

3



LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO EN CATALUÑA Y SÃO PAULO: DILEMAS Y DESAFÍOS

Permanent Training of University Teachers in Catalonia and São Paulo: Dilemmas and Challenges

Luciana Leandro da Silva* y José Tejada Fernández**

RESUMEN

El presente artículo propone reflexionar acerca de los dilemas y desafíos de la política de formación del profesorado de algunas universidades públicas de Cataluña (España) y de São Paulo (Brasil), a partir del análisis de las iniciativas de formación propuestas por los sectores de formación instalados en las mismas. Partiendo de un enfoque crítico y entendiendo la complejidad de la comparación de políticas educativas en el contexto de la globalización, empleamos una metodología mixta, basada en el análisis documental, entrevistas, cuestionarios y grupos focales. Los resultados permitieron identificar la contradictoria relación entre formación y precarización, ya que, por un lado, aumentan las demandas y la precarización de la profesión y, por otro, se institucionalizan en ambos contextos programas para la formación permanente del profesorado; otro dilema se refiere al reconocimiento desigual de la investigación y de la docencia.

PALABRAS CLAVE: Globalización, Educación Comparada, Reformas Educativas, Sectores de Formación de Profesores Universitario.

* Universidade Federal de Campina Grande (Brasil).

** Universitat Autònoma de Barcelona (España).

ABSTRACT

Considering the challenges posed by globalization processes and the pressures for instrumentalization of university teachers training in favor of educational reform, this article proposes to reflect on the dilemmas and challenges of university teacher permanent education policy in some public universities of Catalonia (Spain) and Sao Paulo State (Brazil), from the analysis of training initiatives proposed by training sectors installed in these institutions. Beginning with a critical approach and understanding the complexity of the comparison of educational policies in the globalization context, we used a mixed methodology, based on documental analysis, interviews, questionnaires and focus groups. The result analysis allowed us to identify that university teachers training in both contexts face common dilemmas such as the contradictory relationship between training and precariousness, since teachers demands have been increased, leading to a casualization of the profession and, at the same time, programs for permanent teachers education have been institutionalized; another dilemma refers to unequal recognition of research and teaching, even though the latter is being increasingly considered a strategic element for the consolidation of the changes in higher education.

KEY WORDS: Educational Politics, Educational Technology, Educational Systems, Teacher Education.

1. INTRODUCCIÓN

Este trabajo presenta algunas reflexiones sobre las políticas de formación permanente de profesores universitarios, considerando su íntima relación con los procesos de globalización y con los cambios en el sistema productivo y económico que afectan el papel de las universidades y, consecuentemente, de la misma formación.

En la “sociedad/economía del conocimiento” la educación es considerada motor del desarrollo económico y social de los países y regiones (DIAS SOBRINHO, 2005); de ahí que las reformas educativas de los últimos años tiendan a reforzar el carácter instrumental de la educación en favor de la competitividad y del desarrollo económico, dejando evidente que las demandas del sistema económico y del mercado laboral son cada vez más determinantes en los procesos formativos.

En un contexto de intensa internacionalización, integración y convergencia de diferentes sistemas educativos, las universidades y la formación son llamadas a atender diversas y contradictorias demandas: por un lado, los rápidos avances tecnológicos exigen una constante actualización y la formación de cuadros profesionales flexibles y adaptados a

las exigencias del mercado laboral; por otro, la educación y la formación son llamadas a formar personas y profesionales ampliamente conscientes de su lugar en la sociedad, capaces de transformar su realidad (INCIARTE, PARRA-SANDOVAL y BOZO, 2010; MARTÍNEZ, 2008; TEJADA, 2013).

Ante estos dilemas, se plantea el desafío de formar profesores conscientes de las determinaciones de su trabajo (PIMENTA y ANASTASIOU, 2002). Se observa en los últimos años el aumento del interés por la formación de los profesores universitarios, debido a importancia estratégica de la “formación de formadores” para poner en práctica los cambios pretendidos.

De este modo, en el momento de analizar las políticas de formación de profesores universitarios, es importante considerar los dilemas intrínsecos a los procesos globalización y el reto de repensar el papel de las universidades y de la formación más allá de la instrumentalización al mercado y al sistema económico.

Milton Santos (2000) elaboró una crítica pertinente a la globalización actual, la cual posee una fuerte tendencia al tecnicismo y a la mecanización, que lleva a la deshumanización y a un progresivo dominio del capital en la vida social y personal. La globalización se revela perversa en la medida que es homogeneizadora y totalizadora, pretendiendo la instalación de un pensamiento único que beneficia una pequeña parcela de la sociedad, haciendo que todas las perversidades producidas por el sistema (desempleo crónico, proliferación de la pobreza, pérdida de calidad de vida, reducción de los sueldos, hambre y propagación de la miseria) recaigan sobre los individuos.

A pesar de resaltar las perversidades de este fenómeno, el autor no ve la globalización como un proceso irreversible, pero especialmente dominado por una ideología que se pretende hegemónica, por esto defendió la posibilidad de construir “una otra globalización”, más humana y solidaria, basada en valores contra-hegemónicos.

Ianni considera que la construcción de hegemonías alternativas es un reto ante las presiones de la transnacionalización y de los cambios globales que alteran el juego de fuerzas sociales. La constitución de una sociedad civil mundial, perpetrada por “estructuras mundiales de poder” (2002: 29) muestra que la globalización en su versión hegemónica acaba por someter otras realidades.

En el escenario educativo, las principales modificaciones ocurrieron a partir de la entrada de actores y organismos internacionales (como el Banco Mundial y la Organización para la Cooperación y para el Desarrollo Económico, OCDE), que resaltan el papel tecnocrático de la misma, reduciendo y abandonando valores e ideales humanísticos y el

pensamiento crítico, permitiendo que la educación sea “una esfera altamente lucrativa” (IANNI, 2002: 32-33).

En este sentido, Leher (2009) menciona algunas de las repercusiones de la mercantilización educativa en la universidad y en el trabajo de los/las profesores, asociadas a la productividad docente y ampliación de la gama de actividades, muchas veces sin los suficientes recursos ni financiación.

De este modo, la mercantilización educativa, como fenómeno de la globalización hegemónica ligado a la reestructuración del capital, genera demandas y tensiones en el trabajo de los/las profesores/as universitarios/as en diferentes partes del globo: las exigencias de productividad, la intensificación de los sistemas de evaluación/control, remuneración por desempeño, aumento de las demandas, falta de financiamiento, etc.

Asimismo, considerando las contradicciones de la sociedad en la que estamos inmersos, se hace necesario pensar alternativas, de modo que otra globalización y otra educación/formación sean posibles. Esto solo puede ser construido a partir de una amplia concientización y de la lucha democrática, que incluye pensar en una educación/formación que se base en la participación y en el diálogo, implicada con las cuestiones sociales de nuestro tiempo y comprometida con la transformación social.

Por otra parte, podemos también considerar la influencia de los organismos internacionales en el ámbito educativo en los últimos años y la manera como estos han definido las prioridades que vienen siendo adoptadas en los diferentes países y regiones (TEODORO, 2001; SOUSA SANTOS, 2001; BECK, 2001; BALL, 2004; BONAL, TARABINI-CASTELLANI y VERGER, 2007).

Más allá de la internacionalización, otros fenómenos se entrecruzan y vienen tomando fuerza en el contexto de la globalización, demostrando como la educación no sólo está influida por los cambios en el sistema económico, sino también es parte esencial de los mismos. Es el caso de la regionalización y de la transnacionalización educativa.

Abordamos la transnacionalización educativa como fenómeno intrínsecamente relacionado a los procesos de globalización y de regionalización, los cuales hacen referencia, entre otras cosas, a la consolidación de espacios de decisión que trascienden el ámbito nacional, cambiando las dinámicas de poder y la toma de decisiones en el ámbito de las políticas educativas. Además, la transnacionalización es un término que se refiere a los nuevos paradigmas que afrontan las ciencias sociales, ante la emergencia de este “nuevo orden global” (ANTUNES, 2008), ya que la educación y la formación pasan a ser temas de interés no solamente de los Estados sino también de organismos internacionales y entidades

supranacionales, siendo consideradas motor del desarrollo económico y social, asumiendo rasgos muy cercanos al ámbito económico/empresarial.

En este contexto, las reformas educativas actuales están muy relacionadas a los procesos de regionalización y transnacionalización, cuyos ejemplos más emblemáticos son el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) y el Sector Educativo del MERCOSUR (SEM).

Autores como Azevedo (2008), Verger y Hermo (2010) encontraron gran aproximación entre el EEES y el SEM. Ambos procesos ponen de relieve, entre otras cosas, la necesidad de reconocimiento de las cualificaciones, el fomento de la movilidad de estudiantes, docentes y trabajadores y la mejora de la calidad y competitividad de los sistemas educativos. Además, la consolidación de políticas educativas comunes implica la construcción de convergencias curriculares y la incorporación de nuevas dinámicas, estructuras y lenguajes, lo que nos invita a reflexionar sobre la influencia de tales convergencias en el trabajo y en la formación del profesorado universitario.

Ante las diversas demandas y dilemas propuestos a los docentes y su formación es importante conocer su visión y posicionamiento, ya que es necesario dotar la formación de un sentido ético, que considere a los docentes universitarios como sujetos partícipes y comprometidos en la construcción de los nuevos rumbos para la educación y formación en el contexto global.

2. OBJETIVO Y METODOLOGÍA

El análisis de las políticas de formación permanente del profesorado universitario no puede prescindir de una mirada atenta hacia el contexto social, político y económico en que están ubicadas. Teniendo en cuenta que el presente trabajo se enmarca en las políticas de reforma universitaria promulgadas en los últimos años tanto en Europa cuanto en Latinoamérica, el objetivo central de este estudio fue identificar los dilemas y desafíos de la política de formación del profesorado en algunas universidades públicas de Cataluña (España) y de São Paulo (Brasil) con relación a las políticas internacionales y regionales previstas para la educación superior.

Partiendo de un enfoque interpretativo y sociocrítico, empleamos una metodología de carácter mixto, basada en la complementariedad entre los enfoques cualitativo y cuantitativo. Se ha considerado pertinente la triangulación documental como la de agentes implicados en la formación permanente de profesorado, cuyo dispositivo de recogida de información ha estado integrado por:

Análisis documental: se basó en la selección de 26 documentos internacionales y regionales considerados pertinentes para aportar información valiosa con relación a las tendencias que están influyendo en las políticas de formación del profesorado universitario en las dos regiones estudiadas. Más específicamente, fueron seleccionados: a) seis documentos firmados por UNESCO, OCDE y OIT; b) siete declaraciones de ministros que conforman la construcción del EEES y otros siete comunicados de la Comisión Europea (CE), considerando que estos documentos se han configurado como un marco de referencia para las cuestiones relacionadas a la formación docente en Europa y en otros contextos; y, c) seis documentos publicados por el Sector Educativo del MERCOSUR (SEM) que sintetizaban el intento de construir una mayor integración educativa entre los países participantes, de modo a identificar las concepciones, recomendaciones y tendencias que están siendo gestadas en el campo de la formación permanente de profesores.

Entrevistas a responsables de formación y expertos del ámbito de las políticas de formación del profesorado universitario: en total, hemos logrado entrevistar a 26 actores, 13 de cada región estudiada. Con relación al perfil de los entrevistados, las responsables eran predominantemente profesionales del área de las Ciencias de la Educación, siendo dos de ellas del área de Historia y de Ingeniería; en cuanto a los expertos, eran estudiosos del campo de las políticas de formación docente y de las políticas educativas internacionales que provenían de diferentes áreas del conocimiento, de modo que nos han proporcionado una visión más amplia sobre el fenómeno. Con relación al número total de entrevistas, este fue definido según el criterio de saturación de informaciones, es decir, cuando estas empiezan a repetirse.

Cuestionario online dirigido a los profesores de las seis universidades participantes: inicialmente el instrumento fue sometido a una validación de jueces con base en los criterios de univocidad, pertinencia e importancia de los ítems; su aplicación ocurrió por medio de la plataforma Online Encuesta y contó con el apoyo de los responsables de formación en cada universidad; de este modo, se ha podido llegar a un significativo número de respuestas (721 respuestas completas), lo que significó una muestra teórica bastante representativa. Las cuestiones fueron elaboradas a partir del objetivo y de las informaciones recogidas anteriormente por medio del análisis documental y de las entrevistas.

Grupos de discusión: fueron realizados dos grupos de discusión con los participantes de los proyectos de formación, con la intención de profundizar y matizar mejor algunos aspectos del cuestionario y sanar algunas dudas y contradicciones que aparecieron a lo largo de la investigación. El primer grupo contó con la participación de 4 docentes y el segundo con 11, sumando 15 personas en total. Los docentes pertenecían a las diferentes áreas del conocimiento, con destaque para el área de Salud y Ciencias Biológicas y todos ellos tenían en común el hecho de participar activamente de las acciones de formación permanente promovidas por su universidad.

Las universidades participantes en el estudio están ubicadas en el contexto geográfico de Cataluña (Universidad Autónoma de Barcelona –UAB-, Universidad Politécnica de Cataluña –UPC- y Universidad Rovira i Virgili de Tarragona –URV-) y del Estado de Sao Paulo (*Universidade Estadual de Campinas -UNICAMP-, Universidade de São Paulo –USP- y Universidade Estadual Paulista -UNESP-*)

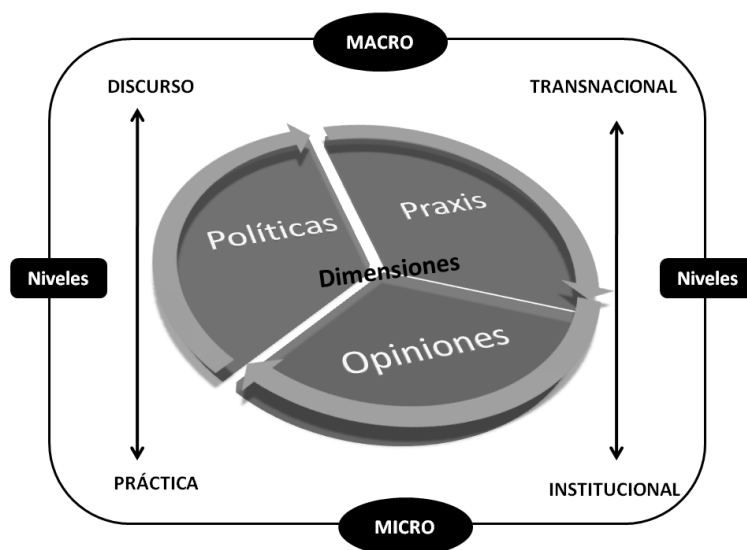
La elección de estas universidades se realiza por los criterios de conocimiento previo, establecimiento de contacto con algunos informantes-clave y respuesta positiva de los gestores universitarios y por la facilidad de acceso a los datos. También se ha considerado relevante como criterio de elección la importancia que estas instituciones vienen atribuyendo en los últimos años a los proyectos de formación de profesores universitarios, contando todas ellas con programas de formación permanente.

Para el tratamiento de la información, se ha utilizado el análisis de contenido y estadístico. El análisis de contenido, realizado a partir de las contribuciones de Bardin (1986) y Amado (2000), tratase de una técnica ampliamente utilizada por los investigadores de las ciencias humanas y sociales, a partir de la categorización del “contenido manifiesto” de los diferentes tipos de comunicaciones. Los análisis estadísticos inferenciales, fue desarrollado a través del SPSS (*Statistical Package for Socials Sciences*).

3. RESULTADOS

Si bien los resultados de la investigación, de acuerdo a la información recogida, son sumamente amplios, de cara a este trabajo hemos sintetizado el proceso de análisis de los mismos tal como se apunta en la Figura 1. En ella se muestra el procedimiento del análisis llevado a cabo desde lo "macro" a lo "micro". Es decir, partimos del análisis de los discursos producidos transnacionalmente (que conllevó analizar documentos de carácter internacional y regional) y del conocimiento de las prácticas en el ámbito institucional (iniciativas de formación en las universidades). Además, las principales dimensiones de análisis fueron las políticas, las praxis y las opiniones de los sujetos involucrados en la investigación (entrevistas, cuestionarios y grupos de discusión).

Nos apoyamos en las ventajas epistémicas y metodológicas de la Educación Comparada (FERRER, 2002; VEGA GIL, 2011) y en una amplia perspectiva sobre la investigación comparada en el campo de las políticas educativas en el contexto de la globalización, lo que implica negociaciones y procesos de toma decisiones permeados por múltiples actores y complejas dinámicas que van más allá de lo nacional.

Figura 1. Niveles y dimensiones de análisis que constituyen la presente investigación

Fuente: Elaboración propia.

3.1. Práxis: Iniciativas de formación de docentes universitarios en Catalunya y São Paulo

Más allá de las especificidades y diferencias que marcan cada una de las instituciones y regiones estudiadas, diagnosticamos algunas similitudes, como el surgimiento de sectores responsables de la organización de actividades de formación permanente para los docentes universitarios.

En términos comparativos, podemos decir que las universidades catalanas fueron las primeras en desarrollar centros especiales para la formación de los profesores universitarios, especialmente a través de los Institutos de Ciencias de la Educación (ICE), antes más centrados en la formación continua de profesores de educación básica y que en los últimos años se han dedicado al ámbito de la docencia universitaria también. En algunas universidades como UAB y URV, además de los ICES fueron creados sectores específicos para cuidar de la formación docente universitaria, como una vía importante de la política de adaptación a los requerimientos del EEES.

Comprobamos que la preocupación por los objetivos del EEES juega un papel importante en los objetivos de formación de las universidades catalanas, especialmente en relación con la formación profesional, la mejora de las habilidades de enseñanza, competencias docentes, estrategias de enseñanza y el uso de las TIC, la innovación y el intercambio de experiencias docentes. La tabla n.1 muestra los sectores y objetivos de la formación que ofrecen:

Tabla 1. Sectores y objetivos de la formación en las universidades estudiadas

	Catalunya			São Paulo		
	UAB	URV	UPC	USP	UNESP	UNICAMP
Sectores y año de creación	Unitat d'Innovació Docent en Educació Superior IDEs 2003	Instituto de Ciencias de la Educación ICE-URV 1992	Instituto de Ciencias de la Educación ICE-UPC 1991	Gabinete de Apoio Pedagógico (GAP) y Comissão de Apoio Pedagógico CAP - 2004	Núcleo de Apoio Pedagógico (NAP) 2000 y Centro de Estudos sobre a Prática Pedagógica (CENEPP) 2008	Espaço de Apoio ao Ensino e Aprendizagem (EA) ² 2011
Objetivos principales	Reflexionar sobre la formación por competencias aprender a diseñar las disciplinas e sistemas de evaluación; evaluar el papel de las metodologías activas en el marco EEES; conocer las estrategias de E-A; utilizar las TICs como soporte a la docencia; compartir experiencias del proceso de adaptación de las titulaciones al EEES	Posibilitar que los profesores: adquieran conocimientos destrezas y aptitudes vinculadas a competencias docentes; tomen consciencia de la necesidad de innovación educativa, desarrollen competencias y habilidades docentes para promover el cambio; establezcan espacios de intercambio de experiencias docentes; generen equipos docentes para concretizar proyectos de innovación y adaptación al EEES	Ofrecer formación pedagógica básica, principalmente práctica, coherente con el modelo educativo europeo y que permita al profesorado desarrollar, mejorar e innovar su actuación docente; contribuir al desarrollo profesional de los profesores en todos los ámbitos de su actividad académica	Construir espacios de perfeccionamiento pedagógico para los docentes; valorar las actividades relacionadas a la enseñanza de Grado, incentivando y dando apoyo a los docentes para que renueven y profundicen sus conocimientos en el sentido de mejorar la calidad de la enseñanza impartida	NAP: elaborar una propuesta de evaluación continua de la enseñanza médica, ofrecer apoyo técnico, material y financiero a los cambios curriculares para la mejora de la enseñanza CENEPP: Promover la reflexión sobre la práctica pedagógica y la difusión de experiencias exitosas en aula; posibilitar el perfeccionamiento continuo de la docencia e garantizar la manutención de la calidad de la enseñanza en la universidad, al lado de la investigación y de la extensión	Ofrecer acciones continuas que permitan valorar los aprendizajes y la docencia en nivel de grado; promover y difundir eventos en las áreas de educación enseñanza, pedagogía y evaluación de la enseñanza superior; ofrecer apoyo y servicios que auxilien los docentes en el constante perfeccionamiento de su actividad; Ofrecer soporte en la captación de recursos para innovaciones y mejora de la enseñanza de grado

Fuente: Elaboración propia.

Entre los objetivos de la formación en estas universidades se destacan algunos conceptos como: mejora de la enseñanza de pregrado, reflexión sobre la práctica, calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje, mejorar la formación de los estudiantes y apoyo continuo a la docencia.

Como parte de las praxis de la formación vigentes en las universidades, observamos que las políticas y modelos externos son internalizados por los directivos (rectores, vicerrectores, directores) y planteadas como prioridades institucionales, como la búsqueda de fuentes alternativas de financiación, reformas de los planes de estudios para satisfacer las demandas del mercado de trabajo, la productividad académica, evaluación/control externo, etc. Sin embargo, al igual que las demandas se pueden colocar de arriba hacia abajo, también hay maneras de revertir esto: en este sentido, existen procesos de re-significación de las demandas externas en favor de la comunidad interna/local, lo que nos permite destacar algunos ejemplos específicos en cada una de las regiones estudiadas:

- Los Grupos de Interés en el ámbito de la UAB y de la UPC fueron diseñados como grupos de trabajo, formación e investigación que promueven la innovación, ya que se organizan de acuerdo con los temas que más preocupan a la comunidad académica. Están formados por profesores de diferentes áreas, convirtiéndose en experiencias interdisciplinarias y colectivas, con base en los principios de integración, intercambio de experiencias y formación entre pares.
- Otras experiencias interesantes son aquellas que se producen dentro del CENEPP y del NAP (UNESP): a partir de la necesidad de revisar los planes de estudios para adaptarlos a los nuevos parámetros curriculares, se tomó la iniciativa de formar al profesorado para que pudiera crear los proyectos político-pedagógicos de los cursos y repensar las prácticas existentes, introduciendo nuevas dinámicas formativas capaces de acercar los estudiantes de su ámbito profesional y de las demandas de la comunidad que rodea a la universidad. En el caso específico del NAP y de la disciplina Integración Universidad Servicio Comunidad (IUSC) se planteó una importante conciencia acerca de la educación como un trabajo colectivo y reflexivo (MANOEL, 2012). Uno de los puntos más interesantes de esta experiencia formativa dentro del IUSC es que la formación del profesorado no sólo es vista como “actividad-medio” para garantizar una educación de calidad, sino con un propósito intrínseco, es decir, tiene la intención de motivar los profesionales a repensar y mejorar su práctica, así como desarrollarse profesionalmente.

En ambos contextos se evidencia la importancia de los actores locales en la re-significación de las demandas externas en favor de la comunidad académica y del entorno más inmediato.

3.2. Políticas: Dilemas en el campo de la formación

A partir del análisis de los datos recogidos a lo largo de la investigación, identificamos algunos dilemas importantes a ser afrontados por las políticas de formación en los diferentes contextos aquí estudiados:

3.2.1. Precarización vs. Formación

La precarización de las condiciones de trabajo de los docentes es una tendencia presente en los diferentes contextos, de modo que las realidades estudiadas reflejan la preocupación manifestada sobre todo por los documentos de UNESCO y OIT (1997, 2009), los cuales desde hace algún tiempo trazaron una serie de recomendaciones para mejorar las condiciones de trabajo de los/as docentes universitarios/as. Sin embargo, la precariedad se ha agravado en el ámbito universitario, especialmente por medio de la reducción del financiamiento, aumento de las demandas, falta de valoración y reconocimiento social de la profesión, etc.

A pesar de ser un tema común a ambos contextos, también es posible identificar diferencias importantes entre ellos, especialmente si miramos hacia los modelos de acceso a la profesión: en las universidades catalanas hay una presencia mayor de profesores a tiempo parcial que en las universidades paulistas. Esto ocurre debido a un proceso de precarización de la profesión docente, que ha permitido la flexibilización de los contratos laborales, la contratación temporal y el descenso del nivel salarial de muchos profesionales en los últimos años. El elevado porcentaje de profesores a tiempo parcial en las universidades catalanas indica que el reto es todavía mayor en este contexto.

La siguiente cita de una de las entrevistas ilustra este diagnóstico, pues se refiere a la fragilidad de las condiciones de trabajo, que afecta sobre todo a los profesores asociados y que trabajan a tiempo parcial en las universidades catalanas:

“Muchos profesores asociados están yendo a la calle, muchos profesores preocupados por la docencia, que inician su carrera y que veían importante atender a la formación como profesor universitario, no continúan porque no tienen perspectiva de futuro en la universidad. Muchos profesores que ya están dando clases, aumenta el número de horas de clase por una legislación a nivel estatal y por tanto tienen menos horas para dedicar a la formación. Además de la sensación se vive, en una situación de crisis, donde muchos compañeros se van, donde no hay una perspectiva de continuidad, o sea, continuidad me refiero a la continuidad, o sea continuidad en cuanto a la situación que ahora mismo se vive, estamos viviendo un proceso de reestructuración importante dentro de la universidad y por mucho que los profesores sean funcionarios, el cambio organizativo también llega a ellos y les afecta directamente y no se sabe realmente como va acabar todo, entonces este malestar, este desanimo afecta a muchos sectores y la formación también se siente repercutida.”
(Responsable 1)

El aumento de las demandas, la falta de tiempo para cumplir las varias funciones que les son requeridas, así como el exceso de procesos burocráticos y evaluativos, que refuerzan el control y privan de sentido el quehacer docente, contribuyen de modo significativo al empeoramiento de las condiciones de trabajo, algo que afecta principalmente a las mujeres y a los/las docentes noveles, los/las cuales manifestaron sentir en mayor proporción la influencia de factores externos sobre su trabajo.

Además el exceso de actividades de gestión, acentuadas con el proceso de construcción del EEES en el contexto catalán, y las exigencias de redacción de informes y otras actividades administrativas y burocráticas a los docentes paulistas, acaba sacando gran parte del tiempo que los docentes tienen para reflexionar sobre su práctica; de este modo, la sobrecarga de trabajo es vista como obstáculo para la formación y mejora de la docencia.

En el contexto de las universidades paulistas, las responsables también afirmaron que los profesores estaban sobrecargados y agotados, lo que no les permitía tener tiempo y disponibilidad para participar de la formación.

“Todos dizem ‘legal, excelente iniciativa’, mas pra essa iniciativa se concretizar numa atuação, os discursos são múltiplos ‘estou com pouco tempo, sobrecarregado neste semestre’.” (Responsable 4).

“Sentimos que os professores estão extremamente esgotados.” (Responsable 5).

Sabemos que la precarización es un fenómeno que afecta a los diferentes ámbitos profesionales, de modo que algunos autores (OLIVEIRA, 2004; MARHUENDA, 2013) hacen referencia el “preariado” como una nueva clase social. En el auge del neoliberalismo y del predominio de políticas neoconservadoras en el ámbito educativo y laboral, la profesión docente, así como otros ámbitos profesionales, asiste a la intensificación de la siguiente paradoja: al mismo tiempo en que aumentan las exigencias de formación permanente y crece el nivel formativo de los profesionales, aumentan también los procesos de precarización laboral.

Tal paradoja se aproxima mucho a lo que Tanguy (1999) había constatado al estudiar la inserción de los jóvenes en el mercado de trabajo, constatando que la elevación continua del nivel de la formación venía acompañada de un aumento de la tasa de paro, esto es, no se cumplía la “promesa” de mejora de su situación laboral. En este sentido, el discurso de la responsabilización de los individuos por los posibles fracasos del sistema y de la formación como responsable de cubrir el déficit de calidad y de calificaciones para el trabajo no parece

ser suficiente para explicar las complejas relaciones que se establecen entre formación, trabajo y precarización.

En este sentido, cabe cuestionar: ¿será que la formación permanente contribuye efectivamente a la disminución de la precarización de la profesión? ¿Es la formación capaz de contrarrestar este proceso y devolver un mínimo de dignidad y sentido al trabajo que los/las docentes realizan? O al revés, ¿estaría contribuyendo a la intensificación de la precarización, a la medida que se basa en una tecnificación de los procesos educativos, en la transmisión y reproducción de estándares, rúbricas y competencias que prescinden de una profunda reflexión sobre la práctica, rebajando el papel de los mismos?

Si es obvio que la precarización es un factor que impide y desmotiva al profesorado a participar de la formación, también es verdad que la formación puede ser entendida como una forma de minimizar los efectos de este proceso de precarización de la profesión, por medio del rescate de los sentidos del quehacer docente y del fortalecimiento de procesos de desarrollo profesional, anclados en la idea de profesionalización de la docencia.

Asimismo, consideramos que es un reto pensar políticas de formación permanente de docentes universitarios ante el progresivo crecimiento de la precariedad de esta profesión; algo que ciertamente es una cuestión compleja y que merece ser profundizada en futuras investigaciones.

3.2.2. Investigación vs. Docencia

Todos los datos recogidos, desde el análisis documental hasta las discusiones en los grupos señalan el persistente abismo entre docencia e investigación, actividades que deberían ser la base de la educación superior y especialmente de las universidades. En parte, algunos documentos regionales contribuyen a esta separación, en la medida que insisten en la idea de que la investigación es el eje principal del proceso de armonización de los sistemas, por propiciar la atracción y competitividad de los sistemas. En otros momentos, refuerzan la importancia de la formación de los docentes para la calidad de los sistemas.

Los/las participantes de la investigación reconocen la valoración desigual entre docencia e investigación, sugiriendo que la docencia sea más valorada por las políticas universitarias, para equilibrar tal situación. Además, admiten que el exceso de burocratización y de tareas de gestión son factores que dificultan la dedicación a la docencia.

En este sentido, algunos sectores de formación ponen esfuerzo en la negociación de criterios de evaluación que ponderen más equilibradamente la docencia y la investigación.

Según los datos recogidos, el reconocimiento de la docencia y de la formación se presenta más efectivo en el contexto catalán, donde las iniciativas están institucionalizadas hace más tiempo y donde algunas agencias de calidad ya consideran la formación como un criterio importante, pero no indispensable, tampoco equiparable a la investigación y a la productividad académica.

En las universidades paulistas, algunos sectores han logrado incluir algunos criterios que permiten mayor valoración de la docencia en el ámbito de la evaluación institucional, sin embargo, la evaluación que conduce a la promoción en la carrera todavía no considera la docencia como criterio esencial de la actividad de estos profesionales.

El abismo que separa la valoración de estas tareas y, a la vez, la sobrecarga de trabajo que los docentes vienen asumiendo, hace que muchos entrevistados propongan como solución la posibilidad de elegir entre estos diferentes perfiles: docente e investigador. Sin embargo, al ser preguntados sobre la viabilidad y los riesgos de la separación de la docencia y de la investigación, muchos afirman que la idea no es propiamente separar, sino reconocer que algunos tienen mayor interés y vocación para un determinado perfil que otro, de modo que ambos deberían ser igualmente valorados como atribuciones complementares.

Consideramos que la *integración* entre docencia e investigación es un principio fundamental y que diferencia las universidades de otras instituciones de educación superior; por lo tanto, la separación de estos pilares que sostienen la actividad académica supone una fragmentación de los procesos y de la formación de los nuevos profesionales, algo característico de las reformas neoliberales que pretenden el aligeramiento y reducción de la inversión en este nivel educativo.

4. OPINIONES: DESAFÍOS DE LA POLÍTICA DE FORMACIÓN

A partir de las contribuciones de los participantes y de nuestras reflexiones sobre el tema, fueron delineados algunos desafíos de la política de formación. El primero es el reto de superar el reconocimiento desigual con respecto a la investigación y a la docencia, promoviendo que ambas tengan el mismo peso entre los indicadores de evaluación que permiten la progresión de los/las profesores/as en la carrera. En este sentido es importante citar la obra de Rodríguez Espinar (2003) que trata del desafío de fomentar la investigación sobre la práctica docente como estrategia para superar el desajuste entre docencia e investigación. Además, hay otros desafíos que resaltamos a continuación.

4.1. Desafío de conocer las determinaciones del trabajo docente y re-significar las demandas externas

Los proyectos y sectores de formación de profesores/as universitarios/as son presionados tanto por demandas externas (que se refieren a la presión de las reformas educativas, que obliga estos sectores a mirar hacia modelos internacionales para buscar referentes para los cambios curriculares, organizativos y estructurales necesarios) como por demandas internas, esto es, las necesidades de los mismos docentes, las problemáticas que afrontan en su cotidiano.

Así como la universidad y la sociedad no pueden ser vistas en separado, las demandas internas y externas también se conjugan y componen un complejo panorama para la actuación de los sectores de formación. En este sentido, es importante reforzar la relación dialéctica entre demandas internas y externas, así como la necesidad de que los docentes estén conscientes de las determinaciones de su trabajo.

Aunque son llamadas a atender diferentes demandas en el contexto actual, el principal desafío de las universidades y de los sectores de formación consiste en ser permanentemente un espacio de crítica del conocimiento producido, vinculando las demandas públicas e individuales, internas y externas que son colocadas ante ellas.

En este sentido, identificamos un proceso de re-significación de la demanda externa en favor de los intereses de las propias instituciones y de la comunidad, ya que en algunas universidades la demanda externa ha venido de encuentro con otras demandas de carácter interno, fortaleciendo cuestiones específicas importantes. En este sentido, se pueden considerar algunas experiencias interesantes, tales como los grupos de interés en el ámbito de la UAB y de la UPC y la disciplina IUSC (NAP, UNESP). Potenciar proyectos como estos, los cuales aunque sean experiencias contextualizadas y situadas, pueden ser una manera de hacer del cambio y renovación curricular una oportunidad de reflexión sobre la práctica docente y sobre el propio papel de la universidad.

4.2. Desafío de ir más allá de las necesidades inmediatas del mercado de trabajo, ampliando la perspectiva sobre el mundo del trabajo

Uno de los dilemas presentes a lo largo de nuestra investigación es justamente el de la relación entre los cambios en la formación y las exigencias del mercado de trabajo: esto aparece claramente en las dos visiones/concepciones manifestadas y constituye la diferencia fundamental entre una visión técnica-instrumental y crítico-emancipadora de la formación.

En la trayectoria histórica de las universidades, es innegable que gran parte de las demandas que les afectan más de cerca tiene que ver justamente con la formación de cuadros profesionales para el mercado de trabajo. Ante los profundos cambios en el mundo productivo, existe una preocupación enmarcada constantemente en los discursos oficiales por la idea de que las “universidades deben atender las demandas de la sociedad”, refiriéndose mayoritariamente a las demandas del mercado de trabajo. Tal visión no lleva en consideración que universidad y sociedad son lo mismo y que, siendo la sociedad compuesta de distintas clases e intereses, también las universidades son llamadas a responder demandas muy diferentes y contradictorias. Así, los discursos oficiales suelen privilegiar una visión de universidad que forme profesionales según las exigencias del mercado de trabajo, aunque esta perspectiva se muestra frágil y restricta, ya que las causas de la crisis y del paro son estructurales.

Las intervenciones de algunos/as entrevistados/as nos permitieron ampliar nuestra comprensión sobre esta cuestión, pues consideran que “formar para el trabajo” va más allá de “formar para el mercado” y exige más que una formación meramente técnica e instrumental. En este sentido, se considera que pensar el mundo del trabajo es algo más amplio que pensar solo en las necesidades inmediatas del mercado de trabajo: en el actual mundo del trabajo se exige que los profesionales tengan una comprensión ecológica, que les permita comprender cuestiones administrativas, sociales, culturales, psicológicas de modo que su formación debe ser amplia lo suficiente para permitirles comprender las determinaciones y repercusiones de su acción en el mundo. La formación para el “trabajo” ultrapasa la visión de preparar para el “mercado”, en la medida que considera las cuestiones que afectan al mundo, como un todo complejo; esta formación más amplia es capaz de ofrecer mayor libertad de inserción profesional.

De este modo, no se trata de negar el mundo del trabajo, pero pensar más allá de las exigencias inmediatas que en este momento presionan las universidades a formar dentro de un modelo funcional, aligerado y que privilegia determinadas competencias y resultados definidos, muchas veces, por intereses ajenos a la academia. Sería preocupante que los discursos no abordaran el tema de las competencias y de los resultados de aprendizaje, pero es más preocupante todavía que se restrinjan a estos dos aspectos (BARNETT y SACRISTÁN, 2012).

4.3. Desafío de ir más allá del enfoque por competencias

Sobre las competencias, vimos que es un enfoque bastante recomendado y reforzado desde las políticas internacionales y regionales. En muchos de los documentos analizados observamos que este enfoque aparece como una estrategia

central para reforzar los vínculos entre educación superior y mundo del trabajo, lo que si por un lado puede ser muy útil a la formación técnico-profesional, en el caso de las universidades se presenta como enfoque limitado, ya que éstas son instituciones encargadas históricamente de ofrecer una formación científica y humanística más amplia.

En el ámbito institucional, vimos que las universidades catalanas están más comprometidas con este enfoque, ya que desarrollaron planes y nuevas dinámicas de formación basadas en el mismo. Algunas responsables y expertos reconocen que este enfoque deviene principalmente como mandato externo, puesto que las universidades fueron presionadas a adoptarlo. Del mismo modo, los/las docentes de ambos contextos consideran que el enfoque por competencias se trata de una necesidad impuesta por las políticas nacionales e internacionales. Entre los docentes catalanes este dato es más evidente, sobre todo por hacer parte de la agenda de construcción del EEES.

Docentes de ambas regiones plantean críticas y elogios a esta política: se afirma la potencialidad del enfoque por competencias cuando está bien aplicado, pero por otro lado, éste no siempre impacta de un modo positivo en los diferentes sistemas, debido a las experiencias sin éxito o a la falta de dominio respecto a cómo aplicarlo. De este modo, no hay un consenso sobre el tema, debido a las contradicciones inherentes al mismo.

Ante las ambigüedades de tal enfoque, algunos expertos catalanes propusieron ir más allá del mismo, sobre todo en el momento de planificar los contenidos de la formación, sobre todo a reflexionar sobre qué contenidos realmente son más potentes para generar procesos de interés por el conocimiento en determinado ámbito y que potencien procesos de autoaprendizaje y de interés por la formación continua. Además, se propone comprender el sentido de la práctica docente, como práctica social emancipadora, donde prevalece una relación libre y abierta entre sujetos y conocimientos.

En las universidades paulistas hay más críticas y resistencias a la implementación de este enfoque; las contribuciones de los/las participantes indican que éste es un elemento inductor de políticas comunes, paralizando los procesos de formación. Las propuestas de formación en este contexto se apoyan en un enfoque reflexivo, es decir, de reflexión sobre la práctica docente, sosteniéndose en los conocimientos y experiencias que los sujetos traen para dentro del proceso formativo.

Además, existen experiencias como la disciplina *Integração Universidade Serviço Comunidade* (IUSC) del Núcleo de Apoio Pedagógico (NAP-UNESP) que se acerca mucho a la metodología de “aprendizaje servicio” (FOLGUEIRAS, LUNA y PUIG, 2013) que propone una aproximación a las problemáticas de las comunidades, una postura de universidad comprometida con su entorno. Además, plantea una formación ética y el desarrollo de competencias que permitan a los estudiantes tomar consciencia de la

responsabilidad social de su profesión. Consideramos que está basada en una filosofía de educación/formación más amplia, que aprovecha los cambios y reformas actuales para aproximar las universidades de las demandas de los sectores sociales más marginalizados, de modo que exige pensar en la dimensión ética y ecológica de las competencias, por lo tanto, va más allá del enfoque por competencias como servilismo a las demandas del mercado laboral.

5. CONCLUSIONES

En este artículo presentamos algunas reflexiones sobre los dilemas y desafíos que imponen los procesos de globalización al campo educativo, específicamente a las políticas de formación de docentes universitarios vigentes en algunas universidades catalanas y paulistas. Identificamos que el profesorado universitario de ambos contextos afronta retos comunes y contradictorios: por un lado, se institucionalizan programas innovadores para la formación permanente y valorización de los aspectos didáctico-pedagógicos de la docencia universitaria; por otro, aumentan las demandas, el abismo entre investigación y docencia y la precarización de la profesión académica.

Además, hay la tendencia de considerar la formación como un elemento funcional a la reforma en la educación superior, responsabilizando los profesores por el éxito o el fracaso de los procesos de cambio y por la calidad de la educación, desconsiderando el contexto y las determinaciones que marcan esta profesión. Paradójicamente, la institucionalización de la formación en las distintas universidades contrasta esta tendencia, pues indica mayor conciencia acerca de la responsabilidad institucional y colectiva por la calidad de la educación.

Por otra parte, muchos de estos sectores han elegido no sólo emplear la formación como estrategia de adaptación de los docentes a los cambios pro(im)puestos por la reforma, pero sobre todo para reforzar la dimensión pedagógico-didáctica de la enseñanza universitaria, la reflexión sobre la práctica y el desarrollo profesional. Esto confirma el importante papel de los actores locales en la conducción y la re-significación de las demandas que vienen desde afuera en favor de las necesidades e intereses de la comunidad académica.

De este modo, sobresale un posicionamiento crítico-emancipador respecto al papel de las universidades y de la formación y la idea que ante las imposiciones globales siempre es posible construir alternativas locales, como demuestran algunas iniciativas de formación, más cercanas a la lógica del aprendizaje servicio (NAP, IUSC) y que potencian la participación de los docentes por medio de un trabajo colectivo e interdisciplinar (Grupos de interés UAB y UPC).

Esto revela una aproximación a la dimensión ética y ecológica de la formación, fundada en la participación y construcción colectiva de proyectos político-pedagógicos, en la responsabilidad institucional y en la transformación social, principios estos que representan importantes retos para la política de formación permanente del profesorado.

Reiteramos, así, la necesidad de superar el paradigma técnico-instrumental, haciendo de la formación un proceso de desarrollo y profesionalización docente, rescatando el papel social de las universidades y de la formación más allá de la instrumentalización al mercado y al sistema económico, pues, así como considera Dias Sobrinho (2005), la universidad no debe ser solamente un motor de la globalización económica y de mercado, sino motor de la globalización de la dignidad humana.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AMADO, J. S. (2000): A técnica de análise de conteúdo. Referência, n.5, Coimbra.
- ANTUNES, F. (2008): A nova ordem educacional: Espaço Europeu de Educação e Aprendizagem ao longo da vida. (Coimbra: Almedina).
- AZEVEDO, M. L. N. de (2008): A formação de espaços regionais de educação superior: um olhar meridional - para o Mercosul. Revista Avaliação, 13(3), pp. 875-879.
- BALL, S. J. (2004): Performatividade, Privatização e o Pós-Estado do Bem-estar. *Educação & Sociedade*, 25(89), pp. 1105–1126.
- BARDIN, L. (1986): Análisis de Contenido. (Madrid: Akal).
- BECK, U. (2001): Che cos'è la Globalizzazione. Rischi e prospettive della società planetaria (Urbino: Carocci).
- BONAL, X.; TARABINI-CASTELLANI, A. and VERGER, A. (Eds) (2007): Globalización y Educación: Textos Fundamentales (Madrid: Miño y Dávila).
- DALE, R. (2004): Globalização e Educação: demonstrando a existencia de uma “cultura educacional mundial comum” ou localizando uma “agenda globalmente estruturada para a educação”, *Educação & Sociedade*, 25(87), pp. 423–460.
- DIAS SOBRINHO, J. (2005): Dilemas da educação superior no mundo globalizado: sociedade do conhecimento ou economia do conhecimento? (São Paulo, Casa do Psicólogo).
- FERRER, F. (2002): La Educación comparada actual, (Barcelona, Ariel).
- FOLGUEIRAS, P., LUNA, E., and PUIG, G. (2013): Aprendizaje y servicio: estudio del grado de satisfacción de estudiantes universitarios, *Revista de Educación*, 362, pp. 3–12.
- IANNI, O. (2002): O cidadão do mundo, en J. C. LOMBARDI, J.C.; D. SAVIANI and J.L. SANFELICE. *Capitalismo, Trabalho e Educação*, pp. 27-34 (Campinas, Autores Associados).

- INCIARTE, A., PARRA-SANDOVAL, M. C. and BOZO, A. J. (2010):
Reconceptualización de la universidad. Una mirada desde América Latina
(Maracaibo, VE: Ediciones Astro Data).
- LEHER, R. (2009): Estrategias de mercantilización de la educación y tiempos desiguales de los tratados de libre comercio: el caso de Brasil, en P. GENTILI et al (Comp), Políticas de privatización, espacio público y educación en América Latina, pp.15-65 (Rosario, Homo Sapiens Ediciones).
- MANOEL, C. M. (2012): A experiência multiprofissional e interdisciplinar da interação universidade-serviços-comunidade: o olhar e o trabalho do professor tutor. Tesis doctoral (Botucatu, UNESP).
- MARHUENDA, F. (2013): Abusando de la formación para el trabajo: retos ante el crecimiento de la precariedad, en CIFO (Ed.), Actas del VI Congreso Internacional de Formación para el Trabajo, pp. 81-93 (Madrid: Tornapunta Ediciones).
- MARTÍNEZ, M. (2008): Aprendizaje servicio y construcción de la ciudadanía activa en la universidad: la dimensión social y cívica de los aprendizajes académicos, en M. Martínez (Ed.): Aprendizaje servicio y responsabilidad social de las universidades, pp. 11-26. (Barcelona: Octaedro).
- OLIVEIRA, D. A. (2004): A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização, *Educação & Sociedade*, 25(89), pp. 1127-1144.
- PIMENTA, S. G. and ANASTASIOU, L. C. G. (2002): Docência no Ensino Superior (São Paulo, Cortez).
- RODRÍGUEZ ESPINAR, S. (2003): Nuevos retos y enfoques en la formación del profesorado universitario, *Revista de Educación*, 331, pp. 67-99.
- SACRISTÁN, G. (2012): ¿Por qué habría de renovarse la enseñanza en la universidad? en J. BAUTISTA MARTÍNEZ, (Ed.) *Innovación en la universidad. Prácticas, políticas y retóricas*, pp.28-51. (Barcelona, Graó).
- SANTOS, M. (2000): Por uma outra globalização. Do pensamento único à consciência universal (Rio de Janeiro, Editora Record).
- SOUSA SANTOS, B. de. (2001): Os processos da globalização, en _____ (Ed.), *Globalização: fatalidade ou utopia?* pp. 31-106 (Porto: Afrontamento).
- TANGUY, L. (1999): Do sistema educativo ao emprego. Formação: um bem universal? *Educação & Sociedade*, 20 (67), p.48-69.
- TEJADA, J. (2013): Profesionalización docente en la universidad: implicaciones desde la formación. *Revista de Universidad y Sociedad del Conocimiento (RUSC)*. 10, (1), pp. 170-184.
- TEODORO, A. (2001): Organizações internacionais e políticas educativas nacionais: A emergência de novas formas de regulação transnacional, ou uma globalização de baixa intensidade, en S.R. STOER, L. CORTESAO, J. A. CORREIA (Eds.), *Transnacionalização da Educação. Da crise da educação à “educação” da crise* pp. 105-161. (Porto: Afrontamento).
- UNESCO. (1997): Recomendación relativa a la

condición del personal docente de la enseñanza superior, en Actas de la Conferencia General 29a. Reunión, pp. 29–40 (Paris, UNESCO).

UNESCO, and OIT (2009): Informe del Comité Mixto OIT/UNESCO de expertos sobre la aplicación de las Recomendaciones relativas al personal docente (Paris, UNESCO).

VEGA GIL, L. (2011): La educación comparada e internacional. Procesos históricos y dinámicas globales (Barcelona, Octaedro/ICE-UB).

VERGER, A. (2011): Regionalización de la educación superior y globalización económica: el caso del proceso de Bologna. *Revista de Innovación Educativa*, 11 (56), 14-20.

VERGER, A, and HERMO, J. P. (2010): The governance of higher education regionalisation: comparative analysis of the Bologna Process and MERCOSUR-Educativo. *Globalisation, Societies and Education*, 8 (1), pp. 105-120.

PROFESIOGRAFÍA

Luciana Leandro da Silva

Licenciada en Pedagogía por la Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP, Brasil), Máster en Formación de Formadores por la Universidad de Granada (UGR, España) y Doctora en Educación por la Universidad Autónoma de Barcelona (UAB). Actualmente es profesora de la Universidade Federal de Campina Grande (UFCG, Brasil) y realiza investigaciones en el área de Política y Gestión Educacional, Reformas Educativas, Formación, Docencia Universitaria y Educación Comparada. **Datos de contacto:** Email: luleandro@gmail.com

José Tejada Fernández

Licenciado en Psicología y en Pedagogía, Doctor en Ciencias de la Educación, es Catedrático de Didáctica y Organización Escolar en el Departamento de Pedagogía Aplicada de la Universidad Autónoma de Barcelona. Especialista en evaluación de programas, innovación y formación de formadores, ha ejercido su actividad docente e investigadora universitaria y extrauniversitaria en estos campos, tanto en grado como en postgrados (máster y doctorado), a nivel nacional e internacional. Es director del Grupo de Investigación CIFO (Colectivo de Investigación sobre la Formación Ocupacional). **Datos de contacto:** Email: jose.tejada@uab.cat

Fecha de recepción: 7 de febrero de 2016.

Fecha de aceptación: 12 de abril de 2016.