

# ***La formación inicial de profesionales de la educación: un análisis crítico de los nuevos planes de estudio en el contexto del “capitalismo académico”***

Eduardo FERNÁNDEZ RODRÍGUEZ  
Henar RODRÍGUEZ NAVARRO  
Martín RODRÍGUEZ ROJO

Correspondencia

Eduardo Fernández Rodríguez  
Henar Rodríguez Navarro  
Martín Rodríguez Rojo

Facultad de Educación y Trabajo  
Social  
Universidad de Valladolid  
P. Belén, 1,  
47011- Valladolid

Teléfonos: 98 318 44 79

E-mails:  
edufern@pdg.uva.es  
henarrodriguez2@yahoo.es  
martin@pdg.uva.es

Recibido: 23/3/2010  
Aceptado: 15/4/2010

## **RESUMEN**

Este artículo pretende, en último término, incorporar en quienes estamos involucrados en la formación inicial de profesionales de la educación, una mirada reflexiva y crítica de los procesos de implantación de los nuevos planes de estudio. Para ello, se inicia dicho trabajo situando la génesis y desarrollo actual de los grados en educación y del master de profesorado de Secundaria, en el contexto del “capitalismo académico” y de la “economía del conocimiento” neoliberal. Posteriormente, se realiza una descripción crítica del proceso de implantación de dichos planes de estudio, subrayando que los mismos únicamente se pueden comprender a la luz del conflicto ideológico que rodea al Espacio Europeo de Educación Superior. Finalmente, proponemos una serie de principios de procedimiento que pueden guiar una actuación profesional consciente de los retos y debilidades surgidas en el ámbito de la educación mercantilizada.

**PALABRAS CLAVE:** Desarrollo profesional docente, Formación del profesorado, Políticas de educación superior, Reformas educativas.

## ***Initial training of education professionals: a critical analysis of the new curricula in the context of “academic capitalism”***

### **ABSTRACT**

The main goal of this paper is to offer a reflective and critical view on the processes of implementing the new curricula, mainly for those involved in the initial training of education

professionals. First, we focus on the genesis and current development of the degrees in Education and the Master of secondary teaching in the context of “academic capitalism” and the neoliberal “economy of knowledge”. Next, we critically describe the implementation process of those new curricula, outlining the idea that they can only be understood bearing in mind the ideological conflict surrounding the European Higher Education Area. Finally, we propose several procedural principles that can drive a professional performance which takes into account the challenges and weaknesses which arise in the context of “mercantilised” education.

**KEY WORDS:** Teacher professional development, Teacher education, Policies of higher education, Educational reforms.

### ***La emergencia del “capitalismo académico” en el contexto de la universidad... un poco de historia para empezar a comprender la gestación de los actuales planes de estudio***

Para iniciar un análisis y debate sosegado acerca de la arquitectura de los actuales planes de estudio de formación inicial en la educación y su todavía incipiente desarrollo, conviene enmarcar con claridad los contextos institucionales que rodean la actividad universitaria, tanto a nivel de gestión académica como en lo que respecta al trabajo docente e investigador. Pensamos que así se pueden comprender algunos de los procesos que actualmente vivimos al calor de la reforma de los planes de estudio de educación superior.

No descubrimos nada nuevo si situamos uno de los principales problemas de la universidad hoy alrededor de la necesidad de pensar el cambio, característica única de la modernidad tardía, capitalismo neoliberal o mundializado, a saber: transición hacia una economía cada vez más basada en la explotación intensa del conocimiento avanzado, mutación de las coordenadas espacio-temporales que traen consigo las tecnologías digitales e Internet, conformación de un mercado global cuyas transacciones escapan a los Estados nacionales.

Efectivamente, asistimos a una transformación del campo de fuerzas que define las relaciones entre universidad y sociedad, lo que modifica los derechos asociados al poder intelectual universitario, al menos en dos sentidos. Por un lado, irrumpiendo políticas de mercado en espacios tradicionalmente políticos y académicos, en los que hasta ahora se habían desenvuelto las universidades y consagrado sus derechos. Por otro lado, en la adaptación de las universidades a un nuevo entorno vía mercados administrados (caso del estado español) o en situación directa de mercado (como Estados Unidos, Japón, países del Este de Europa).

Lo cierto, entonces, es que de un modo más o menos directo, quienes trabajamos en la universidad, empezamos a comprender que ésta ha dejado de ser un lugar tranquilo para enseñar o realizar un trabajo académico a un ritmo pausado. Ahora, vivimos un entorno complejo, demandante y competitivo que impacta de forma notable sobre el otrora poder cuasi absoluto de las universidades y sus derechos, y esto de formas tan variopintas como: instituciones compitiendo entre sí y diversificando sus fuentes de ingresos; apareciendo nuevos proveedores como universidades a distancia/vía Internet, universidades privadas o universidades corporativas; estudiantes que se convierten en clientes al pagar aranceles; aparición de profesorado contratado dejando de ser funcionario; el control de las funciones institucionales sujeto a minuciosas mediciones de desempeño; la adopción de un estilo empresarial de gestión sujeta a racionalización; una investigación animada cada vez más a convertirse en emprendedora (vía patentes) y una docencia que se pretende vender “empaquetada”; unos currícula que son revisados y sancionados en función de su pertinencia laboral, y evaluados por agencias externas en relación a su calidad; universidades comparadas por medio de los ranking locales y clasificadas geopolíticamente a nivel global; los servicios de la educación superior, en definitiva, sometidos a los criterios de un mercado global cuya regulación se resuelve en las rondas del GATS, no en sede académica.

En resumen, algo está cambiando en el juego universitario, una onda de largo alcance que sacude los cimientos de su poder intelectual y de su (antiguo) fuego sagrado, sometiendo ahora su estructura a los vaivenes, preferencias y elecciones de la demanda, a las oportunidades que crea el mercado y a las regulaciones que, a la distancia, disponen los gobiernos. Las universidades se ven confrontadas por una globalización capitalista que la hace menos confiada de sí misma, de su antaño elitismo. Aunque cierto es reconocer, no obstante, que ese narcisismo herido de la universidad moderna se resiste ante el cambio de su posición en el mundo.

Establecido el marco general, también debemos hacer una breve historia –por lo demás bastante conocida ya– acerca de los orígenes de nuestros actuales planes de estudio en formación inicial. ¿Cuáles serían los elementos que conforman su génesis? En primer lugar, los dilemas surgidos al calor del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) y de sus respectivas declaraciones institucionales (La Sorbona, 1998; Bolonia, 1999; Salamanca, 2001; Praga, 2001; Berlín, 2003; Bergen, 2005). Lo importante aquí, es recordar que este proyecto de reforma se concreta en propuestas de actuación no exentas de problemas.

Por un lado, se intenta superar la distinción entre licenciatura y diplomatura, buscando un nuevo denominador común: el grado. Lo que se acompaña con una redefinición del curriculum que, entre otras cosas, pretende adquirir una dimensión

profesionalizadora a través de un discurso que habla de perfiles y competencias profesionales, capaces de mejorar la empleabilidad de los egresados.

Por otro lado, se adopta una propuesta conocida como “crédito europeo”, la cual pretende contabilizar no sólo el tiempo del profesorado en el aula sino el tiempo “teóricamente” necesario (no real ni efectivo) de trabajo del alumnado, lo que facilitará la movilidad de éstos por el reconocimiento académico entre universidades del trabajo realizado por cada uno. Este cambio tendrá un gran impacto en la organización interna de los centros académicos, llevando entre otras cosas a programar este denominado crédito europeo elaborando, en cada centro y por materias, las ya bien conocidas Guías Docentes.

También, las decisiones tomadas con respecto al crédito europeo traen consigo una consecuencia pedagógica, presentada en muchos foros como la innovación educativa más relevante: la promoción de la autonomía en el aprendizaje, o como se ha argumentado, la necesidad de pasar de estudiar para el examen y trabajar para la nota, al estudio ligado a la comprensión y el compromiso con la reconstrucción crítica del conocimiento. Esto trae como consecuencia, finalmente, una revisión profunda de la metodología de enseñanza universitaria, exigiendo de la comunidad docente una actualización de sus competencias docentes.

En definitiva, se adopta un sistema “uniformizador” de cualificaciones –lo que se conocerá como Suplemento Europeo al Título– que certifica la diversidad de itinerarios posibles seguidos por el alumnado para concluir sus estudios, como consecuencia de poder cursar diferentes optativas, materias de libre configuración o estudiar incluso algún curso en otra universidad europea.

El problema con el que la universidad española se fue encontrando es que, paradójicamente, los cantos de sirena para que todos y todas convergiéramos en el EEES, se daba de bruces con una realidad –la europea– en la que no había modelos preexistentes, con lo cual se antojaba difícil el proyecto de convergencia, hablándose a partir de entonces de adecuación.

En segundo lugar, es necesario recordar los antecedentes que han llevado a la configuración de los actuales planes de estudio. El diseño de trabajo para los nuevos títulos de grado tiene su origen en el *Informe Tuning* (Bruselas, 2002), usado como referente para el análisis de las competencias profesionales genéricas, y que debía ser utilizado como base para armonizar las estructuras educativas universitarias. A partir de aquí, el Ministerio de Educación en 2003 y 2004 crea ayudas a través de la ANECA para que las universidades españolas diseñaran los nuevos títulos de grado. Esto se realizó mediante un proceso burocrático en el

que dicha agencia de evaluación establece un contrato con las universidades para desarrollar un estudio de investigación acerca de las propuestas de nuevos títulos adaptados al proceso de Bolonia. Se establecen comisiones de trabajo por redes de titulaciones, en el caso de educación se concretan en dos: la red de Magisterio y la red de Educación.

En el caso de la educación, las dos redes elaboraron sendos Libros Blancos. La red de Magisterio propuso dos títulos de grado: Magisterio de Educación Infantil y Magisterio de Educación Primaria, sustituyendo los siete títulos anteriores. Las propuestas del grado de Maestro/a subrayan la necesidad de reforzar la función del maestro/a como tutor/a y de mejorar los aprendizajes en las áreas curriculares básicas, todo ello en la línea de preparar profesorado especialista y generalista al mismo tiempo. La red de Educación hizo la propuesta de dos grados: Pedagogía y Educación Social. Asimismo, quedaba pendiente el establecer los criterios para el master profesionalizador de formación del profesorado de Educación Secundaria, único master oficial con directrices (RD 56/2005).

Así las cosas, durante el curso académico 2004-2005, las universidades comienzan a planificar los nuevos títulos y a diseñar sus propios mapas de grados y postgrados, con una novedad a todas luces importante para comprender el proceso: la publicación de una serie de borradores de fichas técnicas de los grados y postgrados, abriendo un periodo de alegaciones para facilitar el diálogo entre las universidades y los sectores implicados (centros, departamentos, áreas de conocimiento, Conferencia de Decanos y Directores de Educación, etc.). Poco parece quedar, entonces, de la elaboración realizada en los Libros Blancos, que de estudios de investigación quedan relegados a meros informes técnicos en los que presuntamente se apoyan dichas fichas técnicas.

En dichas fichas técnicas, y al efecto de unificar las directrices generales propias de cada título, el Consejo de Coordinación Universitaria propone finalmente un formato común que comprende los siguientes apartados: (i) denominación de las enseñanzas y el título, la estructura de los estudios y, en su caso, las condiciones especiales que sean de aplicación; (ii) la justificación del título por su aportación al conocimiento, la empleabilidad de los titulados, sus conexiones con titulaciones afines y sus referencias europeas; (iii) los objetivos del título y las capacidades, competencias y destrezas generales que con él se obtienen; (iv) los contenidos formativos comunes, descritos por bloques de materias y, en cada una, los conocimientos, capacidades y destrezas que deben adquirirse; (v) las condiciones para la elaboración por las universidades de los correspondientes planes de estudios; (vi) la relación de las nuevas enseñanzas con las del anterior catálogo y, en su caso, las titulaciones que se extinguen y las condiciones de adaptación de

los estudios anteriores a los nuevos; (vii) los efectos académicos y las competencias profesionales que otorga y, en su caso, las normas que regulan la profesión.

Y las cosas se van sucediendo, sobre todo con un punto de especial importancia, la modificación de la Ley Orgánica de Universidades (LOU), desarrollada a través del Real Decreto 1393/2007, en donde se reconoce a las universidades autonomía para planificar sus enseñanzas, si bien con el requisito necesario de ser sometidos sus planes de estudio a evaluación para obtener la verificación que les permita implantar cualquier enseñanza de carácter oficial. Nos detendremos en esta cuestión, para nada baladí en el proceso de implantación de los nuevos planes de estudio.

La acreditación previa para el establecimiento de las enseñanzas universitarias de grado y postgrado, se asocia a una “evaluación vinculante” llevada a cabo por un agente externo a las universidades, como forma de incorporar procedimientos de garantía de calidad. En dicho proceso de verificación de los títulos se considerarán tres procesos o fases: la acreditación, el seguimiento y la renovación de la acreditación. El primer proceso supone la evaluación previa del plan de estudios antes de su implantación, mientras que los otros dos se realizarán durante la implantación de las enseñanzas (seguimiento) y una vez concluida la misma (renovación de la acreditación). Lo realmente sustancial es que dicho proceso de evaluación modifica toda la formación de carácter oficial ofrecida por las universidades españolas, lo que afecta a la totalidad de titulaciones existentes, y a los títulos de master y doctor que hasta la fecha se venían impartiendo. Y con una condición: que la nueva ordenación de las enseñanzas universitarias quede completada de modo que en el curso académico 2010-2011 ya no se podrán ofertar plazas de nuevo ingreso en cualquiera de los niveles de primer curso para las actuales titulaciones.

Algunos de los elementos que son revisados por ANECA suponen una nueva forma de concebir la propuesta de un plan de estudios: transformación del sistema de créditos existentes a créditos europeos; incorporación de las competencias como unidades de referencia para el aprendizaje; apoyo y orientación al alumnado; sistema de transferencia y reconocimiento de créditos; planificación de la enseñanza basada en competencias; personal académico y su nivel de adecuación al plan de estudios; resultados de aprendizaje previstos; procedimiento general de la universidad para valorar el proceso y los resultados de aprendizaje de los estudios, así como del sistema de garantía de la calidad de la titulación.

Tras dos fases de verificación (hasta mediados de febrero de 2008 y hasta el mes de mayo de 2009), se han evaluado 1.362 propuestas de títulos de grado y

1.302 títulos de master, con previsiones para el siguiente año de unos 1.300 títulos de grado y 400 de master.

Y en estas estamos. Los nuevos planes de estudio ya han comenzado, o están a punto de hacerlo. En lo que sigue, intentaremos desarrollar parcialmente alguno de los impactos que la implantación de los nuevos planes de estudio están teniendo, centrándonos sobre todo en dos de las experiencias que profesionalmente nos son más cercanas: los nuevos grados en infantil y primaria, y la implantación del master de secundaria. Para una lectura crítica de cómo se están desarrollando los nuevos planes en otras titulaciones de educación (Pedagogía y Educación Social), remitimos al lector a diversas fuentes, por ejemplo, el monográfico editado por la revista *Cuadernos de Pedagogía* (2010, n° 398) en torno a los nuevos grados de Bolonia.

### ***Descripción y valoración crítica de los grados de infantil y primaria***

Los grados a los que aludimos han transformado una diplomatura de tres años, aceptada como título único para la educación infantil y primaria, estructurada en siete especialidades que se correspondían con los puestos de trabajo docentes, en un grado de cuatro años, propuesto como título separado para ambos niveles y estructurado no como especialidad correspondiente con las puestos de trabajo, sino como un título que se mueve entre el profesor generalista y el especialista, entendiendo que esta especialidad sólo será atendida a través de itinerarios o menciones internas, configurables mediante la optatividad introducida en su plan de estudios.

Admitamos que estos planes constituyen el esqueleto formativo de las profesiones de maestro en educación infantil y primaria. Apuntemos en su descarga que la formación inicial es eso, inicial, a la cual debe seguir el apoyo de la práctica profesional y de la formación permanente.

Atribuyamos a Dios lo que es de Dios y al César lo que es del César. Queremos decir: hay aspectos en los planes y en la planificación de los títulos, en general, que corresponden a la orientación dimanante de Bolonia y otros exclusivamente atribuibles al gobierno español.

El procedimiento seguido para su elaboración, como ya hemos apuntado anteriormente, ha recorrido un escabroso vericuetto: desde las directrices emanadas del Ministerio de Educación a los rectores de las universidades, pasando por las facultades y por la ANECA como control externo. El resultado ha sido que los planes han ido dejando los pelos en la gatera tecnocrática y en los formalismos

burocráticos, olvidando la conveniencia de construir una plataforma de mínimos para evitar que el esmero por respetar la convergencia europea se convirtiera en la –a veces– ridícula divergencia nacional. La excusa de acudir a la autonomía universitaria ha supuesto, de hecho, dimitir de la responsabilidad de llegar a consensos no sólo convenientes, sino necesarios.

Así, en vez de preocuparse por crear una cultura escolar, alimentada y sostenida por una buena formación de profesores, capaces de experimentar “in situ” la reforma de los planes, se ha optado por taponar el agujero de la urgencia, aun a costa de fijar la mirada en el dedo que debería apuntar a la luna de una formación sociocrítica y descubridora de las injusticias imperantes y producidas por un orden social neoliberal que tiñe de profesionalismo mercantilista todo lo que toca.

Nos parece necesario, entonces, señalar varias cuestiones. En primer lugar, quizás sería oportuno hacer algún tipo de selección que impida ingresar en los planes de estudio a quienes sólo desean salvar el fracaso escolar en otras instancias universitarias, o apoderarse prontamente y con relativa facilidad de una profesión que les proporcione la comida.

Segundo, pensamos que no deberíamos centrarnos exclusivamente en formar a un profesor con dominio de la técnica diseñadora del currículum o de la gestión de la enseñanza-aprendizaje, sino en enfatizar y procurar estrategias que conduzcan a la metamorfosis mental del profesorado, e indirectamente, de su futuro alumnado.

En tercer lugar, creemos que el profesorado de educación infantil y primaria requiere no tanto de un cambio de formas, sino de fondo; no cambiar de métodos, sino de metas; no cambiar de saberes, sino de saber; no cambiar de visiones, sino de visión; no sólo ajustarse a una época de cambios, sino a ser capaz de cambiar la época. El profesorado de la enseñanza obligatoria debe aprender, entonces, a través de los planes de estudio correspondientes, no sólo a preparar ciudadanos informados, sino a educar a ciudadanos íntegros y comprometidos con una sociedad de valores y no sólo informatizada.

En cuarto lugar, los planes de estudio deberían pretender la consecución de una renovación permanente (aprendizaje reflexivo) del pensamiento del futuro profesorado, no contentándonos con la simple adquisición de un cuadro de ideas mal hilvanadas y peor fundamentadas, con el único fin de salvar la situación y de superponerse a la –a veces concebida así– “debilidad mental” del educando. Se trata de que el profesorado sea dueño de una cosmovisión profunda, convencida y progresivamente construida en contraste con su práctica social y docente.



Quinto, y ligado a lo anterior, debemos ser conscientes que para aproximarnos a ese cambio de mentalidad que abogue por la justicia, la igualdad y la resignificación de los conceptos capaces de construir una civilización empática, tal vez la mejor estrategia didáctica sea la de “aprender investigando”, partiendo de los problemas importantes que afectan a la humanidad, los cuales no vienen determinados única y exclusivamente por los imperativos de la “economía del conocimiento”.

En sexto lugar, proponemos un plan de estudios que en torno a dichos problemas, como centros de interés, deduzcan sus objetivos, sus contenidos, su metodología y su organización de los espacios y los tiempos académicos, a la vez que sus recursos y su manera de evaluar coherente con la solución de dichos conflictos sociopolíticos.

Finalmente, pensamos que la adopción de tales estrategias daría sentido a ciertos atisbos que, leyendo los objetivos explícitos en los planes oficiales de grado de maestro/a, se dejan entrever, por ejemplo: (i) mantener una relación crítica y autónoma respecto de los saberes, los valores y las instituciones sociales públicas y privadas; (ii) asumir la dimensión educadora de la función docente y fomentar la educación democrática para una ciudadanía activa; (iii) comprender, desde una perspectiva crítica, que el ejercicio de la función docente ha de ir perfeccionándose y adaptándose a los cambios científicos, pedagógicos y sociales a lo largo de la vida; (iv) planificar, desarrollar y evaluar procesos de enseñanza y aprendizaje de lenguas ajustados a la diversidad cultural y lingüística de los alumnos; (v) valorar la responsabilidad individual y colectiva en la consecución de un futuro sostenible.

### ***Descripción y valoración crítica del Master de Secundaria***

Éste es uno de esos 1.302 títulos de master evaluados a los que hemos hecho referencia anteriormente. Pretendemos analizarlo recogiendo algunas de las críticas aparecidas en la literatura sobre el tema, y añadiendo nuestras sugerencias. El RD le concede 60 créditos. La denominación otorgada es la de Profesor de Educación Secundaria. Aparte de otros requisitos generales de admisión y de los criterios de valoración de méritos que, en su caso, formule la universidad, se establecen por parte de la Administración del Estado como requisitos especiales de acceso: el dominio de los conocimientos disciplinares de la especialidad que se desee cursar y el dominio de una lengua extranjera. El título se enmarca en la Ley Orgánica de la Educación, se considera que está acorde con las exigencias sociales del siglo XXI y que recoge las recomendaciones de la Comisión Europea, así como las experiencias nacionales e internacionales más relevantes en formación inicial y permanente del profesorado de Enseñanza Secundaria.

Los veinte objetivos que se proponen podrían clasificarse así:

- Relativos al conocimiento de las materias o contenidos de la Educación Secundaria y de las funciones y perspectivas de la profesión docente.
- Relativos a las habilidades psicodidácticas, como conocer las características de los alumnos en edad de Educación Secundaria, dominar la didáctica específica de las materias correspondientes, las metodologías grupales adaptadas a la diversidad del alumno y al aprendizaje autónomo, habilidades sociales para crear en el aula un clima de convivencia, de interacción, de disciplina y de resolución de conflictos. Habilidad, en fin, para aplicar las NN. TT. a la enseñanza en el aula.
- Relativos a valores, como la equidad, la participación democrática del ciudadano, el compromiso ético y social, el trabajo colaborativo entre el profesorado.
- Relativos al centro, como participación en la toma de decisiones sobre el proyecto curricular, construcción del centro como un lugar de cultura y participación, uso crítico de los modelos de gestión de calidad institucional.
- Relativos a la orientación, como el desarrollo de tutorías a los alumnos.
- Relativos a instituciones extraescolares, como el desarrollo de estrategias de comunicación y cooperación con la familia y el conocimiento del sistema educativo.
- Relativos a la investigación, como el de participar en la investigación de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Para cumplir los objetivos anteriores, la propuesta del plan de estudios para el título de Profesor de Educación Secundaria, propone los cinco módulos siguientes: *Complementos de formación disciplinar; Formación pedagógica, psicológica y sociológica; Formación investigadora y para la innovación; Formación en didáctica específica; Formación en la práctica*. Así mismo, los créditos que se asignan a la Formación Adicional van de 0 a 60. La cantidad exacta de créditos será determinada por el órgano responsable del programa. La materia que conlleva tal carga se denomina “*Aprendizaje de contenidos y competencias de la especialidad*”. Esta Formación Adicional se establecerá para cada estudiante en función de la titulación de grado y formación previa al acceso al master. Este plan de estudios se estructurará, siguiendo las orientaciones del RD 56/2005 del 21 de enero, en especialidades, las cuales se organizan en itinerarios pertinentes.

El prácticum que se exige en este título es definido como el conjunto de actividades que, realizadas en centros de Educación Secundaria, son esenciales para: complementar la adquisición de conocimientos teóricos y prácticos; propiciar la puesta en escena de los conocimientos adquiridos en los módulos; estimular las habilidades psicopedagógicas; posibilitar las vivencias de los problemas de los centros; participar en su resolución; e iniciar la socialización profesional de los futuros profesores. También se dice que se desarrollará en centros de Educación Secundaria reconocidos como centros de formación en prácticas mediante convenios con las universidades y de acuerdo con las administraciones de las comunidades autónomas. Se deben reconocer la participación y dedicación horaria del profesorado de Enseñanza Secundaria participante. Los alumnos realizarán el mismo de forma presencial en contacto con equipos docentes innovadores en los que se integrarán un tutor del centro y otro de la universidad. Ambos acreditarán formación específica para tal función. La memoria de prácticas tuteladas se elaborará de tal manera que permita evaluar la adquisición de los objetivos del título.

Finalmente, los diseñadores del título afirman que el mismo habilita para el acceso al doctorado, siempre que se hayan completado un mínimo de 300 créditos entre el grado y el posgrado. El titulado podrá ejercer la profesión de profesor en Educación Secundaria.

No son pocas las críticas realizadas a la implantación del Master de Secundaria. Sobre todo, lo realmente preocupante es que las mismas, muchas de ellas razonables y ciertas, se han planteado prácticamente desde el inicio del mismo durante este curso académico 2009-2010. En los periódicos ya se empieza a mencionar su arranque caótico (*El País*, 15/03/2010) al mencionar problemas como que no hay suficiente apoyo recibido por las universidades o la descoordinación existente, las diferencias entre las comunidades autónomas y en las distintas universidades en su puesta en marcha, demandando del ministerio algunas directrices que fueran de uso común. Tampoco queda claro cómo se va a resolver la relación con los centros y tutores de prácticas, ni las condiciones del proyecto tutelado.

Algunas críticas respecto del master son de mayor calado, puesto que con ellas se ponen en juego las mismas bases con las que se ha pensado el mismo. Así lo comprobamos, por ejemplo, en la reunión extraordinaria de la junta de la Facultad de Filosofía de la UCM (29/01/2008), donde en relación al master se denuncian cuestiones como: (i) la rebaja de la formación académico-científica del profesor de Enseñanza Secundaria en su campo de conocimiento. Añadiendo que la formación psicopedagógica no debe obtenerse a costa de dicha formación académica; (ii) la simplificación del diagnóstico consistente en atribuir una supuesta e indiscriminada

falta de preparación psicopedagógica al profesorado de Enseñanza Secundaria, cuyas causas son de índole social, económica y política; (iii) la equivalencia de este título con el antiguo CAP, cuyos deficientes resultados son de todos conocidos, y al que en definitiva se reduce este master; (iv) las consecuencias negativas que el master tendrá para el desarrollo de una carrera investigadora.

Con la prudencia que da su todavía incipiente puesta en marcha y desarrollo ulterior, queremos señalar algunas cuestiones respecto del master. Aunque hemos de reconocer, de antemano, que hubiéramos preferido un único título, el más alto posible, para todo el profesorado de la enseñanza obligatoria, eso sí, con itinerarios diferenciados.

Por un lado, entendemos que la edad de 12 a 18 años es una edad psicológicamente difícil e importantísima para crear en la personalidad de los adolescentes y jóvenes un cambio de mentalidad. Es, también, el momento propicio para formar una conciencia crítica y transformadora, necesaria para afrontar los embates sociales que urgirán denodadamente al ciudadano.

Por otro lado, observamos que el título de Profesor de Educación Secundaria adolece de intimismo y ensimismamiento. Le falta el aire de la innovación que ha de venir desde fuera de la propia escuela y de las propias aulas. Este master se mira el ombligo de lo tradicional, de lo manido y de lo ya superado. No proyecta una dimensión innovadora, porque no es suficiente cambiar los métodos didácticos, por muy modernos que a éstos se los considere. En definitiva, son unos planes conservadores. Se aferran a un tecnicismo psicopedagógico, sin saltar las vallas institucionales de la escuela, sin divisar ni siquiera la cercana o vecina comunidad donde se ubica la escuela, puesto que no se cuenta con ella a la hora de preguntar por sus verdaderas necesidades y problemas. Mucho menos aún, estos planes de estudio admiten a los representantes sociales a la hora de diseñar o de tomar decisiones en el centro.

Sugerimos, además, que cualquier innovación educativa presente en los planes de formación del profesorado de Secundaria, no ha de consistir únicamente en la renovación de los métodos psicopedagógicos, sino en partir de unos principios capaces de destapar los males de la sociedad, de reflexionar sobre ellos desde valores universales que respondan a los intereses de las mayorías de la población mundial como son los hambrientos, los excluidos, los empobrecidos, los sin techo, los marginados, los que padecen enfermedades fácilmente curables, los “analfabetizados”, etc. La innovación, por tanto, debe orientarse al cambio de las actitudes pasivas del alumnado y a capacitarle para un compromiso real y eficiente con el entorno que le rodea, tanto próximo como lejano.

Desde esta perspectiva, al plan de estudios de Educación Secundaria o master de Formación del Profesorado de Educación Secundaria, le falta un necesario fundamento sociológico, no reflejado todavía en sus objetivos, ni en sus materias o actividades formativas, ni tan siquiera en sus formas de organización o en sus modelos de gestión de calidad de los centros. No es suficiente con colocar entre sus materias a la denominada “*Sociedad, Familia y Educación*”, ni formular como objetivo el de “Asumir el compromiso ético y social de la profesión docente”, porque no queda claro qué tipo de sociedad se quiere ni qué ética se defiende. Tampoco es de recibo abandonar el plan de estudios a la buena voluntad del profesorado, que podría introducir en sus clases otras posturas y planteamientos más comprometidos con el cambio social. No vale esta salida, porque un plan de estudios debe orientar y marcar la trayectoria general de la institución a la que va dirigido. No sólo debe permitir, sino también marcar la dirección y las metas finales.

### ***...¿Qué hay de fondo entonces? El conflicto ideológico ante las nuevas propuestas de estudios. Geopolítica del conocimiento universitario para comprender por qué (casi nunca) nos ponemos de acuerdo***

Es en ese contexto de planes de estudio diseñados para dar respuesta a las necesidades de la sociedad del conocimiento e inspirados en el modelo de ciencia neoliberal, donde se produce el conflicto y la lucha ideológica entre posiciones muy diversas, cuyo origen lo podemos situar en su (diferente) posicionamiento frente a las reformas educativas a nivel superior. A continuación, describiremos cada una de estas posiciones en un marco de análisis que hemos denominado como “geopolítica del conocimiento”. Las tres posiciones ideológicas que vemos cristalizar en el espacio universitario, serían: la ideología conservadora, la ideología modernizadora y la ideología radical. Sostenemos que sólo desde un análisis de este tipo podemos visibilizar los diversos embates creados en torno a las reformas de los planes de estudio, y también las distintas salidas sugeridas para la formación inicial de profesionales de la educación.

#### ***La contrarrevolución conservadora***

Los conservadores critican el prejuicio progresista de las bonanzas del cambio que inspira a las reformas universitarias. Más allá de la idea de que cualquier cambio es positivo *per se*, para la ideología conservadora es importante analizar algunas de las dimensiones (negativas) que estructuran este “progresismo”

neoliberal: (i) la existencia de una geografía del mundo académico hipotecada a las exigencias de competitividad, en el marco de la economía del conocimiento, en una competencia sin límites entre la UE, EE.UU., y Japón (FERNÁNDEZ LIRIA, 2007); (ii) convertir al denominado “milagro norteamericano” en un espejo en el que mirarse (PARDO, 2005); (iii) una mercantilización de la Educación Superior.

Lo que la ideología conservadora pretende demostrar es que bajo un manto de “cínico progresismo” lo que se esconde, en realidad, es una ideología que algunos han denominado como “Ilustración invertida” (FERNÁNDEZ LIRIA y ALEGRE ZAHONERO, 2004, 235-243). El argumento central sería el que las “modernas” reformas universitarias no serían otra cosa que una invasión de lo privado (enmascarado en la retórica de “los retos y desafíos de nuestro tiempo”) en el ámbito necesariamente público de la razón.

En definitiva, la ideología conservadora vive como una tragedia la pérdida de independencia intelectual de la institución universitaria, en tanto espacio racional no sometido a los vaivenes del devenir histórico. Sin embargo, a veces no queda claro si lo que realmente se critica es la subordinación de la universidad y el conocimiento a la lógica de rentabilización mercantil (“posiciones conservadoras críticas”), o que ya no tenga la suficiente independencia para mantener una estructura basada en la lógica del prestigio académico (“conservadurismo académico”).

### ***La revolución ultramodernizadora***

Para los defensores de las reformas universitarias en clave del capitalismo académico, la estrategia a seguir debe estar en concordancia con los intereses del capitalismo cognitivo y financiero. ¿Dónde reside el cambio y la transformación preconizados por la ideología modernizadora? En la subordinación (cuanto más completa, mejor) de la dinámica universitaria, de la formación y de la investigación, a los principios de capitalización, rentabilización y mercantilización, facilitando una mayor fiscalización de las instituciones universitarias por el sistema bancario (GALCERÁN, 2003, 30).

¿Quiénes serían los representantes de este discurso ultra-modernizador? En primer lugar, todas las instituciones supranacionales que apuestan por reformar la universidad dentro del marco impuesto por la economía del conocimiento (OMC, BM, OCDE, UNESCO, UE). En segundo lugar, los estados nacionales a través de sus Ministerios o Departamentos de Educación, que han decidido impulsar una auténtica revolución política/económica/académica/cultural de las instituciones universitarias. Más adelante, encontraríamos lo que se denomina

como “nuevos proveedores de la educación superior” (por ejemplo, Laureate Inc.): universidades corporativas (Telecom, Deutsche Bank Alcatel, Unión Fenosa, etc.), formas de virtualización (proyecto MERLOT de aprendizaje eLearning, University of Phoenix, etc.), empresas de medios de comunicación y edición (Pearsons, Thompson Learning, Editorial Santillana, etc.), universidades virtuales nacionales (UNED, UOC, etc.), consorcios regionales o internacionales (Universia, Telefónica, etc.). El cuarto lugar le corresponde a lo que podemos denominar como lobbys de la universidad emprendedora. En quinto lugar, aquellos informes o directrices que pretenden inocular la “vulgata ultramodernizadora” a nivel planetario o a escala regional (los Informes Tuning en Europa y América Latina), o los Libros Blancos desarrollados en España a través de la Red de Decanos, los informes elaborados por la UE acerca del papel de la universidad en la sociedad del conocimiento, los borradores elaborados para la reforma de las metodologías universitarias en España, etc.). En sexto lugar, el papel que están jugando los “nuevos gestores del gobierno universitario”, tratando de acelerar lo más posible el proceso de reforma. También a ello contribuyen, por supuesto, instituciones dedicadas a la evaluación y estandarización de una nueva forma de entender la enseñanza, la investigación, la contratación de profesorado, la elaboración de rankings entre universidades (caso de las Agencias de Acreditación de la Calidad).

En séptimo lugar, también es fundamental el papel que juegan los partidos gubernamentales (en el reparto presupuestario en función de esta nueva estrategia mercantil, o en la elaboración de nuevas leyes orgánicas de gobierno universitario). También aquí debemos tener en cuenta a muchas organizaciones sindicales universitarias que han apostado decididamente por la universidad del “capital humano” y de la calidad. Incluso aquí debiéramos incorporar a algunos sindicatos (y asociaciones) de estudiantes, quienes, por ejemplo, a nivel europeo han mantenido un discurso parcialmente crítico con la reforma universitaria para asumirla por completo (pensamos en el papel que a nivel europeo ha jugado el ESIB – National Union of Students in Europe). Tanto los sindicatos mayoritarios profesionales como el ESIB han dado un “sí” crítico al proceso de Bolonia, formando parte del *follow up group* que ha impulsado la reforma a nivel europeo. En último lugar, no estaría de más que recordemos que la arquitectura no es completa sin el papel interno que deben jugar “intelectuales orgánicos” que repiten la “doctrina neoliberal educativa”, por ejemplo en los cursos de formación permanente para profesorado universitario que organizan las universidades o Institutos de Ciencias de la Educación, donde se intenta hacer comprender la necesidad de este nuevo paradigma (el del aprendizaje basado en competencias, el de la utilización de plataformas digitales para la enseñanza, etc.). Aquí también juegan un papel extraordinariamente importante los grupos de

trabajo impulsados desde los decanatos de las facultades para trabajar en “este nuevo paradigma”, utilizando la metodología de competencias para elaborar guías docentes, desarrollar el prácticum en las carreras, impulsar un trabajo coordinado, etc. Incluso debemos incorporar, desde luego, a quienes se “lucran” por medio mundo hablando de la economía del conocimiento, de la “nueva enseñanza”, de la pasividad universitaria, del desajuste entre la universidad y la empresa, de la necesidad de capitalizar y empresarizar el conocimiento, de la necesidad de establecer indicadores de rendimiento, etc.

En definitiva, la ideología ultra-modernizadora se relaciona muy estrechamente con la “cosmovisión neoliberal” (CASCANTE, 1999/2000). El modelo de democracia propuesto supone una disminución bastante notable del “poder de la oligarquía académica”, quedando ahora limitada la democracia universitaria a experiencias de gestión empresarial, rendición de cuentas, competencia mercantil por recursos, etc. Además, la concepción de educación se asemeja a la de una inversión que realizan los individuos de forma que pueda ser rentabilizada en el futuro dentro de las líneas de demanda de la economía postfordista. Incluso la propia educación universitaria debe ser concebida como un mercado. Y, por último, la propia concepción de participación está supeditada a este modelo de competencia donde todos y todas en el espacio de la universidad (estudiantes, profesorado, programas formativos, materiales de enseñanza, etc.) representamos el juego del intercambio mercantil (a veces somos consumidores, a veces somos comerciantes).

### ***La estrategia radical***

Nos queda por abordar la última de las posiciones en conflicto. Para la ideología radical, la función fundamental sería también la de alertar de los peligros de la “reconversión industrial de la universidad” para adaptarla a los objetivos marcados de fomentar la economía del conocimiento (SEVILLA, URBÁN y CARRERAS, 2005). Sin embargo, como veremos, la estrategia radical no se reducirá únicamente a eso. El punto fundamental de las diferencias entre la ideología conservadora crítica y la ideología radical, amén de las alianzas y estrategias de resistencia compartidas, se orienta a un nivel más profundo: la cosmovisión que anima a cada una de ellas. ¿Qué cosmovisión hay tras la ideología radical? Podríamos hablar de una influencia notable del marxismo cultural o abierto<sup>1</sup>. Y así, lo que

- 
1. Algunos representantes de este marxismo abierto en línea de la ideología radical serían los planteamientos de globalización solidaria y conocimiento *pluriversitario* defendidos por Santos (2005), las propuestas lanzadas desde los Foros Sociales Mundiales que convergieron en la creación de las Universidades Populares de los Movimientos Sociales y/o red del conocimiento. Desde una epistemología descolonial y la posibilidad de crear una ciencia social “otra”, tenemos



sostiene la estrategia radical es la creencia en diferentes racionalidades construidas al calor del entramado histórico-cultural, fruto de la cual aún es posible pensar en una transformación de la institución universitaria en la que se puedan analizar los diferentes (y nuevos) antagonismos que se desarrollan al interior del capitalismo cognitivo postfordista: el precariado, el aumento de la represión y la exclusión social, las desigualdades de género, la etnización de la economía sumergida.

Para la ideología radical, difícilmente se pueden analizar estas cuestiones apelando a un modelo cognitivo (el de la ciencia crítica) que funciona por disyunción: conciencia crítica/conciencia deformada, saberes transformadores/conocimientos superfluos, etc. La cosmovisión del marxismo cultural apuesta por una investigación práxica en torno a estos nuevos antagonismos, de forma que el análisis devenga en mutuo conocimiento y en posibilidad de articulación contra-hegemónica. La ideología radical, por tanto, se mueve en una dialéctica entre el “ya no” de los grupos ultra-modernizadores (quienes han renunciado, como hemos visto, a superar los problemas sociales abrazando la estrategia empresarial de la privatización de la educación superior) y el “todavía no” de una ideología conservadora (aún demasiado amparados en la estrategia conservadora de la independencia intelectual universitaria como remedio para salir de la crisis que se avecina).

### ***Un análisis comparativo del conflicto ideológico en la Educación Superior***

Podemos terminar el análisis que hemos hecho sobre la geopolítica del conocimiento en la Educación Superior, planteando una comparación entre las tres posiciones ideológicas. Para ello, usaremos la elaboración metodológica que propone Bourdieu (1984) para definir el campo universitario, a partir de dos variables que delimitan el espacio de poder en el que se mueven las diversas fuerzas ideológicas: el espacio académico y el espacio político/social.

---

la Universidad Intercultural Amawtay Wasi de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas del Ecuador (2004), o el programa de investigación de modernidad/colonialidad llevado a cabo por un grupo de investigadores desde 2003 en Latinoamérica y Estados Unidos (Enrique Dussel, Aníbal Quijano, Arturo Escobar, Walter Mignolo, Nelson Maldonado-Torres, Santiago Castro-Gómez, Catherine Walsh). También aquí podemos incluir los ciclos de protesta estudiantil mundial entre 1999-2006: huelga general de la UNAM-México (1996); movilizaciones contra el “Informe Universidad 2000” y contra la LOU (2001) en el estado español; inauguración de los Foros Europeos por la Educación (Berlín, 2003), movilizaciones contra el proceso de Bolonia (2005/2006), etc.

CUADRO 1. Espacios de poder en las instituciones universitarias.



A la luz de este diagrama de posiciones, no debemos dejarnos sorprender por las posiciones ocupadas por unas ideologías u otras, tanto en lo que respecta a sus semejanzas como en lo que concierne a sus diferencias. Vemos que el espacio de poder académico/intelectual separa drásticamente a las posiciones modernizadoras (menos poder académico) con todas las demás posiciones (quienes defienden un mayor poder académico, luego veremos si hablan de lo mismo). Conviene recordar que cuando hablamos de mayor o menor poder académico, en primer lugar lo hacemos refiriéndonos a la cuestión de la autonomía universitaria (tanto en la docencia como en la investigación) respecto de instancias extra-universitarias a nivel político y empresarial.

Es claro, entonces, que la ideología conservadora (sea más o menos crítica con la sociedad capitalista) se posiciona a favor del mantenimiento de la institución universitaria como espacio alejado de los intereses históricos, dedicado al cultivo y desarrollo de la ciencia y el saber. También lo hace la ideología radical, aunque quizás enfatizando la ruptura con los intereses derivados del mundo de la mercantilización de los servicios educativos, otra cosa sería si habláramos de la relación o no de la institución universitaria con los diversos espacios de lo social; en este caso, la relación que mantienen con los mismos sería mucho más directa, algo así como un proyecto de “ecología universitaria” en el que se diera la posibilidad del intercambio de saberes, formas de aprendizaje más preocupadas de los problemas sociales de la ciudadanía (y no de una minoría empresarial), procedimientos de control de la gestión universitaria, etc. Quizás la diferencia entre las posiciones radical y conservadora esté en el posicionamiento que ambas toman respecto del proyecto ilustrado.

Para los radicales, es preciso reconsiderar el papel que ha jugado la ciencia y el saber en la configuración de un proyecto colonizador que ha establecido una serie de jerarquías (epistemológicas, lingüísticas, económicas, raciales, sexuales, etc.) a partir de las cuales se ha desarrollado la sociedad capitalista y la institución universitaria.

En cambio, las posiciones conservadoras guardan una relación más cercana con el proyecto ilustrado, sin embargo aquí también con un cierto matiz, pues la ideología del conservadurismo académico estaría más cerca del liberalismo burgués, por tanto funcionalista/reproductor de la sociedad capitalista, mientras que las posiciones conservadoras críticas –influenciadas por un cierto imaginario marxista o libertario– verían la necesidad de hacer uso del conocimiento científico precisamente para analizar las condiciones que han dado lugar al desarrollo y expansión del sistema-mundo capitalista a fin de poder crear una nueva sociedad sobre la base de ese conocimiento crítico/científico.

En el caso de la ideología modernizadora, afirmamos que ésta concibe la autonomía académica como un lastre que imposibilita la entrada del capital en la investigación y la docencia universitarias; es por eso que defiende una mayor vinculación del conocimiento con las necesidades políticas y sociales derivadas del capitalismo neoliberal y, más en concreto, de los intereses de una minoría empresarial para quien el prestigio intelectual no es un asunto que especialmente le interese, a no ser que la iniciativa académica rentabilice su inyección previa de capital.

Pasemos ahora a examinar las diferencias en función del espacio de poder político/social. Es preciso recordar, una vez más, que nos referimos a la implicación de la universidad en la toma de decisiones y la gestión política. Lo primero que vemos es una clarísima diferenciación del conservadurismo académico con el resto de posiciones ideológicas. Es lógico, la ideología del conservadurismo académico, al estilo de la máxima kantiana de “razona cuanto quieras pero haz lo que debas”, considera que la tarea que le corresponde a la universidad no es otra que la de aplicar los procedimientos (científicos) necesarios para el desarrollo del conocimiento, y sólo de esta manera –sin implicarse en cuestiones políticas o sociales– puede realmente servir eficazmente a la sociedad.

La cosa se complica con el resto de posiciones ideológicas. En el caso de la ideología modernizadora, obviamente hay un compromiso claro porque la institución universitaria sea considerada al igual que cualquier otro subsistema social de la economía capitalista, por lo tanto susceptible de mercantilización del servicio y optimización de recursos (que, recordemos, son cofinanciados por el Estado y la iniciativa privada), para lo cual es preferible que las decisiones sobre

lo que hay que hacer y cómo hacerlo sean tomadas no tanto por académicos (siempre predisuestos a salvaguardar la autonomía de la institución) sino por “gestores académicos” (antiguos académicos que han convertido la posición del gobierno universitario en una cuestión política, y, por tanto, susceptible de control por agencias externas a la propia universidad de quien recibe los recursos financieros).

Si observamos el planteamiento de las posiciones conservadoras críticas, lo cierto es que hay bastantes similitudes con las fuerzas radicales. En ambos casos, el espacio de poder político/social es visto, más bien, en su versión negativa, y por eso es necesario intervenir en él, pero sobre todo para evitar la tendencia actual de mercantilización de la Educación Superior. Digamos, para entendernos, que, en ambos casos, la posición que ocupan en el espacio de poder político/social está muy influenciada por un imaginario anti-capitalista permitiéndoles, en multitud de ocasiones, hacer un frente común contra la reforma universitaria emprendida tras el proceso de Bolonia. Incluso, en este frente común, podemos encontrar a las posiciones más académicas de la ideología conservadora, pero en este caso más bien por la posición que ocupan en el espacio de poder académico, el cual se inspira en una especie de cosmovisión ilustrada que ve más bien con auténtico terror el retroceso que la mercantilización de la Educación Superior puede hacer en el desarrollo de la ciencias, el arte y las humanidades.

### ***A modo de conclusión... y de salida (provisional) del conflicto ideológico: el desarrollo de políticas de formación inicial basadas en la idea de “profesionalidad ampliada”***

Queda claro, y en esto nadie debe engañarse, que frente a las reformas ocasionadas con los nuevos planes de estudio, todas y todos ocupamos algún lugar ideológico que nos permite decir (y hacer) algo respecto de las mismas. Sin embargo, esto no nos debiera hacer olvidar que, aun con todo esto, es necesario que busquemos ciertos acuerdos o, cuando menos, desarrollemos algunas políticas de posibilidad que, como señalaba Paulo Freire, nos permitan establecer ciertos “inéditos viables”. A continuación, ofrecemos una serie de principios de procedimiento acerca de lo que puede ser, en el futuro, la formación inicial de profesionales de la educación. En todos ellos hay un nexo común, la necesidad de pensar dicho subsistema educativo en clave de lo que denominaremos como “profesionalidad ampliada”, esto es, la necesidad de apostar por procesos de formación en los que relacionemos entre sí teoría y práctica, ampliando lo que podemos hacer en nuestras aulas, para incluir en ellas aspectos como: el contexto social más amplio de la educación, los problemas relacionados con la profesión, el establecimiento de redes de colaboración entre el profesorado universitario y de

éste con otros sectores profesionales de la educación (escolar y social). Pasamos, por tanto, a plantear los delineamientos básicos de los caminos que nos pueden llevar hacia esa “profesionalidad ampliada”.

### ***Revisar el conocimiento necesario para la alfabetización profesional***

Si examinamos algunos de los debates aparecidos últimamente en los medios de comunicación al calor de las reformas educativas y la formación inicial de profesionales de la educación, podemos observar cómo aún está muy presente la idea de que un/a buen docente es quien domina los contenidos relacionados con su disciplina. Ideas como que la universidad y el profesorado han renunciado a enseñar conocimientos para convertirse en asesores psicopedagógicos, que se sustituye la cultura de la enseñanza por la del aprendizaje, o que si no saben cómo enseñar algo es porque no se sabe suficientemente, representan todas ellas (y otras que no enumeramos, la lista sería larga) argumentos que se utilizan para, en sus palabras, “quitar poder a los expertos en educación”.

Nos parece, en todo caso, que los problemas vienen de otro lado. Más bien, lo que se esconde en estos debates es, precisamente, desde dónde se está hablando, la posición epistémica que algunos (el masculino no es casual) ocupan a la hora de proclamar tales soflamas. Quienes escribimos este artículo, defendemos la necesidad de revisar el conocimiento que impartimos en nuestras aulas, pero escapando tanto del reduccionismo que identifica formación inicial con la transmisión de los contenidos relativos a la materia a enseñar, como de aquel otro que equipara la enseñanza a la adquisición de ciertos conocimientos pedagógicos, didácticos o psicológicos por parte del profesorado. Más bien, y esta es nuestra posición respecto a conflictos como el que hemos citado arriba, toda enseñanza superior debe ser capaz de transformar el contenido disciplinar en materia de aprendizaje. Y este modelo de competencia cultural pedagógica no es patrimonio de la pedagogía, sino de profesionales que entienden que el aprendizaje en las aulas universitarias únicamente es posible si articulamos el saber hacer, con el buen saber y el querer hacer.

No estamos hablando de cosas que actualmente no se estén haciendo para renovar el aprendizaje docente en la educación superior. Son muchos los y las enseñantes que actualmente forman comunidades interdisciplinarias para repensar (académicamente) su enseñanza, uniendo por tanto las actividades de enseñanza e investigación. Se trata, en definitiva, de generar y consolidar comunidades de reflexión donde el profesorado, perteneciente a distintos campos de enseñanza, examine sus diferentes estilos didácticos e indague acerca de las tradiciones disciplinares que condicionan su práctica docente.

No obstante, esta reflexión en torno a la docencia universitaria pensamos que sería insuficiente si no contempla otras cuestiones derivadas de concepciones alternativas respecto del aprendizaje profesional, por ejemplo: el uso de historias de vida relacionadas con la estructura del puesto de trabajo del profesorado universitario, el análisis reflexivo respecto a situaciones problemáticas derivadas de nuestra práctica docente, la investigación en torno a los saberes tácitos asociados al desarrollo profesional, el análisis compartido respecto a nuestros procesos de desgaste personal (mental y corporal) en nuestro trabajo, incluso la búsqueda y definición de las competencias profesionales que puedan ir asociadas a nuestra profesión, eso sí, lejos de visiones tecnicistas como hasta ahora se están desarrollando.

### ***Revisar las zonas de sentido que median el aprendizaje de los y las estudiantes***

Hemos planteado, hasta ahora, dos líneas posibles de investigación que surgen de la adopción de una mirada caleidoscópica respecto de la enseñanza universitaria: la investigación sobre nuestro conocimiento didáctico de los contenidos que impartimos, y el análisis de las tramas subjetivas (vivenciales, biográficas, etc.) que forman parte de nuestra identidad docente (interfiriendo en las relaciones entre docentes-conocimiento-alumnos).

Sin embargo, es obvio que el aprendizaje profesional únicamente es posible si hay un tercer elemento: los sujetos de aprendizaje, esto es, los y las estudiantes. En este caso, consideramos que la investigación sobre el aprendizaje debe incluir buena parte de los planteamientos que se hacen desde enfoques histórico-culturales, en donde se plantea, entre otras cosas, la necesidad de investigar las líneas de fuerza que dan sentido al aprendizaje del alumnado. Estas zonas de sentido a nuestro juicio son dos: por un lado, los espacios sociales en los que vive (y ha vivido) nuestro alumnado; por otro lado, las propias configuraciones personales que traen a la universidad.

Investigar sobre nuestra docencia, entonces, también es pensar acerca de los lenguajes, afectos, memoria y percepciones que traen nuestros alumnos respecto no sólo de la propia actividad de enseñanza, sino incluso respecto a sus ideales profesionales, los imaginarios que se ha hecho del quehacer profesional, etc. Conocer todas estas cosas no invalida el quehacer profesional del docente, al contrario, le hacen tener una mayor capacidad para que ciertos conocimientos que transmitimos adquieran mayor relevancia o significatividad para el alumnado, incluso que podamos validar parte de su experiencia profesional, social o escolar ya vivida, vinculándola a los conocimientos que pretendemos desarrollar.

Por eso hablamos de revisar las zonas de sentido que median dicho aprendizaje en el alumnado, porque a veces también es necesario que sean los/as propios/as estudiantes quienes dejen atrás ciertas concepciones que manejan respecto de su aquí y ahora en la universidad, o que cuestionen críticamente algunas de sus prácticas escolares y/o personales.

### ***De la concepción programática a una concepción estratégica de la acción educativa***

Si algo debe quedar claro –y ésta es una de las principales aportaciones de las tradiciones de formación ligadas a la práctica– es la necesidad de que abandonemos una epistemología técnica de la acción educativa, pues resulta inadecuada para mostrar el proceso de razonamiento práctico que los y las profesionales de la enseñanza universitaria emplean.

En primer lugar, el profesorado se aproxima a los problemas de su práctica como si fuera un caso único, esto es, una situación particular con características propias y complejas. Por tanto, la práctica docente debe entenderse como un espacio indeterminado, donde las diversas situaciones que en ella se dan no pueden resolverse aplicando algunas reglas teóricas o técnicas, pues “el caso no figura en el libro”.

En segundo lugar, y a raíz de lo anterior, no debemos pensar los problemas profesionales de forma externa a las situaciones de trabajo mismas. El desarrollo profesional docente necesita, entonces, reestructurar el problema, es decir: su percepción y comprensión, la interpretación y traducción de su naturaleza. La enseñanza universitaria más que un asunto de resolución instrumental medios-fines, funciona como una espiral de apreciación/acción/reapreciación de los problemas prácticos. Se trata de buscar formas de estructurar las situaciones-problema de forma que el docente pueda percibir las y comprenderlas de un modo totalmente nuevo, y desde ahí aplicar soluciones nuevas.

En tercer lugar, estimamos necesaria precisamente la reflexión compartida respecto de las variadas formas que adopta el profesorado universitario para estructurar esos problemas de nuestra práctica, lo que nos llevará a considerar una cuestión a todas luces fundamental en la formación e innovación superior: los contextos reales de trabajo y los conocimientos tácitos que usamos, en tanto docentes, a la hora de desarrollar nuestra labor.

Por tanto, lo que defendemos aquí es la consolidación de un modelo profesional docente cercano a lo que hemos denominado como el del “práctico reflexivo” y que implicaría: (i) que en nuestro currículum aparezcan situaciones prácticas,

reales, problemáticas, abiertas a una variedad de interpretaciones; (ii) el desarrollo de capacidades en los discentes como: apertura a los otros, la observación de una situación profesional desde distintos puntos de vista; (iii) el establecimiento de procesos de reflexión en y sobre la acción, la lista en este caso puede ser larga: metodologías de investigación-acción, estudios de caso, aprendizaje basado en problemas o por indagación, métodos basados en proyectos, uso de herramientas biográfico-narrativas, etc.

Una última cuestión que no queremos dejar de subrayar. Considerar los problemas prácticos de nuestra práctica implica unir la acción educativa a la investigación, esto es, a la indagación y deliberación compartida de los fenómenos que ocurren en nuestro trabajo profesional, fenómenos que, no debemos olvidar, se caracterizan por su particularidad, contingencia e incertidumbre. Se trata de reflexionar sobre estas cuestiones no desde una concepción apriorística (acción programática), que cree poder eliminar del curriculum esas cuestiones, sino desde un planteamiento que reflexione sobre los mismos a lo largo del proceso educativo (acción estratégica) de forma que le permita alterar, modificar o reconstruir lo planificado.

### **Referencias bibliográficas**

- BOURDIEU, P. (1984). *Homo academicus*. Paris: Les de Minuit.
- CASCANTE, C. (1999/2000). "Participación y cooperación en la universidad". *Kikiriki*, 55/56. Recuperado el 8 de mayo de 2003 de <http://www.quadernsdigitals.net>.
- FERNÁNDEZ LIRIA, C. y ALEGRE ZAHONERO, L. (2004). "El reto de la Universidad ante la sociedad del conocimiento". *LOGOS. Anales del Seminario de Metafísica*, 37, 225-254.
- FERNÁNDEZ LIRIA, C. (2007). "La Universidad pública europea a subasta". Recuperado el 25 de enero de 2008 de [www.rebellion.org](http://www.rebellion.org).
- GALCERÁN, M. (2003). "El discurso oficial sobre la universidad". *LOGOS. Anales del Seminario de Metafísica*, 36, 11-32.
- PARDO, J. L. (2005). "La dudosa modernización de la Educación Superior". Recuperado el 6 de noviembre de 2007 de [www.firgoa.usc.es/drupal](http://www.firgoa.usc.es/drupal).
- SANTOS, B. S. (2005). *La universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipadora de la universidad*. Buenos Aires: Miño y Dávila/LPP.
- SEVILLA, C., URBÁN, M. y CARRERAS, J. (2005). "Surfeando con Sísifo: Movimiento Estudiantil contra esta Convergencia Europea en Educación Superior". Recuperado el 22 de noviembre de 2006 de [www.revoltglobal.net](http://www.revoltglobal.net).