

Universidade Hoje: o que precisa ser dito?

Orgs.

Adriana Moreira da Rocha Maciel

Deisi Sangói Freitas

Guilherme Carlos Corrêa

Hamilton de Godoy Wielewicki

Valmir da Silva

editora **ufsm**

Em tempos nos quais, aparentemente, já foi dito tudo o que poderia ser dito sobre os temas inquietantes para os pensadores da Educação Superior, a Universidade Federal de Santa Maria, ao completar 50 anos de sua fundação, toma por uma de suas metas o convite a educadores que se constituíram referências em suas áreas científicas, para pensarem juntos: "Universidade hoje: o que precisa ser dito?".

Acreditamos que este tema ainda não tenha se esgotado, tal é a riqueza dos ensaios que configuram esta obra. Participam dela educadores brasileiros, latino-americanos, norte-americanos e europeus, ultrapassando as fronteiras nacionais ao acolher todas essas contribuições inestimáveis ao campo da Educação Superior e da Pedagogia Universitária, representando, certamente, uma contribuição importante aos inumeráveis modos de olhar e pensar a Universidade hoje.



UNIVERSIDADE HOJE: O QUE PRECISA SER DITO?

Orgs.

Adriana Moreira da Rocha Maciel

Deisi Sangói Freitas

Guilherme Carlos Corrêa

Hamilton de Godoy Wielewicki

Valmir da Silva

editora**ufsm**

Santa Maria | 2012



Reitor Felipe Martins Müller
Vice-Reitor Dalvan José Reinert
Diretor Editora Honório Rosa Nascimento
Coordenador das Comemorações
dos 50 anos da UFSM Jorge Luiz da Cunha

Conselho Editorial Cesar De David
Doris Pires Vargas Bolzan
Honório Rosa Nascimento
Leandro Cantorski da Rosa
Lenine Ribas Maia
Marcos Martins Neto
Maristela Bürger Rodrigues
Milton Luiz Wttimann
Raquel Trentin Oliveira
Renato Santos de Souza
Sara Teresinha Corazza

Coordenação Editorial Maristela Bürger Rodrigues
Revisão de Texto Alcione Manzoni Bidinoto
Maristela Bürger Rodrigues
Projeto Gráfico e Capa Marcos Rodrigo Soares

U58 Universidade hoje : o que precisa ser dito? / orgs. Adriana
Moreira da Rocha Maciel ... [et al.]. – Santa Maria :
Ed. da UFSM, 2012.
456 p. : il. ; 16 x 23 cm

Inclui referências

1. Educação 2. Ensino superior 3. Universidades I.
Maciel, Adriana Moreira da Rocha
ISBN 978-85-7391-165-7
CDU 378

Ficha catalográfica elaborada por
Alenir Inácio Goularte - CRB 10/990
Biblioteca Central da UFSM

editoraufsm

Direitos reservados à: Editora da Universidade Federal de Santa Maria
Prédio da Reitoria – Campus Universitário Camobi – 97119 - 900 – Santa Maria – RS
Fone/Fax: (55) 3220.8610 www.ufsm.br/editora

Esta obra, de particular configuração – ao comemorarem-se os 50 anos de fundação da Universidade Federal de Santa Maria –, é apresentada aos pesquisadores, aos gestores de instituições de Ensino Superior, aos professores e demais interessados em inteirar-se dos múltiplos pontos de vista sobre o instigante tema **Universidade hoje: o que precisa ser dito?** Cada autor problematiza de forma singular os mecanismos que permeiam as transformações e delimitações no tempo e espaço. *Universidade: marcas do tempo em novos cenários. Seremos os protagonistas? Que questões nos evoca a América Latina? Universidade e formação docente. Universidade: avaliação, qualidade e democratização* – questões que instigaram os autores a abordar a universidade para além do contexto brasileiro, abraçando o cenário da América Latina. Para isso, partem da constatação de que parece haver uma preocupação com o tema da democratização da Educação Superior nos emergentes países da América Latina. Da mesma forma, tematizam a Universidade e a formação docente, no contexto da Educação Superior. Agregam ainda outro tema: *Universidade: avaliação, qualidade e democratização*. Nesses múltiplos olhares e pontos de vista, pretendemos [re]iniciar um diálogo de vital importância para o nosso tempo: “sobre a universidade hoje, o que precisa ainda ser dito?”

SUMÁRIO

11 APRESENTAÇÃO

Felipe Martins Müller

15 PREFÁCIO

UNIVERSIDADE HOJE: O QUE PRECISA SER DITO?

UNIVERSIDAD DE HOY: ¿QUE HAY QUE DECIR?

*Adriana Moreira da Rocha Maciel, Deisi Sangóí Freitas,
Guilherme Carlos Correa, Hamilton de Godoy Wielewicki
e Valmir da Silva*

UNIVERSIDADE: MARCAS DO TEMPO EM NOVOS CENÁRIOS. SEREMOS OS PROTAGONISTAS?

31 UMA JOVEM SENHORA DE 50 ANOS

Ana Waleska P. C. Mendonça

39 ESTAR PREPARADO – APONTAMENTOS PARA
PENSAR A UNIVERSIDADE

Alfredo Veiga-Neto

57 A UNIVERSIDADE E O FUTURO DO PLANETA

Fredric M. Litto

69 VENDENDO A ACADEMIA? EDUCAÇÃO SUPERIOR, CRISE
ECONÔMICA E UMA RESPOSTA BASEADA NOS TEMAS
GERADORES DE PAULO FREIRE

Greg William Misiaszek, Lauren Ila Jones e Carlos Alberto Torres

UNIVERSIDADE: QUE QUESTÕES NOS EVOCA A AMÉRICA LATINA?

101 LA UNIVERSIDAD EN AMÉRICA LATINA.
PROBLEMAS, RETOS Y EXPECTATIVAS

Norberto Fernández Lamarra

- 137 LA UNIVERSIDAD Y LA PRODUCCIÓN DE CONOCIMIENTOS. EL OFICIO DE INVESTIGAR Y LA FORMACIÓN DE INVESTIGADORES EN LOS POSGRADOS EN EDUCACIÓN EN ARGENTINA

Mónica de La Fare

- 153 LA AUTONOMÍA DE LA UNIVERSIDAD LATINOAMERICANA EN LA ENCRUCIJADA: UNA RESPUESTA SOCIALMENTE RESPONSABLE

Víctor M. Rosario Muñoz e Elia Marum-Espinosa

- 169 UNIVERSIDADE HOJE: MUTAÇÕES DE UMA INSTITUIÇÃO MILENAR

Dermeval Saviani

- 183 UNIVERSIDAD DE HOY: ¿QUE HAY QUE DECIR?

Carlos Pallán Figueroa

UNIVERSIDADE E FORMAÇÃO DOCENTE

- 205 LAS CONFIGURACIONES ORGANIZATIVAS, LA ENSEÑANZA Y LA FORMACIÓN DOCENTE EN LA UNIVERSIDAD

Pedro Enrique Rosales Villarroel

- 265 PUEDE LA UNIVERSIDAD CONTRIBUIR A LA MEJORA REAL DE LA EDUCACIÓN?

Francisco F. García Pérez

- 277 LA NECESIDAD DE UN NUEVO PROFESORADO PARA UNA NUEVA UNIVERSIDAD

Francisco Imbernón

- 287 EDUCAÇÃO SUPERIOR: ALTERNATIVAS PARA O DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE

Ilma Passos Alencastro Veiga

UNIVERSIDADE: AVALIAÇÃO, QUALIDADE E DEMOCRATIZAÇÃO

- 299 EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA: ENCRUZILHADA NA QUESTÃO DA QUALIDADE

Marília Costa Morosini e Maria Estela Dal Pai Franco

- 319 LA EVALUACIÓN DEL DESEMPEÑO DOCENTE EN LAS UNIVERSIDADES: LECCIONES DE UN DIAGNÓSTICO

Mario Rueda Beltrán e Rosa Elsa González Ramírez

- 337 LOS DESAFÍOS DE LA UNIVERSIDAD EN EL SIGLO XXI

Carlos Tünnermann Bernheim

- 351 UNIVERSIDADE: HISTÓRIA, DILEMAS E PERSPECTIVAS

Olinda Maria Noronha

- 373 UM PARADOXO SEMPRE CONFRONTADO: O DIFÍCIL LUGAR DA EXPERIÊNCIA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Marcos Villela Pereira

- 387 REFLEXIONES EN TORNO A LA FINANCIACIÓN ACTUAL Y FUTURA DE LAS UNIVERSIDADES A NIVEL MUNDIAL

Francisco López Segre

- 431 A UNIVERSIDADE BRASILEIRA NO SÉCULO XXI: IMPASSES E ALTERNATIVAS PARA A SUA DEMOCRATIZAÇÃO

Maria de Fátima Costa de Paula

- 445 SOBRE OS AUTORES

SMITH, P. C.; KENDALL, L. M.; HULIN, C. L. **The measurement of satisfaction in work and retirement.** Chicago: Rand McNally, 1969.

SOLÉ, P. F.; ROYO J. L'Estat de la formació a l'empresa a Catalunya. **Papers d'economia industrial**, Barcelona, Generalitat de Catalunya, Direcció General d'Indústria, 1975.

STEPHEN P. **Organization theory: structure, design, and applications.** Hardcover: Subsequent Edition, 1990.

TAN, D. L. Evaluación de la calidad de la enseñanza superior: una revisión de la bibliografía y la investigación. In: MORA, J. G.; DE MIGUEL, M; RODRÍGUEZ, S. (Ed.). **La evaluación de las instituciones universitarias.** Madrid: Consejo de Universidades, 1991.

VAN VUGHT, F. A.; WESTERHEIJDEN, D. F. Gestión de la calidad y garantía de la calidad en la enseñanza superior. **Métodos y mecanismos**, n. 1, Studies Series of the Task Force Human Resources, Education, Training and Youth, 1993.

VECIANA; J. La eficacia de las organizaciones. **Revista Alta Dirección**, UCM, 1999.

VILLARROEL, C. La enseñanza universitaria: de la transmisión del saber a la construcción del conocimiento. **Revista Educación Superior y Sociedad**, v. 6, n. 1, 1995.

WEICK, K. E. Educational organizations as loosely coupled systems. **Administrative Science Quarterly**, 21, 1976.

WILLOWER, D. J. Organizational culture in a good high school. **Journal of Educational Administration**, 1992.

WINTER, R. S. El viaje de la calidad: lo que he visto, oído y aprendido. In: COMISSONAT PER A UNIVERSITATS I RECERCA. **Universitat: estratègies per avançar.** Dirección estratégica y calidad en las universidades. Barcelona: UPC, 1999.

WOODWARD, J. **Industrial organization: theory and practice.** Londres: Oxford University Press, 1965.

YVES, D. **Politiques éducatives et évaluation.** Paris: PUF, 2000.

ZABALZA, M. A. **La enseñanza universitaria: el escenario y los protagonistas.** Madrid: Narcea, 2000.

ZEITHAML, V.; PARASURAMAN, A.; BERRY, L. **Calidad total en la gestión de servicios.** Madrid: Díaz de Santos, 1993.

PUEDE LA UNIVERSIDAD CONTRIBUIR A LA MEJORA REAL DE LA EDUCACIÓN?

Francisco F. García Pérez

Agradezco la oportunidad que me proporciona la celebración del 50º aniversario de la creación de la Universidad Federal de Santa María (Rio Grande do Sul, Brasil) para reflexionar en voz alta sobre un tema que, además de ser relevante socialmente, es también para mí una preocupación profesional y personal. He sido profesor de educación secundaria durante más de veinte años, formando a adolescentes y jóvenes, y llevo más de diez años en la universidad, formando a futuros profesores de educación primaria y también de secundaria; por lo demás, he sido "alumno", en distintas situaciones (educación secundaria, universitaria, doctorado, formación en ejercicio como docente...), también durante muchos años. En definitiva, he pasado – como muchos otros profesores- gran parte de mi vida en las aulas, si bien en distintos papeles y desde diferentes perspectivas. Este tipo de trayectoria vital y profesional constituye, sin duda, un bagaje formativo que puede hacer las reflexiones y los análisis más pertinentes que los que proceden de posiciones más ajenas a las realidades educativas, pero se puede convertir también en un obstáculo para mirar con la necesaria distancia esas realidades educativas, de forma que corremos el riesgo de considerar "naturales" muchas situaciones y comportamientos que un perspicaz observador externo no consideraría como tales, y terminamos acostumbrándonos a un determinado funcionamiento habitual de las instituciones a las que pertenecemos. De esa forma acabamos por perder la capacidad de crítica – de autocrítica, ante todo – y el impulso de intervención social, elementos acerca de los cuales, sin embargo, somos capaces de teorizar brillantemente en el ámbito académico.

Desde estos supuestos, voy a referirme a la posible contribución de la universidad a la educación; no tanto a la propia educación universitaria, sino a la educación básica y obligatoria. Dicho con otras palabras, me planteo si la universidad aporta algo a un mejor funcionamiento de la sociedad a través de la mejora de la educación. Y lo haré en forma de algunas reflexiones abiertas, situadas – es decir, desde mi experiencia y situación en el contexto español – y atreviéndome a esbozar algunas propuestas.

¿Es "social" la función educativa de la universidad?

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 (curriculares y extracurriculares); de manera específica, prepara al profesorado responsable de la educación en las etapas no universitarias, contribuyendo así, de manera indirecta pero decisiva, a la formación de la sociedad. Más adelante me referiré con más detenimiento a esta función específica de formación de profesores; ahora me limito a destacar el carácter “social” de estas funciones desempeñadas por la universidad, al incidir, de manera directa o indirecta, en la sociedad en la que se halla inserta.

Pero ¿es suficientemente consciente la universidad de ese papel?, ¿realmente lo cumple de forma responsable?

Mi respuesta, hipotética, a ambas cuestiones es de duda razonable; incluso teniendo a pensar – aunque podamos establecer, después, los necesarios matices – que la universidad no cumple este papel de manera satisfactoria ni existe, dentro de la institución, suficiente conciencia acerca de esta importante responsabilidad social. Para explicar mi posición al respecto me voy a referir a una cuestión de fondo y a otra más coyuntural (aunque no menos importante para el futuro inmediato).

Una de las claves de la insuficiente conciencia social de la universidad y de su relativamente 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 la 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 que la ampara y respalda, y 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, un aferramiento a la idea de que nuestras funciones tienen sentido en sí mismas dentro de la institución, con cierto olvido de la obligación de dar cuenta, de forma sistemática, de lo que hacemos y de responder a los requerimientos y expectativas que la sociedad tiene con respecto a “su” universidad.

El riesgo, por desgracia no infrecuente, es la transformación de la institución universitaria en una especie de burbuja institucional – con una estructura interna peculiar, que ha cristalizado a lo largo del tiempo y que se hace resistente a los cambios – en la cual lo que se hace tiene sentido, básicamente, dentro de los límites de la institución, pero no siempre tiene conexión con las realidades externas, con las situaciones y 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 ¿quién no ha percibido en muchas ocasiones cómo dentro de la universidad podemos sentirnos casi al margen de determinados problemas y exigen-

cias vigentes en el medio social? Quizás en el fondo de este peculiar entendimiento de la autonomía universitaria se esconde una concepción sesgada de “lo público”, presente también en otros profesionales de los servicios públicos.

Atendiendo ahora a la razón coyuntural, creo que esa concepción de la autonomía universitaria está sufriendo en los últimos años una fuerte sacudida que, por una parte, está forzando a conectar mejor la actividad académica con determinados sectores de la actividad social, pero, por otra, está deteriorando aún más la concepción de lo público en la cultura universitaria, en pro de una aceptación acrítica de los supuestos valores de “lo privado”. Me refiero, concretamente, al riesgo de que la aplicación, sistemática, del denominado “Plan Bolonia” y la asunción, sin cuestionamientos, del “enfoque por competencias” orienten a la institución universitaria hacia la tecnocracia y hacia la lógica de la empresa privada (MANZANO; 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, en efecto, con la puesta en marcha del llamado Espacio Europeo de Educación Superior – que culmina precisamente en este curso 2010-2011 –, nacido con la Declaración de Bolonia de 1999 – inicio de un camino que se separaba de las ideas del documento antecesor que fue la Carta Magna de las Universidades Europeas, firmada también en Bolonia 11 años antes – 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, esta puesta en marcha del nuevo marco regulador del sistema universitario se hizo a través de la Ley Orgánica de Universidades (LOU), de 2001, que vino a sustituir a la anteriormente vigente Ley de Reforma Universitaria (LRU), de 1983, una ley que había tenido el mérito de descentralizar una institución entonces aún marcada por el autoritarismo de la etapa franquista y que, pese a sus deficiencias, regeneró en aquel momento la autonomía universitaria. La LOU tuvo una fuerte resistencia en su aplicación, siendo reformada – tras el cambio de gobier-

no de populares a socialistas en 2004 – por la posterior Ley Orgánica de Modificación de la Ley Orgánica de Universidades (LOMLOU), de 2007, que apenas suscitó resistencia, pese a que, lejos de cambiarlo en profundidad, prácticamente legitimó el marco básico de la LOU.

Calidad y excelencia se convierten en palabras mágicas de este nuevo marco universitario, pero, evidentemente, son conceptos que significan cosas muy diferentes según quién lo utilice y cómo 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. Visto con una más amplia perspectiva social –y no solo universitaria –, podríamos decir que los grupos de presión se están imponiendo a la dinámica de la “sociedad civil”.

Admitiendo que los fenómenos sociales pueden tener, según la perspectiva de análisis empleada, valoraciones diversas, creo que, junto a la 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. Quizás para entender mejor esta deriva haya que interpretarla – como hacen algunos pensadores al analizar los fenómenos de la globalización – en términos de lucha dialéctica entre dos tendencias constantes y enfrentadas (tanto en la universidad como, en general, en la sociedad): la del modelo de desarrollo dominante, basada en el sistema ciencia-tecnología-industria-interés (simbolizada por los grandes foros económicos e instituciones supranacionales de la economía liberal) y la tendencia humanista-emancipadora (simbolizada por iniciativas como el Foro Social Mundial y los movimientos altermundistas) (MORIN; ROGER; DOMINGO, 2002).

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

¿Prepara la universidad para afrontar los graves problemas de nuestro mundo?

El deterioro – o el sesgo – del carácter social de la función educativa de la universidad se manifiesta – en coherencia con ese peculiar entendimiento de la autonomía universitaria, antes citado – en la escasa formación que la universidad proporciona para afrontar los graves problemas de nuestro mundo. Y ello es perceptible en las dos formas (general y específica) en que la universidad ejerce su función educadora. Attendamos primero a la función educativa general de la institución universitaria.

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 simplemente algunas: somos más de 6.000 millones los habitantes de la Tierra, pero a lo largo del siglo XXI llegaremos a ser 9.000 millones; el 20% de la actual población mundial consume el 80% de los recursos del planeta; 5.000 personas mueren cada día por beber agua contaminada y 1.000 millones no tienen acceso al agua potable; 1.000 millones de personas padecen hambre; más del 50% de los cereales comercializados en el mundo no se destinan a la alimentación humana, sino a la alimentación de ganado y a la fabricación de biocombustibles; el 40% de las tierras cultivables del planeta están ya degradadas; 13 millones de hectáreas de bosques desaparecen cada año; el 75% de los recursos pesqueros están agotados o a punto de estarlo; las especies existentes en la Tierra se están extinguiendo a un ritmo mil veces superior al que sería natural; los gastos militares mundiales son doce veces mayores que la ayuda a los países en desarrollo; dado nuestro insaciable modelo de “desarrollo”, se está produciendo un calentamiento del planeta (la temperatura media de los últimos 15 años ha sido la más elevada que se ha registrado jamás), de gravísimas consecuencias (entre otras, antes del 2050 podría haber 200 millones de refugiados por motivos climáticos); etc., etc.

Y estos problemas van mucho más allá de las frías cifras, porque detrás de ellos hay muerte, hay sufrimiento, hay injusticia... y se halla la grave 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 forma genérica, que la universidad vive ajena a estos problemas. Sin duda alguna, la investigación (en todos los campos, no sólo en los campos científicos más conocidos a través de los medios, como puedan ser los de la tecnología en general, de la medicina, de la bioquímica, de la ingeniería genética, etc.) ha hecho y sigue haciendo aportaciones decisivas. Pero es pertinente hacer aquí alguna reflexión al respecto. Por una parte, estas aportaciones del mundo científico universitario con frecuencia están más guiadas por la lógica del sistema “ciencia-tecnología-industria-interés” – antes citado – que por la necesidad de resolver de forma directa y 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, formalizado y compartimentado, que ha sido denunciado en muchas ocasiones desde perspectivas críticas y complejas (MORIN, 2000). No es difícil encontrar detrás de esa estructura académica formalista, compartimentada y fría, una concepción de la universidad como burbuja autosuficiente al margen de las duras realidades de la sociedad, como antes decía.

¿Cuál debería ser, entonces, el papel de la universidad, como institución basada en la gestión del conocimiento, en este mundo con tan graves problemas? 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 de este 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; ANDRÉS, 2007). Y ello implica un cambio profundo en el modelo universitario, cambio que – estoy seguro – no va a llegar por la vía por la que se está desarrollando el Plan Bolonia.

¿Forma adecuadamente la universidad a los futuros profesores?

Pasando, por fin, a reflexionar sobre las características de la formación específica que la universidad – tengo que volver a insistir que reflexiono situado en el contexto español – proporciona a quienes van a educar a la población, es decir, al profesorado de la educación primaria y de la educación secundaria, se constata, como era de esperar, la insuficiencia y la inadecuación de esta formación para responder a las expectativas y exigencias sociales de la tarea docente en el mundo de hoy.

A juzgar por el panorama de graves problemas del mundo antes expuesto, resulta evidente, y urgente, la necesidad de una educación “global” de los niños y jóvenes de nuestra sociedad, una educación para ser ciudadanos del mundo. Ello requiere replantear radicalmente los enfoques y los programas educativos existentes, partiendo de una profunda reflexión sobre el sentido de la educación en nuestro mundo (GIMENO SACRISTÁN, 2001; PÉREZ GÓMEZ, 2004; GARCÍA PÉREZ, 2005; GARCÍA PÉREZ; DE ALBA FERNÁNDEZ, 2008). Habría que enseñar a nuestros jóvenes alumnos a utilizar las diversas potencialidades del conocimiento en este mundo de la información, educarlos en nuevas responsabilidades

como ciudadanos del planeta, en nuevas actitudes de crítica y de intervención social, en nuevas formas de solidaridad y de cooperación, ejercitarlos en el análisis de la interacción de lo global y lo local, etc., 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, 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, tan alejada de la cultura académica de la escuela (GARCÍA DÍAZ et al., 2007).

Para todo 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 los contenidos de las áreas de enseñanza, sino otros aspectos fundamentales para el desarrollo de la educación, como la estructura de los espacios y los tiempos escolares, la formación del profesorado y, en el fondo, las propias relaciones de la escuela con la sociedad.

No siendo posible extenderme en los diversos rasgos de ese nuevo modelo educativo, sí me detendré – en coherencia con el enfoque de este escrito – en el papel de la formación del profesorado y en la responsabilidad de la universidad con respecto a la misma. Me centro en la formación del profesorado desde el supuesto de que, aunque el cambio de la educación depende de muy diversos factores, uno de ellos, sin duda, es el profesorado, es decir, los buenos profesores; y, asimismo, ser un buen profesor depende, a su vez, de muy diversos factores, pero uno de ellos, sin duda, es la formación, y concretamente la formación inicial, que es responsabilidad de la universidad (GARCÍA PÉREZ, 2006).

Pero ¿qué formación proporciona la universidad a esos profesores que necesita la escuela del siglo XXI? En general, una formación compartimentada en múltiples disciplinas y desconectada de los problemas prácticos profesionales reales. Más preocupante, concretamente, es el hecho de que, en el caso de la formación del profesorado de secundaria, la universidad española no ha llegado a asumir, con todas sus consecuencias, la responsabilidad de prepararlos como docentes. En efecto, existe una clara diferencia entre la formación para ser profesores de primaria o de secundaria; 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 biólogos, historiadores, matemáticos, lingüistas, etc., pero no como docentes de Biología, de Historia, de Matemáticas, de Lengua, etc. En ello voy a centrar mi análisis.

La formación inicial del profesorado de secundaria en España ha estado regulada hasta fechas recientes por una norma de 1971, pensada para otro sistema educativo y para otro modelo de sociedad y de estado; la aplicación de esta norma en la práctica reducía la formación específicamente docente a un curso intensivo de 150 horas (menor aún en muchas universidades), realizado al finalizar la carrera universitaria y que proporcionaba un Certificado de Aptitud Pedagógica válido para ejercer la docencia. Diversos intentos de cambiar esta normativa obsoleta culminaron en el establecimiento de un máster universitario – por tanto en el periodo de posgrado – 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 constituye una cierta oportunidad para empezar a dar respuesta a un problema casi estructural de la educación española: la formación del profesorado de secundaria. Este mecanismo 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, preparar los contenidos de las disciplinas en que se han formado (Biología, Historia, Matemáticas 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, etc.) (GARCÍA PÉREZ; SOLÍS; 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 no es 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 unas carreras universitarias bien definidas para la formación del profesorado, es decir, unos grados que prepararan para ejercer la docencia en las diversas áreas y disciplinas del currículum escolar. Pero esa solución – que en diversas 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. Una vez más, el desarrollo que se está haciendo de este nuevo instrumento formativo nos muestra cuán difícil resulta que determinadas

instituciones respondan a las expectativas que la sociedad tiene depositadas en ellas para poder afrontar problemas tan graves como el carácter obsoleto de la educación obligatoria, que más parece una educación para el siglo XIX que para el siglo XXI.

En efecto, 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 su “autonomía”, están llevando a cabo un desarrollo de este proyecto formativo que lo desvirtúa en gran parte, tanto por el perfil del profesorado universitario que se ha elegido, en muchos casos, para impartirlo (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 relevante 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 considere deseable para la educación secundaria y que la universidad debería formar con esmero y responsabilidad.

¿Qué camino seguir?

A la vista de lo expuesto creo que es evidente que nuestra sociedad necesita otro modelo educativo – especialmente en las etapas obligatorias – que pueda formar a los ciudadanos para afrontar los graves problemas de nuestro mundo. Para ello 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; 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 (parcelación en disciplinas, separación de las dimensiones teórica y práctica, 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 “de efecto diferido” (formar ahora al estudiante de profesor en una serie de áreas del saber que “más tarde” 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 el proyecto IRES (Investigación y Renovación Escolar) (PORLÁN; RIVERO, 1998; GARCÍA PÉREZ, 2000).

Esos problemas, agrupados en "Ámbitos de Investigación Profesional", serían 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 la organización, construcción y desarrollo del saber docente. Algunos ejemplos de Ámbitos de Investigación Profesional serían: problemas relacionados con la historia y el significado de las materias escolares; problemas relativos al trabajo con las ideas de los alumnos; problemas relacionados con la formulación de los contenidos escolares; problemas relacionados con la metodología y con las actividades de enseñanza; problemas relativos a la planificación y desarrollo de proyectos educativos; problemas relacionados con la definición progresiva de un modelo didáctico personal; etc. (PORLÁN; RIVERO, 1998; GARCÍA PÉREZ, 2006).

La universidad tendría, pues, que asumir con rigor y responsabilidad el reto de la formación del profesorado, cumpliendo así una función social que debería ser considerada como irrenunciable.

Referencias

BEANE, J. A. **La integración del currículum**. El diseño del núcleo de la educación democrática. Madrid: Morata, 2005. (Ed. orig. en inglés: Curriculum Integration. Designing the Core of Democratic Education. New York: Teachers College Press, 1997).

GARCÍA DÍAZ, J. E.; GARCÍA PÉREZ, F. F.; MARTÍN TOSCANO, J.; PORLÁN, R. ¿Son incompatibles la escuela y las nuevas pautas culturales? **Investigación en la Escuela**, 63, 2007, p. 17-28.

GARCÍA PÉREZ, F. F. 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, v. IV, n. 64. Disponible en: <<http://www.ub.es/geocrit/sn-64.htm>>.

_____. El sentido de la educación como referente básico de la didáctica. **Investigación en la Escuela**, 55, 2005. p. 7-27.

_____. Formación del profesorado y realidades educativas: una perspectiva centrada en los problemas prácticos profesionales. In: ESCUDERO, J. M.; LUIS, A. (Ed.). **La formación del profesorado y la mejora de la educación**. Políticas y prácticas. Barcelona: Octaedro, 2006. p. 269-309.

GARCÍA PÉREZ, F. F.; DE ALBA FERNÁNDEZ, N. ¿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, v. XII, n. 270 (122). Disponible en: <<http://www.ub.es/geocrit/sn/sn-270/sn-270-122.htm>>.

GARCÍA PÉREZ, F. F.; PORLÁN, R. 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, v. V, n. 205. Disponible en: <<http://www.ub.es/geocrit/b3w-205.htm>>.

GARCÍA PÉREZ, F. F.; SOLÍS, E.; PORLÁN, R. El máster en Sevilla: frustraciones y oportunidades. **Cuadernos de Pedagogía**, 404, 2010, p. 85-87.

GIMENO SACRISTÁN, J. **Educar y convivir en la cultura global**. Las exigencias de la ciudadanía. Madrid: Morata, 2001.

MANZANO, V.; ANDRÉS, L. **El diseño de la nueva universidad europea**. Algunas causas. Algunas consecuencias. Madrid: Universidad y Compromiso social, Fundación de Investigaciones Marxistas y Atrapasueños Editorial, 2007.

MORIN, E. **La mente bien ordenada**. Repensar la reforma. Reformar el pensamiento. Barcelona: Seix Barral, 2000. (Ed. orig. en francés: La tête bien faite. Repenser la réforme. Réformer la pensée. Paris: Éditions du Seuil, 1999).

MORIN, E.; ROGER, E.; DOMINGO, R. **Educar en la era planetaria**. El pensamiento complejo como método de aprendizaje en el error y la incertidumbre humana. Valladolid: Universidad de Valladolid, 2002.

PÉREZ GÓMEZ, A. I. **La cultura escolar en la sociedad neoliberal**. Madrid: Morata, 2004.

PORLÁN, R.; RIVERO, A. **El conocimiento de los profesores**. Una propuesta formativa en el área de ciencias. Sevilla: Díada Editora, 1998.