

# **La universidad y la formación del profesorado. Reflexiones a partir de la experiencia española**

**Francisco F. García Pérez**

Red IRES. España

E-mail: [ffgarcia@us.es](mailto:ffgarcia@us.es)

Institución de pertenencia: Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de Sevilla

**Eje temático: FORMACIÓN DE EDUCADORES/AS**

## **La universidad y la formación del profesorado. Reflexiones a partir de la experiencia española**

Francisco F. García Pérez  
Universidad de Sevilla. España  
[ffgarcia@us.es](mailto:ffgarcia@us.es)

Esta comunicación recoge algunas reflexiones acerca de la contribución de la universidad a la educación básica y obligatoria. Me planteo, como cuestión clave, si la universidad aporta algo al cambio y a la mejora de la sociedad a través del cambio y de la mejora de la educación. Mi hipótesis –basada, fundamentalmente en la experiencia española- es que no aporta mucho, o que no aporta todo lo que debiera. Explicaré esta posición en forma de algunos análisis y comentarios, abiertos al debate, atreviéndome a esbozar algunas propuestas frente a esta situación.

### **La universidad no se preocupa suficientemente por formar a los futuros profesores**

La universidad española, en términos generales, no está proporcionando una buena formación profesional al futuro profesorado de la educación obligatoria, tanto primaria como secundaria. Esa formación se puede calificar de insuficiente y de inadecuada para responder a las expectativas que nuestra sociedad tiene con respecto a los docentes en el mundo de hoy, un mundo con unos gravísimos problemas, que están exigiendo una educación “global” para los niños y jóvenes, una educación para que puedan ser ciudadanos del mundo.

En efecto, para educar a los niños y jóvenes habría que replantear radicalmente los enfoques y los programas educativos actuales, partiendo de una profunda reflexión sobre el sentido de la educación hoy (Gimeno Sacristán, 2001; Pérez Gómez, 2004; García Pérez, 2005; García Pérez y De Alba Fernández, 2008). Habría que formar a nuestros alumnos en el uso de las potencialidades –y en la detección de las trampas- del conocimiento en un mundo informacional, educarlos en sus nuevas responsabilidades como ciudadanos del planeta, en nuevas actitudes de crítica y de intervención social, en nuevas formas de solidaridad y de cooperación, etc. Una educación que pretenda preparar a las jóvenes generaciones para afrontar los problemas de nuestro mundo y contribuir a la transformación de la sociedad tiene que ayudar a los alumnos y alumnas a interpretar las razones y los intereses que han hecho que el mundo sea como es y no de otra manera, y, al mismo, tiempo, tiene que convencerlos, frente a la enorme presión del “pensamiento único”, de que es posible una sociedad diferente, de que “otro mundo es posible”. Y eso exige esfuerzos y estrategias adecuadas para conectar con la cultura del alumnado, que cada vez se muestra más alejada de la cultura “académica” escolar (García Díaz *et al.*, 2007).

Para ello tendríamos que dotarnos de grandes principios educativos que sirvan para construir, entre todos, una educación realmente diferente. Pero, para esto, a su vez, es necesario someter a revisión conceptos tradicionales muy asentados en la cultura profesional de los docentes, y en la sociedad en general, acerca del papel de la escuela, cuestionando no sólo la formación del profesorado –el asunto que aquí nos preocupa- sino los contenidos tradicionales de las áreas curriculares y otros aspectos, como la estructura de los espacios y los tiempos escolares, y, en el fondo, las propias relaciones de la escuela con la sociedad.

Ese nuevo modelo educativo exigiría, por tanto, el cambio de muchos elementos del sistema, pero, sin duda, uno, muy importante, es la formación del profesorado (García Pérez, 2006). Y la formación del profesorado, especialmente la formación inicial, es responsabilidad, básicamente, de la universidad. Por eso me centro en ello.

¿Cómo forma la universidad a esos profesores para el siglo XXI? En general, la universidad proporciona una formación compartimentada en múltiples disciplinas y desconectada de los problemas prácticos profesionales reales, de los problemas que, luego esos futuros profesores van a encontrar en su vida diaria en las aulas. Más preocupante aún, en el caso español, es el hecho de que, en cuanto a la formación del profesorado de secundaria, la universidad española no ha llegado a asumir, con todas sus consecuencias, la responsabilidad de prepararlos como docentes –tampoco existe en España preparación específica para ser docente en la universidad, lo cual es, asimismo, grave-. En efecto, en España existe una clara diferencia entre la formación para ser profesores de primaria –que enseñarán a alumnos de entre 6 y 12 años- o de secundaria –que tendrán alumnos de entre 12 y 18 años-; los primeros se forman mediante una carrera universitaria (antes de 3 años, a partir de ahora de 4 años) específica para ser maestros, mientras que los futuros profesores de secundaria se forman como historiadores, matemáticos, biólogos, lingüistas, etc., pero no como docentes de Historia, de Matemáticas, de Biología, de Lengua, etc. Y esto –que viene siendo así desde siempre- es un desajuste de graves consecuencias.

La formación inicial del profesorado de secundaria en España ha estado regulada hasta hace muy poco por una norma legal de 1971, pensada para otro sistema educativo y para otro modelo de sociedad (e incluso de estado); la aplicación de esta norma en la práctica reducía la formación específicamente docente a un curso intensivo de 150 horas (que, en la práctica, era aún menor en muchas universidades), realizado al finalizar la carrera universitaria y que proporcionaba un denominado Certificado de Aptitud Pedagógica, válido para ejercer la docencia. Diversos intentos de cambiar esta normativa obsoleta culminaron –a finales de 2007- en el establecimiento de un máster universitario para la formación inicial docente del profesorado de secundaria, mecanismo que ha entrado en vigor de forma general en el curso 2009-2010 y que podía contemplarse como una oportunidad para empezar a dar respuesta a este problema, prácticamente estructural, de la educación española. Este máster pretende dotar a los profesores en formación de un conjunto de competencias profesionales que les permitan saber desenvolverse en el marco escolar en que se desarrollarán los procesos educativos y, especialmente, saber preparar los contenidos de las disciplinas en las que se han formado (Historia, Matemáticas, Biología, Lengua...) para su aprendizaje por parte del alumnado. Se considera, por tanto, que el profesorado debe conocer tanto las disciplinas de referencia –lo que se supone que ha ocurrido durante su carrera universitaria- como la didáctica de dichas disciplinas (es decir, cómo seleccionar y organizar los contenidos escolares, qué tipo de actividades desarrollar para que los alumnos aprendan realmente esos contenidos, cómo evaluar los procesos de aprendizaje, cómo preparar un proyecto docente, etc.) (García Pérez, Solís y Porlán, 2010). Ese conocimiento didáctico, junto con las bases pedagógicas, psicológicas y sociológicas que fundamentan la educación, constituyen el contenido de este nuevo Máster de Educación Secundaria.

Esta fórmula del Máster no es, desde luego, la mejor solución formativa; sería preferible –como ocurre en gran parte de los países latinoamericanos y como podría haberse establecido en España en esta coyuntura de aplicación del Plan Bolonia- la existencia de unos grados universitarios que prepararan para ejercer la docencia en las diversas áreas y disciplinas del

currículum escolar. Pero esa solución –que en distintas ocasiones ha sido objeto de debate pedagógico en las últimas décadas- lamentablemente parece muy alejada de la cultura académica de la universidad española y tampoco ha sido contemplada seriamente por los responsables políticos. En cualquier caso, dada la existencia, ahora, de este mecanismo específico de formación docente (el nuevo máster), sería lógico que las universidades, como responsables de su aplicación, se esforzaran en su correcta aplicación, no sólo por obligación profesional sino por responsabilidad social. Pero no está siendo así, como estamos comprobando en los dos años de vigencia de este nuevo sistema.

Una vez que la administración educativa ha otorgado a las diversas universidades la capacidad para definir y concretar los planes de estudio del Máster, éstas, haciendo uso de la consabida “autonomía universitaria”, están llevando a cabo un desarrollo de este proyecto formativo que, en gran parte, lo está desvirtuando, tanto por el perfil del profesorado universitario que se ha elegido, en muchos casos, para impartirlo (lo que, a su vez, es resultado de las dinámicas gremiales propias de la institución) como por el sesgo academicista que han tomado los programas de muchas de las materias, quedando en segundo término los problemas reales de la práctica profesional de los futuros docentes, que no están siendo objeto central de estudio. Vistos los primeros resultados –y no es previsible que la situación vaya a cambiar decisivamente- poco parece importar el perfil del futuro profesor que se desea para la educación secundaria y que la universidad debería formar con esmero y responsabilidad. Ni siquiera se ha sabido aprovechar, a ese respecto, las aportaciones positivas que podía proporcionar el nuevo marco de pedagogía de las competencias, pues, aunque los programas del Máster han incorporado largas listas de competencias, la articulación de los contenidos y el desarrollo de las clases se sesgan hacia la senda académica tradicional.

## **La función social de la universidad cuestionada**

La actuación de la universidad española en la formación del profesorado constituye un reflejo de la quiebra, o, al menos, de cierta relegación, de la función social de la propia universidad. En efecto, la contribución educativa de la universidad a la sociedad es uno de los aspectos básicos de su función social y se desarrolla de varias formas: de manera general, la institución universitaria forma profesionales para las distintas profesiones y, además, mejora la formación cultural del alumnado que pasa por la institución, a través de una amplia gama de actividades; de manera específica, prepara al profesorado responsable de la educación en las etapas no universitarias, contribuyendo así, de manera indirecta pero decisiva, a la educación de la propia sociedad.

Pues bien, como acabo de decir, no parece que la universidad sea suficientemente consciente de esa responsabilidad social. Una de las claves de este escaso compromiso con la sociedad reside, en mi opinión, en el mal entendimiento de una idea que ha sido históricamente clave en la universidad, la autonomía universitaria. Con frecuencia esa autonomía, que tanto la sociedad como el estado reconocen a la universidad, es interpretada como capacidad para actuar de forma independiente, sin tener que dar explicaciones a la entidad soberana de la que le viene, en definitiva, ese poder, la propia sociedad. Quizás el proceso histórico de gestación de la autonomía universitaria y las luchas por la defensa de la misma han generado, como efecto colateral, especialmente en el profesorado universitario, una cristalización de la idea de que sus funciones profesionales tienen sentido en sí mismas dentro de la institución, olvidando la obligación de dar cuenta de lo que se hace y de responder a los requerimientos y expectativas de la sociedad.

El riesgo es que la institución universitaria se transforme en una especie de burbuja institucional –con una estructura interna peculiar, resistente a los cambios- con escasa conexión con las realidades externas y, particularmente, con los problemas sociales. Es verdad que esto no se puede afirmar de la misma forma para todos los campos de conocimiento universitarios ni para todas las universidades, pero, sin duda, esa posibilidad se convierte en realidad con bastante frecuencia. Quizás en el fondo de este peculiar entendimiento de la autonomía universitaria se esconde una concepción deformada de “lo público”, entendido como espacio patrimonial de los profesionales que trabajan en dichas instituciones. Este proceso puede llevar, incluso, a que se forme una cierta “casta universitaria”, como se forma también, una casta o una “clase política”, desvinculada de la sociedad.

Y como razón coyuntural, creo que esa concepción de la autonomía universitaria está sufriendo en los últimos años un nuevo riesgo: la aplicación, sistemática, del denominado “Plan Bolonia” y la asunción, sin cuestionamientos, del denominado “enfoque por competencias” pueden llevar a la institución universitaria hacia la tecnocracia y hacia la lógica de la empresa privada (Manzano y Andrés, 2007). Al asumir un enfoque tecnológico del concepto de competencias y al dejarse imbuir por la obsesión de preparar a los universitarios para el mercado profesional, es decir, para poder responder a la demanda de los “empleadores”, la universidad puede entrar en la peligrosa dinámica de irse desprendiendo de su carácter de servicio público, aceptando, en su seno, las reglas del mercado.

Esta tendencia se ha formalizado con la puesta en marcha del llamado Espacio Europeo de Educación Superior -que culmina, en España, precisamente en este curso 2010-2011-, nacido con la Declaración de Bolonia de 1999 e impulsado por la llamada Estrategia de Lisboa (acordada por los jefes de estado y de gobierno de los países de la Unión Europea en el Consejo de Lisboa del 2000). Este acuerdo de Lisboa –por si quedara algún tipo de dudas- sitúa el proceso de reforma universitaria en un más amplio marco económico, mediante el que la Unión Europea, ante los cambios provocados por la globalización y ante los supuestos imperativos que plantea una nueva economía mundial basada en el conocimiento, pretende llegar a "convertirse en la economía basada en el conocimiento más competitiva y dinámica del mundo", reestructurando para ello la sociedad desde la base y cambiando, por tanto, la universidad para que las nuevas generaciones puedan “adaptarse” mejor al nuevo contexto de economía global.

En el caso de España, la puesta en marcha del nuevo marco regulador del sistema universitario se hizo a través de la Ley Orgánica de Universidades (LOU), de 2001, que tuvo una fuerte resistencia en su aplicación y que fue levemente reformada por la posterior Ley Orgánica de Modificación de la Ley Orgánica de Universidades (LOMLOU), de 2007. Calidad y excelencia se convierten, a partir de ese momento, en las palabras mágicas de este nuevo marco universitario; pero, evidentemente, son conceptos que significan cosas muy diferentes según quien los utilice y como se los interprete, sea en un marco de competitividad y de mercado, sea en un marco de estímulo y de cooperación. Lamentablemente parece que se está imponiendo la lógica del primer marco.

Así, pues, junto a la supuesta modernización que pueda suponer para la universidad europea – y particularmente para la española- el Plan Bolonia, es evidente que existe un riesgo de deriva tecnocrática y mercantilista de las funciones de la universidad. Pues bien, si la preocupación por la educación (no universitaria) ya antes del Plan Bolonia resultaba marginal para la universidad, ahora, en este nuevo marco, probablemente aún lo será más. En ese sentido,

considero que el carácter social de la función educativa de la universidad en gran parte no se cumple, y, en todo caso, corre un importante riesgo de deterioro.

El deterioro –o el sesgo- del carácter social de la función educativa de la universidad se manifiesta, por tanto, de dos formas: específicamente, por no proporcionar una formación adecuada a los futuros docentes -como antes he expuesto-; y de forma general, por la escasa formación que proporciona, al conjunto de los universitarios, para afrontar los graves problemas de nuestro mundo. Me detendré ahora, brevemente, en este aspecto.

Una mirada, forzosamente apresurada, a nuestro mundo nos muestra un panorama de problemas que se puede expresar a través de las cifras que cualquier informe internacional nos proporciona. Citemos algunas: el 20% de la actual población mundial consume el 80% de los recursos del planeta; 1.000 millones de personas no tienen acceso al agua potable; 1.000 millones de personas padecen hambre; más de la mitad de los cereales comercializados en el mundo no van destinados a la alimentación humana, sino a la alimentación de ganado y a la fabricación de biocombustibles; cerca de la mitad de las tierras cultivables del planeta están ya degradadas; 13 millones de hectáreas de bosques desaparecen cada año; pronto las tres cuartas partes de los recursos pesqueros estarán agotados; los gastos militares mundiales son doce veces mayores que la ayuda a los países en desarrollo; nuestro modelo de desarrollo está generando un calentamiento global de gravísimas consecuencias; etc., etc. Y detrás de estas cifras hay muerte, sufrimiento, injusticia... y, en último término, se halla la cuestión de la propia supervivencia de la humanidad.

Como muchos economistas, sociólogos y científicos diversos resaltan, nunca antes en el mundo se ha producido tanta riqueza, y sin embargo nunca ha habido una pobreza y una miseria tan generalizadas, habiéndose convertido la desigualdad y la marginación en rasgos habituales de nuestras sociedades, rasgos visibles tanto a escala planetaria como a escala interna en cada sociedad, incluidas las que aparecen como más opulentas. Es más, en los años que llevamos de la actual crisis económica se está demostrando que una minoría de ricos en el mundo sigue aumentando sus beneficios mientras crece el número de pobres y se hace mayor su grado de pobreza.

No tendría sentido decir, de manera indiscriminada, que la universidad vive ajena a estos problemas. Sin duda alguna, la investigación (en todos los campos) ha hecho y sigue haciendo aportaciones decisivas. Pero es necesario aquí hacer algunas observaciones, desde una perspectiva crítica. Por una parte, estas aportaciones del mundo científico universitario con frecuencia están más guiadas por la lógica del sistema “ciencia-tecnología-industria-interés” (Morin, Roger y Domingo, 2002) que por la necesidad de resolver de forma prioritaria los problemas reales y cotidianos de la humanidad -baste con citar los grandes negocios existentes en torno a las patentes o las derivaciones de los resultados de investigación hacia fines, en último término, militares-. Por otra parte, la formación universitaria, con honrosas excepciones, adolece de un carácter academicista y formalista, que ha sido denunciado en muchas ocasiones desde perspectivas críticas y complejas (Morin, 2000). No es difícil encontrar detrás de esa estructura académica, compartimentada y fría, esa concepción de la universidad como burbuja autosuficiente, al margen de las duras realidades de la sociedad, como antes he expuesto.

¿Cuál debería ser, entonces, el papel de la universidad, como institución basada en la gestión del conocimiento, en este mundo con tan graves problemas? De forma general, formar buenos profesionales de todo tipo, desde luego; pero profesionales concienciados de los problemas de

nuestro mundo y con responsabilidad para implicarse en la solución de los mismos, lo que, en definitiva, significa formar buenos ciudadanos del planeta. Para ello, para ambos fines –que son, en último término, complementarios-, es necesario adoptar una perspectiva más integradora y compleja del conocimiento y de sus funciones; más concretamente, habría que reorientar y dotar de un nuevo sentido a los tres grandes grupos de actividades propias de la universidad: la docente, la investigadora y la de intervención social (Manzano y Andrés, 2007). Y ello implica un cambio profundo en el modelo universitario, un cambio que no parece que vaya a llegar por la vía por la que se está desarrollando el Plan Bolonia. De forma específica –y en relación con lo que aquí nos ocupa-, es un papel fundamental de la universidad formar buenos profesionales de la docencia que sean educadores de la infancia y de la juventud en un mundo con gravísimos problemas, que plantea unas exigencias inaplazables.

## **Perspectivas de futuro**

A la vista de lo expuesto creo que es evidente que nuestra sociedad necesita otro modelo educativo –especialmente en las etapas obligatorias- que permita formar a los ciudadanos para afrontar los graves problemas de nuestro mundo. Para ello, como se ha dicho, habría que cambiar muchos elementos del sistema educativo -transformar los espacios y los tiempos escolares, optar con decisión por un currículum integrado organizado en torno al trabajo sobre problemas relevantes... (García Pérez y Porlán, 2000; Beane, 2005)-; de entre ellos, uno decisivo es el modelo de profesional docente, que habría de ser un educador comprometido con las realidades sociales de nuestro mundo.

La formación de este tipo de profesor tendría que huir del academicismo (caracterizado por la parcelación en disciplinas, la separación de las dimensiones teórica y práctica, la inadecuación de los contenidos de las materias a los verdaderos objetivos de una formación docente...) que ha caracterizado a los programas formativos tradicionales y sustituir la perspectiva de formación que podríamos llamar “de efecto diferido” (formar ahora al estudiante de profesor en una serie de áreas del saber que “más tarde” –tal vez- le puedan ser útiles en su futura actuación profesional) por una perspectiva de “formación en la acción”, afrontando desde ahora problemas prácticos habituales en la vida del profesional de la docencia. Una formación, pues, estructurada en torno al trabajo sobre “problemas prácticos profesionales”, como venimos defendiendo desde la Red IRES (Investigación y Renovación Escolar) (Porlán y Rivero, 1998; García Pérez, 2000).

Esos problemas prácticos profesionales los organizamos en “Ámbitos de Investigación Profesional”, que serían conjuntos de problemas relevantes para movilizar las concepciones (y las prácticas) de los futuros profesores, contrastarlas con otras informaciones recibidas y permitir la construcción de un conocimiento profesional significativo. Así se iría produciendo el desarrollo del saber docente. Algunos ejemplos de Ámbitos de Investigación Profesional serían: el ámbito de los problemas relacionados con la historia y el significado de las materias escolares; el ámbito de los problemas relativos al trabajo con las ideas de los alumnos; el de los problemas relacionados con la formulación de los contenidos escolares; el de los problemas relacionados con la metodología y con las actividades de enseñanza; el de los problemas relativos a la planificación y desarrollo de proyectos educativos; el de los problemas relacionados con la definición de un modelo didáctico personal; etc. (Porlán y Rivero, 1998; García Pérez, 2006).

Este modelo de formación docente lo venimos aplicando desde hace años los profesores y profesoras de la Red IRES a la formación inicial del profesorado en las asignaturas que tenemos asignadas, así como a las actividades de formación permanente en las que participamos. Creemos que sería, asimismo, aplicable a la organización y desarrollo de este nuevo Máster de formación, que he analizado. Pero de nuevo la lógica universitaria tradicional –revestida ahora con los ropajes de Bolonia- dificulta la asunción responsable de este reto, que es la formación del profesorado, renunciando así a esa función social que debería ser un signo de identidad para la universidad.

## Referencias bibliográficas

- BEANE, J.A. (2005). *La integración del currículum. El diseño del núcleo de la educación democrática*. Madrid: Ediciones Morata.
- GARCÍA DÍAZ, J.E.; GARCÍA PÉREZ, F.F.; MARTÍN TOSCANO, J. y PORLÁN, R. (2007). ¿Son incompatibles la escuela y las nuevas pautas culturales? *Investigación en la Escuela*, 63, 17-28.
- GARCÍA PÉREZ, F.F. (2000). Un modelo didáctico alternativo para transformar la educación: el Modelo de Investigación en la Escuela. *Scripta Nova*. Barcelona: Universidad de Barcelona, 15 de mayo de 2000, vol. IV, nº 64. <<http://www.ub.es/geocrit/sn-64.htm>>.
- GARCÍA PÉREZ, F.F. (2005). El sentido de la educación como referente básico de la didáctica. *Investigación en la Escuela*, 55, 7-27.
- GARCÍA PÉREZ, F.F. (2006). Formación del profesorado y realidades educativas: una perspectiva centrada en los problemas prácticos profesionales. In Escudero, J.M. y Luis, A. (Eds.). *La formación del profesorado y la mejora de la educación. Políticas y prácticas*. Barcelona: Octaedro, pp. 269-309.
- GARCÍA PÉREZ, F.F. y DE ALBA FERNÁNDEZ, N. (2008). ¿Puede la escuela del siglo XXI educar a los ciudadanos y ciudadanas del siglo XXI? *Scripta Nova. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*. Barcelona: Universidad de Barcelona, 1 de agosto de 2008, vol. XII, núm. 270 (122). <<http://www.ub.es/geocrit/sn/sn-270/sn-270-122.htm>>.
- GARCÍA PÉREZ, F.F. y PORLÁN, R. (2000). El Proyecto IRES (Investigación y Renovación Escolar). *Biblio 3W. Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales*. Barcelona: Universidad de Barcelona, 16 de febrero de 2000, vol. V, nº 205. <<http://www.ub.es/geocrit/b3w-205.htm>>.
- GARCÍA PÉREZ, F.F., SOLÍS, E. y PORLÁN, R. (2010). El Máster en Sevilla: frustraciones y oportunidades. *Cuadernos de Pedagogía*, 404, 85-87.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (2001). *Educación y convivir en la cultura global. Las exigencias de la ciudadanía*. Madrid: Morata.
- MANZANO, V. y ANDRÉS, L. (2007). *El diseño de la nueva universidad europea. Algunas causas. Algunas consecuencias*. Madrid: Universidad y Compromiso social, Fundación de Investigaciones Marxistas y Atrapasueños Editorial.
- MORIN, E. (2000). *La mente bien ordenada. Repensar la reforma. Reformar el pensamiento*. Barcelona: Seix Barral.
- MORIN, E.; ROGER, E. y DOMINGO, R. (2002). *Educación en la era planetaria. El pensamiento complejo como método de aprendizaje en el error y la incertidumbre humana*. Valladolid: Universidad de Valladolid.
- PÉREZ GÓMEZ, A.I. (2004). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata.
- PORLÁN, R. y RIVERO, A. (1998). *El conocimiento de los profesores. Una propuesta formativa en el área de ciencias*. Sevilla: Díada Editora.