voy a destacar, pues, en primer lugar los referentes culturales de la formación, seguidamente, algunas de sus facetas más concretas como los contenidos, procesos, estructuras y contextos de la misma. En realidad, lo que denomino referentes culturales constituye el marco envolvente que, del modo que fuere en cada caso, nutre cada uno de los demás aspectos, al tiempo que es activado por los mismos.

## 2.1. La formación como cultura

En un punto anterior he llamado la atención, justamente, sobre esta faceta ineludible en las políticas y prácticas de formación. Allí lo hice, como se recordará, para advertir que la formación permanente en la Universidad está prendida de un determinado tipo de cultura institucional en cuyo seno se privilegian determinados contenidos, propósitos, formas y funciones del desarrollo profesional en nuestra institución. Si a estos elementos que representan otras tantas formas de cultura añadimos algunos de los referentes fundamentales y sustantivos de la misma, nos encontramos con lo que aquí pretendo plantear.

Hágase o no explícito, cualquier política de formación en la Universidad obedece, al menos, a dos cuestiones sustantivas que han de precisarse: la primera de ellas tiene que ver directamente con el *modelo de Universidad*, como institución educativa, en el que se piensa, se valora y se pretende promover; el otro, con el correspondiente *modelo de profesor* por el que se apuesta y se pretende estimular y activar, entre otros mecanismos, a través, precisamente, de las políticas destinadas a su formación y desarrollo. No pretendo en este espacio formular una propuesta concreta sobre ninguno de estos dos extremos, pero sí llamar la atención sobre el hecho de que cualquier expresión más concreta de formación en la que estemos pensando tendrá en su seno un determinado tipo de respuesta a cuestiones como las siguientes: de quiénes y para quiénes debe ser la Universidad, y qué tipo de cultura y formación debe ofrecerles ésta, tanto en términos de profesionalización como de construcción de la ciudadanía; qué tipo de saberes y conocimientos considera valiosos la Universidad, y en qué grado establece, o ha de hacerlo, relaciones equiparables o desiguales entre los mismos; qué tipo de relaciones ha de mantener con la sociedad más amplia y con los contextos sociales y comunitarios más próximos; qué valores y principios científicos, también éticos y morales, articulan, y debieran hacerlo, la formación de los estudiantes, y de

qué modo han de traducirse en sus currículos, o planes de estudio, así como en las políticas de enseñanza y evaluación. Y, en lo que respecta consiguientemente al modelo de profesional, la clarificación de sus perfiles profesionales (conocimiento científico, capacidad investigadora y competencia docente, así como los valores y criterios más específicos en relación con cada uno de estos dominios), y su construcción en marcos normativos e identitarios del docente universitario, es algo ineludible como base de sustentación para cualquier política que pretenda diseñarse y ponerse en práctica, para su socialización, construcción de su identidad y desarrollo profesional.

Esta serie de cuestiones, aquí sólo esbozadas, representarán siempre, por acción u omisión, el germen nutricional de la formación; sin su construcción adecuada, ésta quedaría confinada tan sólo a un conjunto de procesos formales sin sustancia y sin horizontes. Y, como veremos a continuación, en el desarrollo de los profesionales de la educación resultan tan decisivo los contenidos sobre los que su formación debiera ocurrir cuanto, desde luego, también procesos, metodologías, condiciones, estructuras y contextos que hayan de disponerse para ello.

## **2.2. Los contenidos de la formación**

Durante cierto tiempo, la formación, basada en determinadas concepciones y enfoques de investigación sobre la enseñanza y el profesorado, quedó confinada al entrenamiento en técnicas, procesos o estrategias de enseñanza; los contenidos, como denunció Shulman (1986), quedaban así olvidados, dando por supuesto que los establecidos por los programas oficiales eran los que habían de enseñarse sin cuestionarlos, y reduciendo, de ese modo, la actividad docente a un proceso formal y técnico. Este planteamiento, que pretendía superar visiones tradicionales centradas sólo en los contenidos académicos, se amparó en el buen propósito de prestar más atención al aprendizaje de los estudiantes. Lamentablemente, terminó reduciéndolo a un énfasis parcial en cómo enseñar y al olvido de la sustancia o contenidos de la enseñanza. Como es bien conocido, la tensión entre el formalismo de los métodos y procesos, de un lado, y el materialismo de los contenidos académicos, de otro, ha sido uno de los puntos álgidos en la historia de las concepciones y prácticas de la enseñanza y, por extensión, también de la formación del profesorado. Este dilema, aunque bajo nuevas formas y argumentos, todavía hoy sigue planteado, pero su análisis nos llevaría por otros derroteros.

El mismo autor citado más arriba ofreció una tipología de contenidos base para *sustentar la profesionalización docente, entre los que incluía desde el conocimiento de la materia o disciplina hasta el conocimiento pedagógico necesario para hacerla comprensible y facilitadora del aprendizaje de los alumnos; desde el conocimiento sobre las teorías del aprendizaje y desarrollo de los alumnos, hasta el relativo a las condiciones normativas y legales propias del nivel educativo y contextos organizativos en los que trabajan los profesores.* En otra ocasión (Escudero, 1993) planteé la necesidad de ampliar las categorías de conocimientos que pueden y deben servir como referentes para construir la profesionalidad docente, y en ese sentido propuse que los aspectos relacionados con la dimensión ética y moral de la educación, con la organización escolar en tanto que conjunto de condiciones y reglas que ordenan el puesto de trabajo docente y en la que hoy se proclama que los profesores han de participar activamente, así como aquellos otros que tienen que ver con el desarrollo de capacidades metacognitivas, necesarias para que los profesionales de la educación construyamos individual y colegiadamente los propósitos, contenidos y metodologías de la enseñanza a través de procesos de indagación, debían ser considerados

también como conocimientos para las prácticas pedagógicas y, así, también para el desarrollo profesional de los profesores. Una propuesta reciente elaborada por Cochram-Smith (1998) reclama, con todo acierto, la necesidad de extender todavía más la categoría de contenidos que participan y constituyen la profesionalidad docente. Esta autora, asumiendo una concepción constructivista del conocimiento, entiende que hemos de incluir no solo el conjunto de saberes codificados y sistemáticos sino también y al mismo tiempo los marcos interpretativos de que los sujetos disponemos para conferirles significados, atribuciones, percepciones y relaciones con nosotros mismos como docentes y también con los estudiantes. Desde ese punto de vista, por tanto, además de los tipos de conocimientos mencionados merecen atención particular los que tienen un carácter autobiográfico (imágenes y categorías desde las que los sujetos en formación se piensan a sí mismos como profesionales, sus sentimientos de identidad, etc), su concepción personal del conocimiento que enseñan y la atribución de capacidad y competencia que respecto al mismo proyectan sobre sus alumnos, sus concepciones sobre las relaciones que sus materias tienen con la cultura más amplia, incluyendo la que pertenece al mundo extraescolar de los estudiantes, así como sus percepciones y valoraciones sobre la cultura, clima y relaciones que envuelven los procesos de enseñanza y aprendizaje que tratan de promover en las aulas.

No es mi intención agotar las referencias al respecto, ni tampoco quedarme en una mera lista de categorías de contenidos para la formación permanente. Si he destacado esas posiciones sobre los contenidos es porque, tenerlas en cuenta, nos introduce en al menos dos consideraciones pertinentes. En primer lugar, advertir que una política de formación permanente del profesorado universitario debe ser consciente de que los contenidos importan y que, por lo tanto, no puede salirse del paso seleccionando o marginando unos u otros impunemente. Los contenidos que se seleccionen y organicen para la formación de los profesores reflejarán nuestro concepto de Universidad y de la titulación más específica en tanto que fuente de profesionalización, también nuestro modelo de profesor universitario, así como, desde luego, nuestras concepciones y prácticas relacionadas con los alumnos, profesionales y ciudadanos, que pretendemos formar. Los conocimientos, hoy lo sabemos bien, no son realidades objetivas, neutrales e incuestionables, sino construcciones sociales y personales que traducen y desarrollan opciones culturales, y todo ello, por naturaleza, es algo esencialmente controvertido. Una política de formación del profesorado universitario ha de disponer, pues, de un buen conjunto de justificaciones para legitimar qué deben aprender los profesores y, así, también de un conjunto de criterios para interrogarnos sobre que educación de nuestros estudiantes implican o qué modelo de institución universitaria traducen en el mundo y la sociedad en la que vivimos y pretendemos contribuir a construir.

En segundo lugar, estas consideraciones permiten afirmar que la formación permanente del profesorado no puede reducirse al entrenamiento en ciertas técnicas o estrategias pedagógicas, pues las bases de profesionalización docente han de asentarse no sólo sobre técnicas didácticas, ya que otros contenidos éticos y morales, sociales y políticos, indagadores e interpretativos, también la constituyen y realizan. Por añadidura, es difícil imaginar una política de formación del profesorado universitario que entre sus contenidos no incluya los propiamente científicos y aquellos que tienen que ver con los propios de la capacidad y ejercicio de la investigación, de la construcción del conocimiento en suma. No incurramos, pues, en ningún tipo de reduccionismo: si la cultura vigente sólo prima la formación científica e investigadora, no debiéramos caer en el equivoco de ligar la formación permanente que ahora se reclama sólo a lo pedagógico. Los contenidos y metodologías se necesitan mutuamente, y por eso una política razonable de formación debiera contemplar qué y cómo hacer para que el profesorado disponga tanto de oportunidades y contextos que estimulen su desarrollo profesional en el conocimiento científico e investigador del propio

área de conocimiento, cuanto de las bases pedagógicas y formas de conocimientos que han de servir de soporte para desarrollar procesos de aprendizaje valiosos y significativos con los alumnos. Que contenidos tales como el aprendizaje de alumnos y diversas estrategias y medios de enseñanza, u otros que se refieran a la elaboración de proyectos y evaluación han de estar presentes es algo fuera de toda duda; que hayan de ser los únicos, es algo mucho más discutible. Pues, si tenemos en cuenta consideraciones como las precedentes, el desarrollo profesional del docente universitario también ha de versar sobre otros que atañen a la Universidad, Facultades y Departamentos como unidades organizativas en las que cada profesor está llamado a participar activamente en orden a componer proyectos docentes y formativos más amplios y mejor coordinados que los propios en exclusiva. Igualmente no podrían excluirse aquellos más sutiles que conforman las identidades profesionales en uso, así como los que tocan de lleno las facetas éticas, morales y sociales de la institución universitaria y de cada una de las profesiones que pretende proponer a la sociedad.

En suma, pues, el abanico de contenidos de la formación permanente es amplio y, más que otra cosa, nos exige interrogarnos sobre qué contenidos seleccionar para los profesores, pues esto supone incoar, en razón de su condición de formadores, qué tipo de profesionales y ciudadanos pretendemos preparar. La política de formación, pues, no es nada simple a la hora de determinar qué contenidos deben abordarse. Las referencias apuntadas sólo ilustran una parte de un territorio complejo por el que moverse, y una invitación a reflexionar sobre qué significa y supone hacerlo en unas u otras direcciones, entre ciertas presencias y omisiones, con sus respectivos significados.

### **2.3. Los procesos y oportunidades para la formación permanente**

El elenco de los contenidos previamente considerados, la condición de adultos de los docentes universitarios, y los propósitos de que la formación represente un conjunto relevante y significativo de *oportunidades para el aprendizaje permanente de la profesión* (elaboración de concepciones, capacidades, talentos y compromisos con el desarrollo profesional) obligan a imaginar una amplia variedad de tiempos, espacios, procesos y actividades, operaciones y estrategias de los sujetos en formación, así como contextos de relación social en la que ésta puede ocurrir.

Una parte importante de estos elementos, combinados de unos y otros modos, componen de hecho la *estrategias en uso que definen el desarrollo profesional en lo que se refiere al dominio y competencia científica e investigadora*. En el contexto de la cultura universitaria, los mayores tiempos, espacios y energías, como decía más arriba, están destinados a estos propósitos y contenidos. Seguramente, muchas de las habilidades y estrategias que los universitarios como docentes ponemos en juego para progresar en tales dominios dependen de estrategias metacognitivas aprendidas con el tiempo, así como también de otra serie de oportunidades aleatorias quizás muy vinculadas al contacto con “maestros” que *hayan servido como modelos de aprendizaje*. Una parte sustancial del desarrollo en los mismos tiene, desde luego, un ingrediente personal intransferible (el esfuerzo y dedicación individual seguramente es una clave importante), aunque es de suponer que también la integración y pertenencia a grupos de trabajo e investigación represente, en muchos casos, uno de los contextos más provechosos y estimulantes. En un momento como el presente en el que las fuentes de información llegan a ser hasta desbordantes, y las facilidades de acceso a las mismas cada vez mayores, la capacidad de seleccionar con acierto *las líneas de profundización*, así como la información más relevante, constituyen, probablemente, algunas de las decisiones críticas al respecto. Las políticas de formación, por

su parte, en esta materia son más implícitas, y tal vez dependientes de contextos particulares de relación (grupos, Departamentos, materias comunes o afines), que explícitas, sistemáticas y bien articuladas. Ya que esta formación, sin embargo, constituye un valor relativamente bien consensuado y asumido por los miembros de la comunidad universitaria, poco se ha indagado sobre el particular, o al menos, por mi parte, lo desconozco.

Existe, con toda seguridad, más información sobre actividades, procesos, metodologías y enfoques para la formación relacionada con la docencia. Este ha sido un tema de interés muy concurrido, y en los tiempos actuales se dispone de un amplio repertorio de principios, esquemas para la organización, diseño y realización de la formación, así como de enfoques particulares que pretenden dar cuerpo e integrar los distintos elementos que entran en juego en la misma. Entrar en una descripción de metodologías o estrategias de formación desborda ampliamente mis pretensiones en este momento. El abanico de enfoques, metodologías y actividades es considerable: desde actividades muy específicas y particulares para el aprendizaje de ciertos contenidos, métodos, recursos, procesos y procedimientos de trabajo científico, investigador o docente, hasta el diseño y desarrollo de proyectos de más alcance, tanto en su perspectiva de tiempo como en la amplitud y profundidad de los temas a tratar. Cabe contemplar actividades de formación centradas en el conocimiento experto y en formadores cualificados, hasta otras que giran y pretende promover unas u otras modalidades de autoaprendizaje, unos u otros esquemas de relación grupal, incluso diversas formas y modalidades de desarrollo profesional anidado en estrategias y dinámicas de desarrollo institucional. Ya que, como decía, no me parece oportuno entrar en una descripción de cada una de estas opciones, trataré de subrayar algunos *principios generales*, procurando recoger los que estimo más pertinentes a partir de cierta literatura reconocida sobre el desarrollo profesional (Kember y MacKay, 1996; Blackwell y McLean, 1996; Fullan y Hargreaves, 1997; Darling, 1998). Aludiré concretamente a cuatro que me parecen dignos de atención: el desarrollo profesional como un fenómeno integral y sostenido en el tiempo, individual y colectivo, con vocación de relacionar la teoría y la práctica, y, finalmente, vertebrado en torno a la resolución de problemas y la mejora de la enseñanza y el aprendizaje de los alumnos, así como en su caso, las mismas competencias científicas e investigadoras de los profesores.

Cabe mencionar, en primer lugar, un principio que alude al carácter *integral y sostenido en el tiempo* del desarrollo profesional. Integral significa que debiera considerar simultáneamente las facetas personales y sociales del profesor, así como también las profesionales. Si la formación no puede entenderse hoy sólo como el aprendizaje de técnicas y procedimientos, sino también como el desarrollo de facetas más culturales, emocionales, incluso biográficas de la profesión, una formación que procure equilibrios entre lo personal, social y profesional parece necesaria. Sostenido en el tiempo, por su parte, comporta no entenderlo como algo episódico, fragmentario y marginal, sino como un proceso que ha de ocurrir a lo largo y ancho de la carrera docente, integrarse en proyectos de alcance, y ser entendido como un elemento constitutivo de la profesión en vez de como un adorno superficial y fortuito de la misma. Este principio, como puede apreciarse, tiene raíces inexcusables en la cultura institucional que la Universidad sea capaz de ir construyendo como fuente nutricia de sus prácticas y políticas de formación, y ha de tener expresiones evidentes en las estructuras de apoyo y reconocimiento de la formación a que aludiré más adelante.

El desarrollo profesional merece entenderse, en segundo lugar, como un espacio de relación conecte y estimule *lo personal y lo social* al tiempo, lo individual y colectivo simultáneamente. Durante cierto tiempo, la formación fue entendida y promovida como un

fenómeno de consumo y uso preferentemente individual; después, como uno que habría de ser tan colectivo y colegiado que, presuntamente, amenazaba con diluir a los sujetos en entidades abstractas y colectivismos difíciles de justificar y más todavía de gestionar. En la actualidad, cuando las incertidumbres y flexibilidades arrecian, y con ello las posiciones extremas buscan acomodos en nuevas síntesis, se asume que una política de formación debe contemplar al mismo tiempo oportunidades y experiencias de aprendizaje de la profesión que reconozcan la naturaleza personal, experiencial y práctica de la enseñanza, así como los ingredientes biográficos y su construcción por parte de cada profesor, y aquellas otras que, sin menoscabo de esta faceta, más bien la estimulen e inserten en proyectos y exigencias sociales y colegiadas. El eje personal del desarrollo profesional puede facilitar su conexión más directa con las necesidades, intereses, dilemas, problemas y aspiraciones de los docentes particulares, y en ese sentido constituye un elemento de anclaje ineludible entre la formación y las prácticas de enseñanza y aprendizaje. El eje social y colegiado, por su parte, puede contribuir a insertar las perspectivas y prácticas particulares con proyectos sociales y colectivos más amplios, así como representan un contexto decisivo para la socialización y enriquecimiento profesional de los docentes. De modo, pues, que sujetos particulares y comunidades de profesionales no son opciones alternativas en las dinámicas de desarrollo profesional sino dos facetas de merecen ser debidamente conjugadas y complementadas (Fullan y Hargreaves, 1996).

En tercer lugar, el desarrollo profesional de los docentes ha de entenderse como un espacio de experiencias y oportunidades que se nutran del conocimiento teórico más sistemático y codificado, al tiempo que de la sabiduría personal y experiencial. La exclusiva supremacía de una formación basada en el conocimiento experto, en esquemas de transmisión, en el desarrollo de habilidades y competencias científicas o didácticas específicas, desconoce el carácter personal y situacional de los escenarios particulares del desempeño de la profesión, así como esos ingredientes interpretativos y subjetivos que también definen los conocimientos que tejen la profesionalidad docente. Pero, a su vez, cuando ingenuamente se ha creído que sólo el conocimiento experiencial y práctico, personal y subjetivo, han de nutrir y guiar el aprendizaje y desarrollo profesional, ha terminado incurriéndose, a veces, en prácticas más propensas a perpetuar lo que existe que a reconstruirlo y mejorarlo.

De modo que, como criterio general, el conocimiento disponible ha de considerarse como invitado para mejor entender y transformar las prácticas en uso, así como que, en esa misma ceremonia, ha de participar, con derecho propio, también el conocimiento personal, práctico, subjetivo, situado. Los valores de uno y otro han de entrar en relación, el carácter más general del primero, tornarse práctico a través de la mediación de los marcos interpretativos de los sujetos; la teoría se ha de hacer viva en la práctica, y esta, para no ser ciega o complaciente, ha de quedar expuesta a la interpelación del conocimiento sistemático y general. El punto de encuentro, que bien debiera vertebrar las actividades valiosas de formación según este criterio, puede acogerse bajo la categoría de *praxis*: acción bien informada por la teoría, y teoría contrastada y generada en y desde el compromiso de la mejora.

Este mismo principio puede adquirir todavía una expresión más dinámica si, como procede referir en cuarto lugar, hablamos de la formación centrada en la indagación sobre el currículum y la práctica, en la experimentación pedagógica como proceso centrado en la generación y resolución de problemas. Este mismo criterio puede ser provechoso tanto para el desarrollo de los profesores en competencias científicas e investigadoras como, desde luego, para el caso de la formación docente. A este respecto, el análisis y reflexión sobre la

práctica educativa (finalidades, contenidos, procesos y resultados de la enseñanza y el aprendizaje), así como la articulación de proyectos de mejora de la misma, puede considerarse como uno de los enfoques más integradores de la formación y presumiblemente más centrados en el aprendizaje de los estudiantes. Haré una mención más específica a esta idea en el último punto.

#### 2.4. Estructuras y contextos de formación

La política de formación que intento esbozar comporta, como hemos visto, un marco cultural que se proyecta sobre la selección y organización de ciertos contenidos y procesos en tanto que creadores de oportunidades para el aprendizaje profesional en la Universidad, pero también requiere plasmarse en determinadas estructuras y contextos que soporten, apoyen, reconozcan y habiliten el desarrollo de la formación. Sin contenidos y referentes culturales, o sin principios como los que se acaba de describir, la política de formación adolecería de falta de sentido, propósitos y sustancia; pero en ausencia de estructuras como las que voy a describir brevemente podría carecer de coordenadas materiales, y también simbólicas, que son precisas para facilitar su ocurrencia. Tres tipos de estructuras podemos considerar: de tiempo, de reconocimiento y apoyo profesional y, asimismo, otras de carácter más bien organizativo que trataré bajo la categoría de contextos. Veamos de forma resumida el carácter y sentido de unas y otros.

Si la formación permanente en la Universidad ha de abarcar simultáneamente ámbitos genéricos de desarrollo como los relacionados con la docencia, profundización en competencia científica e investigadora, el tiempo como estructura refiere una categoría que si, de una parte, tiene confines bien delimitados, de otra, resulta complejo, y quizás poco viable, su delimitación precisa. Una parte del desarrollo profesional del profesorado universitario parece destinado a ocurrir, máxime en nuestro contexto, en espacios de tiempo fluidos; hasta tal punto que, como ya es tópico afirmar, algunas de las tareas del profesor universitario invaden, quizás más de lo debido en ocasiones, espacios tan dilatados que diluyen las fronteras entre lo personal y profesional. Seguramente lo que digo es particularmente cierto para el caso de las tareas de desarrollo más directamente relacionadas con el conocimiento científico y las prácticas de investigación; no así, con toda seguridad, para el caso de su aplicación al desarrollo de competencias docentes.

Es precisamente en relación con estas, como ya he reiterado prácticamente ausentes entre las ocupaciones y tareas del profesorado universitario, donde el tema del tiempo merecería una atención específica. Sin la negociación y consagración de ciertas estructuras de tiempo establecidas para este propósito, es inverosímil que la formación permanente en materia de docencia pueda lograr algo más que una presencia ocasional, azarosa, y, desde luego, poco más que aislada y de uso y consumo exclusivo de cuatro bien dispuestos y voluntarios. Mi punto de vista es que, si la formación permanente quisiera adquirir un rango de política y práctica bien asentada en la cultura y prácticas de la vida universitaria, es difícil imaginar que eso pueda ser posible en ausencia de estructuras explícitas que soporten y concreten tal aspiración.

Reclamar estructuras de tiempo para la formación no debe identificarse con el establecimiento desde arriba de esquemas rígidos y uniformes; sería un afán poco probable, y caso de serlo, a todas luces indeseable. Pero una cosa es oponerse a cualquier expresión burocrática de determinación y regulación de los tiempos para la formación, y otra, bien distinta, dejar en la más absoluta indeterminación dicha faceta. Una estructura de tiempo, a

negociar, generar y sostener en diversas unidades organizativas como las que luego comentaré, parece una condición necesaria para que la formación llegue a adquirir status y reconocimiento, así como para que, simplemente, ocurra. La falta absoluta de concreción en esta materia podría suponer el mejor indicador de que la formación es poco más que una retórica inconsistentes y sólo simbólica, o mejor dicho, bien significativa de su escaso valor. Cuando hayan de ocurrir tales tiempos, quiénes los hayan de precisar y determinar, o cómo hayan de controlarse, son, desde luego, cuestiones a construir desde la negociación particular y, probablemente, cierto pacto institucional dentro de la Universidad.

Al hablar de estructuras resulta obligado contemplar otra, de naturaleza bien diferente, pero a la postre tanto o más crucial que la anterior. Me refiero a *la estructura y sistema de recompensa, o reconocimiento*, de las prácticas, actuaciones y compromisos con la formación. Ya he aludido con anterioridad a este particular, aunque, precisamente por su importancia capital, merece ser resaltado aquí. Si llegara a pretenderse que la formación, y concretamente la formación permanente centrada en la calidad y mejora de la enseñanza, constituyera un ingrediente propio del sistema de valores de la vida Universitaria, una de las decisiones más inexcusable es la atañe al reconocimiento que llegue a disponerse para la implicación de la comunidad universitaria y sus profesionales en esta tarea. Mientras los sistemas de reconocimiento y promoción de la carrera universitaria sigan valorando prácticamente en exclusiva los esfuerzos personales y los resultados logrados en el dominio del conocimiento y competencia investigadora, marginando como suele hacer aquellos que propiamente tienen que ver con la docencia, es muy improbable que el desarrollo profesional llegue a contemplar este ámbito con la entidad y el carácter que habría de tener.

El tema que planteo resulta casi obvio en su enunciación, pero de enorme complejidad en las formas de establecerlo y regularlo. En su resolución entran en juego asuntos que afectan, de un lado, a qué tipo de evidencias habrían de resultar disponibles para valorar y reconocer el quehacer docente del profesorado y, por ende, los esfuerzos y resultados de la formación, así como cuáles habrían de ser los mecanismos y procedimientos idóneos para recabarlas, y, de otro, a cómo tratar su aplicación a profesores en particular, a colectivos, o alguna fórmula que combinara ambos aspectos. Como puede apreciarse, estas decisiones y los criterios idóneos para tomarlas revistan un algo grado de complejidad, incluso de conflictividad potencial.

Ciertos sistemas como los que están en marcha, desde la autoevaluación institucional hasta diversas fórmulas de acreditación, quizás suponen algunas vías de aproximación, si bien, por el momento, cabría plantear en torno a los mismos más interrogantes que certezas. A su vez, los mecanismos en ciernes de *ranking* y medición de indicadores de eficacia, con lo que suponen de cómo poco guiños para establecer relaciones entre rendimientos y recursos, tienen entre sus propósitos acometer de alguna manera el problema, aunque me parece muy dudosa las soluciones que pueda aportar al mismo. Una parte de la complejidad que conlleva la instauración de un sistema razonable y asumible de recompensa y reconocimiento de la docencia, como antesala de que el desarrollo profesional en relación con la misma logre credibilidad y concite compromisos serios, es justamente la dificultad conceptual y metodológica de traducir en criterios y procedimientos prácticos este buen principio. Lamentablemente, podemos convenir en que mientras la institución universitaria no logre una vía aceptable para acometer este asunto, la cultura vigente, las estructuras, los procesos y contenidos que pueblan ya el sentido de la formación permanente en uso no dedicarán un lugar de relieve a otra cultura, procesos, estructuras y contenidos devaluados institucionalmente y excluidos de los sistemas y mecanismos en uso para la construcción de la identidad y el reconocimiento de la profesión universitaria.

Un tercer tipo de estructura al que también procede aludir, también distinta de las dos anteriores, nos permite señalar la existencia de recursos, funciones, o unidades de apoyo profesional al desarrollo de la formación permanente. De nuevo nos topamos con que las perspectivas sobre el particular se delimitan con cierta nitidez si nos referimos a los dominios científico e investigador, o si, más bien, contemplamos la docencia como tal. En relación con los primeros, los Departamentos, o con más precisión Areas de conocimiento, representan por sí mismos las estructura de apoyo natural. Cómo operen, qué relaciones propicien, qué procesos y resultados ocurren dentro de los mismos, es algo difícil de concretar en valoraciones generales, así como también en propuestas de futuro. Sea como fuere, las estructuras para este propósito existen, y en todo caso la cuestión habría de plantearse en términos de cómo y por qué están operando como lo hacen, y qué cambios serían defendibles en esta materia. No puedo entrar con más detalle en el particular, pues exigiría un tratamiento muy particular.

En lo que se refiere al caso del desarrollo profesional centrada en la mejora de la docencia, esta cuestión tiene, también, cierta importancia. Hoy por hoy, la única estructura organizativa dispuesta para el particular es la cada vez más frecuente designación de Vicerrectorados para la docencia y calidad, y, todavía de forma más específica y presuntamente profesional, los ICEs. El rango de la calidad en la estructura más política no merece demasiados comentarios: en no pocos casos juega un papel simbólico, ahora en consonancia con lemas que circulan por el ambiente, pues, de facto, la práctica totalidad de las ocupaciones e intereses de la misma se vierten sobre la política de profesorado al uso: selección, dotación de plazas y contratación. El mejor indicador de sus cometidos efectivos viene dado, sencillamente, por el tipo de criterios que rigen estas decisiones que se toman sobre el profesorado, y que, ciertamente, tienen su justificación. Sea por la dificultad inherente a la disponibilidad de indicadores sobre competencia docente, sea por la extrema debilidad del valor atribuido a estos criterios, es difícil entender que los tales Vicerrectorados transmitan otros mensajes sobre sus intereses en la calidad docente que los meramente simbólicos y nominales.

El caso de los ICEs, como estructuras para el desarrollo profesional en docencia, merece consideraciones propias. Resulta difícil recoger en generalidades algo que haga justicia a la composición y funcionamiento efectivo de cada uno, pues seguramente ahora es algo que está dependiendo de muchos factores contextuales, algunos de ellos tan inestables como suelen ser sus mayores o menores dependencias de los equipos de gobierno que se ocupan de gestionar las Universidades. En esta medida, los mismos ICEs traducen planteamiento políticos, de modo que no es infrecuente que los criterios profesionales, y todavía más los planes a largo plazo, que hipotéticamente pudieran vertebrarlos, representan en sí mismo temas de controversia. En cualquier caso, si la Universidades pretendieran una política explícita y congruente con los valores de respetabilidad y rango que habrían de corresponder a un desarrollo profesional en materia de docencia de acuerdo con los planteamiento sugeridos, un asunto que no puede echarse en saco roto es precisamente éste. Y concretamente profesionalizar esta estructura, esto es, dotarla de sujetos, funciones y recursos acordes, requeriría ir más allá de la práctica al uso consistente en disponer de una nueva saga de formadores en lecciones magistrales, proyectos docentes, ortofonía, motivación, aprendizaje del estudiante universitario, u otros similares, por más que cada uno de ellos pueda merecer respeto y reconocimiento. La ausencia de una estructura de apoyo profesional a la mejora docente puede reflejar, también en un sentido similar a lo ya comentado, uno de los mejores indicadores del valor de la formación permanente para la calidad de la enseñanza en el contexto de la cultura y política universitaria.

Y, finalmente, una última cuestión, quizás más de detalle, pero no por eso trivial. Aunque el carácter de las estructuras y contextos organizativos para la formación es tributario de otras estructuras como las señaladas, así como también de consideraciones realizadas en los puntos anteriores, tiene en sí misma cierta importancia. Si la formación se plantea como una opción ocasional, de uso y consumo particular, estrictamente voluntaria e infrecuente, los contextos de formación sencillamente serán también episódicos y volátiles. Si se aboga por una formación plenamente incardinada en el perfil del profesor universitaria, valorada y reconocida en la cultura y en otras estructuras y procesos de formación y mejora, puede llegar a ser decisiva. Es difícil, y quizás no deseable, ofrecer una tipología de posibles contextos para la formación. Según los planes y proyectos de formación, los propósitos, contenidos y contribuciones que se espere de la misma, habrán de ser dispuestos uno u otros contextos organizativos. Si como voy a ilustrar a continuación, se pretende que al menos parte de las políticas de formación se centren en la mejora de las titulaciones, es obligado pensar en estructuras organizativas que lo hagan posible, por ejemplo, la representada por todo el profesorado que participa en una determinada titulación. Si se apuesta, como sucede en algunos planteamientos, que la mejora de la docencia, y por ende la formación, debe asumirse como un compromiso institucional de toda la Universidad que puede y debe adquirir concreciones en diversos niveles de la organización universitaria, cualquier unidad más reducida, por seguir con el ejemplo la titulación, ha de sentirse legitimada, impulsada y apoyada por la institución en su conjunto, y esto, probablemente, ha de traducirse en una u otras decisiones organizativas. Como criterio general, parece razonable no incurrir en una política ordenancista, pues seguramente contribuiría a enrarecer y complicar todavía más la compleja maquinaria organizativa de las Universidades, sino adoptar una perspectiva según la cual los contextos de estas naturaleza que puedan disponerse sean los requeridos por los proyectos de mejora y formación que los demanden.

En resumidas cuentas, una política seria de formación permanente del profesorado supone, a mi modo de ver, contemplar al mismo tiempos un buen conjunto de referentes, eminentemente culturales, así como algunas dimensiones como las que he sugerido: contenidos de formación, procesos y estrategias inspiradas en ciertos principios, así como algunas estructuras que habiliten y apoyen la formación. Desde mi punto de vista, cualquier perspectiva sobre y para la formación que no tenga en cuenta un conjunto relacionado de perspectivas y dimensiones como las aquí apuntadas, u otras similares, puede correr serios riesgos de no representar un cambio relevante ni significativo en relación con culturas y prácticas en uso. La tarea es a todas luces de gran complejidad, pues, ciertamente comporta simultáneamente cuestiones de orden cultural, político, así como también de carácter estratégico, tal como he tratado de esbozar en las consideraciones precedentes.

### **3. UNA ILUSTRACION PARA CONCLUIR: LA FORMACION PERMANENTE DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO CENTRADA EN LA REVISION Y MEJORA DE LAS TITULACIONES**

No quisiera concluir mi intervención sin proponer, aunque sea sólo a título ilustrativo, un posible escenario sobre el que articular un esquema de desarrollo profesional universitario que, desde mi punto de vista, puede considerarse oportuno, relevante, y de cierta utilidad para conectar la formación con la mejora de la enseñanza y la construcción de los contenidos que han de ofrecerse a los estudiantes. Me refiero, como se indica en el epígrafe de este punto, a las titulaciones; este foco puede permitirnos apreciar, en parte, qué podría ser la políticas de formación a la que he aludido.

En términos de docencia y formación de nuestros alumnos y alumnas, la titulación, cada una de ellas, representa con toda seguridad la expresión más clara del servicio educativo que presta la Universidad; es, dicho en breve, el curriculum elaborado, provisto y evaluado. Cada titulación en particular, aunque desde luego también el conjunto de las que una Universidad ofrece y las relaciones académicas y micropolíticas que las gobiernan, traduce bastante bien todo el conjunto de aproximaciones que he realizado en los puntos precedentes al hablar de los sustratos culturales y políticos de la formación, así como de las dimensiones más específicas también esbozadas. En efecto, el escenario de las titulaciones traduce con bastante nitidez qué valores, contenidos, habilidades y competencias, ámbitos del saber y profesionalización, componen la institución educativa que es la Universidad, y también los modelos de sociedad y ciudadanía que se tratan de plasmar y construir desde las mismas. Buen número de análisis y consideraciones podrían realizarse en este sentido, aunque mi propósito más específico es sugerir qué podría suponer articular la formación en torno a las titulaciones, por qué debiera hacerse, así como algunos apuntes de orden estratégico.

Dos razones, entre otras muchas, me parecen de peso para justificar que las titulaciones puedan ser contempladas como focos de la formación. En primer lugar, el hecho de que es en este espacio formativo donde se ejerce la función docente de los profesores y, de ese modo, integra tanto sus conocimientos, capacidades, competencias y disposiciones relativas al conocimiento que enseñan, como también sus concepciones y habilidades propiamente didácticas. En segundo lugar, porque, si la formación ha de vertebrarse en torno a procesos de mejora, este merece ser considerado como el espacio preferente, tanto en términos sociales y éticos como propiamente científicos y pedagógicos, y puede posibilitar un foco ciertamente relevante.

En efecto, en cada titulación entra en relación un juego de fuerzas que van desde las concepciones y perspectivas sostenidas sobre la formación profesional y ciudadana de los estudiantes matriculados, hasta los conocimientos que se consideran adecuados para su formación, su selección, organización y secuencia, y, asimismo, el conjunto de prácticas y relaciones a través de los que se conforman oportunidades para el aprendizaje de los alumnos, su evaluación y certificación. Son, por tanto, muchas y decisivas las acciones que convergen en este curriculum universitario peculiar, así como los sustratos de ideologías y concepciones, intereses y poderes, que contribuyen a conformar complejas intersecciones entre lo que se piensa y lo que se hace, entre lo que debiera someterse a justificación y articulación conceptual y debiera plasmarse con congruencia en las prácticas pedagógicas cotidianas.

Pensando en los alumnos, la titulación particular a la que asisten y de la que esperan, y tienen derechos, una capacitación profesionalizadora de calidad, -así como también formación también ciudadana- constituye el núcleo básico y quizás fundamental y exclusivo de su experiencia, procesos y resultados asociados a su paso por la Universidad: la institución más amplia se torna aquí concreta y particular, fuente de aspiraciones o de frustraciones, oportunidad privilegiada para su desarrollo y aprendizaje, posiblemente decisiva en su futuro, y, a través de ellos, también de la sociedad más amplia. Basta prestar una mínima atención a las voces de los estudiantes, no fáciles de pronunciar siempre, y desde luego menos protagonistas en su curriculum universitario que lo que podría suponerse, para percatarse del amplio número de motivos que urgen que un espacio tal se constituya como foco del desarrollo y la mejora de la profesión universitaria. Como poco, sus quejas sobre la descoordinación son frecuentes; también sus evaluaciones de la relevancia de los contenidos, su actualidad o incluso rigor, así como de los métodos de enseñanza o los criterios de evaluación, incluidos los esquemas de relación entre estudiantes y profesores,

pueden llegar a dibujar situaciones que van desde excelentes prácticas hasta otras tan arcaicas que actualizan, todavía ahora, patrones de relación procedentes de los más remotos tiempos.

De modo que, sin menoscabo de otras muchas y variadas oportunidades y contextos para la formación del profesorado universitario, las titulaciones, como un foco bien justificado por lo que acabo de apuntar ligeramente, podría satisfacer bastante bien muchas de las consideraciones que he planteado con anterioridad sobre el particular. Con el propósito de ilustrar mejor mi propuesta, me limitaré a apuntar, en primer lugar, algunos de los temas y procesos que podrían ocurrir en este sentido, pasando a continuación a ejemplificar en qué modo este tipo de trabajo podría satisfacer algunos de los criterios o principios apuntados más arriba.

Desde luego, cualquier análisis y proyecto de trabajo sobre una titulación requiere poner en relación muchos valores y supuestos, así como un conjunto bien articulado de decisiones políticas para que pueda ser provechoso y relevante. Sería prolijo entrar aquí en cada uno de los momentos y agentes críticos que participan en la construcción de una titulación, aunque en cada uno de ellos habrían de ocurrir actuaciones correspondientes. Como todos conocemos, van desde su legitimación y definición por parte del MEC hasta su modulación particular por parte de las Universidades, Comisiones *ad hoc*, Facultades, Departamentos y Areas, así como por el grupo de profesores que participan en su desarrollo y, naturalmente, también por parte de cada uno de los docentes que imparten su enseñanza. Las micropolíticas que gobiernan los procesos más cercanos a la práctica, de todos bien conocidas y avivadas en los momentos cruciales en que se diseñan nuevos planes de estudio, merecerían una atención muy particular; entrar en ello nos llevaría por derroteros que ahora quiero eludir, aunque desde luego merecen una atenta consideración.

Prefiero concentrarme en un terreno más cercano al día a día del desarrollo de las titulaciones, pues es aquí donde cristalizan, de modo concreto, cuestiones que conciernen a qué es lo que de hecho se enseña a los estudiantes, cómo se les enseña, y qué y cómo se evalúa, así como, por supuesto, la cultura de relaciones sociales que cada titulación propicia y en la que se desenvuelve. Son, por lo tanto, estos algunos de los temas sobre los que podría, y debería, girar una actividad como la que sugiero. Entre los rótulos que denominan las materias, los contenidos se plasman en los programas y lo que los profesores de hecho enseñan y evalúan, todavía con un amplio margen de autonomía consentida, hay muchos temas dignos de consideración. Cuál es la relevancia y rigor de los contenidos seleccionados, qué relación tienen con los perfiles profesionales a los que debieran obedecer, cómo se acotan y relación los contenidos de unas y otras materias, cuáles son los recursos, fundamentalmente bibliográficos, que se ofrecen y requieren del trabajo de los alumnos; dónde hay solapamientos y omisiones, qué visiones del conocimiento se sostienen y cuál es su relación con el mundo de la práctica; que papel tiene el desarrollo de habilidades y capacidades y cuál es su equilibrio con los contenidos teóricos y conceptuales; cómo está atendido y equilibrado el sentido de la formación profesional que comportan y qué perspectivas sociales y éticas nutren el modelo de profesional que se pretende formar, son, entre otras, algunas cuestiones dignas de tratar, discutir en este contexto y, naturalmente, someter a decisiones oportunas y bien justificadas. No son de menor importancia aquellas que se refiere al tipo de relaciones sociales que gobiernan los procesos de enseñanza y aprendizaje en las aulas, a las metodologías y estrategias de enseñanza, el uso de recursos y materiales, así como también las que atañen a qué se evalúa, cómo y para qué. Es decir, sin pretender una lista que agote los temas, los apuntados constituyen contenidos relevantes que reclaman marcos de referencia para acometerlos y requieren, a su vez, decisiones conjugadas por parte de cada uno de los profesores y el grupo que es responsable de la docencia. Como

quiera que, tal como advertí más arriba, una titulación condensa tanto cuestiones de contenidos como de metodologías, entendidos ambos en sus acepciones más amplias, erigirlos como foco del desarrollo profesional podría permitir integrar al tipo la formación sobre dominios científicos y propiamente metodológicos. Como quiera que, a su vez, en torno a un propósito de revisión y mejora de una titulación debieran tener cabida tanto perspectivas de los profesores como de los propios estudiantes, y tanto unos como otros podrían ser convocados a argumentar sus voces y posiciones desde consideraciones no solo particulares sino también a partir de otras de naturaleza social, un núcleo como éste puede satisfacer, al tiempo, criterios importantes como aquellos que tienen que ver con la democratización interna de la formación universitaria y su conexión con intereses globales que no debieran ocultarse.

Una actividad como ésta puede adquirir muchas formas particulares en las que no procede entrar aquí. La literatura sobre formación y renovación pedagógica, aunque provenga de otros niveles educativos, puede ofrecernos marcos de referencia aprovechables, y así lo sugieren, por ejemplo, Kember y McKay (1996) que han justificado la pertinencia de la investigación-acción también para el desarrollo profesional de los docentes universitarios, o, por citar otro caso, Blackwell y McLean (1996), que han descrito las posibilidades que puede ofrecer la observación entre iguales. Planteado en términos más amplios, puede ser ilustrativo considerar en qué modo este proceso podría satisfacer algunos de los principios que he señalado más arriba. Paso, pues, a relatarlo de modo sucinto.

En primer lugar, atribuir un papel importante a las titulaciones con los propósitos señalados (analizar, revisar, cuestionar y generar procesos de mejora), representa, probablemente, uno de los trayectos formativos más importantes para hacer del desarrollo profesional una actividad sostenida en el tiempo, vertebrada e integradora de la formación científica y pedagógica, y algo que, en vez de ser episódico y marginal, permita la mejora de la capacitación docente con uno de los planos ineludibles sobre los que debe proyectarse: el curriculum y las prácticas de las titulaciones.

En segundo lugar, una foco como éste permitiría tratar, y en la medida de lo posible resolver de forma idónea, el equilibrio que ha de buscarse entre las facetas personales y colegiadas de la formación. La mejora posible de una titulación pasa ineludiblemente por cada profesor, pero también, y de forma decisiva, por un conjunto de valores, criterios, referentes y decisiones que han de establecerse colegiadamente. Acentuar esta cara social de la formación sería algo muy vinculado a la titulación en su conjunto, entendida, así, en un marco normativo desde el que regular y ordenar las contribuciones particulares de cada uno de los docentes. En lugar de una autonomía personal consentida y no cuestionada, podría permitir una autonomía socialmente construida, ciertos mecanismos de autorregulación, aun cuando, como de todos es bien conocido, tampoco este derrotero constituye una salvaguarda incondicional de calidad y mejora. Sea como fuere, sin embargo, la titulación como foco permite apreciar bastante bien qué significa, y por qué es importante, anclar el desarrollo profesional tanto sobre un pilar personal como también sobre otro colegiado.

En tercer lugar, este mismo espacio de formación podría realizar aceptablemente bien la deseable intersección entre la teoría (conocimiento sistemático, criterios normativos supraindividuales, valores y principios generales...) y las prácticas personales y particulares. Hacer explícito un modo de trabajo como éste, y al hacerlo situar en el plano de lo público los modos particulares de pensar y actuar, puede ser una oportunidad de oro para hacerlos transparentes, debatirlos y cuestionarlos, y de este modo afirmar el valor de lo público también en la enseñanza universitaria.

Si así se hiciera, la metodología que bien podría presidir el desarrollo del profesorado centrado en la mejora de las titulaciones es la resolución de problemas. El análisis y revisión de los programas y las perspectivas sobre el conocimiento y la profesionalización que traducen, así como también las prácticas y relaciones pedagógicas que se propician para el aprendizaje y resultados de los estudiantes, pueden erigirse en ejes de articulación para analizar y valorar, proyectar y desarrollar, reflexionar y experimentar en la práctica qué ha de mejorarse, por qué y cómo han de hacerse las cosas para ello.

A todas luces, incluso esta propuesta más concreta merece ser considerada como una innovación en toda regla. Por lo tanto, una tarea de enorme complejidad. Esta puede ser todavía mayor, si, por ejemplo, no se dispone un amparo y respaldo institucional adecuado por parte de la política universitaria que, desde arriba, habría de estimular, exigir y favorecer cambios desde abajo similares al sugerido. Dentro de ese marco institucional, desde luego, han de clarificarse cuestiones tan decisivas como un sistema de reconocimiento de este tipo de trabajos, tiempos y recursos de apoyo. Su presencia o no en torno a la propuesta sería el mejor mensaje del valor que la Universidad y las Facultades, también las Áreas de conocimiento, atribuyen al desarrollo profesional orientado no sólo a mejorar ideas y capacidades docentes sino también y al mismo tiempo a relacionarlos con el currículum, experiencias y resultados del aprendizaje de nuestros alumnos.

En resumidas cuentas, el desarrollo profesional de los docentes universitarios representa un territorio por explorar. Para hacerlo, es preciso tener en cuenta muchos referentes culturales y políticos, así como decisiones estratégicas y procesos. Sólo he sugerido algunas propuestas que, ciertamente, son parciales. Me resulta difícil imaginar, sin embargo, que aquellas otras que puedan y deban imaginarse no tengan en cuenta la complejidad del fenómeno que me ha ocupado, así como la necesidad de tocar muchos registros al mismo tiempo, si se pretende que adquiera el valor y la importancia que también debiera tener en la Universidad la formación permanente del profesorado centrada en la mejora de la educación que ha de ofrecer a los estudiantes y a la sociedad.

## REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- BLACKWELL, R. y McLEAN, M. (1996). "Peer Observation of Teaching & Staff Development". *Higher Education Quarterly*, 50(2), 156-171
- BOYLE, P. y BOWDEN, J.A. (1998). "Educational Quality Assurance in Universities: an enhanced model". *Assesment and Evaluation in Higher Education*, 22(2), 111-112
- CARNOY, M. (en prensa). "Globalización y Reestructuración de la Educación". *Revista de Educación*.
- CASTELLS, M. (1997). *La era de la información*, Vol. 3. Madrid: Alianza Editorial.
- COCHRAN-SMITH, M. (1998). "Teacher Development and Educational Reform". En A. Hargreaves, et al. (Eds.), *International Handbook of Educational Change* (pp. 916-951). Kluwer Academic Publis.
- DARLING HAMMOND, L. (1998). "Teacher Learning that Supports Student Learning". *Educational Leadership*, February, 6-11.
- DELORS, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana Ediciones-Unesco
- Departamentos de Didáctica y Organización Escolar (1998). *Las organizaciones ante los retos educativos del siglo XXI*. V Congreso Interuniversitario de Organización Escolar. Madrid: Caja Madrid.
- ESCUADERO MUÑOZ, J.M. (1998). "Formación permanente del profesorado: unas notas sobre nuestro pasado, presente y futuro. En A. Rodríguez Marcos y otros (Coords.) *La formación de los maestros en los Países de la Unión Europea* (pp. 203-226). Madrid: Narcea,
- ESCUADERO MUÑOZ, J.M. (1998b) "Calidad de la educación: entre la seducción y las sospechas". En *Las organizaciones ante los retos educativos del siglo XXI* (pp. 201-216). V Congreso Interuniversitario de Organización Escolar. Madrid, Departamentos de Didáctica y Organización Escolar: Caja Madrid.
- ESCUADERO, J.M. (1993). "La construcción problemática de los contenidos de la formación de profesores". En L. Montero y J.M. Vez (Eds.), *Las didácticas específicas en la formación del profesorado* (pp. 91-91). Santiago de Compostela: Tórculo.

- FULLAN, M. (1991). *The New Meaning of Educational Change*. London: Cassell.
- FULLAN, M. y HARGREAVES, A. (1996). *What's Worth Fighting for in Your School*. New York: Teachers College.
- KEMBER, D. y MCKAY, J. (1996). "Action Research into the Quality of Student Learning". *Journal of Higher Education*, 67(5), 528-554.
- LIVRE BLANC (1995). *Enseigner et Apprendre vers la Societé Cognitive*, CE.
- RODRIGUEZ, J. (Coord.) (1998). Actas del Congreso sobre *Formación del Profesorado: Evaluación y Calidad*. Las Palmas: Servicio de Publicaciones de la UPLGC.
- SMYTH, J. (1998). "Three Rival Versions and a Critique of Teacher Staff Development". En A. Hargreaves, et al. (Eds.) *International Handbook of Educational Change* (pp. 1242-1256). Kluwer Academic Publis.