

# **LA UNIVERSIDAD EN CAMBIO.**

Gobierno, renovación pedagógica, ética y  
condiciones laborales del profesorado

Juan M. Escudero y Mónica Vallejo (Editores)



# **LA UNIVERSIDAD EN CAMBIO.**

Gobierno, renovación pedagógica, ética y  
condiciones laborales del profesorado

Juan M. Escudero y Mónica Vallejo (Editores)

*Departamento de Didáctica y Organización Escolar*

Facultad de Educación

Universidad de Murcia



## ÍNDICE

**PRÓLOGO. UNIVERSIDAD EN CAMBIO: MIRADAS MÚLTIPLES..... - 7 -**

**Capítulo 1. EL PROCESO DE BOLONIA Y LA TRANSFORMACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN EUROPA.** Francisco Michavila, *Universidad Politécnica de Madrid* ..... - 15 -

- 1.1. Un poco de Historia ..... - 15 -
- 1.2. Balances, logros y frustraciones ..... - 19 -
- 1.3. En el horizonte: los pasos que se deberían dar ..... - 27 -

**Capítulo 2. THE DEMAND FOR TRUTH: THE FORMATION AND EFFECTIVITY OF NEOLIBERAL RESEARCH.** Stephen J. Ball. *Institute of Education. University College London* ..... - 37 -

Conclusion ..... - 45 -

REFERENCES ..... - 47 -

**Capítulo 3. EL GOBIERNO DE LA UNIVERSIDAD: ENTRE LA AUTONOMÍA Y EL COMPROMISO.** Liliانا Sanjurjo. *UNR- Argentina* ..... - 49 -

INTRODUCCIÓN ..... - 49 -

- 3.1. Una mirada crítica a la génesis de algunos conceptos ..... - 50 -
- 3.2. El gobierno de la universidad como una cuestión político-académica ..... - 55 -
- 3.3. Contexto en el cual las universidades están ejerciendo su gobierno ..... - 55 -
- 3.4. Consecuencias de la lógica del mercado para el gobierno de la universidad ..... - 60 -
- 3.5. Una mirada crítica hacia el interior de la universidad ..... - 62 -
- 3.6. Delineando algunos desafíos ..... - 66 -

REFERENCIAS ..... - 73 -

**Capítulo 4. APRENDER A INVESTIGAR, EJE DE LA RENOVACIÓN PEDAGÓGICA DE LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA.** Ángel I. Pérez Gómez, *Universidad de Málaga* ..... - 75 -

- 4.1. Desafíos de la universidad en la era digital ..... - 75 -
- 4.2. Los motivos del cambio ..... - 77 -
- 4.3. Una nueva pedagogía universitaria ..... - 87 -
- 4.4. Iniciativas y proyectos ..... - 95 -

REFERENCIAS ..... - 98 -

**Capítulo 5. LA RENOVACIÓN SISTÉMICA EN LA EDUCACIÓN DEL SIGLO XXI.** M<sup>a</sup> Teresa Caro Valverde, *Universidad de Murcia* ..... - 101 -

- 5.1. Profesar el humanismo con resiliencia crítica ..... - 101 -
- 5.2. Innovar desde la renovación para transformar y no reproducir ..... - 102 -

5.3. Definición de la renovación competente .....	- 110 -
5.4. El enfoque basado en competencias: cuestión de concepto, método y sistema.....	- 115 -
REFERENCIAS.....	- 121 -

**Capítulo 6. HACER RENOVACIÓN O INNOVACIÓN PEDAGÓGICA EN AULAS DE EDUCACIÓN BÁSICA Y UNIVERSITARIA.** Alicia Rivera Morales, *Universidad Pedagógica Nacional, México* .....

México .....	- 123 -
RESUMEN .....	- 123 -
INTRODUCCIÓN .....	- 124 -
6.1. Nociones teóricas.....	- 125 -
6.2. Supuestos básicos de la metodología .....	- 127 -
6.3. Caracterización de las prácticas pedagógicas.....	- 131 -
6.4. Reflexión sobre la práctica .....	- 136 -
6.5. Contraste entre los modelos de práctica en educación básica y universitaria .....	- 137 -
REFERENCIAS .....	- 141 -

**Capítulo 7. EL PROFESORADO UNIVERSITARIO COMO PROFESIÓN: UN ANÁLISIS DESDE LAS ÉTICAS APLICADAS.** Emilio Martínez Navarro, *Universidad de Murcia* .....

INTRODUCCIÓN .....	- 143 -
7.1. Marco teórico: Moral cotidiana, Ética filosófica y Éticas Aplicadas.....	- 144 -
7.2. Contenidos principales de una ética del profesorado universitario.....	- 148 -
7.3. Cuestiones éticas en torno a la profesión de profesorado universitario .....	- 152 -
REFERENCIAS .....	- 160 -

**Capítulo 8. CONDICIONES LABORALES DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO: ALGUNOS PROBLEMAS ENDÉMICOS Y SU AGRAVAMIENTO CON LAS POLÍTICAS DE RECORTES.**

José Manuel Palazón Espinosa, <i>Universidad de Murcia</i> .....	- 161 -
RESUMEN .....	- 161 -
INTRODUCCIÓN .....	- 162 -
8.1. Estatuto .....	- 163 -
8.2. Selección del profesorado: endogamia y promoción interna .....	- 164 -
8.3. Dedicación docente.....	- 167 -
8.4. Retribuciones.....	- 170 -
8.5. La tasa de reposición.....	- 171 -
8.6. Precarización.....	- 172 -

## PRÓLOGO

### UNIVERSIDAD EN CAMBIO: MIRADAS MÚLTIPLES

*Juan M. Escudero y Mónica Vallejo*

*Universidad de Murcia*

Los artículos de este libro ofrecen una mirada múltiple sobre los cambios que están afectando a la Universidad desde múltiples instancias y agentes y los cambios que esta institución, como creadora de conocimientos, profesionalización y socialmente comprometida, se está planteando a sí misma en tiempos complejos. En el contexto de profundas mudanzas que están reconstruyendo a los sistemas escolares y la educación en general, la Universidad y la formación universitaria están inmersas en un proceso de fuerte reconfiguración de sus sentidos y propósitos, contenidos, metodologías didácticas y tareas de evaluación y certificación de los profesionales cuya preparación le compete. En pleno despliegue de la sociedad de la información y el conocimiento, y un desarrollo sin precedente del saber y las tecnologías en todos los ámbitos humanos, sociales, científicos, tecnológicos, ambientales, políticos y éticos, la Universidad es una institución clave, pero -ahora más que nunca- sometida a nuevas condiciones y tensiones en liza.

Los múltiples y rivales intereses y aspiraciones en ella depositadas presionan por una profunda revisión de su naturaleza, cometidos, estrategias y decisiones. Reteniendo su mejor legado histórico y actualizándolo en tiempos de incertidumbre, está llamada a pensar críticamente los retos que le incumben. Ha de pasarlos por el tamiz de criterios de racionalidad deliberativa y transformadora; desvelar los dilemas y las contradicciones que revisten; proponer a la sociedad y a sí misma referentes intelectuales, sociales, culturales y morales, tomando radicalmente en consideración la complejidad de los grandes temas que están en juego y las bifurcaciones a las que las fuerzas hegemónicas más poderosas pretenden someterla.

Los escenarios emergentes, singularmente activados por la cultura digital y las nuevas tecnologías de la información y el conocimiento, desafían como nunca a la Universidad en sus ejes vertebrales. La creación, disseminación y aplicación del conocimiento, la preparación de futuros profesionales y una proyección social que concierna, además de a las esferas científico-técnicas, a las más estrictamente humanas, sociopolíticas, ambientales, democráticas, son cuestiones de gran actualidad y, desde luego, controvertidas. En todas ellas se están alcanzando cotas sin precedentes, pero, al mismo tiempo, todas están siendo sometidas al cruce de fuerzas y finalidades difíciles de conciliar. El orden neoliberal, que domina la escena a escala global aunque no sin resistencias, lleva consigo una agenda cuya lógica está cargada de mecanismos poderosos de regulación, vigilancia y control sobre todo y sobre todos. Entre sus efectos, la provocación de desestabilización y desconcierto social e institucional se hace visible por doquier. En lo que respecta a las universidades, en juego están la redefinición de las carreras, el alumnado que las cursa, las personas que ejercen - actualmente sobre arenas más movedizas- la profesión docente, el mismo espíritu universitario y sus formas de existencia, gobierno y relaciones con la política y la sociedad.

Este libro alberga el propósito de ofrecer al lector diversas miradas sobre los cambios corrientes que atañen a la Universidad, particularmente los referidos a la formación de futuros profesionales. Las contribuciones recogidas invitan a la reflexión y deliberación social que es necesaria para elaborar y desarrollar proyectos para una transformación crítica atenta a las realidades de nuestro tiempo. Por las reformas en curso y la misión perenne de la Universidad como espacio de profesionalización, a la renovación pedagógica le corresponde un espacio bien merecido. Armonizando una necesaria mirada a la historia, maestra de la vida, con la decisión insoslayable de encarar propositivamente el presente y el futuro, sobre la mesa de trabajo tenemos asuntos inacabados, tan difíciles como apasionantes, que requieren reflexiones a fondo, discusiones fundadas y concertación del tipo de Universidad que ha de crearse, sus finalidades y objetivos, contenidos esenciales y emergentes, metodologías y recursos didácticos, procesos y procedimientos de evaluación de la formación universitaria que busquen al mismo tiempo el rigor y la relevancia personal y social de la enseñanza y aprendizaje.



Adoptando ópticas de análisis que combinan miradas macro con otras meso y micro, a lo largo de los capítulos del libro se van desgranando análisis que nos han parecido valiosos para pensar sobre unos cuantos asuntos candentes de la vida universitaria a los que se ha hecho mención. Las referencias que expresamente se hace en el título del mismo al gobierno, la renovación pedagógica, la ética profesional y las condiciones laborales docentes, no son, como se verá, de mero trámite. De una parte se aboga por que los cambios en perspectiva lleguen a tocar significativamente a los actores involucrados en la enseñanza-aprendizaje, y no tanto en legislaciones o normativas retóricas sino, más bien, en los tiempos, espacios, contenidos, formas y relaciones de la formación universitaria. De otra, se advierte con claridad que lo que haya de cambiarse, los modos en que ello se haga y los destinos hacia los que nos dirijamos son y serán territorios en los que los sujetos, sus relaciones, prácticas y aspiraciones se cruzarán, en un escenario múltiple y complejo, con asuntos de un enorme calado político e ideológico. De manera que, al hablar hoy por hoy a la renovación pedagógica en la Universidad, no solo nos conciernen las ideas y prácticas concretas y situadas que aquella implica, sino también otras de un mayor alcance. Entre ellas merecen citarse las que se refieren al gobierno de la institución y las lógicas subyacentes al mismo, las ideas sostenidas y practicadas respecto a determinados modelos de profesionalidad docente, las condiciones del puesto de trabajo de los y las profesoras y de otros agentes cuyos papeles son también relevantes. Las miradas amplias que se ofrecen, a fin de cuentas, merecen ser tomadas en consideración para que las decisiones y actuaciones que hayan de tomarse sean desde luego decididas, pero sin caer en voluntarismo o salidas exclusivamente particulares; globales, pero que no por ello queden atrapadas por una cultura del lamento permanente que termina por paralizar.

El orden adoptado en la presentación de los textos parte de una revisión y balance del proceso de Bolonia (Espacio Europeo de Educación Superior) y sigue con dos contribuciones notables acerca del gobierno de la universidad en las que se denuncia la impronta neoliberal sobre lo que ha de investigarse y, asimismo, las tensiones que proyecta sobre la tan cacareada autonomía universitaria. Las tres contribuciones más específicas sobre la renovación educativa que siguen, dejan una buena constancia de los

imperativos diversos que hoy reclaman la tarea de pensar a fondo y acometer con fundamentos la transformación de la enseñanza y el aprendizaje universitario, de la conveniencia de ser coherentes y precisos en significar sus formas e implicaciones y, más concretamente en una de ellas, se describe un proyecto de investigación que ilustra cómo se han promovido acciones innovadoras en un determinado contexto de formación docente. El libro se cierra con dos contribuciones que versan respectivamente sobre la ética profesional y las condiciones laborales del ejercicio de la enseñanza, dos prismas que –ciertamente- amplían, orientan y al tiempo problematizan lo que se viene haciendo y lo que está por hacer. Una ligera presentación de los autores y los capítulos puede servir para poner en aviso al lector de las temáticas desarrolladas que encontrará en cada una de las contribuciones.

El capítulo uno, que lleva por título *“El proceso de Bolonia y la transformación de la universidad en Europa”*, ha sido escrito por el profesor Francisco Michavila, uno de los expertos más reconocido a escala nacional y europea sobre el proceso de Bolonia; en la actualidad es director de la Cátedra UNESCO de Gestión y Política Universitaria y profesor de la Universidad Politécnica de Madrid. Nos ofrece un recorrido sucinto pero preciso de los hitos más notables en la génesis, acuerdos e implementación del Espacio Europeo de Educación Superior. Se destacan, entre otros aspectos del mismo, sus objetivos más relevantes y sucesivos, las decisiones que se fueron adoptando, los vaivenes y condiciones dispuestas y el despliegue que Bolonia ha tenido en diferentes países. Aunque firme defensor de las posibilidades que el EEES habría tener de cara a crear y desplegar un espacio de coordinación e intercambio europeo que haga de la Universidad un motor de conocimiento y progreso social, denuncia sin titubeos algunos de los efectos que la crisis económica, social y política está teniendo en los últimos años, además de obstáculos como la excesiva regulación burocrática y estéril y la ausencia del liderazgo que sería menester para una gobernanza universitaria más participativa, democrática y efectiva dentro de los países y en el concierto de todos los que comprometieron el proyecto Bolonia.

El capítulo dos, cuyo original en inglés se ha respetado, *“The demand for truth: The formation and effectivity of neoliberal research”*, ha sido escrito por el profesor Stephen Ball, un internacionalmente reconocido investigador y docente del *Institute of*

*Education, University College London*. Sus análisis críticos de las políticas neoliberales y sus impactos en la educación se han divulgado por doquier. En particular, han tenido ecos muy notables sus denuncias de los mecanismos de regulación, control y mercantilización competitiva que los poderes fácticos están aplicando a los sistemas educativos. El artículo se ocupa particularmente en desvelar cómo la ideología neoliberal y sus mecanismos, extendidos y aplicados a escala global, están colonizando la creación del conocimiento y la búsqueda de la verdad reglada: una verdad regida y definida por la obsesión de tener que satisfacer estándares externos donde prima la utilidad, productividad y competitividad. Sus efectos no solo afectan y se traducen en el cambio de las prácticas de los sujetos e instituciones, sino también en la creación de subjetividades, lo que representa una de las formas más sutiles y poderosas a través de las cuales operan los poderes hegemónicos y la dominación de nuestro tiempo.

La profesora Liliana Sanjurjo, de la Universidad Nacional de Rosario (Argentina), ha escrito el tercer capítulo, que versa sobre *“El gobierno de la universidad: entre la autonomía y el compromiso”*. Su trayectoria y publicaciones sobre diversos temas didácticos y organizativos son amplias y reconocidas en varios países además del propio. Abundando en una línea de análisis crítico similar al anterior, trata con una mirada crítica un tema tan actual como la autonomía universitaria. Denuncia con argumentos sólidos la ideología gerencial, la primacía del mercado sobre la democracia y el modo en que de ese modo se cercena el espíritu crítico y el papel transformador de la universidad. Además de mirar hacia fuera, también apunta a otros asuntos que aquejan a nuestra institución como la crisis de participación y las dificultades de concertar formas y contenidos efectivos de un gobierno democrático de las universidades que, al mismo tiempo, no ceje en los compromisos sociales y culturales que les corresponden.

Los tres capítulos sucesivos ofrecen contribuciones relevantes a la renovación pedagógica de y en la Universidad. En el primero de ellos, el profesor Ángel I. Pérez Gómez, profesor de la Universidad de Málaga y un reconocido experto, a escala nacional e internacional, en temas relacionados con el profesorado y su formación. Bajo el título *“Aprender a investigar, eje de la renovación pedagógica de la enseñanza universitaria”* ofrece una serie de argumentos bien trenzados y fundados en pos de una renovación que sea investigadora y una investigación con vocación de transformación de las

prácticas. Subraya ciertos imperativos y contribuciones que, en la actualidad, la cultura digital, las nuevas ciencias del aprendizaje y la neurociencia aportan para repensar seriamente lo que se enseña, se aprende, cómo y para qué. Investigar e innovar en ese ámbito, como bien reclama, habría de considerarse como una actividad y empeño bien reconocido en el seno de la Universidad. Para ilustrar las implicaciones prácticas de los análisis teóricos expuestos, se citan varios proyectos de renovación en la formación docente llevadas a cabo en el contexto nacional e internacional cuya consulta puede ser sugerente para las personas interesadas.

Seguidamente, el capítulo cinco, *La renovación sistémica en la educación del siglo XXI*, ha sido escrito por María Teresa Caro Valverde, profesora de la Facultad de Educación, Directora del Centro Superior de Desarrollo Profesional de la Universidad de Murcia, y una docente e investigadora con amplia trayectoria en renovación pedagógica. Haciendo gala de una excelente formación lingüística y el afán de recurrir a la genealogía de las palabras para desvelar matices a considerar en los distintos significados que comportan, propone una interesante distinción entre innovación y renovación. Son dignas de atención las diferencias que establece y razona entre, de un lado, una innovación reproductiva, simulacro, superficial, mercantil y, de otro, una renovación transformadora, articulada sobre el diálogo entre teoría-práctica, sostenible, con dinámicas y procesos que busquen la complejidad y autenticidad, la *poiesis*, no la *mimesis*.

El capítulo seis, *“Hacer renovación pedagógica en aulas de educación básica y universitaria”*, ha sido escrito por Alicia Rivera Morales, profesora de la Universidad Pedagógica Nacional (México) y reconocida especialista en renovación pedagógica universitaria y formación del profesorado. Su contribución da cuenta de un proyecto de investigación y experiencia de innovación educativa llevada a cabo en el contexto de su país. Tras una interesante caracterización de la innovación como un espacio de encuentro entre la teoría pedagógica y la práctica, el texto describe el diseño y el desarrollo de un estudio en el que, además de describir prácticas educativas de una muestra de docentes de educación básica y universitaria, son analizadas, comparadas y utilizadas como una oportunidad de renovación. Se destaca en particular que las clases video-grabadas y así hechas visibles, pueden ser objeto de reflexión a la luz de

determinados criterios y referentes teóricos y una excelente oportunidad para aunar la innovación con la formación del profesorado.

Con sendas aportaciones acerca de la ética profesional y las condiciones laborales del puesto de trabajo, los capítulos siete y ocho abordan cuestiones que son, a fin de cuenta, transversales a las tratadas en los anteriores. Bajo el título “*El profesorado universitario como profesión: un análisis desde las éticas aplicadas*”, Emilio Martínez Navarro, profesor de la Facultad de Filosofía de la Universidad de Murcia y reconocido especialista nacional e internacional en Ética, recurre a su carácter aplicado para referirse en concreto a la profesión docente universitaria. Realizadas unas consideraciones previas, justifica su necesidad y pertinencia para articular con principios éticos los diferentes cometidos del profesorado en materia de docencia, investigación y transferencia del conocimiento. La creación institucional de códigos deontológicos, una actividad en la que el autor se ha implicado en varias universidades, le ofrece la ocasión de precisar criterios relevantes de cara a su elaboración y seguimiento, así como conectarlos con aspectos del quehacer docente que van desde la actualización e innovación a la atención al alumnado y una investigación honesta. Al entender que la ética aplicada no atañe solo al profesorado sino también a otros agentes, se cuestiona abiertamente el deterioro y la precariedad de las condiciones laborales docentes que, sobre todo en los últimos años, están siendo una moneda de uso corriente en las universidades.

Es precisamente ese tema el que de manera específica se aborda en el capítulo que cierra el libro, dedicado a “*Condiciones laborales del profesorado universitario: algunos problemas endémicos y su agravamiento con las políticas de recortes*”. Lo ha escrito José Manuel Palazón Espinosa, profesor de la Universidad de Murcia y Defensor Universitario en ella. Su trayectoria largo tiempo comprometida con la defensa de los derechos de los trabajadores, en particular de los ahora denominados trabajadores del conocimiento, y su gran conocimiento de la legislación y las prácticas corrientes en ese ámbito, le permiten ofrecer una revisión valiosa sobre el tema que trata. Denuncia el anacronismo y la falta de adecuación de los marcos normativos vigentes a las nuevas realidades, el siempre pendiente Estatuto del profesorado que debería haberse aprobado ya en 2008 y que, ahora, ha desaparecido de la escena. Otras cuestiones que

acertadamente desarrolla se refieren a la denostada endogamia en la selección del profesorado, la falta de posibilidades de promoción interna, el espinoso asunto de la dedicación docente, el equilibrio entre docencia e investigación y las perversas consecuencia derivadas del tristemente famoso RDL 14/2012. Con otros apuntes pertinentes sobre incongruencias en criterios retributivos o la tasa de reposición que está asolando la estructura y composición de plantillas de profesorado en la Universidad, concluye un libro que, como tendrá la ocasión de apreciar el lector, ha pretendido poner en relaciones lecturas macro, meso y micro, temas de grandes vuelos y rasantes, pues son necesarios para navegar en unos tiempos en los que la Universidad habrá de seguir echando mano de sus mejores argumentos para pensarse y hacerse a sí misma prestando oídos atentos a lo que está ocurriendo dentro de ella y fuera y, desde luego, a los imperativos que han de tener en cuenta para imaginar y crear un futuro más humano, culto, justo y equitativo.

# CAPÍTULO 1

## EL PROCESO DE BOLONIA Y LA TRANSFORMACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN EUROPA

Francisco Michavila

*Cátedra UNESCO de Gestión y*

*Política Universitaria. Universidad Politécnica de Madrid*

### 1.1. Un poco de Historia

La búsqueda de soluciones para los problemas de la educación superior europea viene de lejos. Ya en el siglo XIX diversos pensadores, entre los que ocupan un lugar prominente Henri de Saint Simon y Augustín Thierry, tuvieron en cuenta el papel de la educación a la hora de proponer estructuras supranacionales para la solución de los problemas europeos de su tiempo. De ellos surge la versión moderna de la integración o unificación de los pueblos de Europa en torno a la cultura, el trabajo y la ciencia. En su texto *De la réorganisation européenne: de la nécessité et des moyens de rassembler les peuples de l'Europe en un seul corps politique en conservant à chacun son indépendance nacional*, la educación y la aplicación de los conocimientos científicos ocupan un lugar destacado a la hora de perfilar su pensamiento sobre qué podía ser una Europa futura.

Si nos trasladamos a los tiempos actuales, la figura de Jacques Delors emerge como un referente de gran relevancia, incluso puede considerarse imprescindible, en los últimos decenios cuando se replantean las prioridades de la educación universitaria, si es analizada desde la óptica de las instituciones europeas. No cabe duda que Delors, acaso uno de los europeístas más destacados y clarividentes de la época contemporánea, reformula prioridades y estrategias para la educación en nuestro tiempo. La educación práctica, la necesidad de renovar los contenidos y las

metodologías educativas, la vinculación entre educación y progreso social están presentes en sus obras.

Tanto en el Libro Blanco de la Comisión Europea de 1993 que llevaba por título *Crecimiento, competitividad, empleo. Retos y pistas para entrar en el siglo XXI*, impulsado por Delors en sus años de presidente de la Comisión, como en el extraordinario tratado *La educación encierra un tesoro*, informe de la UNESCO coordinado por el propio Delors se contienen claves esenciales para reformular la importancia social que tiene la búsqueda de la calidad en la educación de los ciudadanos. ¡Quién no ha oído hablar o ha citado alguna vez los cuatro pilares de la educación que propone esta obra!

En esos mismos años tiene lugar un hecho de gran relevancia histórica para las universidades europeas, así como para la educación superior en general. Se trata de la firma de la Declaración de la Sorbona, el 25 de mayo de 1998, por parte de los ministros responsables de la educación superior de Francia, Italia, Alemania y Reino Unido. Claude Allègre, ministro francés y reputado científico, tuvo un papel muy relevante, además de ser el promotor y anfitrión de la cita de tan ilustres políticos.

En ese breve texto cargado de futuro, de no más de dos páginas, se hacen afirmaciones o se formulan deseos capitales para las universidades: “un área europea abierta..., siempre respetando nuestra diversidad que permita acabar con las fronteras y desarrollar un marco de enseñanza y aprendizaje”, o propuestas del calibre de “se animaría a los estudiantes a pasar un semestre, como mínimo, en universidades ubicadas fuera de sus países”.

Con frecuencia muchas de las catalogadas como declaraciones solemnes se quedan en mera retórica; la de Bolonia, por el contrario, no iba a seguir esa pauta. Poco más de un año después, el 19 de junio de 1999, se iniciaba con la Declaración de Bolonia suscrita por 29 países europeos el proceso de reforma de la educación superior que ha marcado el devenir de los estudios universitarios en los últimos años. Con Bolonia se plasmaba una primera propuesta, breve pero con objetivos concretos, para llevar a la práctica las ideas esbozadas un año antes en París.



En el año 2004 ya se habían adherido diez nuevos países; en 2010, fecha prevista para la culminación del proceso, la cifra de países llegaba a 47, siendo Kazajistán el último en incorporarse. Todo un éxito.

Los objetivos que contenía la Declaración de Bolonia también son bien conocidos: adoptar un sistema de títulos fácilmente comprensible y comparable, adoptar un sistema con dos niveles (grado y postgrado), establecer un sistema de créditos, promover la movilidad de estudiantes y profesores, promover la cooperación europea para la garantía de la calidad, promover la dimensión europea en la educación superior.

Desde el comienzo de este proceso de convergencia –la palabra convergencia ha sido utilizada desde el principio en los textos en lengua inglesa para definirlo, mientras que “armonización” ha sido el vocablo correspondiente en los de lengua francesa- se estableció el acuerdo de que cada dos años los ministros responsables de educación de los países firmantes se reuniesen para efectuar el seguimiento del proceso y evaluar los logros alcanzados.

Cada cumbre bienal ha puesto el acento en una cuestión específica del proceso. En Praga en 2001 se analizó el atractivo internacional de la convergencia de los estudios superiores europeos; en Berlín en 2003 el tema estrella fue la creación de una red europea para la garantía de la calidad de los estudios; en Bergen en 2005, la movilidad; en Londres en 2007, la dimensión social; en Lovaina en 2009 la reunión se consagró a analizar la manera de continuar con el proceso después del 2010.

La fecha que se marcó para culminar la transformación fue el año 2010, al comienzo del curso académico correspondiente se pretendía que estuviese implantado el Espacio Europeo de Educación Superior. No deseaba el Espacio Europeo de Educación Superior homogeneizar los sistemas de educación universitaria de los diversos países sino que, por el contrario, su pretensión era que aumentase la compatibilidad y comparabilidad entre todos y cada uno de los sistemas nacionales respetando su diversidad.

A tal fin se debían elaborar procedimientos y crear los mecanismos de trabajo oportunos: estructura de las enseñanzas, medición de los estudios mediante un sistema

común de créditos, información adicional estandarizada de tipo complementario sobre los conocimientos adquiridos que debían contener en adelante los títulos, implantación de una red de organismos o agencias de evaluación de la calidad de los programas coordinadas y fundadas en principios compartidos, etcétera.

El periodo comprendido entre el arranque del proceso a mediados del año 1999 y su culminación en el 2010 pudo ser, acaso haya sido, pero sólo parcialmente, una década prodigiosa en la aventura de construir la *Universidad de los europeos*. En los apartados que siguen en este texto se pretenden describir las luces y las sombras de esta aventura universitaria que ha unido a los europeos en un proyecto común pero que, a la vez, ha dejado al descubierto también sus debilidades y defectos.

Si se pretende sintetizar de manera muy esquemática las características buscadas en esta nueva Europa de los conocimientos, hay facetas que destacan frente a otras, conceptos que se superponen a las simples propuestas técnicas u organizativas.

La empleabilidad de los titulados universitarios destaca como uno de los objetivos que impulsan la pretendida modernización universitaria. Ello ha sido motivo de diversas controversias, unos han hablado de mercantilización de la universidad, otros se han quejado de una supuesta “venta” de la universidad a los intereses empresariales. Pero, ¿esto es así?, una reforma de la educación superior en Europa ¿puede formularse de manera rigurosa dando la espalda a la empleabilidad de los jóvenes o al crecimiento económico y al progreso de la sociedad europea?

Los debates, las iniciativas, las reformas parciales han propiciado el interés por el quehacer en los campus universitarios, los resultados de sus laboratorios y, en definitiva, han situado a la universidad más en el centro del “escenario social” de lo que estaba antes.

La implantación de un sistema eficiente de garantía de calidad, con estándares y procedimientos compartidos y con una red de agencias interesadas por la medida de la buena docencia ha sido otro producto relevante de este tiempo. La garantía de la calidad se halla en la base de la movilidad del capital humano y de los reconocimientos mutuos de los estudios universitarios entre países.

Finalmente, las estrategias de internacionalización de la docencia y la investigación universitaria han pasado a ocupar un lugar prioritario, al menos en un cierto sentido teórico. Se las ha visto como esenciales para estimular la cooperación entre los europeos y favorecer las políticas de integración y cohesión de toda la Europa comunitaria.

## **1.2. Balances, logros y frustraciones**

¿En qué ha quedado la modernización anunciada? No hay duda de que el cambio realizado ha sido menor que el esperado. ¿Por qué? Acaso las causas sean fáciles de diagnosticar: aunque sea de manera poco elaborada, habría que atribuir las a la asignación de menos recursos de los previstos, a que los hechos concretos han revelado que impera un espíritu emprendedor insuficiente y, también, a que los europeos parece que nos distingue, casi con carácter irrenunciable, una actitud vital impregnada de un gran, incluso con frecuencia desmesurado, espíritu crítico ante cualesquiera que sean los cambios sociales.

Las características básicas de la ordenación de los estudios que contemplaba el proceso de Bolonia se centraban fundamentalmente en la reforma de la estructura de los estudios, mediante su reorganización en los niveles de grado, master y doctorado, y la incorporación de medidas complementarias que favoreciesen la transparencia y la comparabilidad de unos sistemas con otros; tales eran, como ya se ha dicho previamente, el suplemento europeo al título y la introducción de un sistema de medición de los estudios cursados mediante los denominados créditos europeos.

Además, la transformación tenía otros dos aspectos esenciales. Uno se refiere a la movilidad de los estudiantes dentro de todo el Espacio Europeo de Educación Superior y cuyo éxito ha sido considerable, gracias a la consolidación y crecimiento del programa Erasmus en este periodo de tiempo. Cabe recordar que su nacimiento fue anterior, tuvo lugar algo más de un decenio antes. La otra cuestión capital para la deseada renovación de los estudios universitarios incidía en las nuevas maneras de enseñar y aprender; en definitiva, en el protagonismo de los estudiantes en su proceso educativo. Lo que algunos sintetizan con la idea de situar al alumno en el centro de su proceso formativo.

La paulatina sustitución de la educación tradicional de carácter pasivo y memorístico, que ha predominado durante siglos, debe dar paso a la denominada educación activa y la mayor relevancia de la aplicación de los conocimientos, en sintonía con las ideas de Delors antes mencionadas.

Si la duración de los grados en el sistema universitario español ha sido, y es, motivo de controversia, en la Figura 1 se puede contemplar la disparidad de modelos existentes en unos y otros países: modelos de 180 créditos de grado y 120 de master, de 240 y 120 en otros, o de 240 y 90, incluso de 240 y 60, etcétera. También existe una dispersión semejante en cuanto a la implantación del sistema de créditos europeos, en lo que ocurre en unos países respecto a otros. A pesar de que ya hace más de un quinquenio que se tenía que haber completado el proceso, aún son minoría los países en los que se ha incorporado tal medida de la docencia en todos sus programas de estudios. Entre ellos se halla España, además de Italia, Países Bajos, Reino Unido o Suecia, pero no Francia, Alemania o Portugal.

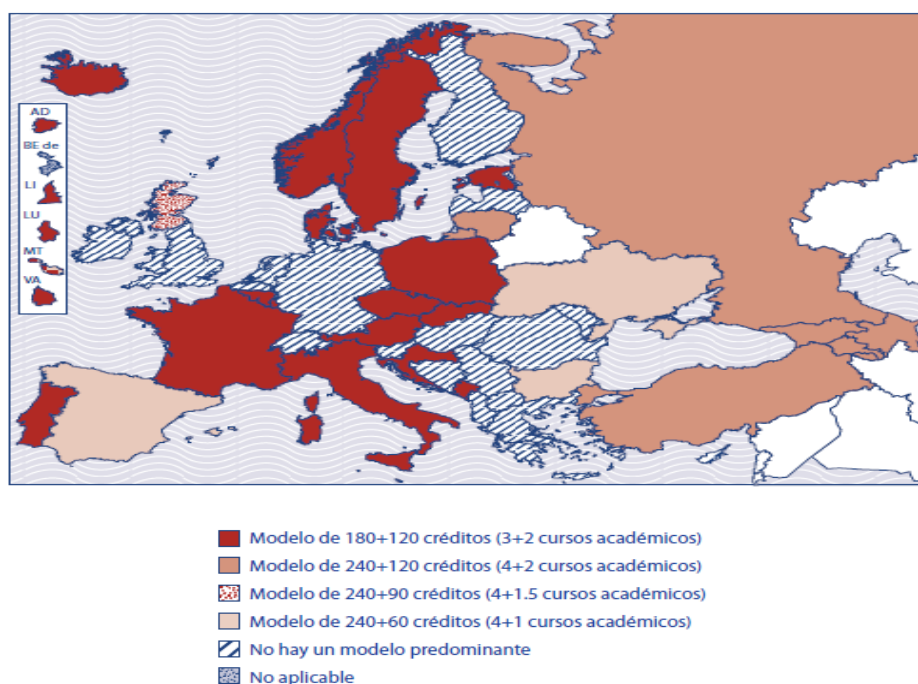


Figura 1. Modelos de estructura de estudios universitarios en EEES.

Fuente: The structure of the European Education System. Eurydice.

Igual acontece con la implantación del suplemento al título. También en este caso España se sitúa en una posición favorable, entre los países que han incorporado

dicho suplemento de forma automática y gratuita, como también lo han hecho Italia o Suecia, pero no Francia o Alemania, donde no se da de forma automática.

La convergencia en la ordenación de los estudios de grado y master es un gran paso. Nadie puede negar que signifique un progreso en la educación universitaria europea, pero no debe ser el único. Será una lástima que fuese el único. Una oportunidad perdida, en todo caso. Debemos actuar para que no sea así. Los cambios tecnológicos que de manera acelerada se incorporan en la vida cotidiana de nuestro tiempo conducen a una revisión de los objetivos de la educación superior. Ya no es suficiente, ni incluso puede considerarse válido, el modelo de unas enseñanzas organizadas por asignaturas con exámenes principalmente memorísticos y contenidos escasamente conectados entre las disciplinas.

El replanteamiento de la educación universitaria sobre la base de conocimientos interdisciplinarios y el trabajo en equipo es el fundamento de la renovación del aprendizaje o de la educación activa. Aprendizaje más que enseñanza, metodologías activas no uniformes, relevancia y consideración de la importancia de las destrezas y las capacidades, son asuntos sobre los que ha de asentarse la educación activa. Con ellos se perfilará un graduado educado para que sea capaz de desarrollar en mayor medida un pensamiento independiente y una predisposición favorable a la asunción de responsabilidades. Algo que los titulados adquirirían por su cuenta en tiempos anteriores, sin que en sus años universitarios hubiese tenido cabida en su proceso formativo.

Los cambios en el proceso de enseñanza y aprendizaje han de tener en cuenta las nuevas tecnologías educativas y que las evaluaciones midan de manera más creativa, además de rigurosa, la madurez académica, los conocimientos y las destrezas adquiridas por los estudiantes. Cambios que han de favorecer el aumento de la interactividad entre profesores y estudiantes y que faciliten que exista una relación más informal entre ellos, tal como demandan en su obra Pascarella y Terenzini <sup>1</sup> o Ken Bain en otro texto magistral <sup>2</sup>.

---

<sup>1</sup> Pascarella, Ernest T. y Terenzini, Patrick T. *How College Affects Students: A Third Decade of Research*, Volume 2, March 2005, Jossey-Bass.

<sup>2</sup> Bain, Ken. *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Publicaciones de la Universidad de Valencia, 2007.

La formación ya no se limita a la acumulación de conocimientos; por el contrario, importan de igual manera las competencias adquiridas. En el *Barómetro sobre empleo y empleabilidad de los universitarios* elaborado por el Observatorio de Empleo y Empleabilidad Universitaria (cita a pie de página), que se hizo público en febrero de 2016, se encuentra un análisis extenso y detallado de las competencias adquiridas en mayor medida por los estudiantes en su paso por la universidad, las que son más demandadas a la hora de encontrar empleo, cuáles constituyen sus desajustes más llamativos, y las tendencias que se pueden extraer de los datos aportados por medio de una encuesta muy amplia, llevada a cabo con más once mil egresados.<sup>3</sup>

La educación activa, esa es la cuestión. Hay que renovar la ordenación académica, como se ha hecho en los últimos años, incluso deben corregirse los déficits que se han puesto de manifiesto con el cambio introducido a causa de la convergencia europea.

Un asunto capital para la buena evolución de nuestras universidades corresponde al papel que han de jugar en el futuro próximo los estudios de postgrado, en especial, el atractivo internacional que tengan las ofertas de los másteres. Una vez que sean puestos al día los conocimientos en las ofertas de estudios de grado y de master, la cuestión fundamental – una asignatura pendiente año tras año en el sistema universitario español- se refiere a la renovación de las metodologías educativas que no puede estar basada en el voluntarismo de los profesores. No se trata de que quieran los profesores hacerlo sin que nadie les anime a ello, más allá de su conciencia y sentido profesional como docentes. También compete a los responsables de la política universitaria y a los directivos de las universidades.

Hace casi 10 años se elaboró una propuesta<sup>4</sup> que fue sometida a la consideración del Consejo de universidades en un pleno celebrado en Zaragoza y fue aceptada unánimemente, sin que de ello se derivase ninguna actuación posterior más allá de su exposición pública por medio de la web del Ministerio de Educación. Quizás semejante

---

<sup>3</sup> Michavila, F., Martínez, J. M., Martín-González, M., García-Peñalvo, F. J. y Cruz-Benito, J. (2016). *Barómetro de Empleabilidad y Empleo de los Universitarios en España, 2015* (Primer informe de resultados). Madrid: Observatorio de Empleabilidad y Empleo Universitarios.

<sup>4</sup> *Propuestas para la renovación de las metodologías educativas en la Universidad*. Editado: Comisión para las metodologías educativas en la Universidad. Ministerio de Educación y Ciencia. 2006.

comportamiento se pueda tomar como indicador del interés que suscita el tema en los políticos.

Otro asunto igualmente de capital importancia se refiere a la actitud institucional ante los jóvenes que llegan a cada universidad. ¿Cómo los ven? ¿Con que predisposición los reciben? ¿Cómo los escuchan? La relevancia que la universidad otorgue a las respuestas a cada una de estas preguntas debe reflejarse en el modelo educativo de cada institución. Su actitud al respecto constituye, en cierta manera, una especie de oferta – en el sentido de cierto compromiso- dirigida a los jóvenes que se interesen sobre cómo son los modos educativos de la universidad, para que sepan dónde se meten y qué pueden esperar del campus correspondiente.

En diversas universidades europeas desde el primer contacto con sus futuros estudiantes les hacen sabedores de los principios en los que se basará su metodología educativa. A modo de ejemplos de estas buenas prácticas pueden citarse el caso de la Universidad de Aalborg que resalta su modelo pedagógico basado en la resolución de problemas complejos de la vida real, o la Universidad de Twente, que anuncia a sus estudiantes que la forma más común de enseñanza que encontrarán en sus estudios allí consistirá en que sus alumnos lleven a cabo su trabajo en grupos o mediante su participación activa en numerosos seminarios.

Para hacer realidad los cambios, y no quedarse en meras formulaciones retóricas, es necesario conocer bien cuáles son los medios disponibles que emplean las instituciones en sus programas docentes. Profesorado, personal de apoyo, recursos económicos, etcétera. Por ello, de manera muy sintética, a continuación, se presentan algunos datos de interés al respecto.

El profesorado universitario ha sufrido como pocos colectivos sociales los efectos de la crisis económica. No sólo individualmente, con menguas en sus salarios y en los medios materiales a su alcance para la actividad docente, sino en su conjunto para atender las necesidades educativas de la universidad española. Si tras unos años de abundancia de oportunidades para acceder a la función profesoral –muy especialmente fue así a partir de la aprobación de la Ley de Reforma Universitaria- en los últimos cursos las puertas se han cerrado casi completamente para la entrada de jóvenes atraídos por lo que se denomina “vocación por la enseñanza y la investigación”. Semejante

limitación no solo tiene perniciosos efectos en las aspiraciones de los candidatos a llevar una vida profesional dedicada a la docencia, sino que son igualmente muy dañinas sus consecuencias para el propio sistema universitario. La renovación de las plantillas del profesorado universitario, planificada con debida antelación y acompañada de la cuantificación de los recursos que precise, es una piedra angular de toda política universitaria que pretenda alcanzar resultados satisfactorios.

Desde que se empezaron a sentir los efectos de la crisis económica y financiera no sólo se limitó drásticamente la dotación de nuevas plazas para los jóvenes profesores, sino que también se redujo la denominada tasa de reposición (o sea, el reemplazo de aquellos que por jubilación o por motivos de carácter personal acababan su vida académica). Tanto fue así que a partir del año 2009 esa tasa descendió bruscamente primero al 30%, luego al 15%, para a partir del año 2012 ser sencillamente nula hasta que en 2015 recuperó el valor del 50%.

En la Figura 2 se puede ver cuál es la distribución por edades del profesorado actual de las universidades españolas, según las distintas categorías.

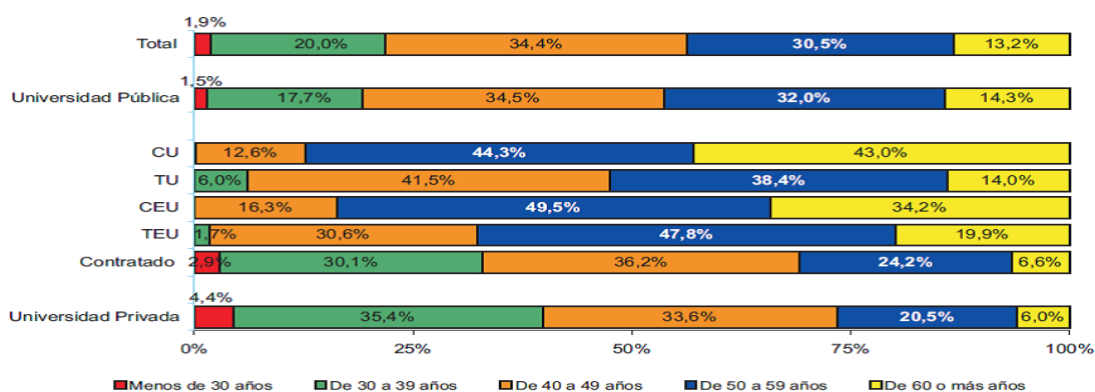


Figura 2. Distribución del PDI por grupos de edad y categoría. Curso 2013/2014.

Fuente: Estadística de Personal de las Universidades. Sistema Integrado de información Universitaria (SIU). MECD 2014-2015.

En los primeros años del siglo actual, el profesorado era un colectivo más joven que el que había en otros países del entorno. Aún en la actualidad, la distribución del profesorado de las universidades españolas por rango de edad sigue situándose para las franjas más mayores en cifras comparables con otros países, según datos que publica Eurostat. Así, en el año 2012, en España los profesores mayores de 50 años



representaban el 39%; un porcentaje algo inferior al de Francia, donde esa cifra era del 41% o de Italia donde se elevaba al 56%. Ciertamente es que los valores análogos de otros países europeos con reputados sistemas universitarios eran inferiores: en los Países Bajos del 34% o en Alemania del 27%. Sin embargo, si dirigimos la mirada a los más jóvenes, a los que tenían menos de 30 años el problema mencionado en lo que antecede se hace evidente. En España sólo el 3% de los docentes universitarios no alcanzan los 30 años, mientras que en los Países Bajos son el 19%, en el Reino Unido el 7% o en Alemania el 22%. Todos estos datos están tomados de Eurostat y corresponden a los profesores en los niveles ISCED 5-6.

La cuestión de la edad de los profesores es crucial para la renovación de las metodologías educativas, y no sólo por las oportunidades individuales que pueden representar para los jóvenes atraídos por la vocación universitaria. Un asunto éste que trasciende los intereses individuales.

Un buen profesor no se improvisa. No es cuestión de abrir las puertas y de manera automática conseguir que quienes se incorporen a la docencia dispongan desde el primer día de las capacidades y los conocimientos necesarios para una enseñanza excelente. Los conocimientos son necesarios, pero los métodos educativos no lo son menos y estos hay que aprenderlos y practicarlos. Lo cual no es cuestión de un suspiro.

De ahí que las “canteras” de futuros profesores son muy importantes para un sistema universitario que aspire a alcanzar buenos logros educativos. Hay que dotarlo de plazas de becarios, de aquellos que podríamos llamar aprendices de docentes, para que con lo que lean y vean de las buenas prácticas que otros lleven a cabo se formen.

El voluntarismo no es la solución. Hay que formar a los futuros profesores antes de que lo sean, no sólo en contenidos sino también en metodologías.

Un buen dato, a pesar de la pérdida de valor que estos últimos años han representado para la buena educación universitaria por falta de recursos y por políticas equivocadas, se halla en el valor de la ratio que tiene en el sistema universitario español el cociente entre estudiantes y profesores.

Seguendo los datos suministrados por la publicación *Education at a Glance*, de la OCDE, en su edición de 2014 esa ratio en España era de 11,8 para el año 2012. Se trata

de una de las cifras más bajas entre los países del entorno europeo. La media de la UE-21 se situaba en 15,8, y sólo algunos datos correspondientes a una minoría de países se encontraban por debajo; tal era el caso de Suecia, con 11,2.

Otros desajustes, a mi juicio de considerable valor, son aquellos que atañen también a los recursos humanos del sistema universitario español y afectan al llamado personal de administración y servicio.

En primer lugar, la ratio de personal docente por personal no docente se sitúa en un valor cercano a 2, ligeramente por debajo. Esa magnitud es superior a casi la totalidad de los países de nuestro entorno. En los mejores sistemas universitarios europeos o americanos suele, incluso situarse en torno a 1. El dato español no es bueno, pues los valores bajos de la ratio corresponden a instituciones con mejores resultados académicos, docentes e investigadores. La explicación de por qué es así no parece muy necesaria por su obviedad.

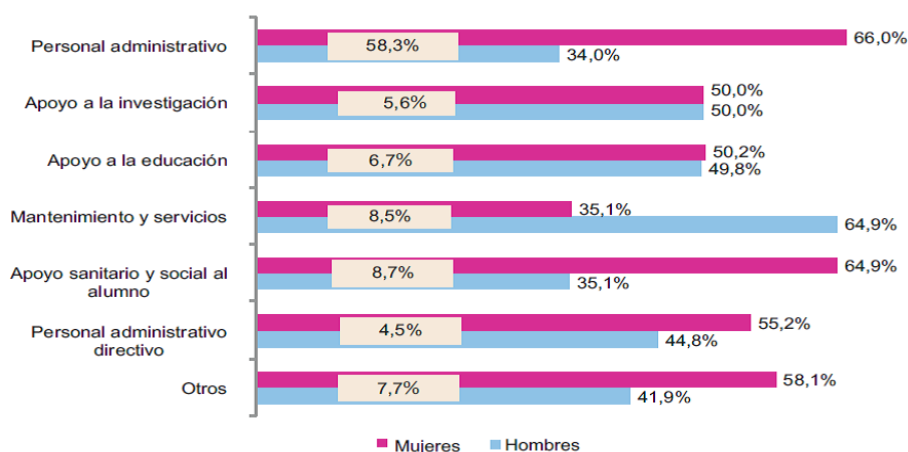


Figura 3. Distribución del PAS por servicio prestado y sexo. Curso 2013-2014.

Fuente: Datos y cifras del Sistema Universitario Español 2014-2015

Además ocurre que, como puede verse en la Figura 3, la mayoría del personal no docente se ocupa de tareas administrativas o de actividades no vinculadas con las funciones docentes e investigadoras de la universidad. Sólo el 5,6% tiene algún tipo de funciones de apoyo a la investigación y el 6,7% de apoyo a la educación. Ello se halla en consonancia con la circunstancia de que los requisitos para la incorporación de este personal no contemplan habitualmente una cualificación suficiente, que posteriormente les permita colaborar en tareas de apoyo a la docencia y a la

investigación. Este dato no tiene una importancia menor y constituye una diferencia negativa del sistema universitario español con las mejores referencias internacionales.

Los cambios deseados para nuestras universidades no se pueden limitar a cuestiones estrictamente docentes o investigadoras, urge un debate profundo y riguroso sobre asuntos cruciales que marcarán durante un largo periodo el futuro de la universidad española.

No se puede tejer y destejer constantemente, e improvisar sobre aspectos fundamentales para la bondad de las tareas académicas. Temas de semejante calado son las reformas que convienen a los actuales sistemas de gobierno, la revisión de los principios sobre los que se fundan la financiación pública y privada así como los recursos disponibles o la diferenciación entre universidades, su especialización vinculada al entorno social, económico y tecnológico y la elaboración de modelos educativos propios, singulares de cada institución.

En la primera década del S. XXI diversas comunicaciones de la Comisión Europea sugerían la urgencia en la elaboración de una agenda de modernización para nuestras universidades. El viento de la crisis se ha llevado por delante todos esos buenos propósitos. Sin embargo, sí que conviene citar alguno de los obstáculos para la introducción de las reformas universitarias, tal como mencionaba un informe de no hace mucho de la *European Universities Association*<sup>5</sup>. Entre ellos, ocupan un lugar destacado la inexistencia de la necesaria autonomía institucional a la hora de tomar decisiones, la falta de recursos económicos suplementarios y la falta de liderazgo.

### **1.3. En el horizonte: los pasos que se deberían dar**

El panorama y las expectativas que aguardan a las universidades son complejos y más lo será en el futuro. Quedan lejanos aquellos tiempos en los que la cuestión fundamental, casi exclusiva, consistía en la buena organización de las enseñanzas y la calidad de los contenidos.

Son importantes los programas de estudio, la implicación de los profesores, la existencia de un modelo educativo propio, pero también lo son la existencia de

---

<sup>5</sup> *Governance and funding*. University leaders' perspectives. European University Association, 2015.

estructuras organizativas que propicien, o al menos no impidan, los procesos educativos donde el estudiante tenga un papel relevante, o la interdisciplinariedad de unas materias y otras, o los valores cívicos y el compromiso social que las universidades transmitan y simbolicen. Y muchos otros asuntos, como las alianzas con otras instituciones para la realización de programas conjuntos docentes e investigadores, la internacionalización de sus actividades y de sus miembros, la movilidad de estudiantes y profesores, el contacto con los egresados de la institución y las estructuras de antiguos alumnos. Un universo lleno de complejidad, en suma.

Ante ese horizonte complejo que deben afrontar nuestras universidades, un buen ejercicio consiste en aprender de los éxitos y las buenas prácticas de otros, del buen hacer de las universidades que se consideran instituciones de referencia, en Europa o en América, en Oceanía o en Asia. La universidad que aspira a lo mejor ha de aprender de lo que hacen bien los demás, o con palabras de José Castillejo “aprender de los demás que hagan bien su trabajo”.

Aunque el Espacio Europeo de Educación Superior representa en la actualidad un proyecto apasionante pero con muchas sombras, y algunas decepciones, también tiene mucho de oportunidad.

Oportunidad para que, junto a la adaptación de los programas educativos, permita la corrección de defectos crónicos en nuestras universidades, y que por ellos mismos no se corregirían sin una actuación específica. En particular, hay interrogantes a los que en nuestro tiempo cabe pretender que haya quien, político o académico lidere la búsqueda de soluciones precisas y eficientes.

En la mirada al exterior se pueden encontrar respuestas aplicables a nuestras universidades. ¿Qué hacen las mejores universidades para estimular la educación activa? ¿Cómo animan a los jóvenes a interesarse por la actividad investigadora? ¿Cómo ayudan a sus titulados a encontrar el mejor empleo posible?

El nuevo tiempo de la universidad se ha de construir sobre los logros pasados. Nadie debe derruir todo, hacer tabla rasa y pretender empezar de cero, pues además de que sería injusto e ineficiente dicho planteamiento, sólo mostraría ignorancia. Hay

veces que algunos responsables de la política universitaria parecen pretenderlo, pero ese no es el camino.

Dice Alain Touraine, con su difícilmente igualable clarividencia, que “ahora sabemos que siempre se construyen cosas nuevas con otras viejas, y que la modernidad no consiste en borrar el pasado sino en incorporar todo lo posible del pasado en todo lo posible del futuro”.

Permítame el lector que describa un caso que recoge y refleja bien esa idea de Touraine. Se trata del prestigioso Massachusetts Institut of Technology norteamericano. El tantas veces citado MIT. En 1861, esta es su fecha fundacional, William Rogers considerado como su creador, estableció cuatro principios esenciales para la educación que debía impartir la institución. Eran los siguientes: el valor educativo de la aplicación de los conocimientos, la responsabilidad social, el aprendizaje activo y la combinación de la educación profesional y la educación liberal.

Casi siglo y medio después, en el año 2007, Susan Hockfield, que era su presidenta en ese momento, decidió revisar tales cuatro pilares que habían permanecido incólumes y vigentes durante ciento cincuenta años. Creó un grupo de trabajo denominado *Task Force on Student Life and Learning*. En ella participaron ilustres pensadores y académicos. La conclusión al finalizar sus tareas fue que los cuatro principios formulados por Rogers a mediados del S. XIX seguían siendo válidos y que no procedía eliminar ninguno sino, por el contrario, añadir otros nuevos. Los tres siguientes: una visión integrada de los valores académicos de la investigación y de la sociedad, el estímulo de la diversidad y reforzar como características de la formación su intensidad, la curiosidad y el entusiasmo de profesores y alumnos.

En suma, volviendo a la cita de Touraine, la visión de la modernidad del MIT también consistía no en eliminar el pasado sino “en incorporar todo lo posible del pasado en todo lo posible del futuro”. Todo un hermoso ejemplo para imitarlo.

La nueva forma de entender la educación universitaria replantea igualmente quiénes son los actores y cuáles deben ser sus roles. En el pasado estaba claro que los actores eran los estudiantes, amparados en su caso por sus familias con los recursos requeridos, y las universidades donde cursaban la carrera, instituciones estas vinculadas

por el gobierno que las financiaba en la gran mayoría del caso por ser centros públicos. Pero esto ya no es así, se unen a los anteriores otros actores nuevos: los empleadores y los profesionales en ejercicio, unos demandando características formativas específicas a los titulados que contratan y los otros acudiendo en tiempos posteriores a la terminación de su carrera nuevamente a formarse en disciplinas concretas.

Los estudiantes, y subsidiariamente sus familias, sitúan el foco de sus intereses en necesidades educativas precisas y concretas –cuál es la oferta de estudios y cuáles son las características de la formación que reciben-, además de su aportación económica, por medio de la financiación que deben aportar para sufragar matrícula, necesidades vitales y otros gastos adicionales de los jóvenes en sus tiempos universitarios.

Los responsables de los gobiernos, y por ende en toda la administración educativa, centran sus prioridades en el diseño de las políticas universitarias, en la asignación de recursos públicos destinados a la educación superior y a la investigación que se desarrolla en los campus universitarios y en la implantación de mecanismos de rendición de cuentas que han de exigir a las instituciones en cuanto al buen uso de los fondos asignados.

Los empleadores se interesan por la correcta atención de las necesidades de capital humano que demandan las empresas, los actores económicos y tecnológicos y, en suma, la sociedad en general. Además deben contribuir con financiación específica al desarrollo de programas educativos. Esta última es una cuestión apenas abordada hasta ahora, o en todo caso mal resuelta. En contrapartida los empleadores deberían participar en algún momento en el diseño de los programas aportando su visión del tema, sus sugerencias para el mejor ajuste entre el mundo académico y el mundo laboral.

De manera concreta, en cuestiones relacionadas con los contenidos de la componente práctica de la formación o, de forma singular en el diseño de aquellas titulaciones con mayor componente profesional. En España, los consejos sociales podrían ser las plataformas donde se recogiesen esas ideas e intereses, pero aún nos hallamos muy lejos de que tal mecanismo de ajuste entre la sociedad y los centros de educación superior funcionen debidamente.

Por último los profesionales, aquellos graduados que pasaron por la universidad tiempo atrás y que, con su progreso en la carrera profesional y con las nuevas expectativas que adquieran al cabo de los años, ven surgir lagunas formativas, o nuevas necesidades educativas no contempladas durante los años estudiantiles. Necesitan actualizarse, es la razón del *Lifelong learning*, cuyo crecimiento es permanente. La atención de dichas demandas pueden ser satisfechas individualmente, caso a caso, o mediante el desarrollo de programas impartidos periódicamente, y en los que las asociaciones de *alumni* han de jugar un papel muy importante.

Se ha mencionado anteriormente el origen de las reformas más prioritarias en la educación superior. La educación práctica, los métodos educativos de tipo activo, el aprendizaje por medio del conocimiento de buenas prácticas, etcétera. Pero es preciso volver, aunque sea brevemente a la cuestión de si los conocimientos adquiridos son los más adecuados.

En la universidad se forman profesionales que, sobre todo y de manera principal, son ciudadanos. ¿Esta afirmación ha de conducir a una visión distinta de los contenidos de los programas en las diversas titulaciones? ¿Cómo deberían equilibrarse los programas de estudio, entre los conocimientos de tipo científico, de tipo humanístico o de tipo tecnológico?

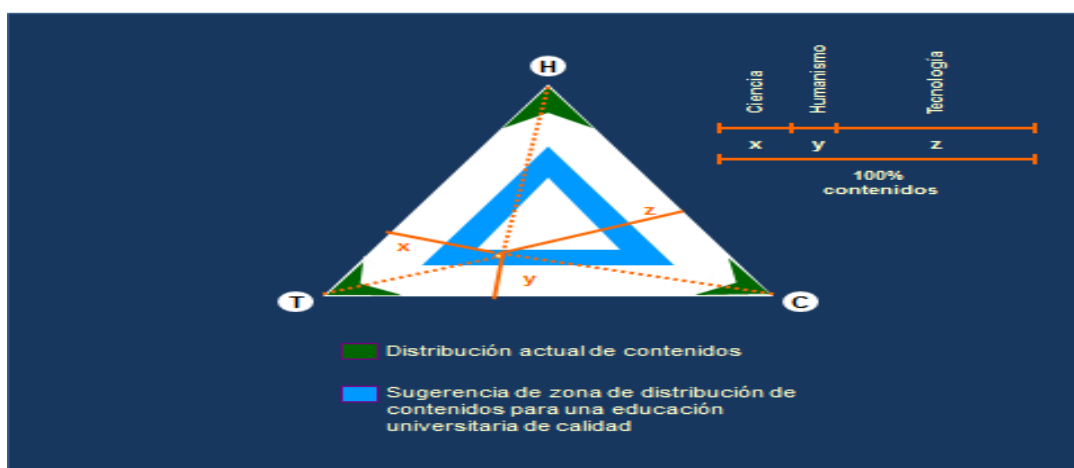


Figura 4. La distribución de contenidos para una educación universitaria de calidad.

Fuente: Elaboración propia.

En la Figura 4 se pretende dar de un modo simbólico una respuesta innovadora a tales interrogantes. En los vértices del triángulo se sitúan los tipos de disciplinas

científicas, humanísticas o tecnológicas, sin mezclas entre ellos. Los estudios que se representan gráficamente en un vértice corresponderían a la ausencia de mezcla con conocimientos que no fuesen propios de esa área de conocimiento. En las zonas de color verde, próximas a los vértices, se sitúan los programas de estudio para los que un campo científico es extraordinariamente más predominante que los otros dos. Acaso sea éste el caso de las titulaciones actuales en la universidad española.

La zona azul de la Figura 4 representa simbólicamente una cierta sugerencia de dónde podrían situarse los planes formativos de titulaciones que tuviesen mayor carácter transversal que la gran mayoría de los que se imparten actualmente, y no pecasen de excesiva especialización.

Recuerdo aquí dos frases que vi a la entrada de una sala de juntas de la Universidad Politécnica de Catalunya. Una reproducía la conocida idea que figuraba en el frontispicio de la Academia de Platón: nadie entre aquí que no sepa geometría. La segunda pretendía completar o, por qué no, corregir tal afirmación y decía, más o menos así: tampoco debe entrar quién sepa demasiada geometría.

Todas estas ideas hay que situarlas en el tiempo actual. Un tiempo de crisis económica y financiera en el que ha aumentado la desigualdad –en definitiva, hay mayor diferencia entre los ricos y los pobres en muchos países- y el aumento del riesgo de exclusión social o pobreza. Según los datos de Eurostat si se calcula el cociente entre los ingresos del 20% de empleados que más ganan y el 20% de los también empleados pero que son los que menos ganan, esa cifra ha aumentado en bastantes latitudes durante los años de la crisis.

España tiene el “desafortunado honor” de ser el país de la Unión Europea donde más ha crecido esa magnitud. A lo cual debe añadirse, volviendo a la óptica de los asuntos universitarios, el desproporcionado incremento de las matrículas universitarias en grado y en master. Y ello ocurre en un Estado cuyas ayudas al estudio se encuentran entre las menos favorables de la OCDE, pues apenas alcanzan un tercio del valor medio del conjunto de los países de dicha Organización.

Completa el desafortunado panorama la elevadísima tasa de desempleo de los jóvenes que también azota dramáticamente a los universitarios. Durante los últimos



años han sido contantes las noticias en los medios de comunicación que hacían referencia a cómo los titulados universitarios, muchos ellos de gran valor y brillantez y todos integrantes de la generación considerada mejor preparada de la historia, tenían que ir a buscar una oportunidad de trabajo a otros países, sobre todo del centro Europa o más hacia el norte.

Si abandonamos en este análisis las penurias actuales para elevar la mirada hacia el futuro, pronto hallaremos algunas explicaciones a la percepción que algunos organismos muestran del tiempo por venir.

Ya entre las conclusiones del Consejo Europeo que tuvo lugar el 12 de mayo de 2009 se presentó un documento que llevaba por título *Marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación*, que se puede considerar como un antecedente de la conocida Comunicación de la propia Comisión, del 3 de marzo de 2010, denominada *Europa 2020: una estrategia para un crecimiento inteligente, sostenible e integrador*.

Si algo caracteriza a los textos publicados por la Comisión Europea en los últimos años es su retórica. Muchas palabras hermosas con escasos efectos prácticos. Bellos objetivos que no se suelen cumplir, como son los que hablan de la reducción de las tasas de abandono escolar o del incremento en el porcentaje del PIB invertido en I+D.

Si se tiene en cuenta el escepticismo que puede producir tal separación entre lo que se dice y lo que se hace, una lectura de los objetivos marcados en *Education & Training 2020* conduce a una mezcla de aprecio y de escepticismo. Las iniciativas, las ideas y las propuestas que en él se contienen sobre el aprendizaje permanente y la movilidad o sobre la equidad, la cohesión social y la ciudadanía activa son sugerentes y deseables. También ocurre así con los objetivos que se enuncian a propósito de la calidad y eficacia en los estudios de educación superior o en las medidas destinadas a incrementar la creatividad, la innovación y el espíritu empresarial en los jóvenes universitarios.

Si huimos del contagio de vocablos novedosos pero nos reafirmamos en la necesidad de dar pasos por la senda de la mejora de la universidad europea, hay cuestiones que de manera inmediata necesitan impulsos, recursos y estrategias para

que se alcancen objetivos satisfactorios. Así ocurre con la mejora de la empleabilidad de los egresados que salen de las universidades europeas, con la renovación de las metodologías educativas dándoles un sentido más activo, con la internacionalización de las universidades en su docencia, su investigación y su posicionamiento en el actual mundo global o, en definitiva, con lo que representa y, en consecuencia a lo que obliga, el papel emergente de la universidad como motor del progreso social.

Para mejorar la posición de las universidades europeas en cada uno de los enunciados anteriores, o en otros muchos que se podrían incorporar a la lista esbozada, hacen falta más recursos, no cabe duda; más aún tras el carácter devastador de la crisis económica que aún padecemos.

Pero con recursos sólo no será suficiente. Hay obstáculos que se oponen a la modernización y a las ambiciones de un futuro mejor para los campus universitarios. Tales son la excesiva reglamentación y normativa que lastran su funcionamiento ágil, la uniformidad y parecido de unas universidades con otras, sin que su vinculación con el entorno les marque un carácter diferenciador, o la gobernanza universitaria, donde las reformas en muchos países van bastante más despacio de lo que sería conveniente.

Para concluir este texto, con un cierto carácter simbólico por la importancia que tienen, y que más tendrán en el futuro, las cuestiones relacionadas con los planteamientos globales universitarios, quiero mencionar una característica de la internacionalización de la docencia universitaria, más concretamente, del lugar donde estudian los jóvenes, o sea, la movilidad a la hora de cursar sus estudios superiores.

Con anterioridad se han formulado las características que debían tener los estudios universitarios en los campus europeos: la formación de profesionales, como ha sido tradicional en su devenir hasta ahora, y la formación de ciudadanos. Con la implantación del Espacio Europeo de la Educación Superior se ha pretendido mejorar la primera mediante la armonización académica de los centros y la ampliación del mercado laboral. La formación de ciudadanos, como compromiso y como obligación de las instituciones universitarias hace referencia a que los valores democráticos, impregnados de humanismo, y la racionalidad formen parte esencial de la educación universitaria.

Los llamados valores europeos tienen que contribuir a la educación de ciudadanos europeos, libres, solidarios. Su formación lo ha de incorporar además de que tengan capacidad de implantar innovaciones tecnológicas y sociales. En todo ello beneficiará la generalización de la la internacionalización de la docencia, tanto en grado como en master, mediante la implantación de redes de colaboración docente entre universidades que encuentren temas de interés común. Y hay que sumar a estas iniciativas las posibilidades tecnológicas del tiempo actual.

Poco a poco, las fronteras nacionales se diluirán o apenas tendrán sentido para los jóvenes a la hora de cursar sus estudios universitarios, durante todo el tiempo que duren o, al menos, en parte de él.

Si hay que buscar un ejemplo de éxito de una iniciativa política muchos citarían el desarrollo del programa Erasmus, España puede sentirse orgullosa de su participación en el programa, el país que más estudiantes Erasmus recibe y el que más envía.

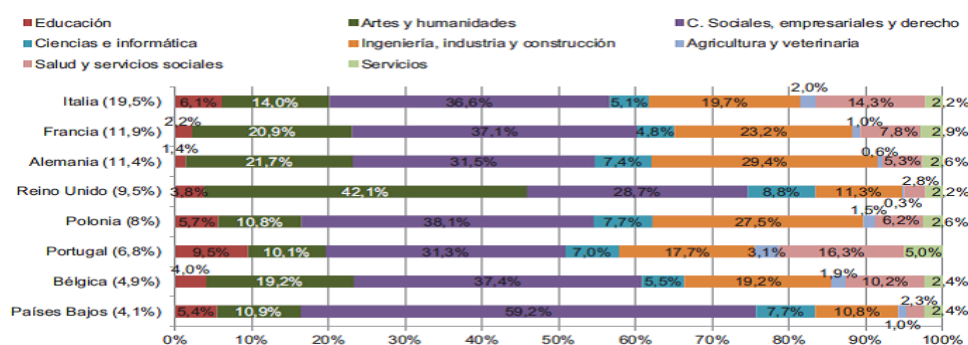


Figura 5. Países con mayor número de estudiantes Erasmus españoles y su distribución por ámbito de estudio. Curso 2013-2014.

Fuente: Datos y Cifras del Sistema Universitario Español. Curso 2015-2016

Son numerosas las reflexiones a propósito de las bondades de Erasmus. Androulla Vassiliou, que fue Comisaria de Educación, Cultura, Multilingüismo y Juventud de 2010 a 2014, decía en *El País* que “El mensaje es claro: si estudias o si te formas en el extranjero, tienes más probabilidades de mejorar tus perspectivas de empleo”. Además, añadía algún dato al respecto: los alumnos Erasmus tienen un 23% menos de tasa de paro al cabo de cinco años de graduarse. Por eso es importante seguir reforzando el programa Erasmus, que los gobiernos lo deben mimar y no ser cicateros con los pocos recursos que a tal fin destinan.

Tras la cumbre de ministros responsables en Educación Superior celebrada en Lovaina se formulaba el deseo, en el consiguiente Comunicado que al menos el 20% de los graduados en el Espacio Europeo de Educación Superior en 2020 deberían pasar un periodo de formación fuera de su país. El objetivo marcado en el periodo 2007-2013 era llegar en este último año a 350.000 estudiantes Erasmus; sin embargo, esa movilidad se quedó por debajo de tales expectativas y llegó únicamente a 268.000. Cuidar el programa Erasmus debe ser, además de un objetivo político, un compromiso moral de los gobernantes europeos con la juventud.

## CAPÍTULO 2

### THE DEMAND FOR TRUTH: THE FORMATION AND EFFECTIVITY OF NEOLIBERAL RESEARCH

Stephen J. Ball

*UCL Institute of Education. University College London*

Power never ceases its interrogation, its inquisition, its registration of truth: it institutionalises, professionalises and rewards its pursuit (Foucault, 1980, p. 93).

During periods of problematisation, governments were forced to either adapt their programmes or launch justifications for what they were doing. It is at these times that we often gain greatest insight into the mechanisms of government and the means used to resist them. These insights must focus on *both* discipline and governmentality, technologies that complement and dovetail with each other.

Legg (2005, p. 137): *Universities are quintessentially institutions organised around truth*. Truth is required from us – we are producers of truth, and we are rewarded for our truth production. I am seeking to take up here Foucault's concern not with *what is true*, but, as with his other concerns, the *how* of truth and 'the system of truth and falsity' itself (Foucault, 2013). That is, how some things come to count as true, how some persons become authorised speakers of truth, and how some statements, discourses and practices rooted in truth are generated (Rose, 1999). As (Burchell, 1996) argues an historian of the present must 'have a concern for truth' and 'must be meticulous in describing the shapes it assumes' (p. 32). Bearing in mind, as Foucault says, that nothing is true that is not the product of power.

So that 'instead of trying to find out what truth is' here, following Foucault's imperative, I am trying to understand why we accord truth ultimate value, and place

ourselves 'absolutely under its thrall' (Foucault, 1988, p. 107). Truth is always a 'system of exclusion' (Foucault, 2013, p. 2) – by which here I mean the privileging of certain sorts of research and research questions and the exclusion of others - and it is 'a system of constraint which is exercised not only on other discourses, but on a whole series of other practices' (p. 2). These discourses 'present themselves to subjects as environments fully on a par with the physical environment' (Prado, 2006, p. 86). I want to sketch some aspects of the contemporary research environment for the human sciences in relation to something we might call *Neoliberal Research* and this addresses the argument that 'current debates over what counts as evidence in state policy formation are indeed debates over what counts as educational research (Luke & Hogan, 2006). At this moment within the politics of truth there is a clear privileging of statements, that articulate 'what works' and are founded by the procedures of medical research - RCTs.

It is a question of what governs statements, and the way in which they govern each other so as to constitute a set of propositions which are scientifically acceptable, and hence capable of being verified or falsified by scientific procedures. In short, there is a problem of the régime, the politics of the scientific statement. (Rabinow, 1987, p. 54).

Here I want to address the *financialization* and the *politicisation* and *depoliticization* of research, that is, the rewards and costs of truth. I want to link this with another key assertion of Foucault's that: 'The emergence of social science cannot, as you see, be isolated from the rise of this new political rationality, and from this new political technology' (Foucault, 1988, p. 162) – neoliberalism. That is, in its current specificity, the reconversion of social scientific labour into a form of neoliberal expertise which has the management of the population as its aim. Such 'expert knowledges give rise to much of what we "say" and "see" or the objects that we take to exist in the world and how we talk about them' (Walter, 2008, p. 540). In other words, the constitution of what we might call – in several senses – the new *grey sciences*. What I am adumbrating here, both the neoliberalising of research and the deployment of research to the project of neoliberalisation (a double) is at the same time making us as researchers docile and productive (another double). As Connell suggests:

We have not yet ... fully assimilated the profound consequences of the neoliberal turn for the basic project of education (p. 99) the wider effect of neoliberalism on the knowledge base: an increasing technicization of knowledge and knowledge production (Connell, 2013, p. 108).

Or to paraphrase slightly Sarah Amsler: *Neoliberalism is now not only 'in the house' in English universities but also fast becoming constitutive of the very criteria of what counts as research (my change) itself'* (Amsler, 2011, p. 67).

We see all of this manifest in the current relations between research and education policy but also in the grandeur and force and effectivity of such things as PISA league tables, world ranking systems of universities, examination and testing procedures and protocols and the analysis of test data which orient both national education policy making and classroom pedagogies and decision-making (Ball, Maguire *et al.*, 2011).

These numerical and statistical truths flow 'around a diversity of apparatuses for the production, circulation, accumulation, authorization and realization of truth' (Rose, 1996, p. 45) that include the university, research councils, funding bodies, foundations, government departments etc. They are both political, a mode of governing, and profitable – the neoliberal dream – another double.

One could suggest that the OECD's greatest impact has been in relation to its Indicators agenda, including PISA, and its role in constructing a global educational policy field through *governance by comparison...* (Grek, Lawn *et al.*, 2009).

New governance forms promote ways of controlling and shaping behaviour that mix material and discursive strategies: the discursive mobilisation of new norms and values is combined with external regulatory mechanisms (such as competitive indicators of performance) which together seek to transform the conduct of organisations and individuals in their capacity as 'self-actualising' agents ... Knowledge and information thus play a pivotal role both in the pervasiveness of governance and in allowing the development of its dispersed, distributed and disaggregated form (Ozga, 2011).

We can glimpse here the role of research as part of a larger, more complex and integrated system of measurement and comparison (see Bradbury xxx on the

*datafication* of the pre-school classroom) which is intended to make the population more visible and more malleable. This is research as a form of bio-surveillance, a continuous process of monitoring based on tests and metrics and the analysis of the data they produce. This enables, in its current iteration what (Allen, 2014, p. 236) calls 'the supervision process'. Or as (Rose, 1999, p. 232) puts it: In analyses of democracy, a focus on numbers is instructive, for it helps us turn our eyes from the grand texts of philosophy to the mundane practices of pedagogy, of counting, of information and polling, and to the mundane knowledges of "grey sciences" that support them.

Within all of this there is a silent coupling of knowledge and power as a means by which we assign people to positions/categories and assign them value/worth: that is 'the promise that categorization and comparison through standardised measurements, or *capta* will reveal and illuminate essential truths about students, teachers and schools' (Pignatelli, 1993). In other words, 'the technology of statistics creates the capacity to relate to reality as a field of government' (Hunter, 1996, p. 154).

Education researchers are directly involved in the design and evaluation of programmes and practices that are intended to maximise the productivity and efficiency of students and teachers and are forms of investment in such productivity (see below). (While there are themselves subject to exactly such programmes and practices.) This involves, 'the invention, contestation and operationalization of various rational programmes {e.g. blended learning} and techniques {e.g. real time performance monitoring} that try to conduct behaviours so that specific results can be obtained' (Rose, 1999, p. 20) {my examples}. (Bailey, 2014) describes this as a kind of *performative promise* (an *obligation or debt*) that we make – as we seek as researchers to have an 'impact' on and change the world. We can see this in the increasing amounts of educational research that is becoming part of 'data-work', the collection/production, management, analysis, interpretation and of maintaining the flows of data are now 'part of everyday life in modern "learning"/"knowing" organisations' (Kelly & Downey, 2011, p. 416). These data serve to organize, order and evaluate practices and to 'trigger' interventions, which are also designed by researchers, and sold by CPD providers and education services companies, with the performative promise explicitly made – as in the case of Pearson Education.



We provide a range of education products and services to institutions, governments and direct to individual learners, that help people everywhere aim higher and fulfil their true potential.

Our commitment to them requires a holistic approach to education. It begins by using research to understand what sort of learning works best, it continues by bringing together people and organizations to develop ideas, and it comes back round by measuring the outcomes of our products.

(<https://www.pearson.com/about-us.html> accessed 15.07.16)

In the lecture series *Security, Territory, Population* (Foucault, 2009), Foucault shows how the disease of smallpox was dealt with by the emergent state from the eighteenth century onwards. Rather than deploying techniques of exclusion or quarantine, as for leprosy and the plague, the focus for intervention now rested on determining probabilities and establishing averages through the use of statistics who might live, who might die, who was at risk. The fundamental problem for security became its management of the disease which involved Foucault says:

“Knowing how many people are infected with smallpox, at what age, with what effects, with what mortality rate, lesions or after-effects, the risks of inoculation, the probability of an individual dying or being infected by smallpox despite inoculation, and the statistical effects on the population in general. In short, it will no longer be the problem of exclusion, as with leprosy, or of quarantine, as with the plague, but...the medical campaigns that try to halt epidemic or endemic phenomena” (p. 10).

The point of medical intervention is re-defined. What is different now from the 18<sup>th</sup> and 19<sup>th</sup> centuries is that the state as an - ‘ensemble formed by institutions, procedures, analyses and reflections, calculations, and tactics’ (ibid p. 108) no longer limits itself to letting natural processes ‘take their course’ and then manage the result, rather it is about intervening in the inevitable. The population is made malleable. The national resource of human skill is nurtured. A particular economy of power is established which aims at raising, enhancing, improving, maximising capabilities and, at the same time, the production of particular modes of subjectification, in which

individuals can be brought to work on themselves, under certain forms of authority, in relation truth discourses, by means of practices of the self.

There is another level of 'meta-analysis' in this neoliberal dispositif – that is, research, of certain sorts, is now deployed to identify effective and cost-efficient programmes and initiatives (PRP, phonics, grouping by ability, home-school cooperation, positive parenting) which can be identified as driving up student performance and reducing teaching costs (another double) - and which at the same time displace teachers' situated decision-making.

The Education Endowment Foundation (EEF) is an independent grant-making charity dedicated to breaking the link between family income and educational ... The Education Endowment Foundation (EEF) exists to fund, develop and evaluate cost effective and replicable projects which address educational disadvantage., ensuring that children from all backgrounds can fulfil their potential and make the most of their talents.

This is a new empiricism, even almost a new positivism (Lingard, 2013, p. 121). It is one manifestation of 'the politics of the scientific statement', addressed to questions of what is to count as 'research' and as 'truth'. Here we can see truth 'as a system of exclusion' in operation.

... currently there are attempts around the globe to wind back gains in critical theory and methodologies as applied to education research and to tame educational research in the direction of state policy requirements and problem-solving epistemologies and ontologies" (Lingard, 2013, p. 122).

More and more research funding and activity are devoted to designing, producing, analysing, interpreting and disseminating research 'solutions' and their effects. We can see all of this perhaps most clearly in relation to the US policy programme No Child Left Behind. In funding of the programme Congress defined and mandated a specific version of research and science which would provide the 'evidence base' for school practices. Such research would identify pedagogies and forms of organisation that are 'effective' and cost efficient – value for money.



The Sutton Trust-EEF Teaching and Learning Toolkit is an accessible summary of educational research which provides guidance for teachers and schools on how to use their resources to improve the attainment of disadvantaged pupils.

### Why is research useful?

We know that the relationship between spending and pupil outcomes is not simple. Between 1997 and 2011 per pupil spending increased by 85% but over this period improvements in pupil outcomes were marginal on most measures. At school level, it is clear that different ways of spending school budgets can have very different impacts on pupil attainment, and choosing what to prioritise is not easy. Even once a decision to implement a particular strategy has been taken there are a wide variety of factors which determine its impact. We believe that educational research can help schools get the maximum “educational bang for their buck”, both in terms of making an initial choice between strategies, and in implementing a strategy as effectively as possible.

Figure 1. EEF website: <https://educationendowmentfoundation.org.uk>

ESEA Title 1 (NCLB) Requires that schools select programmes that are ‘evidence-based’: using research that “involves application of rigorous, systematic and objective procedures to obtain reliable and valid knowledge ... and employs systematic, empirical methods that draw on observation or experiment; involves rigorous data analyses that are adequate to test the stated hypotheses ... using experimental or quasi experimental designs....

Smith, Miller-Kahn *et al.*, 2004 comment ‘that the state should appropriate the term science and attach it to one form of science and one segment of scientists’ is a ‘remarkable – even a breath-taking feat’ (p. 183). Here what is authorised as a ‘serious statement’ is clearly demarcated, what is unauthorised is excluded.

Such truths are also circulated and legitimated by a set of relatively new knowledge intermediaries and brokers (Lingard, 2013, p. 125) – which have ‘potentially reductive effects on the width and scope of research agendas in education, attempting to focus such research on matters of interest to policy makers’ (p. 125). There is an increasing variety of third sector platforms that digest, organise and disseminate ideas that ‘work’ and evidence that is ‘good’.

BEE - Best Evidence Encyclopaedia  
WWC - What Works Clearinghouse  
BP - Blueprints  
SPW - Social Programs that Work  
E2S - Evidence to Success  
AL - Allen Review  
Note: The Campbell Collaboration does systematic reviews but does not provide a rating of interventions.  
SCIE - Social Care Institute for Excellence uses qualitative descriptions but not ratings  
NICE - National Institute for Clinical Excellence uses odds ratios 23/45 and descriptions but not ratings

Figure 2. *grey science*

These are new sites of *grey science*, and new *enclosures*: ‘relatively bounded locales or fields of judgement within which their authority is concentrated, intensified and rendered difficult to countermand’ (Rose, 1996, p. 50). They constitute a neoliberal enlightenment expressed in ‘a discourse that suppresses references to the effective strategic considerations (that is, power, control and self-interest) and instead enshrines references to progress, efficiency, best practice, science, expertise, professionalism, coordination and the Common Good’ (Higgins, 1996, p. 10-11). Ideology and normativity, and the possibility of debate are erased.

Issues of standards and accountability, are typically presented by politicians and policymakers as matters of technical efficiency rather than normative choices. As a consequence, their political nature, including the deep implication of these discourses with issues of socio-political power, is effectively backgrounded (Clarke, 2012, p. 298).

Education as a public responsibility and site of democratic and ethical practice is replaced by education as a production process, a site of technical practice and a private commodity governed by a means/end logic – summed up, again, in that supremely techno-managerial question – ‘what works?’ (Fielding and Moss, 2011, pp. 23-24).

Data and evidence displace debate and produce ‘a mode of symbolic structuration of the community {of policy research} that evacuates the political core constituting it, namely dissensus’ (Ranciere, 2010, p. 188) {my brackets}. This is a form of techno-politics within which technical expertise trumps questions of values and purpose. Concomitantly, critical policy research becomes increasingly ‘irrelevant’, and

unfunderable. Critical scholars continue to address each other, in specialist conferences and journals, but go unheard by makers of policy.

The other matter of concern relates to the definition of educational research today and the way edu-businesses have sought to affect education policy through a reductive use of research and data sets, linked to the rise of 'big data', and the production of research *for* policy that inevitably simplifies policy problems and solutions in ways attractive to policy makers globally. This elides the complexities of the findings of educational research conducted in the academy and fails to acknowledge as well that policy is the 'authoritative allocation of values' ... that is, that politics are central to policy agendas, not simply research, however defined (Hogan, Sellar *et al.*, 2014, p. 30).

In all of this, here we confront another double (not simply that of management and cost), but also the value of research in terms of social and economic 'returns'. In a variety of ways research is now increasingly represented and legitimized as a form of investment. This in turn entails the direct connecting up of research, and therefore what research is 'worth' funding, to *problematizations* and the need for 'solutions' that are determined elsewhere.

## CONCLUSION

The contemporary public university is situated at the nexus of the state, economy and civil society, although the mix of imperatives, expectations and hopes that construct that nexus are in the flux. What it means to be a university, a lecturer, a researcher, a scholar are all changing as a result. The processes of neoliberalisation are reconfiguring the relationship between human sciences researchers and their research. That relationship is no longer articulated by curiosity, critique and enlightenment progressivism but instead by responsibility, investment and improvement. Our relationships to our discipline and to ourselves are remade as an ethics of enterprise. The university and the researcher are academic businesses striving to remain solvent, expand and grow and diversify in a field of complex and overlapping competitive relations – both with other HE institutions and increasingly with private sector providers of all sorts. Research truths are diffused and consumed, and increasingly are 'produced

and transmitted under the control, dominant if not exclusive, of a few great political and economic apparatuses' (Foucault, 1980, p. 131-132) - we might name OECD, McKinsey, Pearson and the EEF.

Research in the human sciences is both a commodity, exchanged and sold within a priority driven funding regime, and increasingly, especially in areas like education, tied by these priorities and these funding mechanisms, to the management of the population and the maximisation of human capital resources in response to the demands of welfare costs and global economic competitiveness. Educational science has of late re-entered a phase in which the performance and 'ability' of students are conceptualised, on the one hand, through neuroscience and epigenetics (Rabinow and Rose, 2003) and in the other, through character, virtues and dispositions. This bio-educational complex operates at all levels in multi-faceted ways in the management of collective life. Just as was the case when population first emerged as a focus of state curiosity, brought into existence through the recording of information and statistical analysis. In the present the techniques of the human sciences, like data analytics, construct the population as an object of knowledge made susceptible to intervention. Educational researchers are also now designing and testing those interventions and their methods of delivery - this is one of a series of neoliberal doubles producing productivity and profit, performance enhancement and purposeful passivity, while whittling away the costs of traditional professionalism and the conduct of a proper politics of education. All of this entails the direct connecting up of research, and therefore what research is 'worth' funding, to state problems and the need for 'solutions' that 'work'. Researchers take rather than make these problems and at the same time are made neo-liberal academics.

## REFERENCES

- Allen, A. (2014). *Benign Violence: Education in and beyond the Age of Reason*. Basingstoke, Palgrave Macmillan.
- Amsler, S. (2011). Spaces of Hope in the Struggle for England's Universities. *Representations*, 116 (1), 62-87.
- Bailey, P. (2014). *PhD, Institute of Education*, University College London.
- Ball, S. J., M. M. Maguire, A. Braun, J. Perryman and K. Hoskins (2011). Assessment Technologies in schools: 'deliverology' and the 'play of dominations'. *Research Papers in Education* **forthcoming**.
- Burchell, G. (1996). Liberal government and techniques of the self. *Foucault and Political Reason*. A. Barry, T. Osborne and N. Rose. London, UCL Press.
- Clarke, M. (2012). The (absent) politics of neo-liberal education policy. *Critical Studies in Education*, 53 (3), 297-310.
- Connell, R. (2013). The neoliberal cascade and education: an essay on the market agenda and its consequences. *Critical Studies in Education*, 54 (2), 99-112.
- Fielding, M. and P. Moss (2011). *Radical education and the common school: A democratic alternative*. London, Routledge.
- Foucault, M. (1980). *Power/Knowledge: Selected Interviews and other writings*. New York, Pantheon.
- Foucault, M. (1988). *Politics, Philosophy. Culture: Interviews and other writings 1972-1977*. New York, Routledge.
- Foucault, M. (2009). *Security, Territory, Population: lectures at the College de France 1977-78*. New York, Palgrave Macmillan.
- Foucault, M. (2013). *The Will to Know: Lectures at the College de France 1983-84*. Basingstoke, Palgrave MacMillan.
- Grek, S., M. Lawn, B. Lingard and J. Varjo (2009). North by northwest: quality assurance and evaluation processes in European education. *Journal of Education Policy*, 24 (2), 121-133.
- Higgins, W. (1996). Globalisation and Neoliberal Rule. *Australian Journal of Political Economy*, 57 (1), 5-29.

- Hogan, A., S. Sellar & B. Lingard (2014). *Pearson, Edu-business and New Policy Spaces in Education*. EERA Annual conference.
- Hunter, I. (1996). *Assembling the School. Foucault and Political Reason: Liberalism, neo-liberalism and rationalities of government*. A. Barry, T. Osborne and N. Rose. London, UCL Press.
- Kelly, A. & C. Downey (2011). *Using effectiveness data for school improvement: developing and using metrics*. New York, Routledge.
- Lingard, B. (2013). The impact of research on education policy in an era of evidence-based policy. *Critical Studies in Education*, 54 (2), 113-131.
- Luke, A. & D. Hogan (2006). Redesigning what counts as evidence in educational policy: the Singapore model. *World Yearbook of Education 2006: Education Research and Policy: Steering the Knowledge-Based economy*. J. Ozga, T. Seddon and T. Popkewitz. London, Routledge.
- Ozga, J. (2011). Knowledge-based governance: new technologies and the production and use of knowledge. *Education et Societes*, 21.
- Pignatelli, F. (1993). What Can I do? Foucault on Freedom and the Question of Teacher Agency. *Educational Theory* 43 (4), 411-432.
- Prado, G. (2006). *Searle and Foucault on Truth*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Rabinow, P. Ed. (1987). *The Foucault Reader*. Harmondsworth, Penguin.
- Rabinow, P. & N. Rose (2003). *Thoughts on the concept of biopower today*. London, LSE.
- Ranciere, J. (2010). *Dissensus: On Politics and Aesthetics*. London, Continuum.
- Rose, N. (1996). Governing "advanced" liberal democracies. *Foucault and Political Reason: Liberalism, neo-liberalism and rationalities of government*. A. Barry, T. Osborne and N. Rose. London, UCL Press.
- Rose, N. (1999). *Powers of Freedom: Reframing Political Thought*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Smith, M. L., L. Miller-Kahn, W. Heinecke & P. F. Jarvis (2004). *Political Spectacle and the Fate of American Schools*. New York, FalmerRoutledge.
- Walter, R. (2008). Foucault and Radical Deliberative Democracy. *Australian Journal of Political Science*, 43, 531-546.



# CAPÍTULO 3

## EL GOBIERNO DE LA UNIVERSIDAD: ENTRE LA AUTONOMÍA Y EL COMPROMISO

Liliana Sanjurjo

*UNR- Argentina*

### INTRODUCCIÓN

En este capítulo se desarrolla la ponencia presentada en el IX Congreso Iberoamericano de Docencia Universitaria -CIDU- “La universidad en cambio: gobernanza y renovación pedagógica”, llevado a cabo en Murcia en marzo-abril de 2016. La ponencia formó parte del panel “Gobernanza y universidad” y está organizada en torno a los tópicos propuestos por la organización del Congreso, los cuales resultaron interesantes interrogantes alrededor de los cuales se abordó la presentación. Estos fueron:

- ¿Cuáles son los retos más destacables que tiene planteados la universidad en el ámbito de su gobierno y de su gestión?
- ¿Cuáles están siendo las dificultades y problemas, en relación con la autonomía universitaria, teniendo en cuenta la sobre-regulación desde los organismos nacionales y la enorme influencia de las agencias supranacionales y nacionales en el control, la certificación y la garantía de calidad?
- ¿En qué medida el gobierno y la gestión de la universidad se están viendo limitados por el hecho de que la “libertad de cátedra” sigue *campando a sus anchas* en lo que respecta a la actividad docente?

En base a ellos, se abordan en este trabajo los siguientes ítems:

- ✓ Una mirada crítica a la génesis de algunos conceptos.
- ✓ El gobierno de la universidad como una cuestión político-académica.
- ✓ Contexto en el cual las universidades están ejerciendo su gobierno.
- ✓ Consecuencias de la lógica del mercado para el gobierno de la Universidad.
- ✓ Una mirada crítica hacia el interior de la universidad.
- ✓ Delineando algunos desafíos.

Y tal como se destaca en el título, se pondrá énfasis no sólo en la problemática de la autonomía, sino además en el compromiso de la universidad para con la sociedad.

### **3.1. Una mirada crítica a la génesis de algunos conceptos**

Es necesario comenzar con ciertas aclaraciones conceptuales, relacionadas con los temas que me ocupan, ya que en algunos países o regiones han tenido un desarrollo muy diverso en otros y, con frecuencia, se han ganado desconfianza o desprestigio. Algunos de ellos simplemente han tenido distintas génesis según las historias específicas de cada región.

En primer lugar, destaco que en Argentina no es de uso habitual en desarrollos teóricos o documentos ministeriales ni en la vida cotidiana universitaria, el término gobernanza. El concepto de uso frecuente es el de gobierno. El de gobernanza ha recomenzado a tener auge, especialmente en Europa en las últimas décadas, entendida como una forma de gobernar que se propone como objetivo el desarrollo económico, social e institucional duradero, promoviendo el equilibrio entre el estado, la sociedad y el mercado. Si bien el concepto registra larga data, con la acepción señalada es un término acuñado en los 90, para hacer referencia a un gobierno centrado en la gestión. Originalmente se empleó mayormente en el ámbito de lo económico y en los últimos años se ha extendido a otros ámbitos e instituciones.

En esa dirección se habla de gobernanza global, entendida como la regulación de relaciones interdependientes ante la ausencia de una autoridad política global, para regular la relación entre estados independientes; gobernanza corporativa como

el conjunto de procesos, políticas, costumbres, instituciones y leyes que hacen al control, administración y dirección de una empresa; gobernanza proyectiva como los procesos que deben darse para lograr un proyecto exitoso. En los últimos años, además, se han realizado esfuerzos desde organismos internacionales, como el Banco Mundial, tendientes a conocer la medida de gobernanza de los países que conforman el mundo.

Si bien no comparto la idea de descartar conceptos tan sólo porque han venido de la mano de políticas a las que cuestionamos -porque supondría, por ejemplo, dejar en manos del neoliberalismo conceptos potentes como competencias, calidad, entre muchos otros- entiendo que en los medios académicos argentinos se tomaría con ciertos reparos el concepto de gobernanza. Sobre todo por el proceso a través del cual en los últimos años se produce un traspaso de la lógica del mercado a la organización de las instituciones educativas.

En esa línea de pensamiento, me referiré a continuación a dos conceptos relacionados con el anterior: el de gerenciamiento y el de gestión. Al respecto resultan valiosos los aportes de Silvia Grinberg (2006), docente de las Universidades Nacionales de San Martín y de Luján, Argentina, quien en el artículo "Educación y gubernamentalidad en las sociedades de gerenciamiento", comenta un estudio de documentos ministeriales, realizado en procesos de cambios que ocurrieron en un escenario de acumulación flexible y que expresan una reforma de los procesos y prácticas institucionales de producción de subjetividades.

En ese artículo, la autora realiza una fuerte crítica a las sociedades de gerenciamiento, las que empoderan la gestión como la clave para la resolución de todos los problemas, ya que sostiene que se trata de nuevas formas de disciplinamiento social. Es decir, que no se trata de nuevas formas de gobierno para la mejora social, sino sutiles formas para la continuidad. El trabajo sostiene que el gerenciamiento se muestra como un relato que instala formas flexibles, abiertas al cambio y a la creación permanente. Para ello se propone la ampliación de la capacidad de decisión y de acción de los individuos, quienes son llamados a producir su propio destino.

"La definición de la gestión como diseño y desarrollo de proyectos, justamente, se dirige en este sentido: pensar la planificación ya no como un acto previo a la

acción, sino como una práctica que contempla y monitorea constantemente aquello que sucede en el desarrollo de esa planificación. Y, para ello, es necesario que los actores que antes eran ubicados como ejecutores de planes se transformen, ellos mismos, en gestores” (p. 72).

Sostiene Grinberg que:

“Se trata, así, de la reconfiguración de las tecnologías del gobierno en donde, por medio del llamado a la ampliación de la libertad y la democratización de la vida, el Estado aparece como un actor más de la escena, que llama a los ciudadanos a participar y responsabilizarse por sus condiciones de existencia. Ello en un contexto donde el destino (por lo menos para una gran parte de la población) parece cada vez menos una cuestión de elección personal y más la encrucijada de una jaula que ya ni siquiera puede ni quiere aprisionar. La jaula de hierro weberiana devino un laberinto incierto que los sujetos son llamados a enfrentar, a adquirir las capacidades/competencias para actuar y prever cómo recorrerlo. La libertad, como dijimos al principio, llega cuando ya no hay mucho que elegir” (p. 84).

Mediante la retórica de la participación y el compromiso, el gerenciamiento transfiere todas las responsabilidades a los individuos. A través de la gestión, los sujetos no son ya sólo responsables de los resultados, sino también del proceso y del monitoreo y evaluación del mismo. La alienación que supuso el modo tradicional de organización de la fábrica, en la que el obrero no sólo no era dueño de los medios de producción ni del producto, sino tampoco de los modos de producción, se ve agudizada en un modelo en el cual se espera que los trabajadores, sin participar de la toma de decisiones ni de las ganancias, sean responsable del proceso que llevará a mejorar el producto y, además, sean sus propios controladores. Restringir la decisión al ámbito de la ejecución no supone la democratización del poder, sino nuevas lógicas de su ejercicio. Se crea, así, un sujeto de responsabilidad al que, a su vez, se lo despoja de la toma de decisiones en cuanto a las finalidades y de los beneficios económicos de lo producido.

Esta lógica produce no sólo nuevas formas de gobierno de las instituciones, sino también nuevas subjetividades y nuevas relaciones con el conocimiento.

“El conocimiento y el saber, como eje de la acción y del cálculo, no es algo que llega hacia fines del siglo XX, pero sí tendrá o se le intentará otorgar un nuevo lugar en el presente. Reducir la incertidumbre, actuar sobre la complejidad o, en otras palabras, volver predecible una realidad que, por definición, es imprevisible. Un conocimiento que, sobre la base de la fusión del resultado con el proceso, procura acortar el margen de error, transfiriendo la responsabilidad hacia los individuos o instituciones... Mediante un relato que llama a la autorrealización, al empowerment, se produce una pluralización tal de los centros de acción/responsabilidad que los problemas rebotan desde el Estado hacia los nodos que constituyen instituciones o individuos llamados a monitorearse, rumbearse o, si se quiere, tal como se formula en el lenguaje de la autoayuda, a trabajar sobre una autoestima deprimida. De modo que el gobierno de la conducta se vuelve autogobierno, autorregulación de un sujeto comprometido y responsable que se autoevalúa porque forma parte de su proceso de autoperfeccionamiento. Esto mismo puede ser expresado para el nivel de las instituciones y de sus miembros, y es un eje clave de las propuestas de reforma de las prácticas de enseñanza que se configuran en la lógica de las competencias” (Grinberg, 2006, p. 85).

Y, además, extendió sus límites desde la administración empresarial a todos los ámbitos de la organización social.

“La gestión, nacida como cuestión de la administración empresarial, franqueó sus límites. La educación, la salud, la política, el conocimiento, la cultura, las relaciones humanas, nada queda ni debe quedar fuera de su égida. La excelencia, la calidad total, el logro de cero defecto, los círculos de calidad, la planificación por proyecto, la autonomía, el liderazgo, la innovación constituyen tantos de los aspectos que la gestión como episteme abarca. Según señalan sus promotores, constituye mucho más que una simple forma de planificación o administración, involucra un cambio en el modo en que pensamos, actuamos, sentimos; en suma, un cambio en la forma de ser de los individuos y de las, ahora, devenidas organizaciones” (Grinberg, 2006, pp. 82-83).

La administración, durante el desarrollo del capitalismo, ha pasado por momentos clave que se caracterizaron por distintas expresiones, relacionadas con el contexto y con la finalidad que se le quería imprimir. En la década de los 70 surge a la par de los enfoques sistémicos, e influenciada por la competencia llevada a extremos agresivos, bajo la ideología de la supervivencia. Muchos exmilitares de la guerra de Vietnam fueron empleados en las empresas. La administración recibe, entonces, la impronta militar. Expresiones tales como “tomar posesión”, “aplantar la competencia”, “capturar al cliente”, “campo de batalla”, “fortalezas, debilidades, amenazas”, “estrategia de ataque” (Rodríguez Matos, 2005) caracterizaron la organización de las empresas con una nueva modalidad que pretendía superar la visión tradicional de la administración, la que sólo buscaba el mantenimiento del status quo. Era hora de salir al ataque destrozando al competidor.

Durante los 90 el mercado, en cambio, basó su estrategia en la descentralización y flexibilización como modo de achicar el Estado, finalidad oculta en el discurso de la participación. En la actualidad, el gerencialismo avanza más aún al responsabilizar del proceso a los propios actores despojados de bienes materiales, culturales y de una real participación política. Así como en el capitalismo fordista el empresario se hacía cargo tanto de los medios y de los modos de producción como del bienestar de los obreros para que produzcan más y mejor, el toyotismo terceriza los medios -para no correr riesgos- y responsabiliza a los obreros y empleados de la calidad del proceso y del producto.

Para diferenciarnos de esta lógica, en Argentina resulta más claro y usual el concepto de gobierno, entendido como la forma de organización que se acuerda entre los miembros de un grupo o sociedad en pos de la concreción del bienestar común. También hace referencia al equipo de personas elegidas para gestionar esa finalidad y a modalidades de funcionamiento social que permiten abordar las tensiones entre intereses personales o sectoriales e interés general, entre participación y autoridad, entre formas instituidas y formas instituyentes, entre autonomía y compromiso, entre otras.

### **3.2. El gobierno de la universidad como una cuestión político-académica**

Los enfoques técnicos de la organización han sido cuestionados por miradas enriquecedoras que ponen en evidencia el papel preponderante que tienen las culturas institucionales, el rol del poder y de los contextos. Desde una lógica crítica al gerencialismo se sostiene que la gobernanza o gobierno de la universidad es ante todo un problema político, específicamente político-académico. Y que las dimensiones organizativas y administrativas deben estar al servicio de lo político-académico.

Es más, su mandato fundacional, y por ende su tarea sustantiva, es político-académica, ya que desde su origen tiene por finalidad formar profesionales e investigadores y producir conocimiento. Además, forma en ciudadanía y es inevitablemente constructora de subjetividades y de colectivos sociales. Y como toda institución, necesita de una organización y una administración que permitan el desarrollo de las acciones previstas. Pero estas dos dimensiones son subsidiarias de la sustantiva, en el sentido que adquieren significación en la medida que contribuyen al desarrollo de la misma. No está de más aclararlo después de que tantas propuestas de funcionamiento han subvertido el orden.

### **3.3. Contexto en el cual las universidades están ejerciendo su gobierno**

Por todo lo antedicho, me parece fundamental hacer referencia al contexto político en el cual se está llevando a cabo el gobierno de la universidad. Considero que, más allá de las diferencias entre países y regiones, la ideología del gerenciamiento ha permeado el gobierno de las instituciones en general, el de la universidad en particular. Y de alguna manera se relaciona con uno de los tópicos sugeridos por la organización del congreso para este panel. Sobre todo el referido a las dificultades y problemas en relación con la autonomía universitaria, teniendo en cuenta la sobre-regulación que se está haciendo desde “arriba”, dada la enorme influencia de las agencias supranacionales y nacionales en el control, la certificación, la garantía de calidad. Sobre-regulación que cíclicamente se agudiza en los distintos escenarios nacionales, siempre impulsada por organismos internacionales que terminan regulando qué se debe

investigar, para qué y cómo formar investigadores y profesionales, al servicio de quienes deben estar las instituciones de nivel superior.

Y digo cíclicamente, porque considero que una característica común a nuestros países es que desde hace tiempo nos movemos pendularmente entre dos modelos de organización económico, político y social -dentro del modo de producción capitalista- que comparten algunas características, pero se diferencian tanto en sus fundamentos como en sus propuestas. Entiendo que es necesario hacer algunas referencias a estas cuestiones, descontando que si bien son conocidas, merecen un breve análisis por el alto grado de naturalización de la que son objeto.

Sabemos que el capitalismo surge, como sistema económico y de organización del trabajo, conjuntamente con las democracias modernas como modo de organización política. El capitalismo se sustenta en principios que podrían sintetizarse en:

- ✓ la posesión de capital justifica su posible acumulación ilimitada,
- ✓ el poseedor del capital concentra la decisión sobre los medios y modos de producción y los beneficios de las ganancias,
- ✓ el consumo favorece la reproducción del capital,
- ✓ la desocupación garantiza salarios bajos y control disciplinar de lo social por temor a la pérdida del puesto laboral.

De esos principios se desprenden contradicciones estructurales del capitalismo, entre las cuales podemos señalar: se necesita consumo pero, por otra parte, se busca mantener salarios bajos para achicar los costos; se necesita una masa de desocupados para mantener salarios bajos y lograr control disciplinar, pero ello genera indefectiblemente conflicto social. Una hipótesis central en este trabajo es que los principios del capitalismo y sus contradicciones estructurales generan una consecuencia inevitable: la libertad del mercado restringe las libertades y derechos de grandes sectores de la población y, por ende, entra en contradicción con los principios de la democracia, sistema de gobierno con el que coexiste. Pues la democracia moderna surge sustentada en los siguientes principios: igualdad, solidaridad, fraternidad, justicia social, libertad.



Comparando estos principios con los del capitalismo se evidencia la contradicción señalada más arriba. Para que los principios democráticos se logren concretar es necesario que el estado regule la libertad del mercado, de tal manera que éste no limite las libertades y derechos de grandes sectores de la sociedad y, por ende, impida la concreción de esos principios. Esta contradicción dio lugar a la construcción de dos modelos de gobierno, los que, sin salirse de las reglas del modo capitalista, proponen políticas con efectos muy distintos, tanto para la sociedad en general como para las instituciones en particular, entre ellas la universidad.

Uno de ellos pone al Estado como regulador de las necesidades sociales, modelo conocido como de estado benefactor o de bienestar. El otro, conocido como neoliberalismo, pretende que sea el mercado el responsable de esa regulación. Lo que básicamente diferencia a estos dos modos de expresarse el capitalismo es, precisamente, qué creen en relación al ejercicio de la regulación, no sólo de las transacciones económicas, sino también sociales, culturales y de todo tipo. Así como en el momento de organización de los estados modernos el estado le disputó a la iglesia la regulación social, en el neoliberalismo el mercado se la disputa al estado. Los países iberoamericanos en general, pero muy especialmente los latinoamericanos, llevan una larga historia de alternancia entre estos dos modelos. Alternancia producto de las contradicciones estructurales del capitalismo, las que no podrá solucionar porque son consustanciales al mismo.

Pero veamos las diferencias entre los dos modelos que se alternan dentro del modo de producción capitalista. El neoliberalismo se sustenta y supone:

- ✓ liberalización de los mercados de bienes y capital financiero,
- ✓ desmantelamiento del estado, disminución de su capacidad de regulación e intervención,
- ✓ privatización de las empresas públicas,
- ✓ subsidios del Estado a las grandes empresas o a los monopolios que se supone generarán trabajo,
- ✓ disminución de conquistas sociales,
- ✓ en la ecuación capital/trabajo, se pone el acento en el capital,

- ✓ la regulación económica, y por tanto política y social, debe ser liberada a las leyes del mercado,
- ✓ el mercado es cooptado por monopolios que regulan precios y restringen la libertad de mercados alternativos,
- ✓ lleva a su máxima expresión los principios del capitalismo.

En los últimos años ha habido una proliferación interesante de trabajos críticos al modelo neoliberal, motivo por el cual en éste sólo se hace una enumeración sintética de sus características, pero dicha síntesis me permite sostener que el neoliberalismo es el hijo dilecto del capitalismo. Sin embargo, muchos análisis dirigidos al modelo neoliberal no establecen esa directa relación.

Por su parte, el modelo de bienestar plantea:

- ✓ pleno empleo,
- ✓ redistribución de la renta,
- ✓ incentivo al consumo a través de la mejora de los salarios y de subsidios a los trabajadores,
- ✓ aumento de la inversión en políticas sociales,
- ✓ estímulo a la producción a través de subsidios a pequeñas y medianas empresas,
- ✓ en la ecuación capital/trabajo se pone el acento en el trabajo,
- ✓ el responsable de la regulación económica, y por tanto política y social, es el estado,
- ✓ intenta hacerse cargo de los principios de la democracia como sistema de gobierno.

Como explicité más arriba, si bien hay diferencias entre países centrales y periféricos, esta alternancia es un fenómeno global. En cuanto a las características del neoliberalismo, y/o sus consecuencias en educación, hay coincidencias entre analistas de diversos países: Boaventura de Sousa Santos de Portugal, Atilio Borón de Argentina, Álvaro García Linera de Bolivia, Carlos Moya de Chile, Ángel Pérez Gómez y Juan Manuel

Escudero Muñoz de España, José Miguel Rodríguez Matos de Puerto Rico, entre otros. Y dado que el modelo de bienestar no logra afianzarse por los intereses supranacionales o transnacionales, las políticas neoliberales terminan teniendo una alta incidencia en las políticas sociales, produciendo lo que Boaventura de Souza Santos describe como sociedades políticamente democráticas, pero socialmente antidemocráticas. Por ende, también tienen influencias sumamente negativas en los sistemas educativos en general, en la universidad en particular, neutralizando las propuestas y políticas educativas que sostienen los proyectos de bienestar.

Para finalizar este ítem, me interesa destacar una paradoja que se produce en relación a las apreciaciones de la sociedad respecto del sistema de gobierno que la rige y de los modelos económicos que se alternan. Del análisis realizado se desprende con cierta claridad que los principios del modelo de gobierno -democracia- representa e intenta defender equitativamente los intereses de la sociedad en su totalidad. Y que, por otra parte, son los principios del capitalismo en general y su expresión más perversa en particular -el neoliberalismo- los que atentan contra los intereses mayoritarios.

Sin embargo, es habitual que un sector muy importante de la sociedad, en general perteneciente a sectores medios, dentro de los cuales se encuentran muchos profesionales y graduados universitarios, responsabiliza y critica duramente a la democracia como sistema de gobierno y cae fácilmente en un descreimiento en la política, pero justifica, a través de la naturalización, el modelo económico cuyos principios atentan contra sus propios intereses. Es habitual que la sociedad cuestione a la clase política, pero considere natural que los empresarios no cumplan con la función social que tienen dentro de un sistema democrático. También que se les pida transparencia y honestidad a los políticos, pero que les resulte lícito que los empresarios se enriquezcan a costa de cualquier medio, incluso estafando al estado a través de la evasión, de los paraísos fiscales, de los aumentos indebidos, entre otras maniobras. Esto tiene que ver con la construcción de pensamientos hegemónicos a lo que me referiré más adelante.

### **3.4. Consecuencias de la lógica del mercado para el gobierno de la universidad**

Los trabajos críticos mencionados más arriba acerca de las repercusiones de las políticas neoliberales en la sociedad muestran cómo el libre mercado genera cada vez más desigualdad social, mayor concentración de la riqueza, explotación irresponsable de los recursos naturales, entre otras cuestiones. Más aún, cuando el mercado queda librado a capitales “supranacionales”<sup>6</sup>. También se han realizado análisis de las repercusiones de estas políticas en la educación en general y en las universidades en particular. Por lo que podría parecer un tanto inútil agregar algo más. No obstante, la persistencia de esas políticas, el papel que juegan algunos monopolios mediáticos en la generación de un pensamiento hegemónico a favor de las políticas neoliberales y en contra de las de bienestar y el tema que nos ocupa requiere, por lo menos, delinear algunos impactos y desafíos para el gobierno de las universidades.

Precisamente, uno de los efectos a destacar es la excesiva regulación - generalmente a través del financiamiento desde intereses que muchas veces se contraponen con los académicos y sociales- y por lo tanto la pérdida de autonomía. Proceso que se lleva a cabo naturalizando las decisiones como si fueran resultado de un destino inmodificable. Podemos señalar como consecuencias más destacables:

- ✓ la educación se transforma en un bien de consumo, deja de ser un derecho que juega a favor de la justicia social,
- ✓ la asfixia financiera provocada por las “recetas” del mercado arroja a las universidades a los brazos de las corporaciones, lo que limita la autonomía universitaria,
- ✓ el proceso de globalización y transnacionalización del mercado financiero (el capital no tiene fronteras, las personas y los trabajadores sí) provoca que el conocimiento sea apropiado por los grandes capitales,

---

<sup>6</sup> Lo considero más adecuado que el concepto “internacionales”, aunque ambos términos son insuficientes para referirnos a intereses que no tienen nacionalidad ni respetan los intereses de los estados naciones. Quizás habría que denominarlos capitales “contranacionales”, en el sentido que atentan contra los intereses de las naciones y de las personas.

- ✓ los procesos de privatización y de desregulación de las instituciones, a través de los cuales el estado abandona su rol de garantía y sólo se limita a evaluar con parámetros fijados por el mercado, producen el deterioro de las instituciones públicas y el desprestigio ante la sociedad,
- ✓ la descentralización y la flexibilidad no constituyen espacios de autonomía y de desarrollo de la creatividad, sino que son procesos a través de los cuales el estado abandona sus funciones indelegables,
- ✓ la exigencia de producir conocimiento “útil” para el mercado ha llevado a la universidad a no asumir el compromiso de producir conocimiento para el cambio social, orientado a construir una sociedad más justa y democrática,
- ✓ se proponen, además, profundas transformaciones en las prácticas de ingreso, evaluación y enseñanza,
- ✓ se producen cambios no sólo en la gestión, sino también epistemológicos,
- ✓ la universidad como bien público está amenazada, se vacía de contenidos humanistas y culturales.

“La universidad tendencialmente deja de ser patrimonio de la sociedad toda, y la vinculación con las transnacionales se convierte ahora en un símbolo de su excelencia educativa” (Aboites, 1996, 49). Boaventura de Souza Santos (2004) explica con claridad en la siguiente cita el paso de la universidad como responsabilidad del estado a la mercantilización del nivel superior:

“...la autonomía científica y pedagógica de la universidad se asienta en la dependencia financiera del Estado. Esta dependencia no fue problemática mientras que la universidad y sus servicios fueron entendidos inequívocamente como un bien público que, por lo tanto, correspondía al Estado asegurar. De manera semejante a lo que pasa con el sistema judicial, donde la independencia de los tribunales no es puesta en discusión por el hecho de ser financiados por el Estado. Sin embargo, al contrario de lo que sucede con la Justicia, el Estado decidió reducir su compromiso político con las universidades y con la educación en general, convirtiendo a ésta en un bien, que siendo público, no tiene que estar asegurado por el Estado, por lo que la universidad pública entró

automáticamente en crisis institucional. La pérdida de prioridad de la universidad pública en las políticas del Estado fue, ante todo, el resultado de la pérdida general de prioridad de las políticas sociales (educación, salud, seguridad social) inducida por el modelo de desarrollo económico conocido como neoliberalismo o globalización neoliberal, que se impuso internacionalmente a partir de la década de los 80. En la universidad pública esto significó, que las debilidades institucionales antes identificadas –que no eran pocas– en vez de servir para un amplio programa político pedagógico de reforma de la universidad pública, fueron declaradas insuperables y utilizadas para justificar la apertura generalizada del bien público universitario para la explotación comercial. A pesar de las declaraciones políticas contrarias y de algunos gestos reformistas, subyace a este primer embate del neoliberalismo la idea de que la universidad pública es irreformable (así como lo es el Estado) y que la verdadera alternativa está en la creación del mercado universitario. La opción fue entonces la mercantilización de la universidad” (p. 15).

Las consecuencias enumeradas, provocadas por causas externas, sin duda afectan la autonomía universitaria y obturan el compromiso de la universidad con la sociedad.

### **3.5. Una mirada crítica hacia el interior de la universidad**

Sin ánimo de caer en una postura ingenua que ignore o minimice la fuerza de los condicionantes externos descritos en el ítem anterior, entiendo que, desde una posición crítica y, por lo tanto, dialéctica, es necesario reconocer la potencia que pueden tener las políticas al interior de las instituciones, en este caso de la universidad. De este modo, vale la pena también hacer un análisis de algunas características, decisiones o políticas que se llevan a cabo al interior de las universidades y que limitan su autonomía y su compromiso para con la sociedad. Analizaré cuestiones referidas a la participación, a las alianzas, a la organización académica y a las concepciones pedagógicas que circulan habitualmente entre los docentes universitarios, ya que ellas podrían ser repensadas en función de la tensión autonomía universitaria / compromiso social.

En relación a la *participación*, es posible sostener que predomina en el funcionamiento de las universidades una democracia representativa, escasamente articulada con modalidades participativas. Ello responde a una concepción instrumental de la democracia como modo de gobierno representativo y no como modo de subjetivación ampliada de la sociedad. Desde esta concepción, la participación activa del estudiantado suele resultar molesta para las autoridades porque muy a menudo queda reducida a grupos minoritarios, no siempre representativos, ya que una amplia mayoría prefiere delegar las decisiones y evita participar activamente. Esto afecta el gobierno de las universidades, ya que hay democracia en tanto hay personas que deseen intervenir en la tarea de direccionar los destinos sociales. La democracia es, fundamentalmente, movimiento, flujo, participación, decisión.

En relación a las *alianzas*, es habitual que se realicen casi exclusivamente con fines electoralistas. Los sectores progresistas, opositores al neoliberalismo, muchas veces hacen alianzas con sectores conservadores para poder acceder a financiamientos, con lo cual terminan asumiendo una actitud funcional a los proyectos neoliberales. Los grupos de izquierda no encuentran diferencias entre el modelo de mercado y el modelo de estado, desacreditan a ambos por igual, con lo cual, también terminan siendo funcionales a los proyectos neoliberales.

En relación a la *organización académica*, sabemos que predomina un criterio casi exclusivamente disciplinar que adquiere diversos formatos: departamentos, escuelas, cátedras. Este criterio de organización, basado en el conocimiento disciplinar, favorece la profundización y producción del mismo, pero muchas veces dificulta la gobernabilidad (Clark, 1991, citado por Goity, 2014). Se trata de un poder diseminado, de una estructura no piramidal que no favorece la interacción, la participación, el trabajo en pos del interés común. Suele ser un poder impermeable a otros tipos de conocimientos como pueden ser los pedagógicos (Goity, 2014). Los autores citados sostienen que se trata de una estructura organizativa chata, que suele transformarse en un núcleo duro de poder, en una “trinchera” resistente a todo tipo de gobierno. Esta organización en células da como resultado universidades como conglomerados de grupos disciplinares, lo que provoca ambigüedad en los fines y fragmentación en los proyectos y acciones.

Tomamos una cita textual que nos permite relacionar esta problemática con la siguiente, es decir con cierto descompromiso de los docentes universitarios con su propia formación pedagógica y, por ende, con los problemas de comprensión y de interés de los estudiantes. Dice Goity:

“En Argentina, al igual que en la mayoría de los países del mundo, es una realidad conocida la baja incidencia de la formación docente sistemática, tanto inicial como continua, en los docentes universitarios. En primer lugar, no hay requisitos formales de título docente para ejercer la docencia, pero tampoco existe una preocupación de formación sostenida. Un relevamiento de la cantidad de profesores universitarios que cuentan con título docente, independientemente de la disciplina que enseñan, mostraría rápidamente que el cuerpo docente que tiene formación pedagógica es minoritario. En algunas facultades o áreas de conocimiento esa realidad se muestra con mayor evidencia. Por ejemplo, si se toman facultades como Medicina o Abogacía se comprueba que un porcentaje mínimo tiene título de profesor y, en general, pertenecen a materias no troncales. En las disciplinas humanísticas seguramente se puede encontrar un porcentaje superior de docentes universitarios con título de profesor. Título al que se accedió, en general, por interés en trabajar en el Nivel Medio y no por el convencimiento que para ejercer la docencia en la Universidad es necesario formarse específicamente para la enseñanza. Esta realidad contrasta con la de los otros niveles del sistema educativo, en los cuales el título de profesor es una exigencia reglamentaria y se prevén continuas instancias de formación permanente en esa dirección.

Este contraste nos compromete a analizar los factores que han posibilitado la resistencia histórica de la Universidad para discutir y reconocer los saberes pedagógicos. Al respecto tomaré aportes del análisis que Burton Clark (1991) realiza acerca de la organización de los sistemas universitarios. Si bien se trata de un análisis desde el punto de vista organizacional, considero que tiene un impacto directo sobre la dimensión pedagógica. El autor afirma que la universidad no se parece a ninguna otra institución social, ni antigua ni moderna, ya que es la única, de las que tiene difusión a nivel mundial, que abarca la totalidad de las disciplinas reconocidas por el conjunto social. Se podría tomar como ejemplo cualquiera de las universidades que hoy están presentes en este Congreso, a través de la participación de sus docentes, para mostrar que reúne en



su seno la más variada gama de conocimientos disciplinares. Esto le permite sostener a Clark que se trata de organizaciones muy lábiles, desde el punto de vista organizacional, porque la materia prima es el conocimiento disciplinar” (pp. 77-78).

Algunos autores sostienen que un desafío podría consistir en transformar estas células -cátedras, escuelas o departamentos- en dispositivos de resistencia contra la empresarialización de la universidad, ya que la ideología de la empresa intenta pasar del poder de los docentes al poder de los gestores. Como sostiene Boaventura de Souza Santos (2004), desde las políticas neoliberales se espera ese pasaje que, por otra parte, lleva indefectiblemente a la privatización del nivel superior.

“El poder de una universidad debe descentrarse de los docentes para dirigirse a los administradores entrenados para promover alianzas con agentes privados. El Banco Mundial prevé que el poder de los docentes y la centralidad del salón de clases declinarán inexorablemente a medida que se vaya generalizando el uso de las tecnologías pedagógicas on line. En concordancia con esto, los países periféricos y semi-periféricos pueden contar con la ayuda financiera del Banco, dirigida prioritariamente a la promoción de la educación superior privada, reducción del financiamiento al sector público y creación de marcos legales que faciliten la expansión de la educación superior privada como complemento esencial de la educación superior pública” (p. 23).

En relación a las *concepciones pedagógicas subyacentes* de enseñanza, aprendizaje, evaluación, sabemos cuán habitual es la idea de que el aprendizaje en la universidad no es un problema de los docentes, sino de los estudiantes. Goity, en el texto anteriormente citado, sostiene que esa organización fundante de la universidad, basada exclusivamente en el criterio disciplinar, ha contribuido para que la pregunta acerca de la enseñanza haya sido sesgada. Algunos docentes, cuestionan las políticas neoliberales, pero sostienen prácticas de enseñanza y de evaluación que dejan a los estudiantes librados “a las leyes del mercado”. Esas prácticas restringen la democratización interna de la universidad y muestran descompromiso con problemáticas relacionadas con el fracaso, la deserción, la comprensión de contenidos complejos. Se trata, en definitiva, de una lógica segregadora.

Podríamos señalar las cuestiones descritas como causas internas de pérdida de autonomía y descompromiso de la universidad con la sociedad.

### **3.6. Delineando algunos desafíos**

“La universidad en el siglo XXI será seguramente menos hegemónica, pero no menos necesaria de lo que fue en siglos anteriores. Su especificidad en cuanto bien público reside en ser la institución que liga el presente con el mediano y el largo plazo por los conocimientos y por la formación que produce y por el espacio público privilegiado para la discusión abierta y crítica que constituye. Por estas dos razones es un bien público sin aliados fuertes. A muchos no les interesa el largo plazo y otros tienen poder suficiente para poner bajo sospecha a quien se atreve a sospechar de ellos criticando sus intereses. La universidad pública es entonces un bien público permanentemente amenazado, pero no hay que pensar que la amenaza proviene solamente del exterior, porque ella proviene también del interior” (Boaventura de Souza Santos, 2004, pp. 66).

La cita con la que se inicia este apartado compromete a pensar alternativas desde dentro de la universidad y en su relación con el contexto. Del análisis realizado, si se adopta una posición crítica radical, se podría sostener que el único camino es un cambio que rompa con el modo de producción capitalista e instale otro. Sin embargo, parecería que las condiciones no están dadas para tal cambio, tanto porque no se visualizan propuestas alternativas, tampoco dirigencias políticas y sociales que puedan liderar ese cambio. Pero, además, porque ese cambio debería ir acompañado de un cambio cultural, el que supondría que grandes sectores de la sociedad estén convencidos que el capitalismo no representa sus intereses. Entonces cabe preguntarse qué hacer mientras tanto y a favor de ese cambio cultural y qué papel le cabe a la universidad, ya que una de sus funciones es generar pensamiento crítico y contra-hegemónico. Las teorías crítico-transformadoras dan algunas pistas.

Al respecto retomo una idea central planteada al inicio de este capítulo, es decir que los principios que sustenta el capitalismo como modo de organización económica y del trabajo son contradictorios con los principios de la democracia como sistema de

gobierno y de organización social. Por lo que considero de primordial importancia tomar partido claramente por los principios de la democracia, lo que supone adoptar una actitud crítica respecto del capitalismo. Probablemente habrá quien sostenga que se trata de una postura de retroceso en relación a las utopías transformadoras y revolucionarias que sosteníamos en las décadas de los 60 y de los 70. Quizás sea así si hacemos un análisis descontextualizado. Si en cambio analizamos cómo y cuánto han avanzado las políticas que dejan excluidos a sectores cada vez más grandes de la sociedad, podría no resultar incoherente exigirle al modelo el respeto por los principios en los que el mismo modelo dice sostenerse: igualdad, solidaridad, fraternidad, libertad, participación, justicia social.

Haciendo un ejercicio de imaginación, pensemos qué pasaría si a los gobiernos que se dicen democráticos les exigimos que no tomen ninguna decisión o medida, que no dicten leyes, normas o decretos que puedan afectar esos principios. Si exigimos que el capital tenga derechos y libertades sólo si no afectan esos principios. Personalmente estoy convencida que dejamos el discurso de la democracia en boca de quienes sabemos fehacientemente que no creen en ella y que sólo la utilizarán para beneficios sectoriales.

En esa dirección, considero que más que delinear desafíos para el gobierno de la universidad sería fundamental primero hacernos algunas preguntas que puedan orientar los desafíos. Preguntas pertinentes al tema que nos ocupa ya que, si como sostuve al inicio, una de las funciones sustantivas de la universidad es formar ciudadanos, no podemos desconocer que los graduados universitarios no sólo son votantes, sino que ocupan lugares clave en los puestos de poder. Entonces, volviendo nuevamente la mirada hacia el interior de la universidad, es pertinente preguntarnos: ¿qué ciudadanos estamos formando si un porcentaje importante de graduados permite y avala la vuelta cíclica a modelos de organización que van en contra de la sociedad?; ¿qué profesionales e investigadores estamos formando si, a pesar de los avances científicos y tecnológicos, los problemas sociales y de medio ambiente se agudizan aceleradamente?, ¿qué estamos haciendo para formar buenos profesionales para el trabajo y no exclusivamente para el mercado de trabajo?<sup>7</sup>, ¿cómo favorecer la formación

---

<sup>7</sup> Es pertinente explicitar que distinguimos entre trabajo y mercado de trabajo, porque cuando se forma para el trabajo, se está apuntando a un profesional formado tanto en los fundamentos teóricos, políticos, filosóficos, como en los conocimientos prácticos y técnicos. Formación que le permitirá no sólo tomar decisiones profesionales

de profesionales que no caigan tan fácilmente en los procesos de “cooptación ideológica y desensibilización política” (Contreras, 1997)<sup>8</sup>?; ¿cómo favorecer desde el gobierno de la universidad el desarrollo de prácticas solidarias, cooperativas, críticas y comprometidas?

Replantearnos el sentido de la formación universitaria permitirá contraponer a la globalización neoliberal -entendida como la ideología legitimadora de la occidentalización del mundo, oscureciendo las diferencias y luchas culturales- (Rodríguez Matos, 2005), una globalización alternativa (García Linera, 2013), contra-hegemónica, solidaria y cooperativa, resultado de un amplio contrato político-social entre la sociedad y la universidad. Ello podría tener como consecuencia que la universidad quede al margen del mercado, es verdad. Pero se comprometería con las problemáticas sociales más acuciantes. Por el momento, al menos dentro de las políticas neoliberales, unificar ambos compromisos parece impensable.

El concepto de hegemonía puede resultar potente para orientar los desafíos que debería asumir la universidad, ya que, por un lado, el neoliberalismo impone sus principios generando una cultura hegemónica y, por otro, como se señaló más arriba, una de las funciones de la universidad es la generación de cultura contra-hegemónica. Tal como la entiende Gramsci (1929, 1930), la hegemonía no se logra a través de la imposición de modelos, sino mediante la generación de consensos. Se construye hegemonía cuando un sector de la sociedad logra una conciencia generalizada de que los intereses corporativos de un grupo, muchas veces minoritario, superan los límites de la corporación y se convierten en intereses asumidos por grupos subordinados. Un

---

en su práctica, sino también cuestionar todos los modos de trabajo posible. En cambio, formar para el mercado de trabajo supone formar exclusivamente en lo técnico, cuanto mucho en teorías que sirvan para mejor utilizar esa técnica. La formación política, filosófica o cualquier otra que favorezca el pensamiento crítico debe evitarse ya que lo que se busca es que el profesional sea un buen operario para ocupar nichos laborales, en un sistema que luego lo hará cargo de su propio “reciclaje” cuando la técnica en la que fue formado queda desactualizada.

<sup>8</sup> Contreras sostiene que desde los proyectos neoliberales se entiende que el profesional es aquél que ejecuta sin espacios para la toma de decisiones, pero es responsable de los resultados. Ello provoca dos procesos en los que se visualiza la alienación que producen esas políticas: la desensibilización política y la cooptación ideológica. La primera hace referencia al proceso a través del cual el profesional sostiene que lo importante de su práctica es hacerla técnicamente correcta, sin necesidad de que le importe la finalidad para la que será utilizada. La cooptación ideológica se produce cuando el profesional termina identificándose con la finalidad de su empleador, aunque sea en contra de sus propios principios. Desde posiciones alternativas, el profesional reúne las competencias del creador y del ejecutor, es capaz de gestionar desajustes entre el trabajo prescrito y el trabajo real. En esa dirección deberíamos plantearnos formar profesionales e investigadores en la Universidad.

grupo social impone, a través del consenso logrado por diversos medios, sus propios intereses a grupos subordinados que los asumen como propios, aunque muchas veces atenten contra los genuinos.

Si bien la hegemonía tiene sus bases en intereses económicos, dado que se construye a través del consenso es necesario que el poder se extienda, fundamentalmente, a la dimensión cultural. Dicho de otra manera, una idea o proyecto es hegemónico cuando se ha metido en la cabeza de la gente, cuando se filtra en las instituciones políticas, educativas, sociales. En el proceso de construcción de hegemonía cultural, las ideas hegemónicas se apropian de las subjetividades, o dicho de otro modo, construyen subjetividades alienadas, despojadas de sus propios intereses, colonizadas en intereses que atentan contra el propio bienestar. La hegemonía es, entonces, predominio en el campo intelectual y moral, diferente de la dominación que implica todo proceso de coerción.

En algunos momentos históricos, determinadas instituciones fueron dispositivos privilegiados para la construcción de hegemonía, entre ellos las instituciones educativas. No obstante, como se trata de generar “opinión pública”, los medios masivos de comunicación han jugado y juegan en la actualidad un papel central al respecto. El incremento y popularización de algunos medios, la concentración monopólica de los mismos por parte de grupos poderosos económicamente y el papel que éstos juegan en favor de las políticas neoliberales y en contra de los modelos de bienestar, dan cuenta de que algunos sectores tienen muy claro el poder de los medios en la construcción de hegemonía. Muchos estudios han mostrado el poder de estos medios para convencer a la sociedad que la única salida es aplicar las recetas impuestas por los organismos transnacionales, a pesar que sean recetas que reiteradamente se aplicaron con consecuencias muy negativas para amplios sectores de la sociedad.

No es novedad que los medios de comunicación juegan un rol político e ideológico muy fuerte en nuestros países y que están al servicio de intereses económicos. La novedad es que en las últimas décadas, el proceso de concentración y transnacionalización de los medios de comunicación en el contexto neoliberal y de globalización, los hace más poderosos y peligrosos.

No obstante, si compartimos la idea de que la lucha no es sólo económica -lo que no supone decir que el interés que la mueve no lo sea- sino cultural, otras instituciones, sobre todo públicas como son las educativas, pueden cumplir un rol importante en la construcción de un pensamiento contra-hegemónico. Ese poder las vuelve sospechosas y peligrosas a los ojos de las políticas neoliberales. Pero, también por eso la universidad puede y debe jugar un rol fundamental en la construcción de un pensamiento contra-hegemónico al neoliberalismo.

Construcción que supone una tarea hacia adentro pero también hacia fuera de sus muros. Hacia adentro es necesario que discutamos las contradicciones internas arriba señaladas y seguramente otras más, para llevar a cabo alianzas estratégicas que permitan avanzar en pos de proyectos progresistas. Hacia afuera, es necesario que la universidad alce su voz en todo espacio y a través de todos los medios a su alcance, partiendo de la convicción de que un mundo mejor e inclusivo es posible. Para los sectores progresistas la conquista del poder no debería consistir simplemente en la conquista de los órganos de gobierno, sino también y, previamente, en la conquista de las ideas, en la construcción de una hegemonía cultural.

Por todo lo antedicho, enfatizo lo sostenido en relación a que pensar el gobierno de la universidad no es posible sin repensar primero sus finalidades en un contexto cada vez más complejo y que requiere, entonces, de soluciones no simplificadas, sino creativas y novedosas. El problema de la autonomía universitaria adquiere relevancia, hoy más que nunca, dada la sobre regulación que se intenta hacer desde intereses transnacionales y que suele ser admitida o naturalizada, interesadamente o ingenuamente, por las dirigencias nacionales, locales e institucionales. Repensar la autonomía universitaria relacionándola con el compromiso social requiere, de parte de los universitarios, lucidez y coraje para resistir y plantear “regulaciones alternativas”. Me refiero a la necesidad de dar cuenta ante la sociedad, de poder y saber comunicar, de hacer una tarea contra-hegemónica de difusión de nuestros proyectos y producciones que pretenden acompañar cambios que suponen una mejora en la vida cotidiana de las personas.

Por ello la autonomía no basta. La universidad ha sido muchas veces cuestionada por actuar de espaldas a la sociedad, por desentenderse de los problemas que más

acucian a grandes sectores de la población. Ello se constituye en un campo fértil para que la sociedad justifique y, a veces, apoye abiertamente los procesos de sobre regulación, sin analizar de dónde vienen y a qué intereses responden. La autonomía sin compromiso se vacía de significación.

Siendo uno de los problemas actuales el hecho que estamos ante preguntas fuertes y respuestas débiles, los universitarios no podemos quedar indiferentes ante ese desafío, ya que tuvimos el privilegio de llegar a los niveles más altos de formación. También sabemos que las respuestas tradicionales a las crisis han sido equivocadas o insuficientes. Es necesario pensar nuevas formas con cabezas nuevas. (Santos, 2010)

Quienes estamos convencidos que el capitalismo no es el estado máximo de organización del trabajo, económica, social y política sabemos que se construirán modos superadores acerca de los cuales todavía no construimos categorías para pensarlos. Sabemos que la historia no tiene fin, por lo tanto que un modo de organización no puede ser nunca el fin de la historia, por más impensable que nos parezcan ahora otros modos. El problema es, tal como lo plantea Boaventura de Souza Santos (2012), como hacer en el mientras tanto, como pensar “el fin del capitalismo sin fin”, cómo imaginar un futuro mejor cuando el presente parecería no tener fin, por lo menos en el corto plazo. La necesidad de pensar nuevas categorías, nuevas formas de nominar ese futuro es indispensable y es una tarea sustantiva de la universidad hoy. Como señala dicho autor, si el fin de la colonización política no supuso el fin de la colonización cultural -por lo que se trata, entonces no sólo de una problemática política, sino también epistemológica- la universidad tiene, seguramente, un papel importante que cumplir.

Comparto con el autor la idea de que es necesario imaginar lo inimaginable, pensar lo impensable y que los intelectuales tienen un rol importante al respecto. También la idea de que es necesario recuperar las buenas categorías clásicas de las teorías progresistas y de vanguardia pero, además, es ineludible que la universidad, los investigadores y profesionales que en ella se forman conozcan y se comprometan con los movimientos sociales que están nombrando lo inimaginable, para ir acompañando con “teorías de retaguardia” (Santos, 2012) que ayuden a comprender y favorecer nuevas salidas del fracaso de un orden vigente que inventó “la miseria en la abundancia” (Freire, 2004).

“Lo todavía no” que Boaventura de Souza Santos (2010) toma de Ernest Bloch (1995), es para el autor “el modo como el futuro se inscribe en el presente y lo dilata. No es futuro indeterminado ni infinito. Es una posibilidad y una capacidad concretas que ni existen en el vacío, ni están completamente determinadas” (p. 25). Agrego que “lo todavía no” promueve por un lado la esperanza de un futuro mejor, la comprensión de que la historia puede tener un componente de necesidad, pero también, un alto grado de contingencia e incertidumbre y, por lo tanto, el futuro es una construcción. Gran parte del trabajo de Boaventura de Souza Santos está dirigido a comprender y acompañar los movimientos sociales y políticos de América Latina. Desde ese lugar plantea una nueva epistemología del Sur que permita romper con una construcción del conocimiento eurocéntrica. Es evidente que ningún país o región está exento de los problemas que generan la desigualdad y el no cuidado del planeta. Por lo que crear condiciones culturales y materiales que permitan construir un mundo mejor, una sociedad inclusiva, es un problema del norte y del sur. Pensar con nuevas categorías que aporten a esa construcción, que aporten a la comprensión y el acompañamiento de movimientos sociales emergentes, es un compromiso de todo intelectual, pertenezca al país o región del mundo que sea. La inclusión ya no es sólo un problema visiblemente de América Latina y su multiculturalismo. Para mencionar tan sólo uno de las dificultades que en ese sentido se le plantea con mucha crudeza hoy a Europa, es cómo resolver los problemas de inmigración desde salidas sostenibles, pero sin contradecir los principios de la democracia que dice sostener.

En ese sentido creo que podemos encontrarnos ante desafíos teóricos y prácticos similares a partir de los cuales el mutuo intercambio puede enriquecer los procesos. Encuentros como los Congresos Iberoamericanos y una Asociación -AIDU- preocupada por los problemas de la docencia universitaria, pueden constituirse en espacios posibles para repensar la autonomía universitaria y el compromiso de la universidad con los problemas sociales.



## REFERENCIAS

- Aboites, H. (1996). Neoliberalismo y política educativa. *Vientos del Sur*, 7.
- Bloch, E. (2004). *El principio esperanza*. Obra completa. Madrid: Editorial Trotta.
- Borón, A. (2016). Convertir las universidades en centros que favorezcan el diálogo y la reflexión crítica. *X Congreso Internacional de Educación Superior Universidad*. Cuba.
- Clark, B. (1991). *El sistema de Educación Superior. Una visión comparativa de la organización académica*. Méjico: Editorial Nueva Imagen/Universidad Autónoma Metropolitana– Azapozalco.
- Contreras, D. (1997). *La autonomía del profesorado*. Madrid: Morata.
- Escudero Muñoz, J. M. (2014). Calidad y equidad en la enseñanza universitaria. *REDU: Revista de Docencia Universitaria*, 12(2).
- Freire, P. (2004). *Pedagogía de la autonomía*. San Pablo: Paz e Terra S.A.
- García Linera, Á. (2013). *Democracia, Estado, Nación*. Bolivia: Vicepresidencia del Estado Plurinacional.
- Goity, J. (2014). La formación docente para el nivel superior y universitario: perspectivas y desafíos. *Actas del XIII Congreso Iberoamericano de Docencia Universitaria y de Nivel Superior*.
- Gramsci, A. (2006). *Cartas desde la cárcel*. Argentina: Nueva Visión.
- Grinberg, S. (2006). Educación y gubernamentalidad en las sociedades de gerenciamiento. *Revista Argentina de Sociología*, 4(6), 67-87.
- Moya Ureta, C. (2014). Políticas de formación docente, exclusión universitaria, formación universitaria, didáctica de posgrados, proyecto de formación, producción de conocimientos desde la perspectiva del Sur. *Actas del XIII Congreso Iberoamericano de Docencia Universitaria y de Nivel Superior*. Argentina
- Pérez Gómez, A. I. (1999). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata.
- Rodríguez Matos, J. M. et al (2005). *Lectura crítica de la administración educativa*- Colombia: Ediciones Abacoa.

Santos, Boaventura de Souza (2004). *La universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipadora de la universidad*. San Pablo: Cortez Editora.

Santos, Boaventura de Souza (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*- Uruguay: Trilce.

Santos, Boaventura de Souza (2012). *De las dualidades a las ecologías*- Bolivia: Red Boliviana de Mujeres Transformando la Economía.

# CAPÍTULO 4

## APRENDER A INVESTIGAR, EJE DE LA RENOVACIÓN PEDAGÓGICA DE LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA

*Ángel I. Pérez Gómez*

*Universidad de Málaga, España*

### 4.1. Desafíos de la universidad en la era digital

Para nadie puede ser una sorpresa la necesidad de afrontar el cambio y la transformación del sistema universitario contemporáneo. Sobran evidencias de la crisis decisiva de un modelo convencional de enseñanza universitaria vigente en la mayoría de los países, que responde a exigencias, condiciones y retos de una época ya bien diferente a la compleja, convulsa y cambiante era digital contemporánea (Darling-Hammond, L. 2010).

La enseñanza universitaria se encuentra en una encrucijada delicada. Por una parte, la crisis del ámbito de lo público, zarandeado por los intereses insaciables del capitalismo financiero global, arrincona también los sistemas educativos con recortes que amenazan seriamente la calidad del servicio que ofrecen. Por otra, las extraordinarias oportunidades y posibilidades que ofrecen las poderosas y accesibles herramientas digitales a la creación colectiva, a la expresión personal y grupal y a la difusión e intercambio global y gratuito del conocimiento, plantean nuevos, prometedores e insoslayables desafíos y exigencias de reformas radicales de los modos, hábitos, rutinas y formas institucionales de los sistemas educativos convencionales consolidados a partir de la revolución industrial.

Al igual que ha ocurrido con otros ámbitos de la vida social -la música, el periodismo, el mundo editorial...- la tecnología digital convierte en obsoletas y costosas

las formas habituales de establecer los procesos de enseñanza y aprendizaje en todas las etapas del sistema educativo, pero de forma muy especial en la universidad pues el aprendiz adulto debería estar mucho mejor preparado para la autorregulación personal y el autoaprendizaje académico.

Es este un reto especialmente relevante y urgente en el ámbito universitario español, pues arrastramos costumbres pedagógicas muy poco eficientes, en nada favorables al cambio. La universidad española ha experimentado un desarrollo considerable en el ámbito de la investigación, hoy amenazada seriamente por la política de recortes del gobierno conservador, pero se encuentra, salvo dignas y escasas excepciones, claramente estancada en un modelo obsoleto de enseñanza como transmisión oral de información en clases masificadas, toma de apuntes y reproducción fiel de contenidos aprendidos de memoria en exámenes y pruebas estandarizadas de papel y lápiz. A modo de ejemplo voy a destacar dos aspectos que me parecen especialmente graves: En primer lugar, la nula consideración de la calidad de la docencia en comparación con la investigación para la selección del profesorado universitario, para su consolidación y promoción, así como para la obtención de complementos salariales. En segundo lugar, la deriva vertiginosa e imparable de la evaluación de los académicos universitarios en función de parámetros fundamentalmente cuantitativos y estándares comunes de los productos de la investigación, que conduce a una carrera loca de acumular *papers* sin pausa, de modo que nos estamos convirtiendo en hacedores de *papers* y en cazadores de JCR (Journal Citation Reports), pues son los únicos méritos que se consideran valiosos. Permanece en el olvido interesado que los grandes académicos en nuestro ámbito (Piaget, Brunner, Stenhouse, Montesory, Decroly, Freire, Stake, Elliott, Apple, Giroux, Berliner, Fullan, Hargreaves...) son conocidos por sus ensayos, monografías, libros, más que por sus artículos. Lo peor, a mi entender es que se ha extendido en el panorama universitario español una adaptación acrítica de las comunidades universitarias a estas reglas del juego mercantil impuestas a la universidad.

Es imprescindible asumir, como académicos universitarios, que la sociedad de la información está transformándose en la sociedad de la interacción y de la conectividad, donde el énfasis no se sitúa en la transmisión y acumulación de datos (cada día más

inabarcables y fácilmente disponibles a golpe de tecla), sino en la calidad de las interacciones sociales y profesionales y en las redes que las hacen posible. La calidad, pluralidad y la facilidad de intercambios presenciales y virtuales, fuera y dentro de las aulas es mucho más importante que la cantidad. El aprendizaje ya no se restringe a los campus universitarios, ni a las bibliotecas o instituciones formativas, tiene lugar en todas partes y en todo momento en que se producen interacciones sociales, profesionales o académicas, experiencias a través de la simulación, los juegos, la realidad aumentada, la producción en 3D, el intercambio de datos, opiniones, iniciativas y propuestas.

## 4.2. Los motivos del cambio

Los motivos que justifican la necesidad de un cambio radical en la concepción de la enseñanza universitaria son de diversa y complementaria naturaleza. Destacaré los que a mi entender son los más importantes:

*La profundidad de los cambios sociales. La era de la información en la sociedad global:*

*-La abundancia de información.* En esta época de abundancia y saturación de información, el acceso instantáneo, fácil y gratuito de los aprendices contemporáneos a todo tipo de información y conocimiento está removiéndolo el mundo de la educación, cambiando el papel de los profesores y cuestionando la estructura y el sentido de las instituciones educativas propias de la era industrial. La educación contemporánea tiene que preparar a los futuros ciudadanos para comprender e interpretar la complejidad política, económica y cultural, navegar en la incertidumbre, desarrollar empleos desconocidos hasta ahora, participar en la vida colectiva de un mundo global y local en cambio vertiginoso y permanente.

*-El cambio vertiginoso y la incertidumbre consecuente, la perplejidad.* En un mundo de creciente e intensificada complejidad el factor crítico para el desarrollo de ciudadanos autónomos es su capacidad para relacionarse con la ambigüedad e incertidumbre, de formarse como aprendices estratégicos informados, sistemas abiertos, sensibles a la pluralidad, al cambio, a la variación, a las contradicciones y a la aparición de lo inesperado. Los ambiciosos retos de la era digital contemporánea

requieren el desarrollo en cada ciudadano de capacidades cognitivas y afectivas de orden superior, que permitan el pensamiento experto y la comunicación compleja, la toma de decisiones en situaciones de incertidumbre, la solución de problemas y creación de escenarios alternativos, dejando en manos de las máquinas las tareas que consisten fundamentalmente en rutinas cognitivas y rutinas operativas de carácter reproductor y algorítmico, que hacen los ordenadores de manera ilimitada, fácil y fiel.

El aprendizaje en un mundo complejo y cambiante es imposible sin curiosidad y sin resiliencia: la capacidad para tolerar cierto grado de extrañeza e incluso el fracaso. Los seres humanos nos vemos obligados a construir significado y elaborar sentido en los escenarios y en los encuentros cada vez más complejos, inciertos, fugaces y confusos en los que nos implicamos como actores. La era de la información ha dado lugar a la era de la interacción y la colaboración en redes sociales.

Por todo ello, puede afirmarse que la era digital requiere aprendizajes de orden superior, es decir, la habilidad para elaborar, compartir y utilizar conceptos, ideas y mapas mentales que constituyan un pensamiento informado, independiente y creativo. (Fields, 2011).

#### *4.2.1. Nuevas concepciones ontológicas y epistemológicas*

*-Concepción sistémica de la realidad.* Toda la realidad se componen de sistemas y en especial la realidad humana, social, está constituida por sistemas complejos, vivos, dinámicos, caracterizados por el rechazo a la causalidad lineal y mecánica, por la necesidad de reconocer que el todo es más que la suma de las partes, que para conocer el todo se requiere conocer las partes y para conocer las partes se requiere conocer las interacciones entre ellas y con el todo, en un mundo complejo de interacciones entre sistemas y subsistemas anidados con múltiples interacciones en cascada.

Los sistemas vivos son dinámicos, se autorregulan y se encuentran alejados del equilibrio. Cambian, crecen y aprenden a través de los bucles complejos de retroalimentación, en sus intercambios con el medio, donde los pequeños cambios pueden crear enormes diferencias en el proceso y en el desarrollo. Tienen, por tanto,

una importante historia. (Teoría de la complejidad y teoría del caos, Morine 1999, Davis & Sumara, 2006; Morrison, 2011; Nicolaidis, 2008; Sargutt, 2011; Stacey, 2010).

*-Tránsito del realismo intuitivo, al constructivismo crítico.* La concepción heredada puede considerarse como realismo intuitivo e ingenuo. Asume los siguientes supuestos: Vemos el mundo como es; hay un saber objetivo ahí fuera esperando ser aprendido; aprender es fundamentalmente reproducir y copiar sin error las respuestas verdaderas; en el principio se sitúa el verbo, por eso aprender es fundamentalmente adquirir conocimiento verbalizado, abstracto, formal; el conocimiento viaja siempre de lo abstracto a lo concreto, de la teoría a la práctica; toda acción eficiente se deriva del conocimiento teórico y el conocimiento práctico —el saber hacer, el saber de la experiencia— es en cambio una forma inferior de saber, a la que solo se dedican quienes no pueden acceder a las formas más elevadas, abstractas, del conocimiento.

El constructivismo crítico concibe el conocimiento como interacción, en contextos situados. El conocimiento es fundamentalmente proceso y relación. El conocimiento considerado valioso, científico, también se construye en procesos y relaciones subjetivas, pero supone construcciones subjetivas contrastadas, argumentadas y apoyadas en evidencias y por tanto críticas. Los conocimientos humanos pueden considerarse mapas que representan el territorio de cualquier ámbito de la realidad.

En el desarrollo de la epistemología mayoritaria en la actualidad, el conocimiento no puede considerarse ni como un objeto a adquirir, retener y reproducir, ni como un conjunto de informaciones objetivas que se aprenden, difunden y reproducen de forma fiel. La epistemología contemporánea debe abarcar al mismo tiempo y con la misma intensidad el ámbito de la representación y el ámbito de la acción. Por tanto, el concepto de “conocimiento” relevante debe abarcar la complejidad de dimensiones que componen los sistemas humanos de comprensión y de acción. Las competencias, las cualidades humanas o el pensamiento práctico son diferentes maneras de denominar estos sistemas complejos que utiliza el ser humano para comprender y actuar (Pérez Gómez 2012). El conocimiento como proceso, significa capacidad de observar, indagar, contrastar, experimentar, argumentar, decidir y actuar, es decir, utilizar de manera

disciplinada, crítica y creativa los recursos simbólicos que ha construido la humanidad (Pérez Gómez 2012).

#### *4.2.2. Nuevas miradas sobre aprendizaje*

El aprendizaje supone, a mi entender, la adquisición de recursos de comprensión, de auto-organización y de acción. Implica cambios relativamente permanentes y transferibles en los conocimientos, habilidades, actitudes, emociones y valores de una persona como consecuencia de sus prácticas sociales mediadas por ciertos dispositivos culturales. Frente a la idea del aprendizaje como la adquisición o incorporación a la mente de un conocimiento que no estaba en ella, la ciencia del aprendizaje asume hoy en día, que *aprender es cambiar lo que ya somos*. Aprender es transformar la información que uno recibe para convertirla en conocimiento propio, autónomo y activo para comprender y actuar. En definitiva, puede considerarse el aprendizaje como proceso continuo de construcción, deconstrucción y reconstrucción del entramado de representaciones cognitivas y emocionales, conscientes e inconscientes.

El significado y el sentido de los mapas y guiones que elabora cada aprendiz son el resultado de la calidad y el sentido de sus experiencias vitales en los contextos que transita. Por ello, será la calidad y el sentido de estos contextos los responsables en gran medida de la calidad y sentido de los mapas y guiones que condicionan su comprensión y su acción. La investigación confirma que cuando aprendemos algo de manera relevante se vincula al contexto, a la situación y a la experiencia subjetiva de aprender.

En esta transformación de la mirada actual sobre el aprendizaje tiene importancia clave las aportaciones de la Neurociencia cognitiva.

#### *4.2.3. Las aportaciones de la neurociencia cognitiva sobre el funcionamiento del cerebro*

Permitidme que me detenga en este ámbito porque es una de mis obsesiones académicas actuales, puesto que considero que aporta sugerencias de extraordinaria



relevancia y novedad para la comprensión de los procesos de aprendizaje del ciudadano contemporáneo.

Entre las múltiples y sorprendentes descubrimientos más actuales de la neurociencia, más propios de la ciencia ficción, especialmente ubicados en el terreno de la telepatía y la telekinesis así como en el tratamiento de enfermedades, voy a detenerme en aquellas aportaciones más básicas, ya comúnmente aceptadas en el territorio científico y de relevancia clave para la educación.

- *La plasticidad del cerebro, el conocimiento “experiencial”*. Rompiendo los supuestos clásicos, la neurociencia está comprobando que el cerebro es un órgano con capacidad prácticamente ilimitada de aprender a lo largo de toda la vida. La investigación reciente en el área disuelve uno a uno los supuestos comunes e incuestionados que han formado las concepciones heredadas sobre el funcionamiento del cerebro como una máquina, un hardware fijo e inmutable, sin posibilidad de regeneración neuronal. El mecanicismo, el innatismo, el localizacionismo y la especialización ciega, son cuestionados de manera radical por las evidencias que aporta la investigación actual, la neurogénesis y la epigenesis.

Nuestro cerebro puede adaptarse al cambio vertiginoso del contexto aprendiendo, es decir, cambiándose a sí mismo de manera permanente, en primer lugar de manera funcional al formar nuevos circuitos con neuronas multifuncionales, capaces de asociarse de múltiples formas para cumplir diferentes funciones en virtud de las vivencias de cada sujeto, pudiendo incluso sustituir funciones importantes de otras áreas dañadas del cerebro. (Bach & Rita, 1972; Pascual Leone, 2005; Doigde, 2008; Merzenich, 2013). Puede citarse al respecto las investigaciones sobre el “cerebro espacial” de los taxistas de Londres y Nueva York, que muestran un desarrollo muy superior de esta zona del cerebro al del resto de los individuos (Damasio, 2010).

En segundo lugar, de manera estructural, incorporando, mediante la neurogénesis, nuevas neuronas formadas a partir de las células madre. El cambio provocado por nuestras experiencias modifica nuestros circuitos e incluso altera la selección de los genes que se expresan y desarrollan (epigenesis). La cultura conforma el

cerebro y el cerebro conforma la cultura. El cerebro se modela en virtud de las experiencias del individuo, por los impulsos que recibe, por los problemas a los que se enfrenta y por las emociones que experimenta (Doigde, 2008).

El cerebro es un órgano que se está reconstruyendo continuamente al formar y reformular los circuitos cerebrales, para poder hacer frente a las actividades que se le requieren. (Damasio, 2005, 2010; Grazaniga, 2010). La plasticidad del cerebro supone un decidido apoyo al optimismo pedagógico. Todos los seres humanos pueden aprender a lo largo de toda la vida si somos capaces de crear los contextos que requieran las actividades en las cuales se impliquen los aprendices de manera voluntaria, decidida e interesada. Lo decisivo, por tanto, no es el contenido que adquieres y acumulas, sino la calidad de experiencia que desarrollas al apropiarte de dicho contenido. La plasticidad indica que somos capaces de aprender y necesitamos desaprender para adaptarnos activa y creativamente a las exigencias de un escenario cada vez más complejo y cambiante.

Las actividades a las que nos dedicamos desde niños de forma reiterada esculpen la estructura y organización de nuestro cerebro. Las experiencias cambian nuestro cerebro, nos cambian. Por eso es tan decisivo la naturaleza y calidad de las actividades en las que cada individuo se implica en la vida cotidiana y por supuesto en la vida escolar. Esa capacidad y este hábito de formar mapas mentales y utilizar los modelos mentales previos para comprender algo nuevo puede convertirse también en una prisión, el hábito de meter las ideas y experiencias nuevas en cajas viejas, (movimiento de asimilación según Piaget). El razonamiento automático permanece atrapado en categorías antiguas, no presta atención a “señales nuevas” y actúa como si sólo fuera posible una única perspectiva (Pozo 2016). Por ello es tan necesario desaprender y adquirir la actitud de transformar una afirmación categórica en condicional. La relevancia educativa del ¿y si?

Otra manifestación clave de la plasticidad del cerebro es la posibilidad e incluso la tendencia a la combinación. Es la base de la plasticidad creativa. Sin negar el carácter situado de las experiencias en situaciones concretas, supone la posibilidad de conectar contenidos, emociones y experiencias de forma relativamente diferente a como han sido experimentadas en la historia real de cada individuo,

mezclarlas o relacionarlas independientemente del espacio y el tiempo. A veces incluso hasta formar composiciones surrealistas.

Por ello, el conocimiento personal de cada uno es siempre una apropiación y una construcción subjetiva. El conocimiento práctico, personal, singular de cada aprendiz, hace a cada individuo único, al condicionar la percepción, interpretación, toma de decisiones y actuación de cada uno (Claxton, 2008; 2013). El conocimiento relevante es el conocimiento apropiado personalmente, operativo en cada aprendiz. Lo que importa no son sujetos que conocen las habilidades críticas o creativas, sino personas que piensan y actúan de modo crítico y creativo. Leemos la realidad a partir de los patrones que hemos formado desde nuestras experiencias y expectativas. No es el conocimiento público el que interviene en los procesos cognitivos de cada aprendiz, sino la apropiación singular que cada uno hace de dicho conocimiento público, formal o informal.

En la vida cotidiana el aprendizaje surge de los intercambios, en medio de vivencias, discusiones, juegos o proyectos. Se aprende observando, imitando, contrastando, ampliando, proponiendo, escuchando, haciendo.... Lo que cuenta es la cultura tal y como es experimentada por cada aprendiz. Participar hoy en las redes sociales virtuales requiere desarrollar habilidades digitales y vivir en situación de apertura, consumiendo, produciendo y recreando en interdependencia. La mayoría de las habilidades cognitivas humanas se originan en el uso de herramientas, en prácticas e interacciones sociales cotidianas y de carácter informal (Eynon y Helsper, 2010).

¿Qué herramientas, plataformas, dispositivos, aplicaciones, redes, actividades y estrategias promueven autonomía y cuáles dependencia? ¿Qué significa la creación cooperativa?

- *La relevancia del inconsciente, el conocimiento “práctico”*. La neurociencia cognitiva confirma cada día de manera más contundente que entre el 80 y el 90 % de los mecanismos y procesos que utilizamos en nuestra vida cotidiana para percibir, interpretar, tomar decisiones y actuar, se realizan por debajo de la conciencia, no necesitan la conciencia para funcionar. ¿Qué hacemos en la escuela y en la

universidad trabajando exclusivamente ese 10% o ese 20% de conciencia de intercambio abierto, teórico, proclamado, abandonando el 80% o 90% de los mecanismos que deciden realmente quiénes somos, cómo somos o cómo actuamos? Nuestra mochila implícita, nuestro piloto automático, nuestro inconsciente adaptativo es el responsable de gran parte de las percepciones y decisiones que condicionan nuestra actuación cotidiana. Las más de las veces, el Ejecutivo Jefe, la conciencia (Pozo, 2014; 2016), se limita a refrendar una decisión ya tomada, aunque eso sí, apropiándose de ella, asumiéndola como propia mediante un proceso de racionalización más que de razonamiento.

Si hay un ámbito en el que se ha demostrado de forma convincente que nuestra mente se deja gobernar peligrosamente por elementos contextuales inconscientes, es la conducta social (Pozo, 2016). Nuestras actitudes y estereotipos se activan muy fácilmente sin darnos cuenta, de manera que nos dejamos dominar, de forma irracional e inconsciente, por los estados de ánimo, las conductas y las emociones de los demás. Los docentes, precisamente, nos movemos siempre en este ámbito, trabajamos con personas, grupos sociales, interacciones pedagógicas.

Actuar de manera automática es el estilo preferido del cerebro, con el propósito de ahorrar energía, minimizar el peligro y maximizar recompensas. Formamos hábitos inconscientes para conseguir la eficacia en la conducta humana, los objetivos a corto plazo, al mismo tiempo que limitamos con ello las posibilidades de cambio y adaptación creativa. No vemos nuestros filtros cognitivos, nuestros patrones de interpretación y actuación porque vemos a través de ellos, de modo similar a como el pez no ve el agua en la que se mueve. También los procesos cognitivos superiores —pensamiento, lenguaje, toma de decisiones, aprendizaje, memoria, etc. — funcionan habitualmente de esa forma automática.

No tenemos un solo Yo sino múltiples *mini-yoes* compitiendo por nuestra atención y por determinar nuestra conducta; ese ejército de zombis como los denomina Pozo, que no piensan a largo plazo, sino que viven de forma frenética el aquí y ahora. Nuestros saberes intuitivos hunden sus raíces en nuestra historia evolutiva y cultural. Nuestra mente no se limita a reflejar la estructura del mundo, sino que lo organiza según las propias leyes del sistema cognitivo. El mapa no refleja la

realidad, la esquematiza para ayudarnos a movernos por ella. La mayor parte de nuestra conducta no está bajo el control consciente del “Ejecutivo Jefe”, la conciencia, sino que es el producto de un sistema de dispositivos cognitivos que funcionan en piloto automático y nos proporcionan un conjunto de creencias en gran medida no articuladas, implícitas, que conforman la realidad en que vivimos (Pozo, 2016).

Aprender y reaprender van a requerir la reconstrucción de nuestra identidad completa, consciente e inconsciente, porque los recursos más poderosos y los más resistentes al cambio son precisamente los mecanismos que hemos automatizado y que se disparan de manera involuntaria en los momentos más complejos y urgentes de la práctica, de la experiencia.

Para provocar la reconstrucción de estos patrones implícitos será necesario, como propone Claxton (2008), activar la *neuroplasticidad autodirigida*, es decir, la actividad consciente del cerebro para recablear sus conexiones y permitir el cambio, la creación y la ruptura, donde priman los objetivos a medio y largo plazo. Para ser creativos debemos generar variaciones a través de la combinación y la mezcla de conceptos y patrones diferentes. El aprendizaje humano que consideramos educativo requiere procesos y momentos bien diferentes, complementarios y contradictorios, cubriendo un amplio espectro de procesos, desde la sintonización continua, sencilla de actos repetitivos, hasta momentos dramáticos de ruptura y descubrimiento (Bachrach, 2014). La repetición experiencial de patrones (*inconsciente adaptativo*) así como la reflexión crítica y la ruptura creativa, (*neuroplasticidad autodirigida*) son componentes imprescindibles y complementarios en el desarrollo de la personalidad autónoma y por tanto componentes sustanciales del compromiso educativo en la era contemporánea.

En definitiva, cuanto más profundizamos y descubrimos los entresijos del funcionamiento cerebral, más necesidad tenemos de recurrir al conocimiento pormenorizado del contexto y de la biografía de cada individuo. La construcción experiencial de los mecanismos, procedimientos y sistemas que utilizamos para interpretar y reaccionar ante el escenario vital que nos rodea, implica mirar las peculiaridades del contexto social en el que nos movemos desde los primeros años,

pues la sorprendente plasticidad del cerebro humano y la no menos admirable peculiaridad de las neuronas a imitar los comportamientos emocionales y cognitivos de las personas que nos rodean, suponen la interiorización lenta, progresiva e inconsciente de las creencias, el sentido y los comportamientos de la cultura social que rodea nuestra existencia.

- *La primacía de las emociones, el conocimiento “incorporado”*. El cerebro humano no es una máquina de calcular desapasionada, objetiva y neutral que toma decisiones razonadas basadas en el análisis frío de los hechos correspondientes; es más bien y ante todo una instancia emocional, preocupada por la supervivencia, que busca la satisfacción y evita el dolor y el sufrimiento. En definitiva, lo que mueve a cada persona en específicas direcciones determinadas son los deseos, los temores, las creencias y los valores. Toda nuestra actividad mental, incluido el aprendizaje, está mediada por las estructuras corporales. No percibimos el mundo externo, la realidad, sino los cambios que este produce en nuestro cuerpo (Damasio, 2008). En el principio no es el verbo, sino el cuerpo, y nos representamos el mundo y aprendemos a través de él. El aprendizaje es acción y no solo palabras. El verdadero aprendizaje no consiste en acumular más saberes verbales, sino en usar esos conocimientos para transformar nuestras acciones, para cambiar no tanto, o solo, lo que decimos, como lo que sentimos y hacemos.

No somos seres pensantes que sienten, sino seres sentimentales que piensan (Damasio 2010). Abrazamos o rechazamos ideas, situaciones o personas en virtud de las emociones que nos despiertan. La ciencia ya no duda del carácter emocional del procesamiento del cerebro ni de la relevancia prioritaria de la motivación para aprender. Las emociones forman siempre una parte integral y esencial del “conocimiento personal” y por tanto del aprendizaje. Un hallazgo clave ha sido el de las «neuronas espejo», que reflejan en nosotros exactamente lo que vemos en los demás: sus emociones, sus movimientos e incluso sus intenciones.

En toda interacción humana existe un subtexto emocional que determina enormemente todo lo demás. El contagio emocional se produce siempre que la gente interactúa, ya sea en pareja, en grupo o en masas, surge de manera automática, instantánea e inconsciente y escapa habitualmente a nuestro control,

desarrollando tres habilidades sociales: la imitación, la atención compartida y la comprensión empática. La empatía es una cualidad de orden superior que ayuda a corregir nuestro pensamiento y guía nuestra conducta. Frans de Waal en “la edad de la empatía” considera que la empatía es más fundamental para el liderazgo social y profesional, especialmente en los docentes, que cualquier otra habilidad o conocimiento técnico.

Nadie puede aprender nada de manera relevante y duradera, a menos que aquello que se vaya a aprender le motive, le diga algo, posea algún significado “incorporado” que encienda su curiosidad. El juego, una combinación de curiosidad, actividad y placer, es el arma más poderosa del aprendizaje. Si el estudiante está muy motivado su mente trabajará todo el tiempo, de modo consciente e inconsciente, en el problema, proyecto o situación.

El aprendizaje y la memoria procedimental se apoyan en redes neuronales e incluso en regiones del cerebro distintas de las implicadas en el saber declarativo. Aprender a decir y a hacer son dos formas diferentes y complementarias de conocer el mundo.

### **4.3. Una nueva pedagogía universitaria**

De los motivos y razones precedentes se derivan principios pedagógicos claves para la enseñanza universitaria entre los que yo destacaría los siguientes:

- Considerar al aprendiz universitario como *ser humano completo*, el desarrollo de cuyos recursos de comprensión, autoorganización y actuación en el campo profesional correspondiente debe proponerse como la finalidad fundamental de la enseñanza universitaria.

Esta nueva mirada epistémica induce una pedagogía para la era digital que recupera al aprendiz activo como ser humano completo -emociones y razón, consciente e inconsciente, cuerpo y mente, individuo y colectividad- con el propósito de desarrollar de manera autónoma sus sistemas de comprensión, toma de decisiones y actuación (Pérez Gómez 2012).

La transformación radical en la formación universitaria tiene que ver con el desarrollo y reconstrucción de los aspectos emocionales, las habilidades y las actitudes que constituyen la ética profesional y personal de cualquier ciudadano contemporáneo. El complejo constructo de competencias como sistemas de comprensión y actuación -que incluyen conocimientos, habilidades, actitudes, emociones y valores como sus componentes fundamentales- pretende abarcar el desarrollo integral del ser humano, incluyendo un triple saber: saber pensar, saber decir y saber hacer. Con ser esto importante, la relevancia del constructo competencias o cualidades humanas va mucho más allá, reside en la incorporación del “querer”, de las emociones, actitudes y valores como elementos indispensables y tan relevantes como los conocimientos o las habilidades para comprender la naturaleza compleja de la comprensión y de la acción humanas. Con demasiada frecuencia la educación contemporánea niega, desconsidera al aprendiz a expensas del conocimiento y de las habilidades, consideradas de forma independiente del sujeto que conoce y actúa. (Socket, 2012).

El desarrollo de las competencias requiere experiencias personales de indagación, descubrimiento y actuación en prolongados periodos de tiempo, implicados en análogos procesos básicos que activa la investigación científica y la creación artísticas ante situaciones nuevas, problemáticas, o ante proyectos de intervención creativa.

- a. Análisis y diagnóstico comprensivo de las situaciones problemáticas;
- b. Diseño y planificación de los modos más adecuados de intervención;
- c. Actuación flexible, sensible, creativa y adaptativa
- d. Valoración reflexiva de procesos y resultados, así como la formulación de consecuentes propuestas de mejora.

Estos procesos constituyen, a mi entender, el esqueleto metodológico de una nueva cultura pedagógica para la universidad donde la investigación se convierte en la columna vertebral de la enseñanza y del aprendizaje. Si en nuestra práctica cotidiana como docentes no encontramos a nuestros aprendices implicados en estos procesos imprescindibles, podemos empezar a sospechar que difícilmente estamos



contribuyendo a que desarrollen las competencias que les proporcionan autonomía personal y profesional.

- Los recursos de comprensión y acción *se adquieren, se reconstruyen y se consolidan en la acción*. La nueva pedagogía ha de tomar en consideración que los recursos que cada aprendiz activa en las situaciones problemáticas de la vida cotidiana, personal y profesional son de naturaleza consciente e inconsciente y que su reconstrucción educativa, requiere la experiencia, las vivencias y la reflexión.

El desarrollo de las competencias profesionales como sistemas complejos y operativos de comprensión y actuación (Pérez Gómez, 2012) requiere priorizar la formación de las disposiciones subjetivas de los estudiantes mediante el análisis y reflexión de la propia práctica, las actitudes, creencias y hábitos conscientes e inconscientes que condicionan sus modos de percibir, interpretar, tomar decisiones, diseñar y actuar

¿Cómo formar dichas disposiciones en la vida universitaria?

Las disposiciones subjetivas: hábitos, actitudes, emociones y valores no se disuelven por la exposición del individuo a interacciones meramente teóricas, aprendizajes academicistas o sermones de los adultos. Por ello encontramos con demasiada frecuencia tanta distancia entre las teorías proclamadas y las teorías en uso (Argyris, 1990), entre el procesador y el ejecutor humano, entre lo que pensamos, decimos, sentimos y hacemos. Por ello, nuestras elecciones aparecen contradictorias con tanta frecuencia. Aprender a pensar, comunicar y hacer, requiere reconstruir los recursos, conscientes y mayoritariamente inconscientes, que utilizamos para percibir, comprender, tomar decisiones y actuar en un movimiento dialéctico complementario que en pedagogía podría expresarse como *“la teorización de la práctica y la experimentación de la teoría”* (Pérez Gómez, Soto y Servan, 2015). Parece evidente que los esquemas intuitivos e inconscientes de comprensión y de actuación solamente se forman y reconstruyen mediante las experiencias prácticas en los contextos reales, teorizando la práctica y experimentando la teoría. Las lecciones, cursos teóricos, instrucciones o consejos de arriba abajo, o la comunicación externa, oral o escrita, de ideas o sugerencias pueden ayudar pero son insuficientes para provocar la

reestructuración real de los hábitos o creencias que influyen constantemente en nuestra interpretaciones y en nuestras reacciones en la vida cotidiana, personal y profesional. Así pues, el desarrollo relativamente armónico y coherente del pensamiento práctico requiere procesos permanentes de investigación y reflexión sobre la acción, un camino continuo de ida y vuelta permanente, de las intuiciones y hábitos a las teorías y de las teorías a las intuiciones y hábitos. Solo mediante la reflexión sobre la propia práctica puede emerger un saber que nace de la experiencia y que acerca las teorías proclamadas a las teorías en uso (Argyris y Schön, 1998; Korthagen, 2005) de cualquier profesional en cualquier ámbito del quehacer humano.

Promover una práctica vivencial y reflexiva, de modo que no quede reducida ni a adquirir patrones de acción sin significado teórico, ni a adquirir marcos teóricos que no vayan acompañados de patrones de acciones eficaces. El desarrollo de competencias requiere enfatizar la formación de profesionales reflexivos y colaborativos por medio de un aprendizaje experiencial.

- Apuesta decidida por la *enseñanza personalizada* lo que implica la transición de un modelo masificado de talla única, centrado en el docente, propio de la era industrial del siglo XIX, a un modelo centrado en el aprendiz. El desafío actual consiste en provocar el desarrollo personalizado y hasta el máximo de sus posibilidades de todos y cada uno de los aprendices, celebrando la diversidad, la singularidad de cada uno, respetando la discrepancia y ayudando de modo especial a quienes más lo necesitan. Aprender de manera profunda y sostenible, requiere de un proceso de apropiación subjetiva de los elementos y herramientas que el aprendiz utiliza para comprender, resolver problemas y transformar el escenario, (Freiberg & Lamb, 2009). La contribución clave para el sentimiento de autodeterminación se sitúa en la experiencia de competencia, autonomía y capacidad de relación. Esta respuesta singular a los ritmos, intereses, procesos y capacidades de cada individuo es hoy más posible que nunca, por la riqueza de las herramientas digitales que permiten la diferenciación personal. Reivindicar la función educativa de la universidad rompe con la uniformidad de la cultura tradicional de talla única donde difícilmente pueden encontrar su espacio de crecimiento personal cada uno de los ciudadanos y profesionales contemporáneos.

A este respecto conviene enfatizar que la complejidad de la era contemporánea con sus posibilidades y exigencias, requiere, en el marco de esta enseñanza personalizada, el desarrollo de capacidades cognitivas de orden superior, no meros aprendizajes de reproducción memorística de datos, hechos, fechas, conceptos y algoritmos simples. Sino la capacidad de análisis, contraste, diseño, experimentación, evaluación y innovación creativa, es decir, la capacidad de mirar de manera disciplinada, crítica y creativa la vida que nos rodea, aprovechar la potencia de la cooperación humana, aprender a comunicar de manera efectiva, desarrollar la capacidad de autorregulación personal, aprender a corregir los errores y aprender de manera ubicua y constante a lo largo de toda la vida.

El desarrollo de las capacidades cognitivas de orden superior, supone promover la singularidad de cada aprendiz, apostar por la igualdad real de oportunidades, aquella que permite a cada uno llegar al máximo de sus posibilidades. Es decir, políticas que garanticen oportunidades de valor equivalente, en estrecha relación con la personalización de la enseñanza y del aprendizaje y no aquellas que, en defensa de una supuesta igualdad objetiva de oportunidades mediante la uniformidad didáctica, ha consagrado una real desigualdad subjetiva.

- *Organizar el curriculum de formación en torno a casos, situaciones, problemas y proyectos.* Es decir, comenzar el aprendizaje por el territorio en vez de por el mapa, con la pregunta en vez de con la respuesta, asumir el principio pedagógico “primero las vivencias y después las formalizaciones”. Las disciplinas científicas, humanistas o artísticas ofrecen el mejor conocimiento disponible, pero su lógica epistémica no debe imponer una estrategia pedagógica lineal y mecánica. Por el contrario, el conocimiento no puede considerarse como un objeto que se adquiere en el vacío, sino como el mejor instrumento, la herramienta más potente para analizar, comprender, diseñar, desarrollar y evaluar los casos, situaciones, problemas y proyectos que despiertan la curiosidad del aprendiz.

El trabajo por problemas, casos o proyectos requiere elaborar un currículum en el que la mayoría de los problemas se refieran a situaciones novedosas, es decir, situaciones en las que no aparece obvia la solución, ni las peculiaridades del problema. El currículum tiene que poner al estudiante en situaciones de desafío, ante

las que la primera tarea sea plantear las dimensiones aparentes y ocultas del problema, buscar el conocimiento adecuado y relevante para identificarlas, entenderlas y afrontarlas.

Es esta, a mi entender, una de las competencias fundamentales del docente en general y del universitario de manera muy especial: La transposición didáctica, es decir, la capacidad para diseñar y planificar estrategias didácticas, programas y tareas que impliquen al aprendiz en casos, situaciones, problemas y proyectos reales, presenciales o virtuales, estrechamente ligados al contexto de la práctica social o profesional y oportunos y relevantes para la comunidad social y para la formación profesional del aprendiz universitario.

- La *metacognición* adquiere una especial relevancia en este complejo proceso de formación y reformulación del conocimiento práctico de cualquier profesional, pero en especial de aquellos que como los docentes se mueven permanentemente en el territorio de las interacciones humanas con finalidad de ayudar a crecer, a aprender. La metacognición se propone conocer lo que pensamos y como nos sentimos por pensar así y, de modo inverso, conocer qué sentimos y como pensamos sobre ello. Ofrecer a cada aprendiz la oportunidad de conocer y comprender las fortalezas y debilidades de sus recursos de comprensión y actuación, sus cualidades y competencias personales y profesionales. Porque además de tener más conocimientos y mejor relacionados, lo que caracteriza a un experto es que hace una mejor gestión metacognitiva de su conocimiento, toma decisiones sobre el manejo de sus mapas en cada viaje que realiza por territorios muchas veces inexplorados, siempre tejidos de complejidad e incertidumbre. La metacognición es una estrategia privilegiada para formar expertos competentes en la gestión autónoma, creativa y sabia del conocimiento. Capaces de definir nuevos problemas y proponer novedosas alternativas.
- *Promover la evaluación formativa, educativa*, coherente con los propósitos de esta nueva cultura pedagógica de la universidad. Lo que implica fomentar la evaluación que ayuda a mejorar los procesos de aprendizaje, es decir, estimular los procesos de auto y coevaluación entre pares, el reconocimiento del error como ocasión de aprendizaje, la utilización de procedimientos, como el portafolios, la observación de

la práctica, el debate, la tutorización cercana..., que ayuden al aprendiz a conocer sus fortalezas y debilidades, a reflexionar sobre el valor de sus adquisiciones y asumir la regulación de su propio proceso de aprendizaje.

En el modelo convencional de universidad existe una hipertrofia de calificación permanente o evaluación sumativa, del supuesto progreso de los estudiantes en cada una de las numerosas microasignaturas que tiene que superar con exámenes eliminatorios parciales, y una sorprendente atrofia de la evaluación formativa, como proceso completo de diagnóstico de las fortalezas y debilidades del desarrollo de cada uno de los componentes que conforman las competencias profesionales de cada aprendiz, al objeto de poder ayudar a que cada estudiante se autorregule y mejore sus procesos de aprendizaje. La inversión pedagógica urgente supone la apuesta decidida por el incremento sustancial de la evaluación formativa y la reducción al mínimo imprescindible de la calificación.

¿Cómo fomentar en la universidad la relevancia de la evaluación educativa, aquellos procesos de diagnóstico y feedback que ayudan al individuo a conocerse mejor y actuar en consecuencia sobre su propio quehacer? Obsesionados con la medición adecuada del progreso semestral o anual de los aprendices, y con enseñar para superar los exámenes, frecuentemente olvidamos la importancia de aquellos factores que se resisten a la medición objetiva, universal y externa, mediante tests o reválidas, instrumentos económicos de papel y lápiz, como el amor al aprendizaje, la pasión por el saber, la indagación y el deseo de crear y expresar la propia identidad, el compromiso con el ejercicio profesional bien hecho. Los procesos personales verdaderamente importantes son suficientemente complejos y desbordan la pretensión de medirlos mediante estándares comunes, y requieren la utilización de estándares singulares, adaptados a la diversidad de itinerarios y modos personales de actuar y crear. Es el docente, el equipo de docentes, el verdadero instrumento, imposible de reemplazar, de la evaluación realmente educativa.

- Transito clave del docente como transmisor de información al *docente como tutor del aprendizaje de todos y cada uno* de los aprendices, lo que exige atender y apostar de manera decidida por la formación de los mejores docentes. Si además de transmitir y explicar, el docente debe asumir la responsabilidad de provocar el

aprendizaje personalizado de todos y cada uno de los aprendices, se requiere reinventar la profesión docente para formar profesionales con pasión por el saber, el descubrimiento, la ciencia, las artes y la cultura y con pasión por ayudar a aprender a todos y cada uno de los aprendices. Ante estos nuevos retos, los docentes en la era digital somos más necesarios que nunca, no precisamente para transmitir, sino para ayudar a aprender, a construir el propio conocimiento, a que cada estudiante autorregule su aprendizaje.

El docente universitario como tutor de personas que aprenden a investigar y experimentar más que como tutor de disciplinas es la clave de la nueva función del docente universitario en la era digital. La ayuda experta y cercana del docente para que cada aprendiz construya de forma disciplinada, crítica y creativa su propio y singular proyecto personal, académico y profesional es más necesaria que nunca, especialmente para aquellos que más lo necesitan, (Zeichner, 2010; Pérez Gómez 2010 y 2010a). Las cualidades de la práctica como diseño en situaciones complejas e inciertas se pueden aprender pero no se pueden enseñar a través de la instrucción, sino mediante el ensayo y error tutorizado y cooperativo. Requieren más *coaching* que *teaching*.

Una de las competencias profesionales de los docentes universitarios más singular es, en mi opinión, la capacidad de diseñar y crear contextos potentes de aprendizaje y comunidades de aprendizaje de apoyo mutuo. Contextos sociales permeados por los valores éticos de la convivencia democrática y la solidaridad y la justicia social, y contextos epistémicos saturados por las exigencias de la investigación científica, el diseño y la experimentación artística y técnica

- *La enseñanza universitaria como investigación, diseño y experimentación.* En definitiva, el reto actual de la enseñanza universitaria se centra en la necesidad de diseñar y construir programas, contextos y comunidades de aprendizaje que favorezcan el desarrollo de las competencias humanas y profesionales que requiere cada campo del saber y del hacer. Las competencias como recursos conscientes e inconscientes de comprensión, autoorganización y acción, requieren la participación activa de cada aprendiz en procesos de indagación, diseño y experimentación, de proyectos de intervención en situaciones, casos y problemas que es necesario

comprender, diagnosticar, diseñar, planificar, desarrollar y evaluar. Sin duda los mismos procesos que requiere la investigación científica en cada ámbito del saber y del hacer.

Las cualidades más valiosas son las actitudes, habilidades y modos de pensar que se desarrollan en la formación universitaria, hacia el conocimiento, hacia la bondad o relaciones y hacia la belleza y hacia el propio proyecto vital. Tan importante es el desarrollo técnico, científico, artístico como el desarrollo ético, social y político, porque ambos son ejes de la vida de los individuos y de los grupos, que contribuyen conjuntamente al progreso material y al bienestar social e individual, al buen vivir. En la era de la información es más fácil encontrar fuentes interminables y rigurosas de información y conocimiento técnico-científico que fuentes sensatas, experiencias prácticas para el desarrollo ético y político, porque el intercambio del flujo de información está gobernado por los poderes mediáticos al servicio, principalmente, del capital y sus intereses espurios. Disponemos de mucho más desarrollo técnico y científico del que utilizamos y sobre todo del que ponemos a disposición de toda la humanidad. El déficit actual se encuentra en la calidad del desarrollo ético y político de los ciudadanos, basado en la autonomía, la independencia intelectual y la solidaridad y justicia social. El marco plural, abierto, respetuoso y libre de la universidad permite el desarrollo ético y político de actitudes éticas para una convivencia realmente democrática y solidaria del buen vivir. La sociedad del bienestar.

#### **4.4. Iniciativas y proyectos**

A partir de estos motivos y fundamentos conceptuales y con estos principios de una nueva pedagogía universitaria hemos desarrollado tres experiencias de renovación pedagógica en la formación de docentes de educación infantil:

- *Proyecto experimental de formación de docentes de educación infantil dentro del programa de Andalucía TECH, entre las universidades de Málaga y Sevilla. (Pérez Gómez, 2013)*

El proyecto experimental se estructura en los siguientes ejes:

- Relevancia del componente práctico. Programa desde, en y para la práctica. El 40% del currículum de formación se desarrolla en los centros escolares de educación infantil.
- La teoría como herramienta para comprender y diseñar la práctica. (El 60%: 30% presencial y 30% virtual).
- Organización del currículum en torno a casos, situaciones problemas y proyectos.
- Importancia del espacio virtual como plataforma privilegiada para la transmisión, producción y expresión cooperativa de contenidos de aprendizaje, propuestas y proyectos de intervención (30%).
- Papel decisivo del mentor personal de los aprendices, que acompaña cinco aprendices a lo largo de toda la carrera.
- Relevancia de la orientación de Aprendizaje y Servicio.

- *AndalucíaTECH*



*Figura 1.* Título de formación de profesorado de Educación infantil (UMA-US).

Programa experimental semipresencial basado en la investigación/acción (Escuela y Universidad).

- *Proyecto de I/A cooperativa LS.*

-Un proyecto a nivel micro, de integración del Prácticum y del Trabajo de Fin de Grado (TFG), en el último curso de la carrera, en procesos de investigación acción



cooperativa, mediante la estrategia de Lesson Studies (LS). Este proyecto se desarrolla en Málaga en la especialidad de Educación infantil. (Soto, Servan y Caparros, 2013; 2015; 2016)

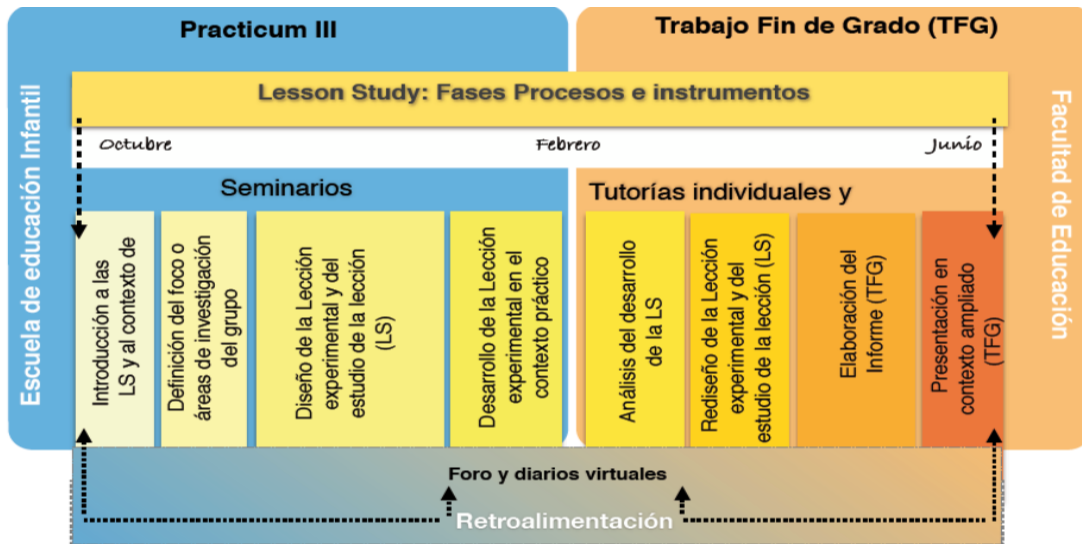


Figura 2. Escuela de Educación Infantil.

- *Modelo Pedagógico de la Universidad Nacional de Educación en Ecuador.*

Basado en similares fundamentos conceptuales y siguiendo los principios pedagógicos de esta nueva cultura pedagógica para la universidad, con las peculiaridades correspondientes al contexto singular de Ecuador, La Universidad Nacional de Educación de Ecuador (UNAE) está desarrollando un modelo pedagógico que orienta todas las titulaciones de grado y postgrado que se ofrecen desde su creación UNAE (2015).

## REFERENCIAS

- Argyris, C. (1993). *Knowledge for action: A guide to overcoming barriers to organizational change*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Bach & Rita, P. (1972). *Brain Mechanisms in Sensory Substitution*. London: Academic Press Inc
- Bachrach, E. (2014). *En cambio*. Buenos Aires: Conecta.
- Bargh, J. A. (2007). *Social Psychology and the Unconscious: The Automaticity of Higher Mental Processes*. New York: Psychology Press.
- Claxton, G. (2008). *What is the point of School?* London: Oneworld Publications.
- Claxton, G. (2013). *Noises from the Darkroom: The Science and Mystery of the Mind*. London, NY: HarperCollins.
- Damasio, A. (2010). *Y el cerebro creó al hombre*. Barcelona: Destino.
- Damasio, A. R. (2005). *Descartes error: Emotion, Reason and the human brain*. New York: Harper Collins Publisher. Trad. cast. *El error de Descartes* (2011). Barcelona: Destino.
- Darling-Hammond, L. (2010). *The flat world and education*. Nueva York: Teachers College Press.
- Davis, B. y Sumara, D. J. (2006). *Complexity and education: Inquiries into learning, teaching and research*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Doigde, N. (2008). *The brain that changes itself*. Nueva York: Penguins Books.
- Eynon, R y Helsper, E. (2010). *Adults learning Online*. New Media & Society
- Fields, J. (2011). *Uncertainty turning fear and doubts into fuel to brilliance*. Nueva York: Portfolio/Peguin.
- Freiberg, H.J. & Lamb, S.M., (2009). *Dimensions of Person-Centered Classroom Management*. Laurence Erlbaum.
- Gazzaniga, M. S. (2010). *El cerebro ético*. Barcelona: Paidós.

- Korthagen, F. (2005). Introduction: Personal links that shape the identity of teacher educators. En G.F. Hoban (ed.) *The missing links in teacher education design: Developing a multi-linked conceptual framework* (p. 231-234). The Netherlands: Dordrecht.
- Merzenich, DR. M. (2013). *Soft-wired: how the new science of brain plasticity can change your life*. San Francisco, Calif: Parnassus Pub.
- Morine, E. et all. (1999). *Inteligencia de la complejidad. Epistemología y pragmática*.
- Morrison, A. B. y Chein, J. M. (2011). Does Working Memory Training Work? The Promise and Challenges of Enhancing Cognition by Training Working Memory. *Psychonomic Bulletin & Review*, 18(1), 46-60.
- Nicolaidis, A. & Yorks, L. (2008). *An epistemology of learning through. Emergence: Complexity and Organization* (E:CO), 10(1), 50-61.
- Pascual-Leone, A. et all.. (2005). The plastic human brain cortex. *Annual Review of Neuroscience*, 28, 377-401
- Pérez Gómez, A. I. (2010a). *Aprender a enseñar en la práctica*. Barcelona: Graó.
- Pérez Gómez, A. I. (2012). *Educarse en la era digital*. Madrid: Morata.
- Pérez Gómez, A. I. (2010). La naturaleza del conocimiento práctico y sus implicaciones en la formación de docentes. *Infancia y Aprendizaje*. 33 (2), 171-179.
- Pérez Gómez, A. I., Soto, Gómez, E. y Serván, M.J. (2010a). Participatory Action Research and the reconstruction of teachers' practical thinking. Lesson Studies and core reflection. An experience in Spain. *Educational Action Research*, 18 (1), 73-87.
- Pérez Gómez, A. I., Soto, E. y Serván, M. J. (2015). Lesson Study: re-pensar y re-crear el conocimiento práctico en cooperación. *RIFOP*, 84 (81-101)
- Pozo, J.I. (2014). *Psicología del Aprendizaje Humano: Adquisición de conocimiento y cambio personal*. Madrid: Morata.
- Pozo, J.I. (2016). *Aprender en tiempos revueltos*. Madrid. Alianza Editorial.
- Ramachandran, V. S. (2011). *The Tell-Tale Brain: A Neuroscientist's Quest for What Makes Us Human*, Nueva York: W. W. Norton & Company.

- Sharpe, R., Beetham, H. & De Freitas, S. (Eds.). (2010). *Rethinking learning for a digital age: How learners are shaping their own experiences*. London: Routledge.
- Sockett, H. (2012). *Knowledge and virtue in teaching and learning. The Primacy of Dispositions*. New York: Routledge
- Soto, E., Serván, M.J., Peña, N. y Pérez, A.I. (2013). Lesson Study (LS) as a strategy to reconstruct teachers' practical knowledge. *WALS 2013*. Goteborg, Suecia.
- Soto, E., Serván, M.J. y Caparros, R.M. (2016), Aprendiendo a ser docentes. Creando espacios de aprendizaje colaborativo, reflexivo y crítico entre la escuela y la universidad. Una experiencia en el Grado de Infantil de la Universidad de Málaga. En N. Alcaraz y M. Fernández, (Eds), *La Innovación Educativa, Más Allá de la Ficción* (pp. 223-241). Madrid: Editorial Pirámide.
- Soto, E., Serván, M. y Caparros, R. (2015). Learning to teach with lesson study: The practicum and the degree essay as the scenario for reflective and cooperative creation. *IJLLS. International Journal for Lesson and Learning Studies*, 5(2), 116 – 129.
- Sargut, G. & Mcgrath, R. G. (2011). Learning to live with complexity: How to make sense of the unpredictable and the undefinable in today's hyperconnected business world. *Harvard Business Review*, 89 (9), 69-76.
- Stacey, R. (2010). The emergence of knowledge in organizations. En A. Tait & K. A. Richardson (Eds.) *Complexity and knowledge management: Understanding the role of knowledge in the management of social networks*. Charlotte: NC.
- Taber, S. (2006). Beyond Constructivism: The Progressive Research Programme into Learning Science. *Studies in Science Education*, 42, 125-184.
- Zeichner, K. (2010). Nuevas epistemologías en formación del profesorado. Repensando las conexiones entre las asignaturas del campus y las experiencias de prácticas en la formación del profesorado en la universidad. *RIFOP*, 68 (24), 123-149.

# CAPÍTULO 5

## LA RENOVACIÓN SISTÉMICA EN LA EDUCACIÓN DEL SIGLO XXI

María Teresa Caro Valverde  
*Universidad de Murcia, España*

### 5.1. Profesar el humanismo con resiliencia crítica

Si “profesor”, en atención a su etimología latina - *pro-fateri*- es quien profesa en público, voy a ejercer como tal exponiendo mi discernimiento, creencias, experiencia y propuestas sobre el tema de la renovación sistémica que necesita el panorama pedagógico del siglo XXI.

Los profesores somos llamados a ser copartícipes de esta “resiliencia”: inmersos en una cultura social que se desenvuelve con estrategias capitalistas, mantenernos en la misión que profesamos, preocupados por hacer renovación educativa para la formación humana de la persona en tiempos de crisis.

Todo acto de renovación empieza por la facultad crítica. La etimología de “crítica” revela que su significado procede de *crinein* (juicio), término que, a su vez, procede de *crisis* (encrucijada). Tener “criterio” implica entonces elegir un camino personal en la encrucijada. Así que, de modo consecuente, la crisis estimula el pensamiento crítico.

En términos educativos, la dinámica de la “renovación” es más amplia y profunda que la de la “innovación”, pues la renovación es el motor sistémico que otorga a la innovación razón de ser humana. Es por ello que importa delimitar su campo de acción para que el potente impulso que la Sociedad del Conocimiento desea imprimir a la innovación no desvirtúe esta condición esencial de la que depende. Como bien indica Juan Manuel Escudero, es imprescindible cultivar la reflexión crítica con perspectiva

ética de calidad democrática, pues, de otro modo, “sería un contrasentido entender la educación y los centros escolares como organizaciones y procesos sociales y culturales asépticos, la docencia, sin propósitos y actuaciones éticamente defendibles, sería una profesión sin alma” (Escudero, 2011, p. 94). También Carlos Marcelo ha incidido en la necesidad de ataviar el desarrollo profesional con criterios de calidad que no se reducen al grado de satisfacción de los usuarios, sino que también se acreditan por otros factores humanos: “por su diseño, por su desarrollo, como por el análisis de las consecuencias y repercusiones que el desarrollo profesional tiene para la mejora de los aprendizajes de los propios profesiones, de los alumnos y de las escuelas donde estos aprenden” (Marcelo, 2011, p. 127). A juicio de Marcelo, tal evaluación en perspectiva ha de ser comprometida con el cambio y la innovación para evitar su reducción a una mera ceremonia de normas curriculares. Al respecto, avisó Escudero que el cambio es característica inherente a la educación actual y que este responde a cambios sociales de calado profundo, por lo que importa tener conciencia de las circunstancias que subyacen en las iniciativas innovadoras y sobre sus efectos beneficiosos o perjudiciales, a fin de que los pactos entre sociedad y educación favorezcan reformas transformadoras hacia la excelencia democrática, es decir, aquella donde la apuesta por el talento no tenga efectos segregativos (Escudero, 2002).

## **5.2. Innovar desde la renovación para transformar y no reproducir**

La renovación es más rica en posibilidades evolutivas y revolucionarias que la innovación. Repárese en que, mientras “innovar” (lat. *innovāre*) en el *Diccionario de la Real Academia Española de la Lengua* (DRAE) tiene como única acepción la de “mudar o alterar algo, introduciendo novedades”, en cambio el término “renovar” recoge en dicho *Diccionario* seis acepciones generales, entre las que la quinta podría ser identificada con la idea de innovación. Estas son:

*Renovar.* Del lat. *renovāre*.

1. tr. Hacer como de nuevo algo, o volverlo a su primer estado. U. t. c. prnl.

2. tr. Restablecer o reanudar una relación u otra cosa que se había interrumpido.

U. t. c. prnl.

3. tr. Remudar, poner de nuevo o reemplazar algo.

4. tr. Sustituir una cosa vieja, o que ya ha servido, por otra nueva de la misma clase. Renovar la cera, la plata.

5. tr. Dar nueva energía a algo, transformarlo. Este autor renovó el teatro de la época.

6. tr. Reiterar o publicar de nuevo.

Voy a ilustrar mis ideas sobre la condición humana que despliega la renovación sistémica para la educación actual con una pintura alegórica: el cuadro de René Magritte que lleva por título “No puede ser reproducido” (1937). Su imagen es turbadora por mostrar como personaje único a un hombre que, de espaldas al espectador, se mira en un espejo que no refleja su rostro, sino lo que el espectador ve. Por tanto, no existe retrato mimético sino enigma de identidad.

He elegido este cuadro emblemático para reflexionar acerca de una distinción rotunda entre renovación y reproducción. La razón primera se halla en que la renovación difiere de la lógica iterativa de los productos, pues apunta no hacia la configuración de artefactos sino hacia la desenvoltura natural del ciclo evolutivo de la vida. Es por esta dinámica vital que en el acto de la reflexión, del reflejarse en el espejo, está prohibida la reproducción. El hombre así retratado no ve reproducido su rostro, no exhibe la mimesis o copia de sí.



*Figura 1.* René Magritte. “La réproduction interdit”. Óleo sobre lienzo 81x65 cm

<http://www.elarteylaspalabras.com/2011/11/la-reproduction-interditemagritte.html>

La renovación es cauta respecto del trayecto consabido de la imitación: se resiste a la exhibición, que es argumento primero de la lógica mercantil de los productos

reproducidos o imitados como manifestaciones obvias de un mundo superficial y objetualizado. La renovación no se estatiza en el dominio racional del sí mismo como objeto: prefiere la interrogación sobre uno mismo y sobre el otro, la restancia de la incógnita. El hombre al que Magritte trata o retrata no dice “ego” con la certeza del sí mismo procurando asegurarse el dominio técnico sobre lo existente, la tecno-ciencia, sino que se instala en una reflexión sobre la diferencia de sí. Por esta perspectiva del artista, también el espectador tiene ante sí la alteridad inquietante, diferida, no dominada. Introduzco aquí una cita de Antonio Bolívar que esclarece las implicaciones dinámicas de la óptica renovadora que aquí sostengo (Bolívar, 1985, pp. 175-176): “Pensar en y desde la diferencia significa situarse en la inseguridad”. (...).

La diferencia es incompatible con un concepto estático, sincrónico o ahistórico de estructura. Sin duda, produce transformaciones sistemáticas y reguladas, pero introduce en el concepto de estructura un motivo dinámico (...). Cada elemento de la lengua se construye a partir de la huella dejada en él por los demás.

La lógica de la reproducción busca exactamente lo contrario de la naturaleza renovadora: pretende mimetizar o identificar el rostro de sujetos y objetos para sistematizarlos estáticamente por un proceso de estandarización que realiza “performances” o imposturas del comportamiento humano, generando reglas y sanciones. Así pues, mientras que la “renovación” es sistémica (sistema dinámico según la lógica vital) y advierte el futuro desde el proyecto que descubre lo nuevo, sucede que la “reproducción” es sistemática (sistema estático según la lógica mercantil) y advierte el futuro desde el programa que persigue su control.

En el *Diccionario panhispánico de dudas* de la RAE “*performance*” es voz inglesa usada con frecuencia en español, especialmente en los países de América del Sur. Es anglicismo evitable, pues en todos los casos pueden encontrarse términos españoles de sentido equivalente:

a) Cuando significa ‘resultado obtenido en relación con los medios o el esfuerzo invertidos’ o ‘utilidad que rinde una persona o cosa’, puede sustituirse por los términos españoles “resultado” o “rendimiento”. En otros contextos puede sustituirse por “funcionamiento” o “comportamiento”.



b) Se usa con frecuencia en el mundo del espectáculo para designar la acción de actuar o interpretar un papel o una pieza musical; en estos casos debe sustituirse por los términos españoles “actuación” o “interpretación”. También es innecesario su empleo con el sentido de ‘representación (de teatro, danza, etc.)’; en estos casos puede sustituirse el anglicismo por los términos españoles “espectáculo” o “representación”.

Por su parte, el DRAE define “estandarización” como palabra proveniente de estandarizar, “Fabricar un producto en serie con arreglo a un estándar o patrón determinado”. El término proviene del inglés medieval “stand” (pararse) y “art” (firme). Estandartes eran las banderas ganadas por una tribu a otras durante la guerra y servían para mostrar el “stand” o lugar donde se para uno frente al enemigo. A mayor número de estandartes, más poder exhibía la tribu.

Acudo ahora a otra imagen ilustrativa: es una fotografía perteneciente la portada del libro *À l'école des competentes. De l'éducation à la fabrique de l'élève performant* de Angélique del Rey publicada en La Découverte (Rey, 2010). La intención de esta editorial, como la de su autora, era generar sensación crítica hacia la iniciativa mercantilista de llenar la escuela con estandartes, pues su resultado puede ser tan aberrante como la imagen de este pequeño “guerrero” que realiza una *performance* de hombre de negocios con una cartera que iguala el tamaño de su cuerpo.



Figura 2. Fotografía de la portada de *À l'école des competentes. De l'éducation à la fabrique de l'élève performant* (Rey, 2010)

Importa, por tanto, discernir con claridad entre la lógica de la “renovación” y la lógica de la “reproducción”, pues sus implicaciones son divergentes a la hora de diseñar

un modelo educativo basado en competencias. Al respecto, ofrezco este cuadro comparativo de sus funciones respectivas:

Tabla 1.

Distinción entre «renovación» y «reproducción»

RENOVACIÓN			REPRODUCCIÓN		
Proyectar	→	Vitalidad	Programar	→	Rendimiento
Crítica (Deconstruir)		Innovación (Construir)	Estandarizarización (Prever logro)		Performance (Exhibir)
Lógica poética de la producción (ámbito sistémico)			Lógica mimética del producto (ámbito sistemático)		

Hace más de tres décadas, Edward Said, en su libro *La postmodernidad* (Said, 1988, p. 230) temía que las estrategias capitalistas transnacionales consiguieran imponer su libertad de mercado basada, no en la interdisciplinariedad, sino en su contrario: la institucionalización del profesor como técnico especialista de conocimientos fragmentarios, sin la erudición, la utopía y el temperamento crítico que caracterizaban a los humanistas, preocupado exclusivamente por el utilitarismo inmediato, el eficientismo y la competitividad que el sector productivo exige al aparato escolar para maximizar sus ganancias financieras.

En el horizonte de la Sociedad del Conocimiento se han intensificado las relaciones sociales entre educación y empresa con una apuesta decidida a generar excelencia en la producción científico-cultural. Es por ello que importa discernir entre los ámbitos sistémico y sistemático para que la innovación transite por el cauce principal de la renovación democratizadora y no vea estancado su poder transformador en la reproducción mercantil. Hoy en día, lejos de la barbarie medieval y con buenos propósitos de bienestar social para todos, la CRUE en España, como ocurre en otras naciones, dispone de la RedOTRI (Red de Oficina para la Transferencia de los Resultados de la Investigación), que aporta el enfoque de negocio y conocimiento en gestión para transformar la investigación en un producto o servicio de mercado económicamente

rentable (contratos y patentes). El modelo en el que se ampara tales iniciativas ha incrustado en la misión de la Universidad el cometido de lograr “capital humano” (capital desde los talentos). Si de este modelo se eliminara la regulación sistémica propia de la competencia madura, cuya función primordial debe ser crítica para que prevalezcan las aspiraciones humanas o democráticas, entonces se sometería al plan sistematizado que rediseña la competencia como competición en una economía de mercado pragmatista que arrastraría a la innovación hacia sus políticas, las cuales quedan delimitadas en el siguiente cuadro:

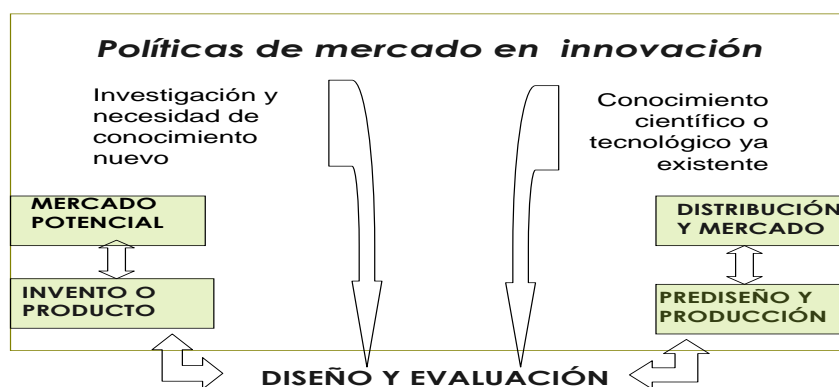


Figura 3. Políticas de mercado en innovación

Actualmente prima un claro esfuerzo de la universidad pública por despertar el interés hacia el sector productivo empresarial en su proceso de internacionalización: la empresa puede contribuir a la financiación de líneas de investigación y a proporcionar equipamientos a las universidades, lo cual es siempre bienvenido en tiempos de crisis y concuerda con el ideal de aplicabilidad social de las políticas de calidad universitaria. Así ocurre que el Instituto Europeo de Innovación y Tecnología (EIT) integra en la economía del conocimiento el triángulo Investigación - Innovación - Educación para abordar los retos sociales del siglo XXI. La transferencia y aplicación de las actividades punteras de enseñanza superior, investigación e innovación para crear nuevas empresas en asuntos clave demanda personas inventivas, cualificadas y con espíritu empresarial. La formación de excelencia, la difusión de las mejores prácticas y el compartir conocimiento tienen este fin internacional y su impacto disfruta de un modelo de financiación que suma el desarrollo regional a las oportunidades europeas. Surgen también las Comunidades de Conocimiento e Innovación, que son parte integral del

concepto del EIT y herramienta para conseguir sus objetivos. Se definen como asociaciones creativas y altamente integradas que abarcan educación, tecnología, investigación, negocios e iniciativa empresarial. Están diseñadas para introducir innovaciones y modelos de innovación, así como para inspirar a otros a emularlas.

Tales modelos de reto social, para ser cualitativamente humanos, debieran afrontar los problemas reales que transitan coetáneamente en el mundo educativo. Como es sabido, hasta ahora, la política institucional de financiación de la educación universitaria (PIB) está por debajo de la media europea. Sucede entonces que las aulas están masificadas, la dirección de TFG y TFM es una carga excesiva y apenas reconocida en el POD del profesorado, el colectivo docente asociado asume buena parte de la docencia universitaria por un sueldo mínimo y la tasa de abandono educativo es la más alta de Europa. Esto último está relacionado con el hecho de que los jóvenes se matriculan en masa en carreras universitarias, suben las tasas con la crisis y aumenta el mercado de oferta formativa (másteres, cursos a opositores, etc.). Al final, un número elevado y creciente de egresados sobrecualificados van al paro.

Al respecto, el horizonte 2020 se prevé con programas que solucionen tal panorama problemático con el desarrollo de tecnologías y sus aplicaciones para mejorar la competitividad europea a través de fuertes inversiones en tecnologías clave para la industria (TIC, nanotecnologías, biotecnología, etc.). Se plantea el instrumento PYME para financiar desde las empresas proyectos colaborativos de los Retos sociales y de Tecnologías, tras evaluar su viabilidad, réplica y comercialización en el mercado para rentabilizar la explotación de los resultados.

Desde la Conferencia de ministros de Ereván, se ha publicado el modelo ESG (Criterios y Directrices para el Aseguramiento de la Calidad en el Espacio Europeo de Educación Superior). Allí el grupo E4 (ENQA, ESU, EUA y EURASHE) en colaboración con Bussines Europe, El y EQAR, han generado un marco común internacional como instrumento de trabajo para las universidades y las agencias de evaluación sobre procesos de gestión y evaluación de calidad desarrollados por las instituciones de Educación Superior y las agencias en el EEES. Con ello pretenden generar confianza social en la Educación Superior implicando en la política de calidad a estudiantes, profesorado e instituciones. El modelo ESG tiene el buen propósito institucional de

fomentar la investigación y la innovación y preparar a los estudiantes para el emprendimiento de una ciudadanía activa cualificándolos con una base de conocimientos avanzados como futuros profesionales que demuestran ser eficaces y eficientes en su desarrollo personal con vistas al éxito empresarial. Para prever su logro promueven entornos de aprendizaje con recursos, contenidos programáticos y oportunidades de aprendizaje ajustados a tales fines.

El modelo ESG pone el acento en el banco de “recursos” excelentes. En un marco de renovación social basado en competencias, importa cuidar que en dicho banco de recursos lo sistemático se ponga al servicio de lo sistémico. Le Boterf (1994, p. 16) prevenía al respecto: “la competencia no reside en los recursos a movilizar, sino en la movilización misma de estos recursos”. No debemos confundir la competencia con la competitividad, pues la primera es sistémica, es decir, dinámica y parte de capacidades personales para movilizar recursos pertinentes a fin de resolver situaciones concretas e imprevisibles, mientras que la segunda se centra en la eficacia de un desempeño, se estatiza a partir de comportamientos estandarizados que han sido previstos y se mide en *rankings*. La política de los estándares no ha de primar sobre la atención a la diversidad, pues, de hacerlo, la educación personalizada que atiende a las peculiaridades de cada alumno sería desplazada por normas de eficacia en serie y la supuesta autonomía del aprendiz quedaría sujeta a una radical normalización.

Si el ideario de la Sociedad del Conocimiento se sometiera a los dictados de la lógica del mercado, sucedería que, al igual que ocurre con la economía mundial, caería en el paroxismo bursátil de la reproducción: la sobreproducción, el exceso, el stock. Su pervivencia se basaría entonces en una innovación frenética y reiterada, como el quehacer del mito de Sísifo, cuya misión es el eterno retorno del mismo esfuerzo. El humanismo que nace de los proyectos creativos se vería disuadido en este débito hacia un utilitarismo rápidamente desechable. Productos, métodos, ventas, gestiones informáticas, programas, etc. necesitarían con urgencia el consumo inmediato de información y comunicación, modificaciones y novedades incesantes, y paradójicamente tal inestabilidad sería el sello identitario de su status.

En su ensayo *Despertad al diplodocus* José Antonio Marina, consciente de la realidad actual, donde los gigantes tecnológicos abordan la educación como el negocio

del siglo XXI, alerta a la escuela pública para que no se quede como un diplodocus dormido y se equipe con estrategias donde tenga cabida la mentalidad empresarial que promueve acciones creativas de tipo corporativo. A su juicio, el modelo de la teoría de la inteligencia ejecutiva es bueno para el aprendizaje de la creatividad y fácilmente exportable al mundo empresarial. Este propone que “las buenas ocurrencias proceden de la inteligencia generadora, pero son incitadas, dirigidas y seleccionadas por la inteligencia ejecutiva. (...) La inteligencia generadora es todo el personal que trabaja en la empresa o en la escuela. La ejecutiva la constituyen los que tienen que tomar decisiones, los directores, los líderes de los equipos.” (Marina, 2015, p. 187). Esta actitud de Marina ha hallado disensión en no pocos pedagogos críticos con voluntad ética democratizadora, pues utiliza las pedagogías emancipadoras del hombre para un propósito que podría poner en entredicho los intereses legítimos de los colectivos minoritarios. Antes bien, como indica Domínguez, estos pedagogos entienden que “el ecosistema educativo ideal para una renovación pedagógica constante, eficaz y eficiente es el consenso social, surgido del debate, del diálogo y de la negociación, sobre un paradigma global de la educación básica ético-crítico, personalista, democrático, democratizador, profesionalizador y ecologista” (Domínguez, 2016, p. 45). En esta línea de holismo educativo se inscriben las obras punteras de los grandes pedagogos del pasado (Comenius, Rousseau, Schiller, Pestalozzi, Fröbel, Owen, Giner de los Ríos, Dewey, Freinet y Decroly, etc.) y las de los que en el presente reflexionan sobre los cambios y reformas educativas (Freire, Giroux, Fullan, Hargreaves, Escudero, Jurjo Torres, Viñao, Bolívar, Zabalza, Gimeno, etc.) para cuidar su proceso y advertir sobre cualquier distorsión de su sentido humano.

### **5.3. Definición de la renovación competente**

Por mi parte, voy a contribuir a la voluntad sanadora de esta corriente crítica delimitando el campo de trabajo de la “renovación” en atención a las seis acepciones registradas en el DRAE sobre su significado incidentes en el desarrollo de la auténtica competencia educativa: la humanidad para afrontar la vida.

En la primera acepción, “Hacer como de nuevo algo, o volverlo a su “primer estado”, se entiende la renovación como vuelta a lo natural. Es la ecología del *ethos*, lo propio y genuino, los rasgos identitarios de una persona o comunidad. Así que la renovación educativa pide pensar en la misión auténtica de la universidad. La universidad cosmopolita es propia del mundo globalizado en el que vivimos y, obviamente, en la Sociedad del Conocimiento crece desde las sinergias de calidad entre personas e instituciones. Son tres las misiones básicas de la universidad vinculadas a su *ethos*: ser profesionalizadora (formar profesionales intelectuales), investigadora (preparar futuros investigadores) y también transmisora de cultura (sistema de ideas vivas que cada época posee). Sin esta última y su orientación humanística, dice Ortega que los universitarios serían “paletos de la ciencia” (Ortega, 1983, p. 322).

Esta misión tripartita puede verse mermada si se la trata con pretensiones consumistas que cambian su razón de ser por el marketing comercial. Lo peor es alienarse en la exhibición y el consumo, habituarse a la mascarada donde no cabe lo diferente. Es por ello que la calidad educativa no debe renunciar de ninguna manera al *ethos* humano de la universidad. Recordemos que, al respecto, el informe Faure de la UNESCO recomendó preservar la originalidad y el ingenio de cada persona sin renunciar a la conexión con la vida cotidiana, fomentar la responsabilidad de transmitir una cultura sin modelos prefabricados, desplegar las vocaciones singulares sin implicación egótica y combinar la especificidad de cada ser sin renunciar a las acciones colectivas (Faure, 1972, p. 299).

A mi modo de ver, el refrán del *Quijote*, I, 28: “La experiencia, madre de todas las ciencias” (*Quijote*, I, 28), arroja luz sobre el modo de trabajar la renovación pedagógica sin caer en la trampa mercantilista: es la experiencia, la historización de los aprendizajes, absolutamente necesaria para cultivar la educación desde la conciencia crítica y sin automatizar el pensamiento en módulos. A ello se refiere la segunda acepción de “renovación”: “Restablecer o reanudar una relación u otra cosa que se había interrumpido”. Nuevamente, renovar se muestra como el acto que desmantela la tendencia mercantil hacia el consumo que provoca el desecho de lo antiguo y, en consecuencia, la amnesia cultural, porque esta segunda acepción apela precisamente al

acto prolífico de religar sinergias con lo anterior, es decir, a la consideración de la ecología de la historia que se conoce como tradición.

La voz del pueblo es siempre bienvenida en la riqueza cultural de su tradición, pues la tradición vive del impulso democrático, de las variantes, los añadidos y las enmiendas para co-crear el discurso libremente en atención a la verdad del imaginario colectivo donde surgen modelos poéticos en cualquier edad y desde múltiples facetas experimentales que contribuyen al desarrollo vital de los educandos desde la interpelación significativa. Coincido en esta posición con Georges Steiner cuando, a propósito del *Fedro* platónico y en atención a la facultad del intercambio oral para posibilitar cambios de opinión e indagaciones compartidas, indica: “La oralidad aspira a la verdad, a la honradez de corregirse a uno mismo, a la democracia, como un patrimonio común” (Steiner, 2015, p. 20).

La tercera acepción se refiere a “Remudar, poner de nuevo o reemplazar algo”. El mercado identifica muda con moda. Pero el entendimiento correcto de la renovación en este sentido se refiere, no al consumo de productos de nuevo escaparate sino a la ecología de la necesidad. Mudar es un acto resiliente: avanzar por nuestro propio pie, luchar desde nuestra realidad por tratar los problemas y cambiar con seria agudeza reflexiva y acción humanizadora por medio del diálogo que emancipa a los lectores como personas libres y responsables. La Universidad necesita estar abierta a la actualidad, que no es lo instantáneo ni lo resonante. Hay que mantenerse alerta ante las coartadas comerciales que demandan ideas en función de los patrones de la moda. Como indica Aparicio (2015, p. 49) en su ensayo *La imaginación coartada*, en la atalaya de Internet, a diferencia de lo que sucedía en el pasado (donde los artistas inventaban los géneros), se impone ahora el atractivo comercial de los géneros con más aceptación social y más rentables económicamente para que a partir de ello inventen los artistas.

La cuarta acepción, “Sustituir una cosa vieja, o que ya ha servido, por otra nueva de la misma clase” se refiere a la ecología del género, es decir, al acto de relevar o brotar lo nuevo sobre lo antiguo. La *performance* del mercado entiende esta sustitución en tanto que consumo de vertido y compra. Pero en realidad la sustitución no tiene nada que ver con el procedimiento de la papelera, sino que es renovación respetuosa con el



género y nos recuerda los aprendizajes de método natural: la coherencia y la ecología de la vida como tales.

La quinta acepción, “Dar nueva energía a algo, transformarlo”, presenta la renovación como ecología de la creación, esto es, la invención plena de metamorfosis. “Invención” significa hacer venir al otro. “Metamorfosis” es el cambio en proceso: visto en su retórica humana, crear implica la ecología del don y la deuda (no de la arrogancia y la privatización), un estado de agradecimiento (no de posesión). Sin embargo, cuando la lógica del mercado usa la palabra “creatividad” lo hace como eufemismo, pues en realidad su posición es la mecánica de la fabricación de productos y del consumo de copias. La lógica del mercado se ha apropiado de la palabra “creación” para adocinarla y monitorizarla por un programa de producción acelerada, donde la innovación y el arte han perdido la originalidad humana en una proliferación hipertextual que vive en el exceso que facilita el espacio digital. Lipovetzky y Serroy (2014, p. 94) así lo constatan:

Vivimos en la época de la mezcla de los géneros, de las transversalidades creativas, de las desregulaciones productivas de relaciones o de síntesis estético-comerciales. El capitalismo artístico marcha sobre los raíles de un *crossing-over* generalizado entre estilo y negocio, moda y mercancía, arte y moda: su modo de funcionamiento es transestético, transgenérico, transjerárquico. (...) Ya no hay grandes discursos del arte, ni finalidad ontológica, ni sentidos profundos. Se tiene la sensación de que triunfa la arbitrariedad individual, la chuchería superflua, la escalada de superofertas, la novedad por la novedad, el espectáculo puro.

La sexta y última acepción, “Reiterar o publicar de nuevo”, se refiere a la ecología de la transferencia. La transferencia es la voluntad de dar el resultado honesto del conocimiento personal y la interpelación al otro para seguir el proceso en el futuro. Produce supervivencia de lo valioso. Recibirlo nos abre a la hospitalidad con el otro (*alteración*: llevar dentro al otro, mimarlo, ser responsable del otro, como un embarazo. Un vínculo).

Otra cosa es el consumo de propaganda. La propaganda es el artilugio seductor (basado en entimemas) de la manipulación organizada que abduce al otro para la

compra inmediata. Recibirlo nos abre a la codicia y nos convierte en extraños (*alienación*: ser sustituidos por la pantalla, automatizarse, desaparecer. Una trampa).

En suma, he aquí un cuadro comparativo sobre la delimitación conceptual de la renovación educativa destinado a clarificar su enfoque ecológico deseable y prevenir sobre las imposturas de su enfoque consumista:

Tabla 2.

Noción de Renovación

<b>RENOVACIÓN</b>	
<i>Enfoque ecológico</i>	<i>Enfoque consumista</i>
1) Volver a lo natural (Ecología del <i>ethos</i> : lo propio y genuino)	1) Alienarse (Consumo de máscaras)
2) Religar sinergias con lo anterior (Ecología de la historia: tradición)	2) Desechar lo antiguo (Consumo y amnesia)
3) Mudar (Ecología de la necesidad)	3) Mudar (Consumo de moda)
4) Relevar (Ecología del género)	4) Sustituir (Consumo de vertido y compra)
5) Inventar metamorfosis (Ecología de la creación)	5) Fabricar productos (Consumo de copias)
6) Reiterar o publicar (Ecología de la transferencia)	6) Reiterar o publicar (Consumo de propaganda)

Tal discernimiento adviene en este escrito como argumentación para que el enfoque educativo basado en competencias no malverse su filantropía con términos de apariencia sinónima y profundidad diferente que suelen ser usados en el discurso académico.

## 5.4. El enfoque basado en competencias: cuestión de concepto, método y sistema

Con voluntad deconstructiva ofrezco un nuevo esquema de discernimiento nocional de la competencia entre su enfoque holístico de base dialógica y su enfoque academicista, cuya base es dialéctica:

Tabla 3.

Noción de competencia

NOCIÓN DE COMPETENCIA	
<i>Enfoque holístico (base dialógica)</i>	<i>Enfoque academicista (base dialéctica)</i>
<p><u>Concepto:</u>  <i>Competer</i>: incumbir                      (responsabilidad en la tarea innovadora)                      Aprendizaje cooperativo de fondo ético                      (persona en comunidad: democracia, inclusión).</p>	<p><u>Concepto:</u>  <i>Competir</i>: pelear                      (oposición en la prueba selectiva)                      Aprendizaje cooperativo de fondo técnico                      (grupos de interés: empleabilidad, exclusión).</p>
<p><u>Método:</u>                      Perspectiva interdisciplinar: la red; la linterna; el horizonte; el diálogo.</p>	<p><u>Método:</u>                      Perspectiva disciplinar: el compartimento; la pirámide; la correa; la contienda.</p>
<p><u>Sistema</u> (dinámico): lo sistémico                      Red de las encrucijadas                      (cultura de la vida: imprevisible y situada)</p>	<p><u>Sistema</u> (previsto): lo sistemático                      Retablo de las maravillas                      (culto a los tópicos del canon establecido)</p>

### 5.4.1. La cuestión del concepto

La concepción dialéctica de la competencia como actividad antitética la conduce al ámbito academicista que la entiende como resultado de la competición según la secuencia: 1) oposición; 2) ganancia o pérdida; 3) segregación; 4) convenios de intereses.

En cambio, la concepción dialógica de competencia la explica como actividad de integración, acción que compete a la persona en su relación democrática con las demás

según la secuencia: 1) incumbencia; 2) equidad (derechos y deberes de todos); 3) inclusión; 4) convenios solidarios (ecología humana).

El enfoque dialógico de la noción de competencia recobra su poder eminentemente inclusivo: en ella cabe cualquier persona y cualquier experiencia o sentimiento, incluso el conflicto de contrarios, el error, la fragilidad, lo concreto y particular, la incógnita y el secreto, las minorías, los márgenes, los localismos, en definitiva, la autenticidad del territorio humano de la convivencia.

#### 5.4.2. La cuestión del método

Desde un enfoque academicista, aunque se nombren objetivos interdisciplinares, el método empleado para lograrlos es disciplinar. Indicaba Foucault en su ensayo *Vigilar y castigar* (Foucault, 1986) que las fábricas y las escuelas usaban procedimientos militares fundados en la lógica de la disciplina y advertía que la perspectiva disciplinar tiene cuatro condiciones que yo simplifico con metáforas:

1) El *compartimento*: la distribución espacial (técnicas constrictivas de segregación funcional).

2) La *pirámide*: el control de la actividad (imponer regularidad en los comportamientos).

3) La *correa*: el ejercicio dócil y bajo control conductista.

4) La *contienda*: la táctica diestra y precisa para combatir, lo cual traduce “competencia” como “competición”. El examen y la ficha y el informe pautado son ejercicios de base competitiva.

En la estructura departamental universitaria, si no funciona la cooperación y la interdisciplinariedad, sucedería el mismo mal: la competitividad como competición y el cientificismo (la pedantería irreflexiva de la rana en el charco). Impacta y obliga a meditar en este sentido la frase de Adela Cortina: “La realidad tiene problemas y la universidad, departamentos” (Cortina, 2016, p. 31).

El método interdisciplinar que caracteriza a la renovación educativa se desenvuelve con estrategias diversas que también simplifico con metáforas clave:

1) La *red*: la conjunción de espacios (sinergias combinatorias de competencias clave en tareas).

2) La *linterna*: el diseño situado de proyectos.

3) El *horizonte*: la tarea compleja y constructiva (oportunidades interactivas).

4) El *diálogo*: la educación ética para mediar, lo cual traduce “competencia” como “empoderamiento” de los aprendices. Las producciones cognitivas superiores (reflexión: crítica y creación) son acciones competentes de excelencia para toda la comunidad educativa.

Los departamentos universitarios con proyectos interdisciplinarios son proactivos: tienen encuentro social y generación de conocimiento innovador en la integración del saber según el ideal de *universitas*.

A ello se añade que las Nuevas Tecnologías del siglo XXI, en su lenguaje audiovisual y formal digital, contribuyen al desarrollo del método interdisciplinar con dos virtudes:

1º) La magia *tele*: acercar lo lejano. Ello reporta información (conocimiento del otro) y comunicación (retroalimentación con el otro). Prueba son, por ejemplo, el acceso online a publicaciones científicas y la interacción inmediata que proporcionan la telefonía y la televisión digitales.

2ª) La magia *link*: navegar por la red. Ello demanda construir estrategias educativas dinámicas, pues, al hacer la lectura a nuestra medida en la Web, es más necesaria que nunca la construcción de la coherencia; y al proporcionar la posibilidad del injerto de textos, la edición es un proceso hipertextual infinito y por ello es más necesaria que nunca la construcción de la invención; ambas ligadas a una ética del respeto a la obra intelectual.

La vida planetaria del siglo XXI es compleja y necesita interdisciplinariedad. Y la visión holística de la educación permite afrontar los desafíos de tal complejidad señalados por Edgar Morin (1999, p. 17) desmantelando el paradigma simplista que busca suplantar la libertad conjuntiva y rica por el orden disyuntivo y reductor.

### 5.4.3. La cuestión del sistema

La dialéctica academicista se funda en un sistema necesariamente estático y previsto de antemano. Emplea la noción de lo “sistemático” entendido como característica aplicada a todo aquello que imita al sistema (mimesis). La definición de la RAE redundante en ello:

*Sistemático*: (Del lat. tardío *systematicus*, y este del gr. συστηματικός *systematikós*).

1. adj. Que sigue o se ajusta a un sistema.

2. adj. Dicho de una persona: Que procede por principios, y con rigidez en su tenor de vida o en sus escritos, opiniones, etc.

3. f. Biol. Estudio de la clasificación de las especies con arreglo a su historia evolutiva o filogenia.

Si en la dinámica cotidiana de los centros educativos, los estándares, en tanto que descriptores de logro de las competencias, solo son manejados para emitir calificaciones y no como orientación lógica del desarrollo de las competencias, entonces serán aplicados como taxonomías clasificatorias que indican resultados académicamente controlados. En todas las facetas procesuales del cultivo de las competencias, incluida la evaluación con rúbricas y estándares, hay que cuidar que se desarrolle la voluntad, no el cálculo, el valor de la dignidad humana y no el precio en el mercado, ya que las competencias no tienen sentido si no se fundan en un concepto de evaluación genuino: aquel que da “valor”, que vale (para la vida) porque da credibilidad y coraje para desenvolverse en la vida. Así que, si en la educación del siglo XXI y su inversión en liderazgo, los estándares buscan expectativas de alto nivel en los estudiantes, como indica Fullan, importa construirlos para que se evalúe bien la capacidad y tener presente en todo momento que “se reconocen como “metas elásticas”, que actúan como aspiraciones para el sistema así como para los resultados esperados” (Fullan, 2011, p. 33). Con otras palabras, su función es propedéutica y no dictaminadora, abierta al cambio procesual y no cercada por el premio o el castigo.

Interesa a la educación del siglo XXI encontrar sostenibilidad en los sistemas dinámicos que atañen a la complejidad del mundo de modo dialógico y auténtico. Es por

ello que mis ideas abogan por lo “sistémico”, el sistema dinámico que es propio de la lógica de la renovación, el cual no se funda en la *mimesis* sino en la *poiesis*, pues en caso de usar modelos y recursos previos, lo hace como paso intermedio para estimular la inventiva de la que emerge la creación orgánica. La definición de la RAE incide en esta vertiente:

*Sistémico:*

1. adj. Perteneiente o relativo a la totalidad de un sistema; general, por oposición a *local*.

2. adj. Med. Perteneiente o relativo a un organismo en su conjunto.

3. adj. Med. Perteneiente o relativo a la circulación general de la sangre.

Lo sistémico es irreductible a lo local (el tópico) porque es la noción holística y dinámica de sistema. Favorece la perspectiva ecológica de la cultura (cultivo) y de la ciencia ligada a la reflexión en sus dimensiones crítica y creativa. Sistémica es la “renovación” misma. Importa no colapsar la renovación con el abuso: que esta sea dialogante, no dirigente. Que, a la hora de empoderar, piense en el estudiante y en el profesor y en su relevancia respectiva. El proyecto Tuning nos recuerda al respecto que en ambos casos importa conjugar su formación instrumental (cognoscitiva, metodológica, tecnológica, lingüística) con la interpersonal en acciones sistémicas, es decir, en la interrelación de las partes en un todo con vistas a generar proyecto de mejora y de diseño de nuevos sistemas desde el territorio real del aprendizaje situado, de la investigación en el trabajo cotidiano y de la transferencia de iniciativas y obras personalizadas de alumnos y profesores.

Importa que la topicalización sistemática del estándar sea regulada con las expectativas sistémicas de las competencias, y que su inventario tenga sentido coherente respecto de la invención que lo justifica. El enfoque basado en competencias pretende educar en la incertidumbre hacia el conocimiento, hacia el futuro y hacia nuestras propias decisiones, porque, como indica Edgar Morin (1999, p. 47), “El conocimiento es una aventura incierta que conlleva en sí misma y permanentemente el riesgo de ilusión y de error.” La ilusión de verificar desde el programa es ante todo, proyecto, no dictamen; plan elástico, no férreo. Y no solo los estándares, sino todo el

trabajo con las competencias debería estar impulsado por la renovación, que es incierta como la vida misma; especialmente aquel que se concreta en las tareas de aula, donde recomiendo que funcione lo que Morin denomina la “ecología de la acción”, es decir, la producción de tareas complejas y orientadas hacia contextos reales donde, además de plan y reto, existan riesgo y azar para que la iniciativa y la decisión maduren en lo inesperado y la transformación inherente a la vida.

Esta actitud abierta al porvenir revela cordura. La otra, ajustada a programas y modas, incurre en obsesión. A modo de coda final, traigo el saber cervantino que humaniza estas reflexiones: Don Quijote recuperó la cordura por la rica reciprocidad de querer al otro en su imprevisible alteridad. Vacía es la lectura en boga, la de los libros de caballería que, compulsiva y obsesivamente, sorbió el cerebro de Alonso Quijano. Sería triste hoy en día que, de tanto mirar las pantallas, no nos miráramos a los ojos interrogándonos por la poesía más honda.



## REFERENCIAS

- Aparicio, J. (2015). *La imaginación en la jaula. Razones y estrategias de la creación coartada*. Madrid: Cátedra.
- Bolívar, A. (1985). *El estructuralismo: de Lévi-Strauss a Derrida*. Madrid: Cincel.
- Cortina, A. (2016). "Ética para una universidad cosmopolita". Palabras pronunciadas por la profesora Dra. Dña. Adela Cortina Orts con motivo de su investidura como *Doctora Honoris Causa* por la Universidad de Murcia.
- Domínguez, J. (2016). La renovación pedagógica: del instruccionismo intelectualista al holismo educativo. *Tendencias pedagógicas*, 27, 43-76.
- Escudero, J. M. (2002). *La Reforma de la Reforma. ¿Qué calidad, para quiénes?* Barcelona: Ariel.
- Escudero, J. M. (2011). Dilemas éticos de la profesión docente. *CEE Participación Educativa*, 16, 93-102.
- Faure, E. (1972). *Aprender a ser*. Madrid: UNESCO.
- Foucault, M. (1986). *Vigilar y castigar*. Madrid: Siglo XXI.
- Fullan, M. (2011). Investigación sobre el cambio educativo: presente y futuro. *Revista Digital de Investigación Lasaliana*, 3, 31-35.
- Le Boterf, G. (1994). *De la compétence: essai sur un attacteur étrange*. Paris: Les Editions d'Organisation.
- Lipovetzky, G. y Serroy, J. (2014). *La estetización del mundo. Vivir en la época del capitalismo artístico*. Barcelona: Anagrama.
- Marcelo, C. (2011). La evaluación del desarrollo profesional docente. 119-127. En C. Vélaz de Medrano y D. Vaillant (Coords.). *Aprendizaje y desarrollo profesional docente* (pp. 119-127). Madrid: OEI-Fundación Santillana.
- Marina, J. A. (2015). *Despertad al diplodocus*. Barcelona: Ariel.
- Ortega y Gasset, J. (1983). *Obras Completas*. Vol. IV. Madrid: Alianza Editorial.

Rey, A. (2010). *À l'école des compétences. De l'éducation à la fabrique de l'élève performant*. Paris: La Découverte.

Said, E. (1988). *La postmodernidad*. México: Kairos.

Steiner, G. (2015). *El silencio de los libros*. Madrid: Siruela.

## CAPÍTULO 6

### HACER RENOVACIÓN O INNOVACIÓN PEDAGÓGICA EN AULAS DE EDUCACIÓN BÁSICA Y UNIVERSITARIA

Alicia Rivera Morales

*Universidad Pedagógica Nacional, México*

#### RESUMEN

La renovación pedagógica significa poner sobre la mesa todo lo que tiene que ver con el sistema educativo, con la relación enseñanza/aprendizaje, con la educación en su sentido más amplio. En este documento se caracterizan y contrastan prácticas pedagógicas de 800 docentes de educación básica y 70 universitarios quienes generan procesos constantes de búsqueda de nuevas ideas, propuestas de renovación o innovación de sus prácticas de enseñanza. Se pretende responder las interrogantes: ¿Existen modelos de prácticas innovadoras? ¿De qué manera reflexionan sobre su práctica los docentes? ¿Existen diferencias entre las prácticas de docentes de educación básica y universitaria? Para responder estas preguntas se seleccionaron docentes de escuelas de alto y bajo nivel de logro de educación básica y docentes que, según sus estudiantes, fueron significativos en su formación profesional, se proponen procedimientos de indagación, tales como: filmación de las clases y entrevistas. En el análisis se articulan procedimientos analíticos propios de estudios cualitativos. Este panorama nos permite transitar por diversos ejes analíticos y metodológicos. Entre los que se consideran caracterización de la práctica a partir de diversas categorías: abordaje del contenido, flujo de actividades. Asimismo se reporta la reflexión de los docentes video-grabados acerca de ¿Cómo se ven? ¿Cómo le gustaría verse? ¿Qué necesitan para verse como le gustaría? ¿Cómo ven a sus alumnos? Estos elementos permiten contrastar

por niveles de logro y sólo entre docentes de alto logro de nivel básico y quienes promueven aprendizajes significativos en la universidad.

## **INTRODUCCIÓN**

En una época en la que estamos viviendo la aplicación de reformas de los sistemas educativos, es necesario plantearnos ¿Qué tipo de conocimiento creemos que hay que proporcionar hoy a los jóvenes durante la educación obligatoria? ¿Qué modelo didáctico consideramos adecuado como instrumento de análisis y de intervención en la realidad educativa? Es necesario exaltar experiencias prácticas de grupos innovadores, las actuaciones concretas de profesores en sus aulas. La renovación pedagógica debe ser una herramienta para la revisión de la teoría y para la transformación de la práctica pedagógica. El análisis de la realidad es un primer paso para entrever contrastes y similitudes en las prácticas docentes. La renovación pedagógica debe apostar por introducir el análisis y establecer los caminos para un trabajo transformador, para no caer en prácticas "modernizadoras" sin renovación, que suelen ser igualmente reproductoras. Ello justifica que el estudio de la práctica pedagógica puede darse desde muy diversas perspectivas teóricas y con muy distintas fuentes de información.

La diversidad de prácticas educativas se genera no sólo a partir de los contextos, sino también con base en la formación del docente; una formación, que si bien adquiere su legitimidad dentro de las instituciones educativas, a través del tiempo va enriqueciéndose por medio de las experiencias. Al interior del aula, el profesor incorpora su formación profesional, sus experiencias y sus expectativas, lo cual le permite adecuar, transformar o renovar su labor docente.

En este documento se presentan algunos resultados de un estudio que tiene como intención caracterizar las "buenas prácticas" docentes en aulas de educación básica y universitaria, utilizando como herramienta la videograbación de las sesiones y la entrevista como autoevaluación. Dicho análisis permite observar algunos signos de renovación pedagógica en aulas de educación básica y universitaria y establecer diferencias o similitudes en dichas prácticas docentes en los dos niveles educativos. Es una oportunidad para la divulgación, entre compañeros, de experiencias innovadoras y

los proyectos de renovación pedagógica de profesores y profesoras de educación básica y universitaria.

### **6.1. Nociones teóricas**

La renovación pedagógica implica una labor de investigación e interacción colectiva y se desarrolla en cualquier lugar donde intervenga un docente, pero alcanza sus verdaderas dimensiones en el trabajo al interior de los centros educativos, donde se dan unas determinadas estructuras, prácticas, conceptos, intereses y valores. Si queremos que la renovación sea una labor ampliamente establecida, es necesario que los profesores compartamos lo que hacemos, que exista tiempo para discutir y compartir problemas y soluciones, y también para elaborar proyectos y material a utilizar en la intervención educativa, lo que significa desarrollar trabajo de investigación, siempre necesario en cualquier actividad profesional renovadora (Imbernón, 1993).

Los procesos de enseñanza-aprendizaje se revelan de manera diversa y compleja. Durante este proceso, los alumnos asisten a sesiones diarias con profesores diferentes, que en la cotidianidad de la jornada, van construyendo una dinámica y una atmósfera que va más allá del tiempo de encuentro en el aula. Por otro lado, las personalidades, los contenidos, las metodologías y los estilos didácticos de los profesores se diferencian entre sí haciendo de la vida en el aula un espacio complejo y a veces un tanto incomprensible.

Las prácticas de los docentes se definen como un conjunto de posibilidades donde se aplican los conocimientos teóricos aprendidos con la finalidad de completar y perfeccionar éstos mediante la confrontación directa y real con su actividad profesional. Estas prácticas están constituidas por el conjunto heterogéneo y diverso de formas de hacer, saber y sentir que los sujetos construyen, desarrollan y perfeccionan desde su accionar cotidiano (Loera, 2007). En la práctica docente se expresan todas las relaciones del contexto histórico social; las expectativas, tanto del padre de familia, de la comunidad, del estado, del profesor y del propio alumno, planteando una serie de fines muy personales, dando a esta relación un matiz de contrastes, en el cual el docente actuará como guía, además de armonizador de las diferentes expectativas que se le

presenten, tratando de encontrar aquellos elementos positivos para realizar el proceso mismo de la práctica docente.

La diversidad de prácticas educativas se genera no sólo a partir de los contextos, sino también con base en la formación del docente; una formación, que si bien adquiere su legitimidad dentro de las instituciones educativas, a través del tiempo va enriqueciéndose por medio de las experiencias. Al interior del aula, el profesor incorpora su formación profesional, sus experiencias y sus expectativas, lo cual le permite adecuar, transformar y renovar su labor docente.

En el ámbito cotidiano de cada escuela se negocia y define el trabajo de cada maestro, frente a presiones y exigencias que imponen autoridades y padres de familia y dentro de restricciones de espacio, tiempo y recursos (Rockwel y Mercado, 1987). Hablar de la práctica docente es adentrarnos en una serie de situaciones en las que se manifiestan diversas concepciones acerca de educación; cada escuela tiene ciertas características propias, pues están enclavadas en diversos tipos de comunidades con diferentes contextos históricos sociales, culturales; ante estas relaciones la concepción de práctica docente es heterogénea, puesto que va a responder a condiciones y necesidades particulares de cada comunidad (Rivera, 2007).

### *6.1.1. La práctica reflexiva*

Los docentes desarrollan una experiencia práctica, el saber profesional, se enfrentan con lo único, lo imprevisto, lo incierto, los conflictos de valor y las condiciones indeterminadas de la práctica cotidiana para lo que no existen respuestas en un libro. Pero también desarrollan una reflexión sobre su práctica, es decir aprenden observando, haciendo, reflexionando sobre su acción.

Una práctica reflexiva permite al profesor aprender de su práctica y, en consecuencia, reforzarla. Puede descubrir y articular su actuación con el aprendizaje que se derive de esa reflexión. Es decir, se define la reflexión como un proceso por el que se tiene en cuenta la experiencia y la creación del significado y la conceptualización a partir de la experiencia y la capacidad de mirar las cosas como potencialmente distintas de como aparecen. Cuando se considera la experiencia, se incluyen el pensamiento, el

sentimiento y la acción. La integración de mente y cuerpo (afecto y acción) significa que, en el acto de la reflexión, aportamos a este acto nuestra experiencia cognitiva y afectiva. El sentimiento, puede generar, en el diálogo, la energía para comprender el concepto. De modo semejante, el docente puede entusiasmarse con los resultados en los aprendizajes de sus estudiantes.

## **6.2. Supuestos básicos de la metodología**

La escuela, como unidad de observación básica, y en ella se enfocan las prácticas pedagógicas. Los aprendizajes acerca de qué funciona y qué no en los procesos de mejora académica en las escuelas públicas del nivel primario se deriva de la descripción de casos (escuelas) excepcionales, según criterios basados en medidas “objetivas”, en la medida que lo pueden ser los resultados de exámenes estandarizados. Los criterios aplicados se refieren a los niveles de aprovechamiento académico promedio de las escuelas, a los niveles de eficacia social (resultante de la estimación de logro académico esperado según el nivel socio-económico y educativo de las familias de los estudiantes), a los niveles de mejora académica continua dentro de la muestra panel longitudinal y diversos tipos de escuelas.

De igual manera se identifican condiciones de equidad a través de un análisis en el que se aplica el indicador de eficacia social de la escuela, que ha sido calculado especialmente para estos estudios. En el estudio de la práctica pedagógica se ha conformado una importante videoteca con las videograbaciones de práctica pedagógica que cuenta con alrededor de 800 lecciones video-grabadas de maestros de cuarto grado enseñando español y matemáticas en las escuelas primarias adscritas al Programa de Escuelas de Calidad. Las prácticas que aquí se presentan corresponden sólo las de alto logro, y 70 docentes universitarios significativos enseñando a profesionales del Derecho y de la Educación. Tras la aplicación de una escala tipo Likert, que consta de 25 enunciados con 5 opciones con los indicadores del perfil de egreso de cinco licenciaturas, los estudiantes del octavo semestre señalaron los aprendizajes logrados durante su formación profesional y los docentes con quienes lo habían aprendido y que, desde su punto de vista, eran los más significativos en su paso por la universidad. A los

docentes cuyos nombres fueron más recurrentes (los primeros cinco de cada licenciatura) se les pidió autorización para video-grabar sus clases o bien el llenado de un auto-registro de clase, respetando la dignidad profesional. Las videograbaciones tienen el propósito de “objetivar” la ejecución ante el propio maestro con el fin de realizar una reflexión de su propio desempeño a través de una entrevista. Estas lecciones se han mapeado y modelado con el fin de compararlas.

De acuerdo con lo anterior, la propuesta se enfoca en identificar, bajo la estructura de estudios de caso, las denominadas “buenas prácticas” que se presentan en escuelas de educación básica y en las aulas universitarias, además de profundizar en el análisis de la práctica pedagógica video-grabada.

La perspectiva general corresponde a la denominada “práctica y realista”, en la que se da prioridad al mejoramiento de las intervenciones sociales antes que a la simple medición de los procesos evaluados (Wholey y Bass, 2005), por lo que se requiere de diseños complejos, singulares y con múltiples técnicas involucradas. De forma que el estudio se orienta a identificar patrones recurrentes e inferir modelos de práctica pedagógica en el aula, con el mínimo de interpretación y optando por las aportaciones de las evidencias empíricas y la visión de los beneficiarios de los programas, antes que las posturas de los investigadores. Los estudios de caso (Yin, 1984; Stake, 1999; Merriam, 1998) permiten recuperar la singularidad de las escuelas y de los procesos de transformación de las condiciones de la enseñanza y del aprendizaje, identificando el sentido de los actores y la estructura del cambio en el tiempo que ha durado el estudio cualitativo, ya que se recuperará la información obtenida en las cuatro fases que se han estudiado.

El análisis de la práctica pedagógica considera como punto de partida la noción del maestro como un practicante reflexivo, que es capaz de considerar las estructuras y condiciones que influyen sobre sus acciones recurrentes como profesionales (Schön, 1983, Hubbard, 2003). Los principios que guían el diseño de los instrumentos retoman algunas de las aproximaciones metodológicas que consideran el estudio empírico de los procesos de enseñanza de los maestros (Schön, 1983): criterios y parámetros para analizar el desempeño profesional (Stronge; 1997), registros etnográficos de aula y de escuela (Wraggg, 1999); identificación de buenas prácticas en la enseñanza (Wragg,



1999) y en la gestión de recursos del aula (Montero, 1989). De manera adicional se considerarán las metodologías que se han estado aplicando en estudios de videos de prácticas pedagógicas como una modalidad de estudio cualitativo que permite identificar modelos de enseñanza y buenas prácticas (Hiebert, 2003).

### *6.2.1 Implicaciones de la propuesta metodológica para los docentes*

El enfoque utilizado permite trascender el “mundo privado” de la acción de los docentes, haciéndolos visibles en lugar de seres invisibles desde la perspectiva de Foucault. Lo invisible dota al docente de un sentido privado, pero también de una autonomía relativa o de ciertos márgenes de acción que hacen de su práctica educativa un lugar de historias secretas y es ahí en donde las videograbaciones hacen posible un tránsito hacia lo público y la mejora de procesos.

Al analizar la propia práctica a través del video se produce una representación interna. Podríamos decir que es la posibilidad de tenerse *in mente* ¿cómo se podría ver esto? entre una sesión de análisis de videos se encuentra dialogando internamente con lo que está observando y preguntándose: “¿qué habría hecho o por qué lo planteo de esta manera y no de otra? En el análisis de la práctica pedagógica a través del video hay un sentido de un re-encuentro, cierta dosis de especulación que le permite a uno reconocerse.

Los maestros pueden involucrarse más fácilmente en el proceso de investigación de sus prácticas y por lo tanto plantearse estrategias de transformación de la misma. Reconocerse como se es, no como se imagina uno a sí mismo. En este sentido el docente analiza el fenómeno de repetición y cómo dificulta la modificación de las prácticas educativas. El fenómeno de la repetición es particularmente interesante. El concepto de repetición es un proceso complejo, porque la pregunta es ¿qué es lo que se repite? La repetición no es de lo mismo, sino de un rasgo observado, se repite un algo. Esto pasa en las prácticas de los docentes. El aprendizaje a través del video implica identificar tales repeticiones, ser capaz de romper o profundizar en ellas.

Decidir dejarse ver o no ver tiene su significado. Quizás para el docente, el ser filmado representa un temor a lo desconocido, a ser atacado por aquello que no se

conoce, que aparece en un inicio como atemorizante y peligroso, a no saber utilizar los nuevos instrumentos para mejora la práctica pedagógica, en concreto la videograbación. La socialización de la experiencia a través del video quiere decir transmisión de acciones de intervención, y no quiere decir recetar conceptos de libros o lo que sea, sino justamente traer aquello que a uno lo sorprendió en la realización del acto pedagógico, aquello que a uno le abrió los ojos en determinadas situaciones y le permitió de alguna manera poder ubicarse ante una situación dada en los procesos de gestión del conocimiento en el salón de clase (Sánchez, 2007).

En este sentido, hay mucha resistencia para poder ejercer un acto de voluntad sobre sí mismo y poder mostrarse a los demás a través del video, además de tensionarse por toda la transversalidad institucional, es decir, por el discurso institucional y por las tensiones que ocurren en diferentes lugares y ámbitos del centro educativo. Es ahí que surge la idea de introducir el tipo de contacto cotidiano que se establece en las prácticas pedagógicas de los docentes, basadas en una estructuración que tiene que ver con la relación del contacto de valor de uso, de cambio, del símbolo y de signo en sus expresiones singulares en el salón de clase. Todo contacto se realiza en un tiempo y en un espacio. Hay una íntima articulación entre el espacio y el tiempo, si afirmamos que el tiempo es un lenguaje también lo es el espacio, ambos se modifican en su articulación y modifican a aquellos que interactúan dentro de este espacio y de ese tiempo; el espacio al igual que el tiempo también se nos impone desde afuera: no elegimos el espacio en el que ejercemos nuestra practica pedagógica sino que se nos imponen desde afuera. De ahí que el análisis de la práctica docente analizada a través del video considere tanto el espacio, es decir, las condiciones materiales del salón de clase, como el tiempo en que se va desarrollando la practica pedagógica.

En esta perspectiva se planteó la necesidad de diseñar un proceso metodológico que nos permitiera realizar el análisis de las prácticas pedagógicas de 800 profesores de educación básica y 30 docentes de educación superior.

Los instrumentos que se aplicaron fueron los siguientes: 1) Cuestionario dirigido a los estudiantes universitarios donde eligieron a los profesores que ellos consideraron que sus prácticas pedagógicas fueron significativas en su formación 3) Videograbación

de las clases, y 4) Entrevista de autoevaluación aplicada después de presentar el video al profesor.

### **6.2.2. Procedimiento**

Se solicitó a los docentes de escuela de alto y bajo logro y a los profesores universitarios su autorización para ser video-grabados; posteriormente se llevaron a cabo las filmaciones de cada uno de los profesores con secuencias de una hora. Después se presentó el video al docente y se les aplicó la entrevista acerca de su práctica.

### **6.3. Caracterización de las prácticas pedagógicas**

Los videos recolectados y voluntariamente proporcionados por los docentes fueron analizados, realizando, primero, una narrativa que describe lo que se observa en el video. Las actividades de profesores y alumnos son vistos como partes de un mismo flujo de acciones recuperadas en mapas de clase, lo que constituye el análisis cualitativo; el cuantitativo, por su parte, da cuenta de la ocurrencia y evidencia de las lecciones encontradas tanto en las prácticas pedagógicas de profesores del cuarto grado de primaria como en los docentes universitarios.

Las dimensiones analíticas consideradas a diversos planos fueron: a) Macroanálisis (condiciones de las aulas, características de las escuelas, características de las lecciones); b) Microanálisis: niveles de logro en el caso de básica y docentes significativos para universitario, siendo comunes los referidos a componentes de la clase, segmentos, características del inicio de la misma, uso materiales didácticos e instructivos, ubicación del profesor, monitoreo-evaluación, organización del grupo y cierre de la clase.

En este espacio sólo se presentarán algunos ejemplos del microanálisis:

- *Elementos de renovación en la práctica pedagógica del español en 4º Grado de Primaria*

*Al inicio de la clase los docentes trabajan con lectura para comenzar, luego se formula preguntas. En el siguiente ejemplo se presenta un fragmento del relato de un caso que inicia con la narración de un cuento por el docente. La maestra pregunta al grupo si les gustó el cuento y ellos responden que sí; les hace unas preguntas: ¿por qué Juanito se sentía triste?, ¿cómo se llamaban los marcianitos amiguitos de Juanito? ¿qué le dijeron los marcianitos que tenían que hacer para que las cosas le salieran bien?*

Los profesores de alto logro recurren a diversas estrategias para facilitar la comprensión lectora. **Antes de leer:** La estrategia más utilizada, previa a la lectura, es la predicción de contenido: preguntan a los estudiantes a partir del título o subtítulo: “... ¿cómo se imaginan lo que pasó en el primer episodio? ¿habrán secuestrado a los niños?”. **Después de leer.** La estrategia que privilegian los profesores de la muestra es interactuar con los materiales de lectura, plantean preguntas para rescatar la comprensión del contenido. A continuación se presentan las modalidades encontradas: **De opinión:** El docente busca que los alumnos brinden opiniones sobre el contenido del texto leído, solicitándoles si les gustó el texto, o se profundiza en la percepción del estudiante, tal como se muestra en estos ejemplos: *¿Les gustó la fábula? Los niños dicen ¡Sí! ¿Es bueno o es malo lo que hizo Miguel?*

*Preguntas que involucran dilema o controversia.* - Se ubicaron en dos casos de alto nivel de logro, los docentes proponen cuestionamientos que incluyen enunciados o respuestas que promueven la discusión y el contraste de ideas o posiciones de los estudiantes, más allá de lo que informa explícitamente el contenido de la lectura. Plantea: *“los niños y niñas pueden jugar juntos al fútbol, béisbol, por ejemplo; o se tendrá que hacer un equipo de niñas y otro de niños”*. Una niña dice *“los niños también pueden jugar a los juegos que juegan las niñas, pero que a veces ellos no quieren.”*

- *Elementos de renovación en la práctica pedagógica de la matemática en 4º Grado de primaria*

Los docentes utilizan diversas estrategias de abordaje del contenido, entre ellas la pregunta como recurso (Ver figura 1), plantean problemas; usan diversos materiales y referentes (Ver figura 2)

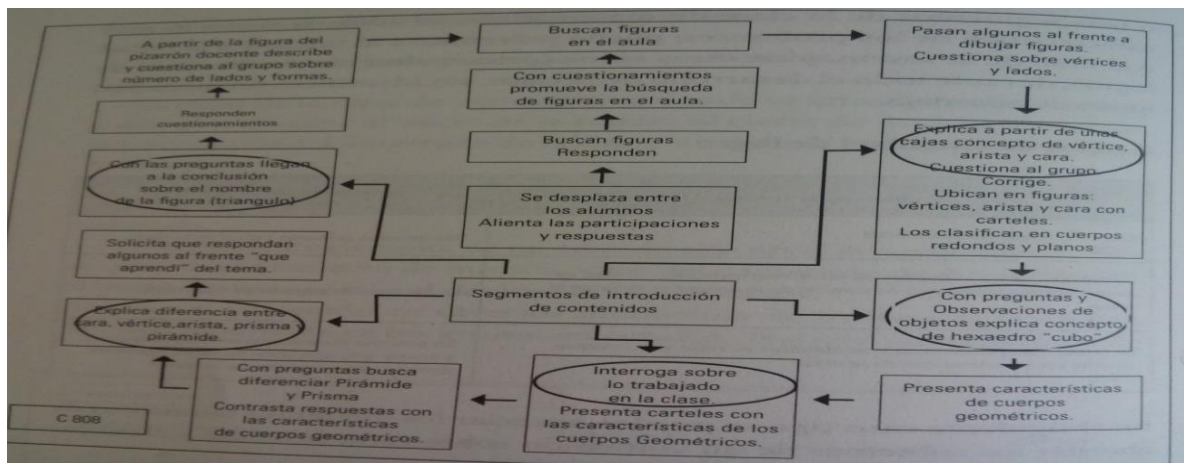


Figura 1. La pregunta como recurso.

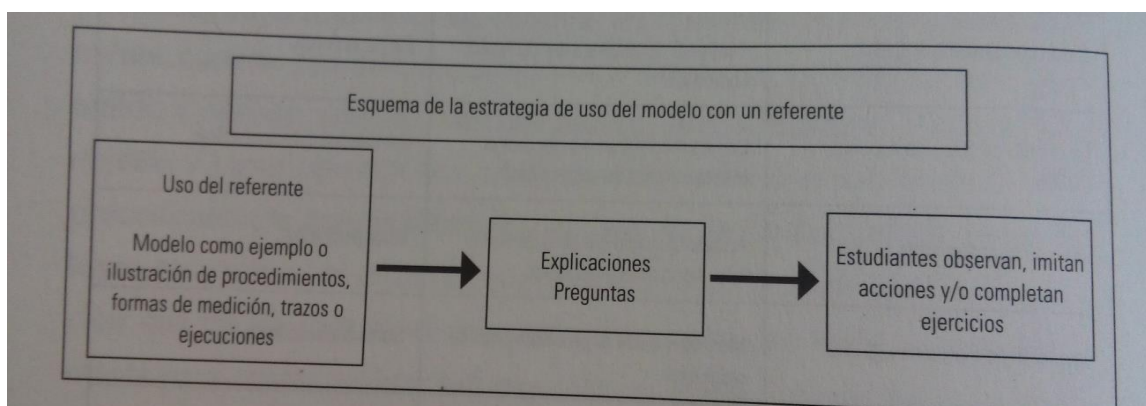


Figura 2. Uso de referentes.

Los factores que resultan característicos de la práctica pedagógica del grupo de profesores que se ubican en las escuelas de alto nivel de logro, se identifican a partir de categorías que son representativas de este grupo de docentes y que se refieren a: características únicas de este bloque de lecciones, elementos con mayor recurrencia del grupo, componentes que aparecen en los dos grupos comparados pero que tienen una mayor presencia en los casos de alta eficiencia social.

- *Elementos de renovación en la práctica pedagógica en la universidad*

**Segmentos de la clase.-** La etapa de inicio y cierre de la clase son periodos importantes. En estas se presentan momentos claves de la sesión, ya que el inicio es básico para generar un ambiente de aprendizaje para abordar el contenido y, en el final, pueden apreciarse indicios del nivel alcanzado en relación con el tema de cada clase. A

continuación, se presentan las actividades que proponen los docentes al inicio y el final de las clases.

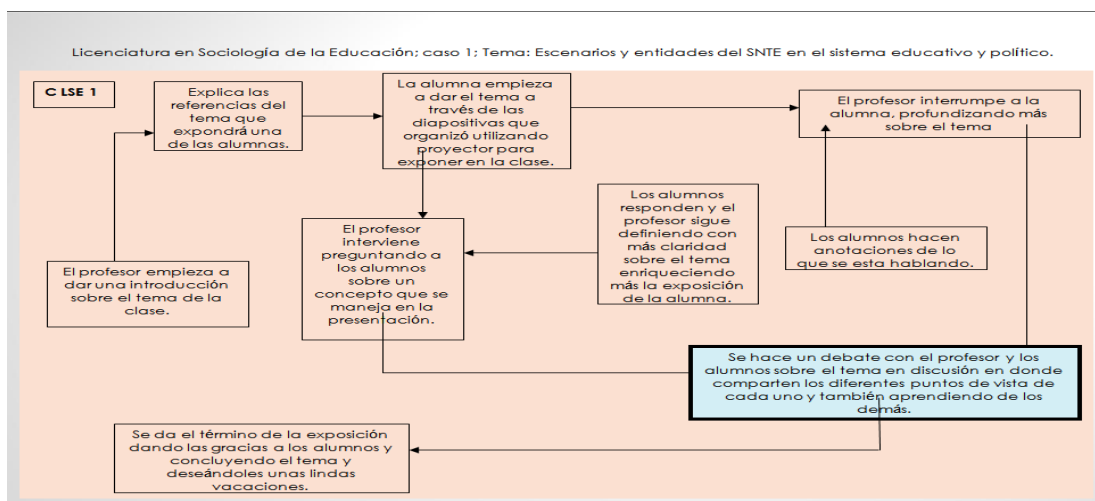
- ***Cuando el inicio se asocia al qué enseñar (objetivos y/o contenidos)***. Los docentes plantean el objetivo de la clase, introducen al tema, se pide a los estudiantes que, a través de lluvia de ideas, comenten el significado de los conceptos a trabajar antes expuestos. Un ejemplo de ello consistió en una tarea en la que inicialmente se pregunta a los estudiantes acerca de significados sobre mesoamérica, participación y construcción de conceptos (Docente de Educación Indígena).
- ***Cuando al inicio se recuperan los conocimientos previos***. En estos casos los docentes significativos retoman lo visto en la clase anterior o exploran lo que los estudiantes saben acerca del tema que se verá en la sesión.
- ***Cuando al inicio se pregunta sobre su estado de ánimo***. Fueron acciones menos recurrentes la de saludar a los estudiantes y preguntarles sobre su estado de ánimo: *“Siempre saludo a los alumnos y les pregunto si están bien y de buenas... en ocasiones los noto extraños, usualmente ansiosos y comentamos lo que les ocurre para bajar la tensión y comenzar la clase”* (Docente de Psicología).

El docente significativo se ubica en distintos lugares del salón, al frente cuando explica, da instrucciones o concluye la clase; al lado de los alumnos, cuando trabajan en equipo y atienden y responden a dudas, etc.

En la mayoría de las clases video-grabadas se utilizan libros o artículos recientes sobre los temas abordados, haciendo uso del pizarrón, el cañón, la computadora o películas. Asimismo, se invita a los alumnos a consultar Internet o formar grupos de discusión en chat.

Los docentes filmados combinan determinadas formas de organización: trabajo de grupo y formación de equipos, aclarando dudas o retroalimentando de manera individual. En siete de los casos, los equipos que exponen en clase se habían formado con anticipación. El siguiente mapa de clase es un ejemplo de algunas de estas prácticas:

Figura 3. Mapa de clase de Sociología.



Las formas de seguimiento de las actividades de la clase en el grupo se presentan consisten en preguntas sobre el contenido, aclaración de dudas, retroalimentación, atención a los estudiantes de manera individual.

En relación con la evaluación, lo que se identifica no corresponde a un momento específico destinado a este efecto, sino a situaciones donde se observan formas de reconocimiento y/o valoración que promueve el docente significativo durante la clase. Sin embargo, se pudieron identificar las siguientes formas de evaluación. Diagnóstica en tres casos, donde se pregunta al inicio de la clase sobre lo visto la sesión anterior, durante en las actividades realizadas por los estudiantes en equipos o, cuando de manera grupal o individual, se pregunta las dudas que surgieron al abordar los contenidos. Confirmación y cuestionamiento de lo aprendido, consistentes en la ejercitación y revisión grupal de las actividades, realizándose así una evaluación procesual. Final, cuando se pregunta y se aclaran dudas. La duración de las clases de los docentes significativos es de dos horas por sesión. El trabajo en equipo es el segmento que se pondera en tiempo durante la clase.

#### 6.4. Reflexión sobre la práctica

En esta sección se analizan las respuestas de los maestros y maestras, en una entrevista tras la presentación de su clase video-grabada, en torno a las siguientes cuestiones: 1) ¿Cómo me veo como docente?; 2) ¿Cómo le gustaría verse?; 3) ¿Qué cambiaría de la práctica? ¿Cómo ve a los alumnos?

Al responder a la pregunta de ¿cómo se ve como docente?, surgen referencias a aspectos relativos a: actitudes y autocrítica. Los docentes en general, manifiestan actitudes positivas frente a su propia auto-percepción, observándose activos, comprometidos, dinámicos y hablando de la docencia como parte placentera de su vida: *Así me veo yo como docente, creo que eso ha sido parte fundamental de mi vida* (Docente de Sociología). Se manifiestan, en otros casos, autocríticos con su práctica: *soy una persona que gesticula mucho, habla mucho, a veces rápido, no sé si me entienden mis alumnos...*

Al referirse a su imaginario pedagógico - ¿cómo le gustaría verse? - los docentes relatan atributos deseables en su práctica pedagógica en la que no habría mucho que cambiar, pero sí reconociendo la importancia de la propia actualización: *“más actualizado, dinámico, consciente y reflexivo a la vez que estricto cuando debe de ser estricto”*. Se habla, asimismo, de que les gustaría ser uno más del grupo, a fin que los estudiantes debatan sus ideas y no se queden sólo con la versión del maestro: *“Mi ideal sería ser uno más dentro del grupo... están acostumbrados a que lo que dice el maestro, por considerarlo más experto, es lo único que vale...”*

En lo que atañe a los requerimientos para el cambio en la práctica - ¿qué necesita para verse como le hubiera gustado? - son autocríticos y cambiarían sus estrategias para hacer alumnos más reflexivos que contribuyan a cambiar el sistema educativo del país: *“Lo que yo cambiaría, sería que contribuyamos para que cambie el sistema educativo del país, a partir de la formación de jóvenes... ”*. Asumen la importancia de reflexionar sobre lo que se hace, verse en un proceso interno y escuchar a los estudiantes: *“...que haría yo, pensar, reflexionar, verte (en el video) es una forma objetiva de verse, pero también hablo de verse en un proceso interno, realmente escuchar a los estudiantes...”*. Buscan ser congruentes entre lo que se dice y se hace, ser críticos para buscar soluciones a los problemas que se presentan: *“Quiero proyectar*



que el ser y el deber han de ser congruentes: congruencia entre lo que digamos y hagamos...”. También señalan que les gustaría inscribirse en su propio curso y observar las reacciones de los estudiantes y de sí mismo: podría ser un ejercicio que tendrían que hacer todos los maestros, como lo señala un docente de Psicología: “Yo creo que inscribirme al curso y que de repente se den cuenta que no soy el maestro, soy un estudiante más y estuviéramos con otro maestro y ver las reacciones de ellos...”.

Finalmente las respuestas a cómo ven a sus alumnos muestran una percepción positiva: participativos y comprometidos. Destaca en este proceso reflexivo que los docentes significativos tienden a verse a sí mismos de manera positiva pero, al mismo tiempo, siendo conscientes de que han de superarse, actualizarse y mejorar su práctica a fin de hacer estudiantes más comprometidos y reflexivos sobre su proceso de aprendizaje.

## 6.5. Contraste entre los modelos de práctica en educación básica y universitaria

Las características encontradas se organizan a partir de jerarquizar por grado de ocurrencia y evidencia las lecciones revisadas en aulas de básica y universitarias (Tabla 1) y los modelos de práctica planteados en la Tabla 2.

Tabla 1.

Características generales de la práctica pedagógica

AULAS DE BÁSICA		AULAS UNIVERSITARIAS
ESPAÑOL	MATEMÁTICAS	
Utilizan preguntas al inicio, durante y al final de la clase.	Propicia la participación individual.	Introduce al tema, presenta el objetivo de la clase, plantea preguntas relacionados con la vida cotidiana
Lectura orientada a la comprensión poniendo en práctica diversas estrategias de lectura.	Da instrucciones verbales generales.	Explica el tema, profundiza, relaciona con problemas de la vida cotidiana
Interacción constante entre el docente y los estudiantes.	Relaciona el tema de la clase con el contenido del libro de texto.	Hace preguntas, anima a la participación y al debate, profundiza en el tema
La evaluación y el monitoreo presentan modalidades	Propicia el trabajo en equipo.	

diversas y se focaliza el proceso de aprendizaje.  Retroalimentación de actividades y contenidos.  Organización del grupo en equipos de trabajo Uso flexible y diversificado de los materiales de apoyo al docente. Son reflexivos y autocríticos sobre su práctica pedagógica.  Presentan una actitud positiva, expectativas hacia sus estudiantes.  Identifican necesidades concretas de formación profesional.	Formula preguntas que propician la reflexión de los estudiantes.  Recurre al planteamiento del problema.  Favorece la equidad en la distribución de oportunidades de participación.  Maneja instrucciones generales en el pizarrón. Da instrucciones directas individuales.  Utiliza el pizarrón para el manejo de contenidos.  Hace uso del libro durante y al final de la clase.  Desarrolla actividades de evaluación.  Autoevalúa su práctica de manera crítica y reflexiva.  Combina tres formas de organización.  Tiene una opinión positiva de sus estudiantes  Es autocrítico y presenta disposición a la mejora de su práctica	Interacción constante con los estudiantes. Monitorea, los alumnos discuten en equipos  Organización grupal, en equipos y plenaria, da instrucciones y hace comentarios relacionados con el tema  Los equipos debaten Uso diferentes materiales, equipo de cómputo, carteles  Retroalimenta, precisa, aclara dudas  Clima de respeto, confianza promueve la participación de la mayoría de los estudiantes  Existe compromiso y fomenta las relaciones interpersonales  Asume una actitud de respeto hacia sus alumnos, agradece su participación  Son autocríticos en su reflexión docente  Tienen altas expectativas de sus estudiantes  Y se cuestionan sobre sus formas de actuación e identifican formas de actualización o de mejora de su práctica.
---	---	---

En síntesis, la descripción de una clase típica de alto logro en español y de matemáticas de 4º. Grado; así como de una clase de un docente significativo en la universidad es la siguiente:

*Tabla 2.*

Modelos de una clase típica en básica y universitaria

Modelo de lección típica en Básica		Modelo de lección típica en la Universidad
ESPAÑOL	MATEMÁTICAS	
<b>Inicio de clase</b> Los docentes con alta eficiencia en sus prácticas docentes, destacan por introducir preguntas en diferentes	<b>Inicio de clase</b> La clase inicia cuando el profesor plantea un problema, formula preguntas, retroalimenta el tema de una	<b>Inicio de clase</b> Saluda a sus estudiantes, explica lo que se realizará, plantea preguntas e introduce el contenido, utiliza el pizarrón,

<p>momentos de sus clases de español: desde el inicio, durante el desarrollo y al final de la actividad de enseñanza. Antes de comenzar la actividad de enseñanza, introducen un espacio para recuperar experiencias relacionadas a un contenido previamente trabajado con los estudiantes, que sea significativo al contexto y sus experiencias personales. La mayoría introduce con algún juego para estimular el interés del grupo hacia la participación, orientando la atención hacia el tema que se va a abordar.</p>	<p>clase anterior o introduce un juego. Recupera la experiencia previa de los alumnos. El problema representa para los alumnos un reto a vencer, surge de alguna situación cotidiana, es diseñado por el profesor para el tema o contenido que se desea trabajar, se toma del libro de texto o de otras fuentes.</p>	<p>escribe en éste ideas clave, organiza al grupo.</p>
<p><b>Desarrollo de la clase</b></p> <p>Los docentes utilizan, para el desarrollo de sus clases, al menos dos estrategias de lectura orientada a la comprensión: intercalan esta actividad con ejercicios de escritura que complementan los ejercicios sugeridos en los libros de texto, dan oportunidad de generar situaciones para la composición de escritos realizados en los cuadernos de trabajo. El docente promueve una constante interacción interpersonal entre el maestro y los estudiantes. Atiende las demandas individuales, a través de una retroalimentación directa ante el desarrollo de actividades concretas, así como la organización del trabajo para todo el grupo, o cuando se trabaja en equipo. En el transcurso de la clase, el docente propicia la interacción dirigiendo su atención hacia el grupo, modulando su voz y el contacto visual simultaneo a un proceso continuo y diverso de evaluación y monitoreo hacia las actividades de aprendizaje. El docente retroalimenta ejercicios y tareas, mantiene el interés de los alumnos a lo largo de la clase y distribuye la participación entre los estudiantes. Emplea los materiales de apoyo al docente de manera flexible, siguiendo</p>	<p><b>Desarrollo de la clase</b></p> <p>El profesor explica el tema apoyándose en los materiales diversos. Los estudiantes analizan la situación que se les plantea hasta llegara a su comprensión. Trabajan en la solución de manera individual, en equipo o en grupo. En la resolución emplean sus conocimientos previos, recurren al cálculo mental y/o escrito. Consultan el libro de texto o buscan la información en otros materiales.</p> <p>Como resultado de la búsqueda personal, los estudiantes llagan a una formulación de respuesta. Escriben la respuesta descubierta y piensan el procedimiento de solución. Explicitan su estrategia para sí mismos. El profesor observa la actividad, aclara dudas y explica algún aspecto del contenido.</p> <p>Los estudiantes se integran en equipo y trabajan generalmente contenidos de topi procedimental o conceptual. Exponen su solución para reafirmar el tema. Discuten las soluciones y, si hay diferencias, las analizan para llegar a acuerdos, o bien, construyen una respuesta colectiva de las soluciones individuales. El</p>	<p><b>Desarrollo de la clase</b></p> <p>Promueve el trabajo en equipo, fomenta la participación de los estudiantes a quienes escucha con atención, formula preguntas, ejemplifica con temas relacionados con la vida cotidiana y con problemas educativos actuales, explica, resuelve dudas, monitorea el trabajo de los subgrupos, dirige la sesión, misma que divide en siete u ocho segmentos, con poco tiempo en la transición, favorece la reflexión sobre el tema visto o sobre lo realizado. Utiliza diversos materiales: (pizarrón, material de papelería, bibliográfico y hemerográfico, equipo de cómputo, películas y pizarrón electrónico); incorpora procedimientos e instrumentos de investigación, propician las actividades y debate en un clima de confianza, respeto con la participación guiada y libre de los estudiantes.</p>

recomendaciones, pero, además, proponiendo actividades diversas y complementarias.	profesor formula preguntas que provocan la reflexión y la búsqueda de otras alternativas de solución. El docente realiza actividades de evaluación a lo largo de la clase, mediante la observación de la actividad de los estudiantes y a través de la revisión de cuadros y del libro de texto.	
<b>Cierre</b> El docente propone ejercicios de evaluación en diferentes aspectos, a partir de la revisión de las actividades de clase en forma individual o grupal; además, promueve la evaluación colectiva al solicitar la exposición de los productos de trabajo de la clase.	<b>Cierre</b> El profesor recupera las estrategias de solución de los problemas, precisa las nociones o conceptos relacionados con la actividad e introduce el lenguaje y los símbolos matemáticos, propone ejercicios de retroalimentación. Sugiere alguna actividad del libro o solicita tarea. La clase dura al menos una hora.	<b>Cierre</b> Pregunta y aclara las dudas, agradece a sus estudiantes su participación y definen los acuerdos para la siguiente clase.

Los profesores y profesoras de este estudio realizado en instituciones públicas generan, con un espíritu renovador, una actitud investigadora, de autocontrol e intercambio de ideas, experiencias, propuestas, proyectos y materiales. Conviven en un ambiente de renovación educativa, lo que significa establecer estrategias que faciliten una verdadera formación entre iguales, una relación más estrecha con las universidades, fomentar experiencias colectivas en los centros, no consistentes en una formación estandarizada, sino situada en los respectivos contextos y sensible a los sujetos que participan en los mismos. Es una muestra de cómo la renovación en los centros puede conjugar la teoría y la práctica, mantener una relación provechosa entre investigación y acción, así como un compromiso con el medio en que se desarrolla acometiendo procesos de investigación colectiva. Los avances aquí presentados son muestras todavía aproximadas y en proceso de proceso en construcción. A lo largo del mismo se llevarán a cabo análisis de posibles diferencias significativas entre las licenciaturas y otras lecciones de educación básica, así como también un análisis más fino de las prácticas docentes con el propósito de identificar y documentar modelos exitosos de renovación en la docencia universitaria y la educación básica.

## REFERENCIAS

- Chen, H.T. (2005). *Practical Program Evaluation: Assessing and Improving Planning, Implementation, and Effectiveness*, Sage Publications, Thousand Oaks.
- García, P. F. (2000) *Biblio 3W. Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales* Universidad de Barcelona, 207.
- Hiebert, J.et al., (1999). *Teaching Mathematics in Seven Countries: Results from the TIMSS 1999 video Study*. Washington, D.C.: National Center for Educational Statistics,
- Hubbard, R. S. & Power, B. M. (2003). *The Art of Classroom Inquiry: a Handbook for Teacher-Research*. Heinemann, Portsmouth.
- Imbernón, Francesc (1993). Aula de Innovación Educativa. [Versión electrónica]. *Revista Aula de Innovación Educativa*, 11.
- Loera, A., Hernández, Rangel, A. y Sánchez, S. (2007). *Cambios en la práctica pedagógica videograbada*. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Montero-Sieburth, M. (1989). *Classroom Management: Instructional Strategies and the allocation of learning resources*, BRIDGES, Cambridge: Harvard Institute for International Development.
- Rivera, M. A. (2007). La evaluación de la práctica educativa a través del video. México: SEP UPN.
- Rockwel, R. (1987). La práctica docente y la formación de Maestros. *Análisis de la práctica docente*. México: UPN.
- Sánchez, S. (2003). *Proyecto para el diagnóstico y diseño de programa de formación y actualización permanente del magisterio en el nivel de Educación básica basado en el análisis de los videos del PEC*. Documento de trabajo, UPN.
- Schön, D. A. (1992). *The Reflective Practitioner: how professionals Think in Action*, Basic Books, New Cork.
- Stake, R. E. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Ediciones Morata.

Stronge, J. H. (1997). *Evaluating Teaching: a guide to current thinking and best practice*. California: Corwin Press, Inc., Thousand Oaks.

Wholey, J.S. *et al.* (2004). *Handbook of Practical Program Evaluation*. San Francisco: Jossey Bass.

Wragg, E.C. (1999). *An Introduction to Classroom Observation*. London: Routledge.

# CAPÍTULO 7

## EL PROFESORADO UNIVERSITARIO COMO PROFESIÓN: UN ANÁLISIS DESDE LAS ÉTICAS APLICADAS<sup>9</sup>

Emilio Martínez Navarro

*Universidad de Murcia, España*

### INTRODUCCIÓN

Toda profesión que merezca este nombre ha de tener una ética propia, es decir, un conjunto específico de principios, valores y normas morales que orientan el comportamiento de quienes ingresan en la profesión, con el objetivo de que el ejercicio profesional sea éticamente aceptable (Cortina, 2000 y 2005; Martínez 2006). La profesión de profesora o profesor universitario no es una excepción, aunque se trata de una actividad que engloba en su seno varias profesiones, por lo que resulta una tarea muy compleja ofrecer una descripción adecuada de las líneas maestras de esta multidimensional profesión. En efecto, de entrada hay tres tareas principales encomendadas a todo el profesorado universitario: la docencia, la investigación y la difusión o transferencia de conocimientos a las empresas y al público en general. Pero además, a menudo se le encomiendan también tareas de gestión. El resultado es que, bajo la misma denominación profesional, existen muy diversos perfiles de profesorado universitario, a cada uno de los cuales corresponde una ética particular. Eso sin contar con que, a menudo, el profesorado universitario compatibiliza dicha profesión con el ejercicio a tiempo parcial de la profesión en la que está formando a su alumnado. Por ejemplo, profesores de medicina que ejercen la medicina, o profesores de ingeniería

---

<sup>9</sup> Este estudio se inserta en el Proyecto de Investigación Científica y Desarrollo Tecnológico FFI2013-47136-C2-1-P, financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad. El texto tiene su origen en la ponencia presentada en el Congreso Internacional de Docencia Universitaria celebrado en Murcia el 31 de marzo de 2016. Agradezco a los organizadores del Congreso la gentileza de contar con mi aportación, especialmente al Dr. Juan Manuel Escudero Muñoz.

que ejercen la ingeniería, etc. Todo ello complica enormemente la formulación de una ética del profesorado universitario y plantea una primera cuestión moral que afecta a todos los miembros de este colectivo: ¿Cómo ha de repartirse la dedicación del profesor o profesora entre las tareas de docencia, investigación, etc., de manera que ninguna de ellas quede descuidada? ¿Qué calificación moral merece el profesor o profesora que, con la mejor de voluntades de llevar al día todas las tareas universitarias que ha asumido, termina por fallar en alguna de ellas por la imposibilidad material de disponer de tiempo y energías para ser excelente en todas ellas?

Para responder a esta cuestión y a otras preguntas éticas relevantes, vamos a seguir el siguiente recorrido: 1) Presentación del marco teórico en el que se sitúa esta aportación, que comprende la ética del profesorado universitario como una más de las éticas aplicadas, conforme a la distinción entre tres tareas principales del saber ético (aclaración de la moral, fundamentación de la moralidad, aplicación de lo ganado en las tareas anteriores a la orientación moral en ámbitos concretos de la actividad humana). 2) Contenidos esenciales de la ética del profesorado universitario. Y 3) Retos más urgentes a tener en cuenta en las actuales circunstancias históricas con respecto a la profesionalización plena (incluyendo los aspectos éticos) del profesorado universitario.

### **7.1. Marco teórico: Moral cotidiana, Ética filosófica y Éticas Aplicadas**

El término «ética» lo vamos a utilizar, en el contexto de este artículo, en el sentido de un saber que la humanidad ha ido construyendo desde tiempos inmemoriales para orientar los comportamientos individuales y colectivos conforme a criterios de bondad y maldad. Este saber tiene dos niveles distintos, pero estrechamente conectados entre sí: la moral cotidiana y la reflexión ética.

La moral cotidiana se aprende sobre todo en la infancia, y contiene normas, preceptos y valores que la persona va interiorizando sin darse cuenta, dando lugar a una moralidad personal que sirve a cada cual para saber cuándo está actuando bien y cuándo actúa mal, y también sirve para juzgar moralmente el comportamiento ajeno desde los mismos criterios personalmente asumidos. Tales criterios forman parte de la tradición cultural en la que cada cual haya sido educado. Naturalmente, esta moral personal



cotidiana, tomada del propio grupo cultural, la vamos revisando y modificando a lo largo de la vida, pero cuando hacemos tal revisión entra en funcionamiento el otro nivel del saber ético: la reflexión ética.

La reflexión ética es filosofía sobre la moral. Todas las personas, en mayor o menor medida, practicamos este filosofar sobre los propios valores, normas y preceptos morales que nos han inculcando desde la niñez y que forman parte de alguna de las tradiciones culturales que ha atesorado la humanidad a lo largo de los siglos. Sin embargo, a partir del siglo V a.C., con el nacimiento de la Filosofía entre los antiguos griegos, la reflexión ética se convierte en «Ética», es decir, en la rama de la Filosofía que revisa de un modo racional y sistemático el saber moral cotidiano, con el fin de llevar a cabo tres tareas principales:

1) Aclarar en qué consiste la moralidad, es decir, distinguirla de otros saberes emparentados (como la religión, el derecho y las normas de protocolo social), señalar posibles contradicciones y tabúes obsoletos en el saber moral heredado, etc. Esta tarea de aclaración la desarrollan principalmente los filósofos. A lo largo de los siglos se han propuesto diversas teorías éticas, entre las que destacamos aquí sólo algunas: la ética de la virtud (Aristóteles), el deontologismo de Kant, el utilitarismo de John Stuart Mill y las éticas del diálogo de J. Habermas y K.O. Apel.

2) Fundamentar racionalmente la moralidad, es decir, averiguar si tiene sentido mantener en uso los términos morales (como «deber», «virtud», «mentira», «injusticia», etc.). En caso afirmativo, la Ética ha de exponer las razones que avalan la racionalidad de lo moral. Pero en caso negativo, la Ética nos tendría que mostrar los argumentos por los cuales resulta absurdo mantener el lenguaje moral y por qué lo más sensato sería abandonarlo por completo. La mayor parte de los filósofos morales de todos los tiempos considera que la moral tiene una base racional y que se trata de un saber del que no podemos prescindir, pero las diversas teorías éticas discrepan entre sí en cuanto al modo de entender dicho saber y cómo ha de articularse con los demás saberes.

3) Aplicar, a los casos de la vida cotidiana de las personas y de las instituciones, los principios y argumentos que se hayan podido elaborar en las dos tareas anteriores (aclaración y fundamentación), con el fin de orientar nuestra vida personal y

colectiva en un horizonte de humanización. Es decir, se trata de aplicar a la práctica cotidiana una moralidad crítica, no meramente la moralidad «heredada» sin más, sino una moralidad depurada por la reflexión filosófica que pueden aportar especialistas (filósofos) y también no especialistas (personas reflexivas que, desde su ámbito particular de actividad, proponen valores, normas y preceptos para orientar ese ámbito en el sentido de hacerlo más justo, más incluyente, más humanizador).

¿Dónde situamos la ética del profesorado universitario? Conforme a las distinciones conceptuales que acabamos de exponer, la ética del profesorado universitario es una más de las éticas aplicadas. Del mismo modo que hay una ética médica, una ética de la ingeniería, una ética del deporte, etc., hay también una ética del profesorado en general y una ética del profesorado universitario en particular. Esta ética profesional, conforme a los fundamentos teóricos que aquí presuponemos (Cortina y Martínez, 1996 y Martínez, 2010), es fruto de la reflexión que llevan a cabo, de manera dialógica, un conjunto de personas que forman parte del ámbito universitario, con asesoría de expertos en Filosofía Moral. Los contenidos (valores, normas y preceptos morales) de una ética universitaria han de ser fruto de una deliberación racional y razonable en la que participen, en pie de igualdad, los afectados por la institución universitaria (comúnmente llamados «grupos de interés») y los expertos en cuestiones éticas.

En el esquema siguiente recogemos las distinciones que hemos comentado hasta el momento (figura 1):

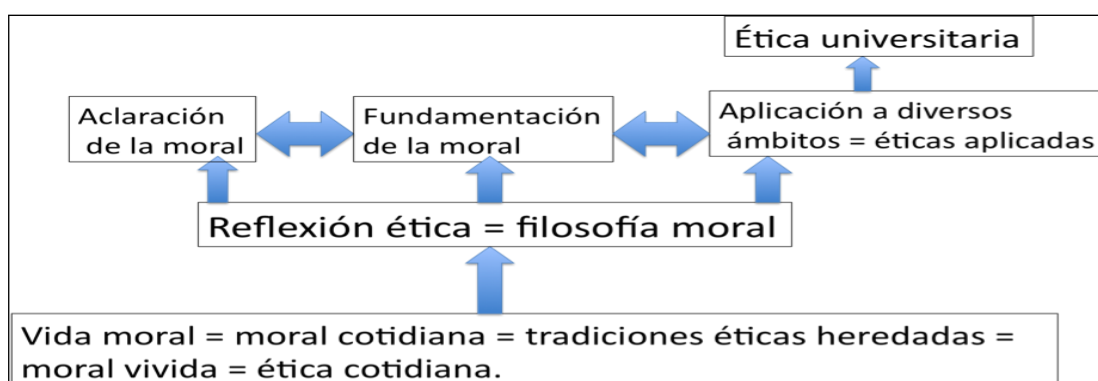


Figura 1. Esquema de los tipos de saber ético para situar la ética del profesorado universitario (elaboración propia).

Así pues, si la ética del profesorado universitario es una más de las éticas aplicadas, cabe preguntarse ahora: ¿De qué modo (con qué método) se puede averiguar en cada una de las éticas aplicadas qué es lo moralmente correcto? Existen varios métodos (Cortina y Martínez, 1996, cap. 6) para construir racionalmente una ética aplicada, pero el método que considero más razonable es el que propone Adela Cortina (1993) y que se llama «hermenéutica crítica de las actividades sociales». Este método propone que, en todas las actividades humanas en las que queramos averiguar cuáles son los principios éticos que le corresponden, conviene seguir dos momentos sucesivos:

a) El momento deontológico, que corresponde a los deberes básicos a tener en cuenta en todas las actividades humanas.

b) El momento de la buena praxis, de la búsqueda de la excelencia en la actividad concreta de la que se trate.

En efecto, en un primer momento conviene reconocer que todas las actividades humanas han de respetar y promover unos mínimos básicos relacionados con la dignidad de las personas: los derechos humanos. Este primer componente de las éticas aplicadas es compartido por todas ellas. Se le puede llamar «el momento kantiano» porque sugiere que lo éticamente primero es el deber de tratar a las personas como fines en sí mismas, y no como meros medios instrumentalizables.

Por otro lado, el segundo momento de elaboración de las éticas aplicadas es el que aterriza en las cuestiones éticas específicas de cada ámbito concreto. A este segundo momento se le puede llamar «el momento aristotélico», porque en gran medida está inspirado en la noción de Aristóteles de lo que es «una práctica» (MacIntyre, 1981), es decir, una actividad humana en la que participan cooperativamente distintas personas respetando ciertas reglas. A partir de esta idea, en la Ética contemporánea ha hecho fortuna una distinción conceptual que puede ser útil para comprender las bases morales de cualquier profesión y de cualquier institución: se trata de la distinción entre los «bienes internos» y los «bienes externos». Los bienes internos son las metas, los fines, para los cuales nace la institución; son los objetivos que —se supone— persigue la institución de que se trate y que le proporcionan sentido y legitimidad. Por ejemplo, se supone que la profesión periodística es una institución social encargada de proporcionar al público información, opinión, entretenimiento, etc.;

se supone que la profesión docente ha de proporcionar al alumnado la formación más completa posible; lo propio de la profesión médica sería la curación de enfermedades, la reparación de roturas, la prevención, los cuidados paliativos, etc.; lo específico de una organización empresarial dedicada, por ejemplo, a fabricar zapatos, sería ofrecer zapatos de calidad a un precio razonable, etc. Lo esencial del concepto de «bienes internos de una institución» es que se refiere a algún tipo de servicio que se presta a los usuarios de la misma; la idea clave es que los bienes internos son los que dan sentido a la existencia misma de la institución, los que la legitiman ante la sociedad, los que hacen que la institución sea algo deseable y amable, puesto que, si no fuera por ella, algunas necesidades humanas quedarían sin satisfacer.

## **7.2. Contenidos principales de una ética del profesorado universitario**

En el caso de la universidad, generalmente nos referimos a sus bienes internos en términos de: 1) «formación terciaria de alta calidad», 2) «investigación de excelencia» y 3) «transferencia-extensión de conocimientos a la sociedad». Para el logro de estas tres metas se precisa el apoyo de profesionales de la docencia y la investigación (profesorado) y también de profesionales de la gestión y la administración (personal de administración y servicios), pero todos con la mirada puesta en los beneficiarios de la actividad universitaria, que son, en primer lugar, el alumnado, y en segundo lugar los empleadores de los egresados, las empresas que acogen la transferencia de investigación y la sociedad en general.

Por otro lado, como ya anunciamos, además de los bienes internos, existe otra clase de bienes relacionados con las profesiones y demás instituciones: los llamados «bienes externos», es decir, las recompensas que recibe la institución y sus miembros como compensación por el servicio que presta. Se trata de los ingresos económicos, el poder, la influencia, la fama, los premios y reconocimientos, los honores, el prestigio, la buena imagen social, etc. Por ejemplo, la profesión médica percibe honorarios, prestigio, poder, influencia, etc., cuando realiza adecuadamente su cometido (bienes internos) del modo correcto. La profesión periodística, por su parte, puede tener ingresos, poder, fama, prestigio, buena reputación, etc. (bienes externos) si hace bien su trabajo informativo (bienes internos). El profesional docente recibe generalmente un

suelo, cierto tipo de poder, reconocimiento, buena imagen, prestigio, etc. (bienes externos) a cambio de los servicios de proporcionar formación al alumnado (bienes internos). Una organización empresarial del tipo «fábrica de zapatos» puede conseguir dividendos para el accionista, fama, buena imagen de marca, etc. (bienes externos) en compensación por su esfuerzo en la fabricación de un buen calzado a un precio razonable (bienes internos). En el caso de la institución universitaria, los bienes externos suelen ser: ingresos, prestigio, poder, fama, buena reputación, valoración social de los títulos que expide, etc.

En el caso de la profesión del profesorado universitario, las recompensas suelen ser de tres tipos: ingresos, poder y reconocimientos. Es lógico que un profesor o profesora de universidad, recién ingresado en la profesión, perciba sólo una pequeña porción de dinero, de poder y de fama. Pero su expectativa legítima es ir percibiendo una porción cada vez mayor, en proporción al buen desempeño de los bienes internos (buena docencia, excelencia en la investigación, buena transferencia de conocimientos a la sociedad, buena gestión, etc.) a lo largo de varios períodos académicos. Generalmente, cuando una profesora o profesor universitario se esfuerza de modo continuado por proporcionar los bienes internos de esta profesión, acaba por ver recompensados esos esfuerzos con la adquisición de una porción aceptable de bienes externos. No siempre lo consigue, porque la mala suerte puede truncar la trayectoria profesional de cualquier persona, pero lo esencial es que la persona se haga merecedora de esos bienes externos cumpliendo con la parte que le corresponde en cuanto al logro de los bienes internos.

Ahora bien, ¿qué ocurre, desde el punto de vista ético, cuando una persona que ejerce una profesión como la de profesora o profesor universitario pone por delante la consecución de bienes externos a toda costa y por cualquier medio, en lugar de otorgar la debida prioridad al logro de los bienes internos, que son los que legitiman la existencia misma de la profesión? Lo que ocurre en estos casos es que esa persona incurre en un caso de corrupción profesional (Cortina, 1996). Porque la corrupción, desde el punto de vista del funcionamiento de una profesión, se puede comprender como una desviación respecto a las metas que dan sentido a dicha profesión. Por ejemplo, si una persona ingresa en la profesión de profesorado universitario, se está comprometiendo a prestar

un servicio docente, a llevar a cabo algún tipo de investigación y a proporcionar a la sociedad algún tipo de transferencia de conocimientos. Si, además, acepta algún tipo de responsabilidad en la gestión universitaria, esto también le compromete a prestar honestamente un servicio administrativo. Tales compromisos, libremente asumidos por el hecho de aceptar un puesto de profesorado universitario, crean unas expectativas legítimas por parte del alumnado, de los colegas investigadores, de la propia universidad, etc., en cuanto a recibir de parte de esta persona unos servicios concretos: docencia de calidad, investigación de excelencia, gestión competente, etc. Por esta razón, si tal persona no responde adecuadamente a esas expectativas legítimas por causas imputables a su voluntad (engaño, pereza, desidia, negligencia, etc.) se puede decir que dicha persona se ha corrompido profesionalmente, puesto que está fallando gravemente en cuanto a proporcionar el servicio que se ha comprometido a prestar al ingresar en la profesión. Desde el punto de vista ético, la corrupción no se limita a los casos de soborno, apropiación indebida y casos semejantes, sino que incluye también, de modo más general, cualquier desviación culpable con respecto a la prioridad que debe otorgarse a los bienes internos de la profesión o de la institución.

Una vez realizada la distinción conceptual entre los bienes internos y externos de la profesión de profesorado universitario, pueden quedar claras las razones por las que proponemos, como principios éticos básicos de la profesión de profesor o profesora universitaria los siguientes:

1. La profesión de profesor o profesora de universidad es una institución social radicada en una sociedad pluralista y abierta, comprometida con el respeto a la dignidad de las personas, de modo que el primer deber profesional es respetar y promover los derechos básicos de todas las personas que tienen relación con la profesión (alumnado, colegas, administrativos, gestores, proveedores, etc.).

2. Los miembros de esta profesión deben otorgar prioridad a la producción de los bienes internos de la profesión (los servicios que hay que prestar al alumnado, a los colegas investigadores, a la comunidad científica, etc.) en lugar de buscar directamente los bienes externos a través de «atajos» o artimañas, descuidando el logro de los primeros. Al mismo tiempo, se ha de reivindicar, por medios pacíficos y honestos,

el acceso a una porción justa de bienes externos, que permita a los profesionales llevar a cabo su labor en unas condiciones de trabajo dignas.

3. Los miembros de esta profesión han de buscar honestamente la satisfacción de todos los grupos de afectados por su particular perfil profesional, haciendo compatibles sus respectivos intereses legítimos en la medida de lo posible: el alumnado, los directivos de la universidad a la que prestan sus servicios, las empresas a las que se transfieren resultados de investigación, los colegas, el personal de administración y servicios, los proveedores, etc.

Estos tres principios se pueden concretar por medio de códigos deontológicos, códigos éticos, códigos de buenas prácticas y otros documentos semejantes<sup>10</sup>. Pero lo esencial es la formación ética de las personas que ingresan en la profesión, de modo que se vaya creando y consolidando una cultura profesional que encarne esos tres principios como lo habitual y mayoritario, con independencia de que siempre habrá algunos casos puntuales de falta de compromiso ético.

Si se opta por elaborar un código ético para la profesión, es trascendental llevar a cabo un seguimiento del mismo. Pero este seguimiento no consiste en vigilar y castigar, puesto que un código ético no es un reglamento de carácter jurídico que contenga sanciones de ningún tipo (en cambio, un código deontológico propio de un colegio profesional oficial es más bien un documento jurídico, que además de principios éticos, establece sanciones para los colegiados que no cumplan sus preceptos).

El seguimiento de un código ético, llevado a cabo por medio de una comisión *ad hoc* (de la que suele formar parte el *ombudsman* universitario y representantes de los colectivos universitarios) se centra más bien en la difusión del código, en la organización de actividades formativas relacionadas con valores éticos y, en general, en la promoción del conocimiento y la adhesión voluntaria a los contenidos del código ético. Esta *comisión de seguimiento del código ético* podría atender también, si se estima oportuno, las consultas de tipo ético que pueda plantear cualquier miembro de la comunidad

---

<sup>10</sup> Muchas universidades se han dotado de un código ético. Recientemente tuve ocasión de colaborar en la elaboración del que tiene la Universidad Politécnica de Cartagena (UPCT). Como se explica en el anexo del mismo, la elaboración participativa es una condición necesaria, aunque no suficiente por sí sola, para que el código sea asumido en la práctica por todos sus destinatarios. Puede consultarse en: [https://transparencia.upct.es/?page\\_id=583](https://transparencia.upct.es/?page_id=583)

universitaria, de modo similar a como ya se viene haciendo en muchos hospitales, en los que funciona un comité de ética asistencial.

La composición de una comisión de seguimiento del código ético, para que fuese realmente operativa, debería contar con un número reducido de personas (no más de diez) y ha de tener características como las siguientes: 1) tener representación de los colectivos universitarios (docentes, alumnado, personal de administración y servicios, consejo social); 2) mantener cierta independencia respecto al equipo de gobierno de la universidad; 3) contar con algún especialista en Ética; 4) contar con el apoyo técnico y presupuestario que sea preciso para garantizar su funcionamiento óptimo; 5) reunirse con la debida regularidad (al menos una vez al semestre); 6) para garantizar que haya *quorum* se ha de prever que haya miembros titulares y suplentes; 7) tener un reconocimiento oficial en los Estatutos de la universidad, de modo que a sus miembros se les compute el trabajo realizado en la comisión como parte de su jornada laboral ordinaria; y 8) tener su propio reglamento de funcionamiento interno, con compromiso de confidencialidad en las deliberaciones, levantamiento de actas, etc.

A continuación, vamos a comentar algunas cuestiones que afectan al ejercicio profesional del profesorado universitario y los argumentos que, a mi juicio, son relevantes para afrontar correctamente tales cuestiones.

### **7.3. Cuestiones éticas en torno a la profesión de profesorado universitario**

Un primer grupo de cuestiones éticas que afectan al profesorado universitario tiene relación con las tareas que le corresponde desempeñar. Hemos dicho anteriormente que las tareas esenciales de esta profesión son tres: la docencia, la investigación y la transferencia de conocimientos a la sociedad en forma de patentes, asesorías, divulgación científica, etc. Sin embargo, cabe preguntarse: ¿Se puede aceptar como válida la figura de un profesor universitario dedicado exclusivamente a una de estas tres tareas, con exclusión de las otras dos? ¿Sería éticamente aceptable que se siga llamando profesor o profesora universitaria a alguien que nunca imparte clases, o que nunca investiga, o que nunca desarrolla labores de transferencia de conocimientos a la sociedad? Aunque me parece que puede haber algunas excepciones que deberían ser justificadas con buenos argumentos, mi posición a este respecto es que, a la altura



de nuestro tiempo, todo el profesorado universitario ha de hacer compatibles esas tres tareas básicas a lo largo de cada curso académico. Se puede admitir que se concentre la docencia en una parte del año y la investigación en la otra parte, etc., pero lo que no es admisible es que no se atienda nunca a alguna de esas tareas. Porque esta profesión se debe a su público, y en nuestra época ese público tiene unas expectativas legítimas con respecto a ella que incluyen aspectos de las tres tareas mencionadas. Es cierto que la palabra «profesor» no incluye en su significación ordinaria las tareas de investigación y transferencia de conocimientos a la sociedad, pero también es cierto que si hablamos de «profesor universitario», no se entiende que éste pueda desentenderse de esas otras dos tareas y dedicarse en exclusiva a la docencia. Como muy bien han argumentado numerosos autores, difícilmente se puede ser un buen docente universitario sin ser al mismo tiempo un buen investigador. También se ha dicho que a menudo hay excelentes investigadores que son pésimos docentes: en esos casos sería adecuado que estas personas se dedicaran en exclusiva a la investigación en alguna institución que no sea la universidad. Por cuestión de principios, el mínimo imprescindible para cualquier profesora o profesor universitario es atender dignamente a las tres tareas, procurando repartir los tiempos de tal manera que en las tres se alcancen, al menos, unos mínimos de calidad.

Un caso diferente es el de las tareas de gestión. En muchas universidades de habla hispana se refieren al profesorado universitario con las siglas «PDI», es decir, personal docente e investigador. Aunque no se incluye ninguna sigla para referirse a la transferencia de conocimientos, se podría interpretar que esta tarea forma parte de la investigación, puesto que una investigación que, antes o después, no acabe por ser transferida de algún modo a la sociedad (aunque sea en la forma de divulgación científica), sería una investigación estéril, y por tanto de mala calidad. Sin embargo, las tareas de gestión no aparecen en esas siglas ni de modo explícito ni de modo implícito. No son tareas esenciales para ser un profesor o profesora de universidad. El profesorado universitario asume esas tareas en ocasiones, como la gestión de un Departamento o de una Facultad, o incluso la participación en el Rectorado. Pero bien podrían ejercer estas funciones otras personas que no pertenecen al PDI, sino especialistas en gestión procedentes de otras profesiones. Desde el punto de vista ético, a mi juicio, no habría

nada que objetar si esto ocurriera, aunque generalmente nos resultaría algo chocante que la gestión universitaria no estuviese dirigida por personas del PDI. Es más, el profesorado universitario dispondría de más tiempo y energías para dedicar a las tres tareas que constituyen su identidad profesional. Alguien podría objetar que la gestión universitaria es un poder y una responsabilidad demasiado grande como para ser depositada en manos de personas que no forman parte del PDI. Pero a esto se podría replicar que el poder del colectivo PDI queda intacto si dicho colectivo se mantiene atento a las decisiones de los gestores de turno, de modo que siempre podrían impugnar, vetar, ejercer resistencia, etc., en aquellos casos en los que los gestores no PDI tomaran decisiones que el profesorado considerase injustas o inadecuadas.

Hacer compatibles todas las tareas (tres mínimo, cuatro máximo) a las que se compromete la profesora o profesor universitario es un imperativo ético de primera magnitud (recordemos el segundo principio mencionado más arriba). Por tanto, es responsabilidad de la persona y de la institución poner los medios adecuados para que sea posible su cumplimiento sin necesidad de grandes sacrificios (más propios de héroes o de santos que de personas normales). De ahí que sea necesario, en el caso de la persona, revisar sus prioridades, programar bien sus actividades y distribuir adecuadamente los tiempos. Y en el caso de la institución universitaria, se hace necesario revisar las normas, calcular bien las cargas de trabajo y facilitar en lo posible las iniciativas encaminadas a hacer compatibles las tres o cuatro tareas del profesorado, de manera que este pueda cumplirlas de manera excelente.

Otra cuestión ética que atañe al profesorado universitario es la de cómo se puede estimular o favorecer la profesionalización de todos sus miembros. Es preciso aclarar que algunos aspectos de la profesionalización dependen directamente y casi exclusivamente de la buena voluntad de cada profesional. Por ejemplo, el nivel de compromiso ético que se está dispuesto a asumir. En cambio, otros aspectos de la profesionalización son estructurales: no dependen directa ni exclusivamente de la voluntad de la persona, sino del sistema de incentivos (positivos y negativos) que se ha ido generando a lo largo de los años en la institución en la que presta sus servicios. Por ejemplo, si el sistema establecido premia de algún modo la investigación y sobrecarga al profesorado con grupos de alumnos muy numerosos, etc., es comprensible y hasta

cierto punto inevitable, que el profesorado vaya aumentando su compromiso con la investigación y descuidando la dedicación a la labor docente. Las normas, usos y costumbres no son neutrales: pueden incentivar unas tareas y desincentivar otras. Y todo ello puede mejorar o empeorar el compromiso ético personal del profesorado.

El compromiso ético personal con esta profesión supone, como mínimo, cinco aspectos destacables, en los que la buena voluntad de la persona es un elemento esencial: A) Mantener la formación permanente, es decir, actualizarse en la propia área de conocimiento y *también* en las innovaciones didácticas relacionadas con las materias que el profesor o profesora tiene a su cargo. B) Llevar a cabo una labor docente de calidad, con atención diligente al alumnado dentro y fuera del aula. C) Llevar a cabo una labor investigadora honesta y de calidad, colaborando en equipo con investigadores de dentro y de fuera de la propia universidad, publicando en lugares en los que puedan difundirse eficazmente los resultados de la investigación realizada, etc. D) Llevar a cabo una labor de transferencia de resultados de investigación honesta y de calidad, no sólo con empresas, sino también con organizaciones solidarias, con medios de comunicación y divulgación, etc. E) Mantener una buena relación con colegas y con la institución en la que se trabaja, procurando crear y mantener un clima de compromiso con los valores éticos básicos (libertad, igualdad, solidaridad, respeto, solución dialogada de los conflictos, etc.), evitando corporativismos y promoviendo una mejora continua del servicio que se presta a la sociedad. Por otro lado, el sistema de incentivos que condiciona la actitud ética del profesorado universitario presenta dos tipos principales de incentivos: positivos (premios) y negativos (castigos). Entre los incentivos positivos, los más habituales son: A) Incentivos salariales (quinquenios, sexenios, complementos de diverso tipo, etc.). B) Incentivos reputacionales (promoción académica a través del acceso a diversos contratos o figuras de profesorado a lo largo de una carrera profesional preestablecida, promoción de la imagen pública a través de noticias, entrevistas y publicaciones en redes sociales y en medios de información de masas). C) Posibilidades de acceso a cargos de poder institucional (como Dirección de Departamento, Decanato de la Facultad, Rectorado, etc.). En este último caso se plantean cuestiones éticas cuando las personas utilizan premeditadamente su paso por cargos académicos como palanca para llegar a cargos políticos fuera de la universidad.

Sobre esto hay que decir que no siempre se accede a los cargos universitarios con la única y exclusiva motivación de impulsar una carrera política; además, raramente es posible detectar cuáles son las motivaciones o intenciones de las personas; pero cuando hay serios indicios de que esto ha ocurrido, es éticamente reprochable. Porque en tal caso se estaría instrumentalizando la gestión universitaria para ponerla al servicio de unos intereses personales que, por muy legítimos que sean, no siempre coinciden con los intereses de la universidad y del bien común, que son los que deben primar siempre que se accede a cualquier cargo académico. Puede darse el caso de que alguien haga muy bien las cosas en diversos cargos académicos universitarios y que luego abandone la universidad para acceder a algún cargo político; ¿qué se le puede reprochar a esta persona, si los hechos muestran que la universidad ha estado bien gestionada? En principio, no hay nada que objetar. También en la política se necesitan buenos gestores.

En cuanto a los incentivos negativos (castigos), generalmente no sirven de gran cosa para estimular una mejora de las actitudes éticas y del compromiso profesional del profesorado. Más bien suelen provocar resentimientos y una rebeldía poco constructiva, pero seguramente también cumplen su papel como elementos de justicia (la universidad no trataría con justicia a sus miembros si no castigase de algún modo los comportamientos inadecuados) y probablemente de ejemplaridad (quienes estarían tentados a comportarse de modo inadecuado en esta profesión observarían cómo se castiga a quienes se comportan de ese modo, y desistirían de hacer lo mismo que ellos). Los incentivos negativos más comunes son los siguientes: A) No lograr los incentivos positivos. B) Mala reputación ante el alumnado, ante los colegas, etc. C) Sanciones disciplinarias en los casos especialmente graves. El sistema de incentivos vigente en cada país y en cada universidad ha de ser revisado a la luz de los principios éticos que hemos expuesto en el apartado anterior. Por ejemplo, no parece justo que algunas de las tareas que lleva a cabo el profesorado no sean debidamente computadas y tenidas en cuenta como parte de la dedicación docente e investigadora. Por ejemplo, en algunas universidades no se lleva una adecuada contabilidad de la participación del profesorado en tribunales de evaluación de Trabajos Fin de Grado, de Trabajos Fin de Máster, de Tesis Doctorales, etc. En otras palabras, hay profesores y profesoras que dedican gran

cantidad de tiempo y de esfuerzo a este tipo de labores y después no ven reconocido este trabajo de manera alguna. Lo cual no es justo.

Algo parecido ocurre con las penalizaciones (especialmente de tipo A) que afectan a una parte del profesorado universitario que ha tenido bajas médicas o de maternidad/paternidad. Tampoco es justo que una persona que, por ejemplo, no ha podido completar dentro de plazo un sexenio de investigación por alguno de estos motivos, se vea penalizada con un aumento de un tercio de la dedicación docente, con la consiguiente pérdida de oportunidades para intensificar la dedicación a la investigación (esto está ocurriendo actualmente en España debido a un decreto del gobierno de 2012 que sigue vigente en el momento en que escribo estas líneas). Tampoco es justo que se minusvalore la docencia frente a la investigación, como ya hemos señalado, puesto que se ha estado incentivando de diversas maneras a esta última frente a la primera (por ejemplo, a través del baremo de méritos aplicado a los concursos de acceso a puestos de profesorado universitario, e incluso a través del comportamiento de algunas comisiones de contratación). Por último, también hay casos de minusvaloración de la gestión que no dejan ser relativamente injustos. Porque, aunque ya hemos dicho que la gestión no es una tarea específica y propia del profesorado, sino que le viene impuesta por una costumbre muy arraigada que podría ser modificada, eso no implica que quienes optan por asumir este tipo de tareas además de las otras tres, se vean perjudicados por el hecho de que las tareas de gestión cuenten muy poco en ciertos casos. Por ejemplo, en los casos en los que se barema a un profesional para su promoción profesional.

En los últimos años, la política de recortes del gasto público llevada a cabo por los gobiernos en países del sur de Europa, y particularmente en España, ha provocado en las universidades públicas un grave deterioro de las condiciones laborales que, a su vez, ha tenido una incidencia muy negativa en la profesionalización del profesorado universitario. Esto se ha notado en aspectos como la sobrecarga de la dedicación docente, con la consiguiente merma de la dedicación a las otras tareas profesionales, la aparición de resentimientos frente al gobierno (y ante un sector de la sociedad que desconoce la triple dedicación que estamos comentando), el surgimiento de una división entre sectores del colectivo profesional (entre quienes se han visto beneficiados

por las nuevas reglas de juego y quienes se han visto perjudicados), etc. El actual sistema de incentivos en España otorga primacía a la investigación (medida casi exclusivamente a través del muy discutible método de contar las citas obtenidas por los trabajos publicados y por el número de publicaciones aparecidas en revistas extranjeras con alto índice de impacto), mientras que se otorga a la docencia un trato de «carga» (se habla de «carga docente» en los documentos oficiales y en el lenguaje coloquial) y de castigo. Esto es éticamente impresentable y por ello debe ser cambiado cuanto antes.

Otro problema que está surgiendo a raíz de las nuevas circunstancias políticas y económicas que afectan especialmente a los países del sur de Europa es la aparición de nuevas figuras de profesorado universitario al que se contrata en unas condiciones laborales peores que a las figuras tradicionales: se les impone una mayor dedicación docente e investigadora pero se les remunera con un sueldo más bajo y una mayor precariedad o inseguridad en el puesto de trabajo. En algunos casos, se ven obligados a aceptar docencia de materias para las cuales carecen de un mínimo de preparación, so pena de empeorar aún más las ya de por sí penosas condiciones laborales. Todo ello está provocando desafección y desprofesionalización de estos nuevos miembros del profesorado universitario. Desde el punto de vista ético, hay que insistir en que estas situaciones son inaceptables, han de ser denunciadas y hay que resistir a ellas con toda la unidad de que sea capaz el colectivo profesional en su conjunto.

En este momento histórico difícil y complicado que está atravesando la universidad y el profesorado universitario, es preciso, a mi juicio, comprometerse todos en dos frentes a la vez: por un lado, el frente de la revisión de las reglas de juego y del sistema de incentivos que dichas reglas imponen. Por otro lado, la necesidad de una mayor y mejor formación ética de todo el profesorado universitario. Esta formación ética puede ser el detonante principal para estimular las actitudes de compromiso ético y político que se necesitan para llevar a cabo eficazmente la revisión de las reglas del juego y del sistema de incentivos. Además, las reformas que se propongan han de ser bien explicadas a la sociedad, pues de lo contrario contarán con la oposición de la una opinión pública mal informada, pero mayoritaria, y no llegarán a implementarse las reformas que hoy se necesitan para que el público reciba del profesorado universitario el mejor servicio posible.

Por otra parte, entre las reformas necesarias hay que insistir mucho en la necesidad que tiene el profesorado universitario de conseguir, o consolidar, las medidas encaminadas a mejorar la formación permanente. Por ejemplo, disponer de un año sabático por cada seis de actividad profesional, con el fin de poder actualizarse en las áreas científicas, en la didáctica y en la ética. Porque difícilmente se puede llevar a cabo un compromiso ético sobre estas cuestiones si no se disponen los mecanismos adecuados para poder cumplir dicho compromiso.

Finalmente, todo ello no será posible si el colectivo profesional no abandona el tradicional culto al propio ego (hay un famoso chiste que dice que los profesores y profesoras de Infantil y Primaria aman a niños, los de Secundaria y Bachillerato aman su materia, y las profesoras y profesores de universidad se aman a sí mismos) y lo sustituye por una decidida opción por el trabajo en equipo, tanto por la participación en grupos formalmente constituidos (partidos, sindicatos, asociaciones profesionales, etc.) como también por la participación cotidiana en grupos informales pero eficaces para aumentar la deliberación, la reflexión sobre los problemas que aquejan al ejercicio profesional y la búsqueda de nuevas fórmulas para servir mejor a los beneficiarios de nuestra labor: el alumnado, la comunidad científica, las empresas que reciben transferencia de conocimientos, y el público en general que recibe la divulgación científica desde una institución tan prestigiosa como la universidad. Trabajar más en equipo es el gran reto ético pendiente para el profesorado universitario. En el caso español, hay demasiado quijotismo (tendencia a tratar de afrontar los problemas en solitario, o a lo sumo con algún ayudante a quien dar órdenes) instalado en la mentalidad de este colectivo. Pero el quijotismo, tan idealista y bienintencionado como podemos verlo, no es una actitud adecuada para enfrentar los retos éticos de un mundo complejo y cambiante como el que nos rodea. Únicamente el trabajo en red, el apoyo mutuo entre iguales y la coordinación de esfuerzos entre quienes comparten un mismo compromiso ético, pueden dar lugar a que el profesorado universitario mantenga la moral alta en lugar de quedar desmoralizado y con sensación de impotencia. Una mejor formación ética y una apuesta por el trabajo en equipo son las claves para la profesionalización de este colectivo.

## REFERENCIAS

- Cortina, A. (1993). *Ética aplicada y democracia radical*. Madrid: Tecnos.
- Cortina, A. (1996). La regeneración moral de la sociedad y de la vida política. En A. Cortina y otros, *Corrupción y ética* (pp. 29-37). Bilbao: Universidad de Deusto.
- Cortina, A. (dir.) (2000). *Diez palabras clave en ética de las profesiones*. Estella: Verbo Divino.
- Cortina, A. (2005). Profesionalidad. En P. Cerezo (ed.). *Democracia y virtudes cívicas* (pp. 361-381). Madrid: Biblioteca Nueva.
- Cortina, A. y Martínez, E. (1996). *Ética*. Madrid: Akal.
- Macintyre, A. (1981). *After virtue: a study in moral theory*. London: Duckworth. Hay trad. esp. de Amelia Valcárcel (1987). *Tras la virtud*. Barcelona: Crítica.
- Martínez, E. (2006). Ética de la profesión: proyecto personal y compromiso de ciudadanía. *Veritas*, 14, 121-139.
- Martínez, E. (2010). *Ética profesional de los profesores*. Bilbao: Desclée de Brouwer.



## CAPÍTULO 8

### CONDICIONES LABORALES DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO: ALGUNOS PROBLEMAS ENDÉMICOS Y SU AGRAVAMIENTO CON LAS POLÍTICAS DE RECORTES

José Manuel Palazón Espinosa

*Universidad de Murcia, España*

#### RESUMEN

Este trabajo recoge la intervención del autor en la Mesa redonda sobre "*Condiciones laborales, profesionalización y deontología universitaria*", en el marco del IX Congreso Iberoamericano de Docencia Universitaria. La intervención intentaba transmitir mi punto de vista sobre algunos aspectos que inciden en los problemas que sufre el profesorado universitario y que se han visto agravados por las políticas de recortes que han aprovechado la crisis económica para imponer modificaciones del gusto de quienes detentan el poder político.

En el artículo se comentan sucintamente algunas normas legales que rigen al profesorado universitario español, se explica su anacronismo y su falta de adecuación a las nuevas realidades y se expone la necesidad de contar con un Estatuto que debería estar aprobado desde 2008 por imperativo legal. A continuación, se hace una reflexión sobre la denostada endogamia en la selección del profesorado y se la relaciona con la falta de posibilidades de promoción interna. También se trata el problema de la dedicación docente del profesorado y las consecuencias de la nueva concepción que introduce el RDL 14/2012 y se hace una breve discusión sobre la incongruencia de

mantener centralizadas las competencias sobre retribuciones después de la transferencia de las universidades a las Comunidades Autónomas.

Por último, se aborda el tema de las plantillas de profesorado. Primero se contempla un aspecto de tanta actualidad y preocupación como las tasas de reposición y, para finalizar, se hace una breve reflexión sobre el alarmante aumento de la precariedad en el profesorado universitario y se comenta que no es un fenómeno exclusivo de la universidad española, sino una tendencia de los sistemas universitarios a escala mundial.

## **INTRODUCCIÓN**

En lo referente al profesorado universitario, hay que empezar diciendo que, a pesar de ser empleados públicos con contrato laboral o funcionarial, las leyes que regulan los aspectos básicos de la carrera profesional se aprobaron siempre antes de las normas que regulaban la del conjunto de empleados públicos. Así, la LRU de 1983 que establece las diversas figuras de profesorado y los mecanismos de progreso en la carrera profesional es anterior a la Ley 30/1984 de Función Pública y la LOU de 2001 es también anterior a la Ley 7/2007 del Estatuto Básico del Empleado Público (EBEP). Ese adelanto, al margen de la propia idiosincrasia del profesorado universitario poco propicio, en general, a ser considerado como un funcionario puede ser una de las causas de que no se pueda hablar, en el caso del PDI funcionario, de una carrera profesional (promoción interna, traslados, excedencia...) equiparable a la del resto de funcionarios de las distintas administraciones.

Por otra parte, las normas que regulan aspectos muy importantes de la profesión son de los años 80. Así, el decreto que regula las funciones, dedicación docente, excedencias, licencias y permisos, régimen sancionador y, en general, todo lo que debería regularse por un Estatuto, es el RD 898/1985 y las retribuciones están reguladas por el RD 1086/1989. La falta de revisión y de adaptación a la realidad actual de esos decretos generan importantes disfunciones que comentaré brevemente. La situación es diferente en el caso del PDI laboral que se rige por sus convenios colectivos, por la LOU

y por las normas autonómicas, aunque los convenios están muy condicionados por las normas que afectan al PDI funcionario.

## 8.1. Estatuto

Posiblemente el anacronismo entre la normativa reguladora y la realidad, se habría solucionado parcialmente si hubiese llegado a buen puerto el Estatuto del PDI que se empezó a negociar con los sindicatos en 2008 y que se cierra con un preacuerdo a finales de 2010. Tras pasar por el Consejo de Universidades, el Estatuto no llega a completar la tramitación antes de las elecciones generales que se anticiparon a noviembre de 2011. De esa manera se incumplía el mandato de la LOU que obligaba al gobierno a aprobar en el plazo de un año (2008) *mediante Real Decreto el estatuto del personal docente o investigador universitario, que incluirá la regulación de una estructura de carrera funcional que esté basada en la obtención de méritos docentes o investigadores, así como las condiciones en las que los profesores o investigadores funcionarios universitarios podrán participar en la gestión y explotación de los resultados de su investigación.* Llevamos 8 años de incumplimiento de la Ley.

El Estatuto del PDI es fundamental para regular la carrera profesional, la participación en los resultados de la investigación, las retribuciones, los derechos y deberes, las funciones y dedicación, las situaciones administrativas, la jornada laboral, el régimen de incompatibilidades, adaptándolos a la nueva realidad tras los cambios introducidos por la LOU, el EBEP, el Espacio Europeo de Educación Superior y, en general a los grandes cambios que se han producido en los últimos 30 años. No obstante, considero que ha sido preferible que no se haya abordado la elaboración de ese Estatuto durante el mandato del Sr. Wert.

Uno de los aspectos que debería contemplar el nuevo Estatuto es la regulación de una carrera profesional horizontal a partir de la evaluación de las diferentes funciones de un profesor universitario que según la LOU son *Docencia, Formación docente, Investigación, Desarrollo tecnológico, Transferencia de conocimientos y Gestión.*

La introducción de los sexenios en 1989 como complemento retributivo evaluable (productividad) tuvo un factor positivo de impulso de la investigación (especialmente de la publicada en revistas internacionales de impacto) pero el hecho de que el complemento específico docente se diese indiscriminadamente por tratarse de una compensación de la pérdida de poder adquisitivo ha tenido una influencia muy negativa en la valoración de la función docente que se ha visto relegada a una pérdida del tiempo rentable profesional y económicamente, que es el dedicado a investigación o a obtener ingresos adicionales a partir de las actividades de transferencia del artículo 83. El establecimiento de una carrera profesional que contemplase todas las actividades del profesorado, y no sólo la investigación admitida para los sexenios, permitiría reequilibrar la valoración de la función docente.

Otro aspecto importante es definir con claridad los diferentes conceptos retributivos y las competencias de cada administración en su implementación. Este asunto quedó resuelto en el texto de Estatuto aprobado por la Mesa Sectorial de Universidades y contemplaba que el sueldo, los trienios, los quinquenios y los sexenios eran competencia estatal, mientras que el complemento específico y el de carrera profesional serían fijados con un mínimo por el Estado y podrían ser aumentados por las CC.AA. La cesión de competencias retributivas a las CC.AA. era un elemento fundamental para permitir una equiparación de las retribuciones con las de los funcionarios que dependen, como el profesorado universitario, de los presupuestos autonómicos.

## **8.2. Selección del profesorado: endogamia y promoción interna**

En lo referente al acceso a los cuerpos docentes, se produjo en los 90 un intenso debate en los medios de comunicación criticando la endogamia en la selección del profesorado y atribuyendo esa endogamia a la selección en el seno de cada universidad (la selección se hacía en la LRU por un concurso oposición con un tribunal formado por 2 miembros propuestos por la universidad convocante y 3 designados por sorteo estatal). La LOU de Pilar del Castillo dio un giro de 180º volviendo a las viejas oposiciones estatales (ahora llamadas habilitación) con un procedimiento muy criticado por los

rectores y por los sindicatos porque obligaba a los aspirantes a peregrinar de sede en sede de las pruebas de habilitación que tampoco garantizaban el acceso a una plaza de funcionario ya que los concursos de acceso, a los que sólo se podían presentar los habilitados o los funcionarios del mismo cuerpo (mezclando el concepto de concurso de acceso con el de concurso de traslados) o de otro superior, los convocaban las universidades según sus Estatutos. El número de plazas convocadas en cada procedimiento de habilitación lo decidía el ministerio en función de las plazas ofertadas por las universidades (normalmente se convocaba un número de habilitaciones ligeramente superior al de las plazas ofertadas y precisamente ese criterio restrictivo en la convocatoria de habilitaciones era lo que las convertía en una oposición estatal pero que sólo generaba la posibilidad de presentarse a un concurso de acceso.

El fracaso del sistema de habilitación es uno de los motivos que llevó al gobierno de Zapatero a impulsar la reforma de la LOU estableciendo un sistema, más racional a mi juicio, de doble filtro: acreditación estatal gestionada por la ANECA no presencial y sin límite de plazas y concurso de acceso gestionado por las universidades. Con el nuevo sistema que, a mi juicio funciona razonablemente bien y es más homologable a los sistemas de selección de países de nuestro entorno, se evita uno de los problemas del sistema de selección de la LRU al garantizar que los candidatos que pueden optar a las plazas ofertadas por cada universidad han superado unos criterios de calidad homogéneos a nivel estatal.

No obstante, mientras el sistema de acceso a una plaza de profesor funcionario puede ser razonable para las plazas de TU, creo que es absolutamente inapropiado para las plazas de CU. En mi opinión la denostada endogamia es fundamentalmente el resultado de la ausencia de una carrera profesional en el profesorado universitario homologable a la que se tiene en cualquier cuerpo de la administración, incluyendo la que disfrutaban los funcionarios del CSIC. En efecto, las funciones y obligaciones de los CU y TU son exactamente las mismas y la única diferencia es la posibilidad de participar en determinados tribunales o la de ser elegido rector. Así, cuando una universidad saca una plaza de CU a concurso público pensando en la promoción profesional de TUs que han obtenido la acreditación, no está planificando el coste de un aumento del número de profesores sino el coste diferencial de una plaza de CU respecto a una de TU. El desajuste

de plantillas que supone el que esa plaza de TU la gane un candidato externo (al no poder prescindir del TU candidato a promocionar) hace que las universidades tiendan a blindar los concursos de acceso y que en muchas ocasiones ganen la plaza candidatos locales frente a opositores externos con más méritos o que, como consecuencia de esos blindajes, sólo se presente el candidato local para el que se convocó la plaza. La situación es similar en las plazas de TU que se convocan para Contratados Doctores acreditados pero diferente cuando el acreditado es un Ayudante Doctor cuya plaza si se puede amortizar.

En mi opinión la solución al problema de la endogamia pasaría por **distinguir entre concursos de acceso libre**, cuando la universidad saca a concurso público una plaza realmente vacante y que debería ser cubierta por el candidato externo con más méritos y más adecuado a su planificación de plantilla (potenciar líneas de trabajo existentes, crear nuevas líneas de investigación,.....) **y concursos de promoción interna** (sin aumento de plantilla) en los que podrían competir los TU de la propia universidad acreditados para CU en función del número de plazas de promoción interna que quiera ofertar la universidad. Quedando las reglas del juego claras sí que habría justificación para hablar de endogamia si en los casos de concurso de acceso libre se primase a aspirantes locales frente a externos con más méritos.

Sin embargo, no parece que los vientos de cambio vayan en esa dirección. La propuesta de la Comisión de Expertos para la Reforma del Sistema Universitario Español tendía al fracasado sistema de habilitaciones (aunque las llamase acreditaciones): pruebas nacionales presenciales y limitación del número de acreditados al de las plazas ofertadas por las universidades. También recuperaba la obligación de haber estado vinculado a otra universidad durante 36 meses para poder ser contratado y considerando, por tanto, que sólo son válidas las estancias de movilidad con contrato y excluyendo las más frecuentes que se financian con becas públicas del propio país. En contradicción con lo anterior, se contemplaba la posibilidad de ofrecer contratos de 5 años a doctores con menos de 10 años de antigüedad en el doctorado y su contratación indefinida si superaban las condiciones establecidas por la universidad.

Curiosamente, y por sorpresa, el gobierno del PP poco antes de terminar la legislatura en septiembre de 2015, nos ha sorprendido con el RDL 10/2015 que modifica la LOU y contempla de alguna manera la promoción interna:

*“Asimismo, las Universidades podrán convocar plazas de promoción interna, que estén dotadas en el estado de gastos de su presupuesto, para el acceso al Cuerpo de Catedráticos de Universidad. Estas plazas, que no podrán superar el número máximo de plazas que sean objeto de oferta de empleo público de turno libre, en ese mismo año, para el acceso a los cuerpos docentes del artículo 56 de esta misma ley, se convocarán para funcionarios de carrera del Cuerpo de Profesores Titulares de Universidad o a de la Escala de Investigadores Científicos de los Organismos Públicos de Investigación, que hayan prestado, como mínimo, dos años de servicios efectivos bajo dicha condición. Los funcionarios que participen en estos concursos tendrán que estar acreditados para el Cuerpo docente de Catedráticos de Universidad».*

En realidad, no se trata de promoción interna en sentido estricto sino de excluir esas plazas del cómputo de la tasa de reposición. La promoción interna implicaría, en mi opinión, que sólo se pudiesen presentar profesores de la misma universidad como ocurre en el resto de administraciones.

Una vez presentadas esas consideraciones generales, paso a exponer la incidencia que ha tenido en los últimos años la política de control y recorte del gasto público en las condiciones laborales y de profesionalización del profesorado universitario

### **8.3. Dedicación docente**

El RD 898/1985 establece las obligaciones docentes del profesorado funcionario en términos de horas de clase y horas de tutoría semanales (8 horas/semana para CU, TU y CEU y 12 para los TEU). Tras la introducción de los créditos LRU (1 crédito =10 horas de clase) como norma general de medida, las universidades han traducido esa dedicación semanal en dedicación anual convirtiendo las 8 horas en 24 créditos y las 12 en 36. Posteriormente las obligaciones docentes del profesorado funcionario han sido modificadas por el controvertido RDL 14/2012 de medidas urgentes de racionalización

del gasto público en el ámbito educativo que establece una dedicación entre 16 y 32 ECTS en función de los sexenios de cada profesor o, dicho de otra manera, como castigo para los profesores que no puedan alcanzar el sexenio y como blindaje de las comunidades autónomas si las universidades reclaman financiación y no han hecho los recortes de plantilla para los que está pensada la norma.

El RDL 14/2012 no deroga el RD 898/1985 y se genera una contradicción al introducir el término crédito ECTS sin definir lo que significa en cuanto a la dedicación docente de un profesor y al decir, al mismo tiempo, el ministerio que sigue vigente lo dispuesto en el RD 898/1985. Esa contradicción ha generado que cada universidad interprete la nueva norma y que nos podamos encontrar desde universidades que siguen aplicando los 24 créditos LRU como máximo encargo docente hasta las que convierten los 32 créditos ECTS en créditos LRU aumentando un 33% la docencia de algunos profesores.

El incremento de dedicación docente en función de los sexenios se produjo sin la preceptiva negociación previa, al tratarse de una modificación sustancial de las condiciones de trabajo, lo que es grave y, lo que si cabe peor, introduce esa modificación con carácter retroactivo vulnerando gravemente el principio de seguridad jurídica. Así, profesores que no habían pedido el sexenio en diciembre de 2011 por considerar que lo podían asegurar mejor si lo solicitaban en 2012, se encontraron que la consecuencia de esa decisión, que sólo debía haber sido el retrasar un año las consecuencias retributivas de la obtención del sexenio, era ver incrementada su docencia en un 33%. Por otra parte, se utiliza un complemento de productividad que sólo debía tener consecuencias económicas en un instrumento para decidir la dedicación docente.

Además, el incremento de docencia es tan importante que introduce al profesor castigado a impartir 32 créditos en un pozo del que es difícil salir porque ese exceso de dedicación docente impide dedicar el tiempo necesario a la investigación para poder obtener un nuevo sexenio y poder volver a la dedicación docente anterior.

En el Encuentro de CEDU en Almería (2012) se decía:

*“Con las medidas adoptadas en este decreto-ley, se premia al profesor que se encierra en su despacho o laboratorio a ejercer labores de investigación y se perjudica*



*al que tiene una mayor carga docente y, por tanto, no ha podido avanzar al mismo ritmo en sus estudios científicos.*

*Hoy, con la implantación de nuevos métodos docentes en consonancia con los avances en tecnologías aplicadas a la atención al estudiante, dar clase supone no sólo prepararse la lección magistral tradicional, sino que requiere una mayor inversión en tiempo dedicado a la propia formación docente y en el uso, por parte del profesorado, de plataformas virtuales, tutorías personalizadas, dirección de trabajos, prácticas en grupos pequeños, bilingüismo, sistemas de evaluación alternativa, etc.*

*En este sentido, la docencia, que no deja de ser un fin primordial de la Universidad, está infravalorada y, por otro lado, el aumento de la carga docente, en perjuicio del que tiene menos resultados en investigación, merma las capacidades del profesorado más joven que no puede continuar satisfactoriamente su carrera universitaria por la imposibilidad de dedicar el tiempo requerido en los comienzos para la investigación- formación.*

*Por otra parte, la justicia ya era definida por los jurisconsultos romanos como “suum quique tribuere”, esto es dar a cada uno lo suyo y no tratar por igual a los desiguales. No se puede medir por la misma ratio la investigación y sus resultados en todas las ramas de conocimiento. Cada ciencia requiere unos tiempos y unos parámetros de medida diferentes. Por todo lo anteriormente expuesto, esta medida evidencia que el legislador tiene escaso conocimiento del funcionamiento de la Universidad y de su óptimo rendimiento”.*

Por último, quiero señalar el incremento de tareas y la sobrecarga del profesorado como consecuencia de la implantación del Proceso de Bolonia, al pretender que la reforma educativa se implante a “coste cero”. De las tres grandes reformas de la universidad democrática, la primera como consecuencia de la LRU consiguió estabilizar una plantilla muy sobredimensionada en profesorado precario transformándola en una plantilla estable, que permitió la consolidación de grupos de investigación en la periferia, con un ambicioso plan quinquenal de financiación estatal (Documento 3bis). Sin embargo, la reforma de los planes de estudio del RD 1497/1987 se diseña en el periodo de “vacas gordas” descrito antes y se aplican a “coste cero” (a pesar del aumento de la optatividad) después de la crisis del 92. Lo mismo está ocurriendo con los nuevos grados

y másteres que se diseñan con grupos reducidos, seminarios, tutorías, en la época de expansión económica (RD 1397/2007) y se aplican, esta vez “a coste negativo” después de que estallase la burbuja inmobiliaria. Por otra parte, en algunas ocasiones el profesorado más que dedicarse a mejorar su docencia se tiene que dedicar a lo que algún distinguido colega de esta universidad llama “rellenar los múltiples formularios requeridos por la burocracia boloñesa”. Esa sobrecarga de trabajo no es, por otra parte, igual para todos los profesores puesto que como consecuencia de las políticas de dotación de plazas las plantillas no están equilibradas y las obligaciones docentes de los profesores dependen de que estén en un área deficitario o excedentaria con las consecuencias evidentes de mayor o menor tiempo disponible para la investigación que es la única tarea que se utiliza como medida para la promoción en la carrera profesional o para incrementos retributivos vía sexenios que, además, sirven para reducir la dedicación docente y estar en mejor posición para alcanzar nuevos sexenios.

#### **8.4. Retribuciones**

Las retribuciones del PDI funcionario están reguladas por el RD 1086/1989 y no han sufrido ninguna modificación en 25 años si exceptuamos las subidas generales de los funcionarios que solían ser del 2% anual (la previsión del IPC del gobierno que era independiente todos los años de la coyuntura económica) salvo en los años en que tocaban congelaciones salariales. La otra excepción fue la subida adicional que tuvieron los TEU en 2001 para equiparar su complemento específico con el que tenían en esa fecha los catedráticos de bachillerato dependientes del MEC.

El PDI funcionario es el único colectivo que tiene todas sus retribuciones reguladas por el gobierno nacional mientras que esas retribuciones se pagan de los presupuestos de las universidades que reciben el dinero de las CC.AA. Esta situación es consecuencia de que las retribuciones se regulan en 1989 con las universidades dependientes de los presupuestos del ministerio y no se modifican cuando se hacen las transferencias de las universidades a las CC.AA. La falta de competencia de las CC.AA., que soportan la financiación de las universidades, para modificar las retribuciones y la falta de presupuestos en el ministerio, del que sólo depende la UNED a esos efectos,

para financiar cualquier mejora salarial es la causa de que el profesorado universitario haya visto como sus retribuciones se iban distanciando progresivamente de las que iban obteniendo otros cuerpos transferidos, fundamentalmente como consecuencia de progresivas mejoras en el complemento específico. Esas diferencias se han ido amortiguando por los complementos autonómicos y forzando la interpretación del art. 46 de la LRU que daba al Consejo Social competencia para otorgar complementos individuales y posteriormente del art. 69 de la LOU que permite que las CCAA establezcan complementos individuales ligados a una evaluación externa de los méritos. Los complementos autonómicos empiezan a implantarse en Canarias en 1998 después de muchas movilizaciones para reclamar la equiparación salarial de los TEU y los catedráticos de bachillerato.

La baja cuantía de las retribuciones, que no deja de ser una medida de la valoración que hace el Estado del trabajo del profesorado, se ha visto considerablemente agravada en este periodo de recortes al sufrir, junto al resto de funcionarios, el recorte de las pagas extras y la congelación total del salario que supone, en la práctica, su disminución en términos reales si consideramos el aumento del coste de la vida. Poco antes de las elecciones y después de varias sentencias de los tribunales obligando a pagar parte de la paga extra suprimida en 2012, el gobierno se adelanta a nuevas sentencias y magnánimamente dispone la recuperación de la parte que se había quitado con carácter retroactivo

Por otra parte, el Gobierno manda un claro mensaje: si quieres ganar más dinero tienes que buscarte un salario adicional con los contratos de investigación del artículo 83 que en algunas ocasiones suponen una clara competencia desleal con los profesionales liberales que hacen los mismos trabajos y que no pueden competir en precios. De hecho, las universidades sólo ven en esos contratos una fuente adicional de financiación y no suelen valorar el contenido de esos contratos.

## **8.5. La tasa de reposición**

La impugnación por parte del Ministerio de Hacienda de cualquier convocatoria que superase la tasa de reposición del 10%, ha generado un tremendo problema de

envejecimiento de plantillas en las universidades, además de impedir la promoción profesional de muchos profesores acreditados y, lo que es más grave, está expulsando de la universidad a los ayudantes doctores que han agotado la duración máxima de su contrato temporal y que no pueden aspirar a tener un contrato estable como TU o Contratado Doctor (algunas universidades están utilizando la figura del profesor interino para evitar el despido de esos profesores). Entre 2012 y 2015, las universidades han perdido 2820 profesores funcionarios (5.9%) y 2067 contratados (4%) aunque llama la atención que en 2014 se ha producido una disminución de 1031 funcionarios y un aumento de 1632 contratados, lo que indica claramente la sustitución de profesorado estable por asociados precarios. El aumento de la tasa de reposición al 50% en 2015 y al 100% en 2016 han aliviado la situación en aquellas universidades que hayan visto también aliviados los recortes presupuestarios.

Si no se ponen pronto medidas efectivas para ir sustituyendo al profesorado que se jubila, podemos llegar a unas plantillas con una precariedad y un grado de envejecimiento insostenible.

## **8.6. Precarización**

La imposibilidad de contratar profesorado estable como consecuencia de la tasa de reposición y de los graves recortes presupuestarios que han sufrido las universidades, han llevado a un aumento del abuso de la figura del profesor Asociado y de la perversión sus funciones (*especialistas de reconocida competencia que acrediten ejercer su actividad profesional fuera del ámbito académico universitario, para desarrollar tareas docentes a través de las que se aporten sus conocimientos y experiencia profesionales a la universidad*). En la práctica, se está utilizando la figura como mano de obra barata, sin exigir la experiencia profesional (falsos asociados que se dan de alta como autónomos para ser contratados y después se dan inmediatamente de baja y que, en realidad trabajan en la universidad a tiempo completo aspirando a desarrollar una carrera docente e investigadora) y encargándoles de la docencia de asignaturas básicas y generales sin relación alguna con su experiencia profesional (real o supuesta).

El aumento del uso de figuras precarias o del profesorado a tiempo parcial ya fue contemplado por la UNESCO mucho antes de la crisis, en 1997, en su *Recomendación Relativa a la Condición del Personal Docente de la Enseñanza Superior* que en su apartado 45 establece que: **“La titularidad o su equivalente funcional, cuando proceda, constituye uno de los principales dispositivos de salvaguardia de la libertad académica y de protección frente a decisiones arbitrarias. Fomenta también la responsabilidad individual y contribuye a que el docente con aptitudes permanezca en su cargo”**.

El Comité Mixto OIT-UNESCO revisó esa recomendación en 2006 **“expresando su preocupación por que la proliferación de los contratos a tiempo parcial y temporales socaven la titularidad como relación de empleo dominante en las instituciones de enseñanza superior”**. Los datos de que disponía el Comité Mixto en 2006 apuntaban con firmeza a un aumento constante y continuado del fenómeno del profesorado temporal y a tiempo parcial en las instituciones de enseñanza superior y las regiones.

*Esa tendencia ha estado impulsada por varios factores paralelos:*

- *la masificación de la enseñanza superior.*
- *la proliferación de cursos y programas transnacionales de enseñanza superior (educación a distancia).*
- *el incremento progresivo de la contratación de profesorado contingente en las instituciones terciarias privadas.*
- *el aumento de la comercialización de las instituciones de enseñanza superior que actúan como empresas de negocios que se pliegan a los criterios del mercado, lo que promueve la contratación basada en consideraciones económicas y los cambios en las demandas de los estudiantes.*
- *la estrecha colaboración entre la enseñanza superior y el mundo de los negocios promovida por contratos a tiempo parcial para la investigación y los proyectos concretos (investigaciones por encargo).*

Por otra parte, la Internacional de la Educación denuncia en la reunión de 2003 en Berlín denuncia que el profesorado está siendo víctima de *precariedad laboral, más trabajo a tiempo parcial, peores salarios que fuera de la universidad, aumento de las*

*escalas retributivas, pago sobre rendimiento y captación de recursos, creciente dificultad para seguir una carrera profesional, crecientes demandas de tareas administrativas y necesidad de buscar recursos externos de financiación.*

Como se puede observar me estoy refiriendo a declaraciones muy anteriores a la crisis y que reflejan las consecuencias de las políticas neoliberales y de la concepción de la universidad como negocio y no como servicio público. Baste recordar cómo se está generalizando el uso de términos como cliente para referirse al alumnado (captación de clientes, buscar clientes en el mercado asiático, ...).

La última pregunta que nos han propuesto es *¿Cómo conciliar en estos momentos esa particular constelación de condiciones con una ética y deontología profesional de la docencia universitaria?*

Del panorama que acabo de describir, parece evidente que nuestras autoridades más que animar a desarrollar esa ética y deontología profesional como docentes, nos están animando a dedicar el menor tiempo posible a esa función fundamental del profesorado y a dedicarnos a las tareas que tienen mayor incidencia en la mejora de nuestras retribuciones y en nuestra carrera profesional: investigación, transferencia a través de contratos del artículo 83 o cargos de gestión. En esas condiciones, sólo cabe apelar a la conciencia individual del profesorado, al grado íntimo de satisfacción que proporciona una docencia de calidad y una buena valoración del alumnado (y no me refiero sólo a los resultados de las encuestas). También hay que apelar a la rebeldía para conseguir cambiar colectivamente esa dinámica perversa y obligar a nuestras autoridades a valorar la docencia como se merece esa noble y gratificante actividad.

Termino con unas reflexiones de Noam Chomsky: *Cuando las universidades se convierten en empresas, como ha venido ocurriendo harto sistemáticamente durante la última generación como parte de un asalto neoliberal general a la población.... quieren mantener los costos bajos y asegurarse de que el personal laboral es dócil y obediente. Y en substancia, las formas de hacer eso son los temporales. Así como la contratación de trabajadores temporales se ha disparado en el período neoliberal, en la universidad estamos asistiendo al mismo fenómeno.*

*Servirse de trabajo barato –y vulnerable– es una práctica de negocio que se remonta a los inicios mismos de la empresa privada, y los sindicatos nacieron respondiendo a eso. En las universidades, trabajo barato, vulnerable, significa ayudantes y estudiantes graduados. Los estudiantes graduados son todavía más vulnerables, huelga decirlo, La idea es transferir la instrucción a trabajadores precarios, lo que mejora la disciplina y el control, pero también permite la transferencia de fondos a otros fines muy distintos de la educación. Los costos, claro está, los pagan los estudiantes y las gentes que se ven arrastradas a esos puestos de trabajo vulnerables. Pero es un rasgo típico de una sociedad dirigida por la mentalidad empresarial transferir los costos a la gente. **El profesorado universitario ha venido siendo más y más reducido a la categoría de trabajadores temporales a los que se asegura una precaria existencia sin acceso a la carrera académica.***

