

Formación docente del profesorado universitario. Una perspectiva internacional.

Respecto a la formación docente del profesorado universitario en España se manifiestan una serie de fenómenos muy característicos. En los documentos oficiales raramente se habla de la docencia como una dimensión específica del quehacer universitario, vinculada a propuestas curriculares, a la excelencia en los aprendizajes, o como mejora de su rendimiento y, en última instancia, como una actividad estratégica para facilitar un mejor servicio a la sociedad. En la retórica oficial, raramente se enuncia el concepto docencia de modo singularizado, con valor propio. Por el contrario, suele ir casi siempre acompañada del término investigación, una fórmula indicadora de su falta de visibilidad específica. Ahora bien, cuando es mencionada en singular lo común es considerarla asociada con el empleo de tecnologías o con el hecho de dominar algunos recursos o indicaciones técnicas acerca de cualquiera de sus aspectos. Si se discute la distribución del trabajo de los docentes, suele ser entendida como una “carga”, nunca un como “mérito”, un valor o como una responsabilidad reconocida. En síntesis, al considerar los retos de la universidad, la docencia queda relegada a los temas no prioritarios y con menor valor añadido.

Las asunciones mencionadas se hallan tan asumidas y extendidas que forman parte del *sentido común universitario* y, por ello, apenas puestas en cuestión. Hay, por supuesto, otros tópicos más elementales, raramente manifestados en los contextos formales, como que la formación en docencia universitaria no ayuda o incluso impide mantener el nivel de exigencia esperado en los estudios superiores. Pero este tópico es de difícil confrontación, pues en las muy elaboradas formas de relación universitaria apenas se manifiesta abiertamente.

En este contexto, no es de extrañar que en la valoración del trabajo realizado por los universitarios la relación docencia-investigación se convierta en una relación competitiva. Raramente, en nuestro contexto, se registran otro tipo de puntos de vista como los apuntados por Ederer et al. (2008) quienes sostienen que “nunca se debería permitir que la excelencia en la investigación se convierta en una excusa para un bajo rendimiento en las tareas educativas”. El filósofo Paul Ricoeur (1999), poco antes del Mayo del 68, ya escribía que era un grave error de análisis convertir en sistémico lo que es un problema organizativo. En este sentido, en diversos países se distingue funcionalmente entre profesores investigadores y docentes.

Las anteriores representaciones, no obstante, tienen su razón de ser. Hasta muy avanzado el Siglo XX, en la historia de la Universidad europea, no hay evidencias de que, además de la indispensable formación académica, a los profesores universitarios se les pidiera algún tipo de conocimiento específico para el desempeño de la función

docente. Para comprender este hecho hay que pensar que históricamente tenía poca funcionalidad práctica. En efecto, tradicionalmente la universidad de buena parte del S. XX se ha basado en tres grandes consensos o estados de opinión muy consolidados. El primero, el de ser una institución al servicio del propio Estado, de la propiedad y de su reproducción – como en parte ya advertía Michael Young en 1958 o como mostraron Bourdieu y Passeron en 1964 y Bourdieu 1970 –en el seno de un modelo productivo industrial. El segundo consenso, como consecuencia derivada del anterior, era el del reclutamiento de los docentes basado en una fuerte selección social y académica. También la gran mayoría de los estudiantes universitarios reunían la doble característica de ser el resultado de una fuerte selección socio-cultural previa y constituir un porcentaje de sujetos muy pequeño en relación a su respectiva cohorte de edad. El tercer elemento de consenso era el contexto académico. Los itinerarios en la formación universitaria eran limitados y sus corpus de conocimiento curricular se consideraban canónicos. Dichos consensos daban a la universidad su área de prestigio social y formativo y la docencia podía ser considerada como una invariante institucional.

Sin embargo, desde finales de los pasados años sesenta en adelante el mundo se ha acelerado en una transformación cada vez más rápida y el crecimiento del número de estudiantes en estudios terciarios ha sido incesante y progresivo en todas partes. Hoy es aceptado el término “masificación” (Nibblet, 1972, Scott, 1995) aplicado a la formación superior. Así, el porcentaje de jóvenes de edades entre 25 y 34 años con estudios universitarios en los países de la OCDE es del 40% (2010) con España algo por encima de la media y algunos países como Corea Canadá y la Federación Rusa en cabeza, con porcentajes superiores al 55%, y con planes para alcanzar el 70% en los años venideros, en diversos países.

La adaptación de la universidad española a las crecientes demandas formativas se ha traducido, en los últimos años y en paralelo a otros países, en una extensa y diversificada oferta curricular, con un importante incremento del número de grados y posgrados ofrecidos. Entre 1991 y 2008, se pasa de 57 títulos universitarios a 140 titulaciones diferentes, tan sólo en grado. Tomada en su conjunto, el total de oferta de grados de las U. Públicas en el curso 2008-2009 era de 1391 (Ciclo corto + Grados) y de 1245 titulaciones de Ciclo Largo, incluyendo los Máster, con un total de 2636 titulaciones ofertadas. (CRUE 2010). El total de profesores en 2010-2011 en las universidades españolas era de 115.218. De ellos, 104.756 en universidades públicas y 10.462 en universidades privadas.

Los datos anteriores expresan la quiebra de hecho de los consensos mencionados más arriba: la alta selección social, la homogeneidad y lo canónico del conocimiento. El modelo productivo industrial ha dado lugar a otro sintetizado por la relación R+D+I y por el poder del capital financiero, a la par que se registra un incremento exponencial del conocimiento y una enorme diversificación de las actividades productivas y de servicios. Si bien el tipo de acceso a determinados puestos de trabajo sigue apuntando pautas que se hallan más allá del “mérito académico” (Jackson, 2001) es innegable que el nuevo modelo productivo –como sea que se defina- requiere de mayores porcentajes de población con altos niveles de competencias y habilidades cognitivas. Así, de una formación de élite se ha pasado a una universidad de masas. Sus principales consecuencias han sido la masificación del

alumnado y su mayor diversificación en intereses, motivaciones, de orígenes, etc. Ello y la enorme ampliación de la carta formativa de las universidades ha conllevado también la masificación de los profesores y ampliado enormemente su diversidad. Este incremento de los docentes coincide, además, con una explosión y especialización del conocimiento, cada vez más elevada.

Los cambios en cifras absolutas en el acceso de los estudiantes, en diversidad e intereses, en estilos de aprendizaje y referentes, como reflejo de las demandas emergentes y de la nueva funcionalidad asignada socialmente a los Estudios Superiores, tienden a cuestionar a fondo los modelos curriculares, organizativos y docentes todavía anclados en supuestos académicos cuyos principales referentes se hallan en un proceso de cambio profundo. En efecto, más allá del valor de cambio de la formación superior (los títulos), el desarrollo personal, productivo y social se fundamenta en el valor de uso o de transformación del conocimiento desarrollado en el seno de las instituciones de Formación Superior, y en las competencias adquiridas para hacerlo, esto es, en la calidad de la formación recibida. En síntesis, la hipótesis de que la formación propuesta por la universidad es a-histórica y académicamente auto-referenciada ha quedado invalidada (Dubet, 2002).

En este escenario, el análisis acerca del papel de la docencia debería ser muy exigente, dado que una gran condición para lograr la máxima eficiencia de todo este cambio, para segmentos de población cercanos ya a la mayoría dentro de la cohorte de edad 18-34 años, es que la formación sea percibida desde la perspectiva de los estudiantes y de la misma sociedad como eficaz y relevante, en un giro de carácter copernicano que desplaza el valor de cambio, fundado en los títulos y su tradición académica, hacia el *valor de confianza institucional* que dicha titulación les merece a los propios usuarios y a la sociedad, debido al valor de uso o de transferencia otorgado a los conocimientos, en el contexto del nuevo modelo productivo y de vida cívica.

En consecuencia, la “confianza” en una institución determinada, desde el punto de vista de la demanda formativa, dependerá de la relevancia atribuida a la formación propuesta, de los procesos seguidos en la misma y de que su validación real concuerde con las *necesidades sociales*, tal como se éstas definan. Ello interpela a todo lo que engloba el término *docencia*, es decir, los currículos propuestos y sus propósitos formativos, su estructura interna, las selecciones temáticas y sus orientaciones, la organización de los aprendizajes, las metodologías propuestas por los docentes o las formas que adopta su seguimiento, así como la valoración y la acreditación de los mismos. Asumir lo anterior supone nuevos y enormes retos a la Formación Superior, respecto de la funcionalidad de aquello que se imparte, su orientación, la diversidad de sus posibilidades de concreción, la cantidad y la calidad de sus contenidos y currículos, sus costes y tiempos disponibles, y, de modo especial, el tipo de aprendizajes resultantes y su calidad percibida.

Ahora bien, el peso ideológico de las representaciones del pasado más reciente condiciona los ajustes a la nueva situación, y lastra los procesos de cambio al pretender llevarlos a cabo sin alterar el fondo de aquellas representaciones sobre el modelo formativo. En este sentido, el incremento de la demanda formativa en ES en España no se ha correspondido con nuevos enfoques organizativos y de actuación docente en términos significativos y menos todavía se ha tomado en cuenta una necesidad de abordar a fondo la formación en docencia. En el reciente documento de

propuestas al ministro de Educación, para la mejora y eficiencia del Sistema Universitario Español (2013), no se hace ninguna mención a la formación docente. Así, la siguiente pregunta sigue sin encontrar respuesta, ¿cómo decenas de miles de personas (el 66,8% a tiempo completo, el 61% menores de 50 años, según datos del MECD 2013) pueden desarrollar una función profesional compleja, sin otra experiencia referente que haber sido alumnos de éxito en un contexto que ya no existe o se halla en profunda transformación y hacerlo eficientemente, de acuerdo con nuevas necesidades?

El Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) como referente de comparación

El proceso de unificación del espacio universitario europeo ha supuesto para muchas universidades y docentes del continente una toma de conciencia con respecto a dar mayor valor a la profesionalidad docente y a las actitudes hacia el desarrollo en metodologías docentes, una actitud que se tradujo en cambios en los programas y en planes de formación docente de muchas universidades. El proyecto Sócrates NETTLE 2008, participado por 24 países europeos y 34 universidades, mostró que el punto de partida común era la conciencia extendida acerca de una falta de preparación específica para la carrera docente, en todos los escenarios analizados.

A partir de la introducción del modelo Europeo de Educación Superior se registraron cambios relevantes, si bien desiguales entre países y universidades. A principios de la década del 2000 en países como Finlandia tuvo lugar una reorganización que afectó a las instituciones de Educación Superior, clasificándolas en tecnológicas o de ciencias aplicadas e investigadoras. En estas últimas se distinguió entre profesores con posición de investigación y docente. En otros casos, (Nettle 2008, 19-21) se observó cómo los cambios estuvieron circunscritos a la reorganización de los contenidos de las antiguas licenciaturas de cinco años en los grados de tres o cuatro años, caso de Italia y España, entre otros.

Más allá de casos singulares, este análisis comparado reveló el decisivo papel de determinadas políticas nacionales con respecto a la preocupación de impulsar la formación docente en Educación Superior. En países como Holanda, el Reino Unido, Noruega, Suecia o Finlandia, ha tenido lugar un proceso de reconocimiento manifiesto, en términos de acceso a las plazas y salariales, de la formación en docencia en ES., unas políticas que también tuvieron su impacto en determinadas universidades de países como Portugal, Irlanda, Austria, Islandia o Letonia, que vieron en esta preocupación una oportunidad para posicionarse mejor en el panorama global de la formación superior. Así, en muchos casos, el 85% del profesorado de las universidades de los países mencionados posee ya algún tipo de cualificación reconocida en aspectos de docencia universitaria.

Una de las principales conclusiones de dicho informe es que, comparados los distintos contextos, se observa que los cambios son menores o irrelevantes cuando la estructura de la profesionalidad docente se halla muy consolidada, debido a que las identidades profesionales y la seguridad de la carrera no se hallan vinculadas a indicadores de orden pragmático (salario, ascensos o mantenimiento del lugar de

trabajo). Por el contrario, en países funcionando en desde premisas distintas, como Suecia o Holanda, se ha reconocido como obligatorio para acceder a una posición de profesor en E.S. el tener acreditada una formación docente específica.

Tal vez lo anterior permita explicar el hecho de que en la diversa literatura oficial desarrollada en España desde 2004 hasta la actualidad se observe un cambio significativo en el lenguaje y en las preocupaciones reformadoras. En los documentos iniciales se acentúa el papel de los agentes y sus preocupaciones, los estudiantes, los profesores, la innovación, la docencia. Sin embargo, a medida que se ha ido avanzando en el proceso de implantación de las nuevas titulaciones el foco de las preocupaciones se ha ido desplazando hacia lo institucional, lo normativo, la acreditación externa y su complejidad y la competitividad (Foros ANECA del 2004 al 2008, I al X e informes ANECA 2010 y 2011).

Con el fin de brindar a sus lectores una perspectiva comparativa amplia sobre “la cuestión de la docencia universitaria”, RED-U tiene el placer de mostrar un abanico de textos muy ilustrativo acerca de cómo se aborda esta problemática en países muy diversos y en determinadas universidades. Este panorama – reuniendo enfoques globales de país, de contextos distintos, así como casos de universidades específicas y de formación aplicada a determinadas áreas de conocimiento-, ayudarán sin duda a los lectores a comprender mejor los retos que afronta la docencia universitaria, qué problemáticas y retos tienen en común los diversos sistemas formativos y qué orientaciones empiezan a distinguir no tan sólo unos países de otros, sino unas universidades de otras. También ayudará en la composición de una imagen más definida de esta problemática el texto que cierra este monográfico, en el que se examina el potencial de transferencia de la formación hacia las prácticas docentes. Si bien desde cada realidad se dan respuestas específicas, todos los textos coinciden en que el abordaje de la cuestión de la docencia y de la formación en ella constituye un tema de primera actualidad en la agenda universitaria mundial, como lo han testimoniado recientes e importantes informes al respecto (Comisión Europea, 2013 y Barber et al. 2013).

Referencias bibliográficas

- Barber, M., Donnelly, K., Rizvi, S. (2013). *An avalanche is coming, Higher education and the revolution ahead*, London, Institute for Public Policy Research, 71 págs. <http://www.ippr.org/publication/55/10432/an-avalanche-is-coming-higher-education-and-the-revolution-ahead> [Consultado: 09 de mayo de 2013].
- Bourdieu, P., Passeron. J.C. (1964). *Les héritiers. Les étudiants et la culture*. París: Ed de Minuit.
- (1970). *La reproduction*. París: Ed de Minuit.
- Comisión Europea (2013). *Report to the European Commission on Improving the quality of teaching and learning in Europe's higher education institutions*. Luxemburgo, Oficina de la Comisión Europea.
- Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas, (2010). *La Universidad Española en Cifras*. Web: <http://www.crue.org> pp.29 y 119.

- Dubet, F. (2002). *Le déclin de l'institution*. París: Seuil.
- Ederer, P.; Schuller, Ph. and Willms, S. (2008). *University Systems Ranking: Citizens and Society in the Age of the Knowledge*. The Lisbon Council Policy Brief.
- Jackson, M. (2001). Meritocracy, Education and Occupational Attainment: What Do Employers Really See As Merit?, *Sociology Working Papers*, D. Gambetta and M. Jackson (Eds.). <http://www.sociology.ox.ac.uk/swps/2001-03.html>
- MECD (2012). *Datos y cifras del Sistema universitario español, curso 2012-2013*. <http://www.mecd.gob.es/dctm/sue/datos-y-cifras-sistema-universitario-espanol.pdf?documentId=0901e72b814eed28> [Consultado: 2 de abril 2013].
- MECD (2013). Propuestas para la reforma y mejora de la calidad y eficiencia del Sistema Universitario Español, 12 de febrero de 2013, en <http://www.mecd.gob.es/prensa-mecd/dms/mecd/servicios-al-ciudadano-mecd/participacion-publica/sistemauniversitario/adenda-propuestas-reforma.pdf> [Consultado: 20 de abril de 2013].
- NETTLE (2008). *Network of European Tertiary Level Educators, Case Studies in the Development and Qualification of University Teachers in Europe*, Compiled and Edited by Anikó Kálmán, Debrecen, Hungary.
- Nibblet, W.R., Butts, F., Holmes, B. (1972). *World Yearbook of the Education*. Universities Facing the Future, Routledge, Millton Park, Abingdon.
- OCDE (2012). *Education at a Glance (2012), OCDE Indicators*, en http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/education/education-at-a-glance-2012_eag-2012-en
- Ricoeur, P. (1999). *Historia y narratividad*. Barcelona, Paidós, ICE-UAB.
- Scott, P. (1995). *The Meanings of Mass Higher Education*, Open University Press, Society for Research into Higher Education, Ltd., London.
- Young. M. (1958). *The Rise of the Meritocracy*. New Jersey: Transaction.

Joan Rué

Universitat Autònoma de Barcelona, España