

La formación del profesorado universitario. *Better teachers means better universities*

Que uno sepa, nadie ha puesto en duda la relación existente entre la calidad del profesorado y la calidad de la institución universitaria. Parece fuera de toda duda que son los buenos profesores y profesoras los que hacen una universidad de calidad. Lo que algunas voces aisladas discuten es que esa supuesta calidad esté vinculada a procesos de formación. Y aún son más quienes ponen en entredicho la orientación y los contenidos de los programas de formación que habitualmente ofertan a su profesorado las instituciones de Educación Superior. Los primeros porque entienden que la competencia docente es un arte que sólo se aprende con la práctica; los otros porque, a su juicio, la única condición exigible a un docente universitario es el buen conocimiento de la disciplina que debe enseñar porque eso será suficiente para poder enseñarla. Afortunadamente, son voces aisladas aunque con notable resonancia en el sistema porque emplean argumentos coherentes con las habituales políticas de profesorado en Educación Superior, en las que la docencia ocupa una posición marginal tanto en las prioridades institucionales como en el reconocimiento de méritos para la promoción personal de los académicos.

Tres aspectos merecen ser destacados en relación a la problemática de la formación docente del profesorado universitario a la que REDU dedica, en esta ocasión, su monográfico: la *importancia del profesorado* en las políticas de calidad; la *importancia de la formación* para lograr una docencia de calidad; la necesidad de *sistemas coherentes de formación* capaces de responder a las nuevas demandas que se nos plantean a los académicos.

Partir de la *importancia del profesorado* parece crucial en estos momentos. Acostumbrada como estaba la universidad a recibir a las élites de cada generación, jóvenes bien preparados y con una fuerte motivación para los estudios, el papel del profesorado podía ser secundario. Sus estudiantes eran capaces (o aprenderían pronto a serlo) de organizar su propio itinerario formativo y contaban con motivación y fuerza suficiente para avanzar en él con altos niveles de autonomía. Lo importante de las buenas universidades, como señalaba un rector, no son los profesores sino los recursos que las instituciones pongan a disposición de los estudiantes. Ningún profesor, era su teoría, puede transmitir a un estudiante nada que él no sea capaz de conseguir por sí mismo. Por eso, decía, importan más las bibliotecas, los laboratorios, los recursos virtuales disponibles, que el profesorado y las horas de docencia que se impartan. Hoy las cosas han cambiado de forma sustantiva, la universidad se ha convertido en un recurso al alcance de altos porcentajes de jóvenes que desean continuar sus estudios más allá de los periodos obligatorios. Los formadores han de

armarse de nuevos recursos pedagógicos para poder cumplir su misión de garantizar una formación de alto nivel. No es una tarea que los nuevos estudiantes puedan realizar por sí solos. Necesitan de instituciones fuertes y de equipos docentes comprometidos y competentes. No se trata sólo de saber explicar la materia que uno enseña sino de lograr aprendizajes válidos y pertinentes en los estudiantes a los que se forma. Todo un reclamo de profesionalidad docente. No es de extrañar, en este contexto, que la OCDE, bajo el lema general de *Necesitamos profesores* se haya planteado la importancia de contar con buenos profesores. El documento *Teachers Matters: attracting, developing and retaining effective teachers* contiene una clara confirmación oficial de la importancia del profesorado y todo un abanico de sugerencias para convertirla en punto de partida de nuevas estrategias para la mejora de la calidad de la enseñanza. El documento se refiere a todos los niveles del sistema educativo pero sus conclusiones son especialmente relevantes para la Educación Superior. Los tres procesos mencionados (atraer y seleccionar, desarrollar y formar, incentivar y retener profesores) constituyen, en este momento, cuestiones problemáticas en las agendas de todas nuestras universidades.

La certeza en lo que se refiere a la importancia del profesorado sólo resulta creíble si se vincula a la necesidad de la *profesionalización docente* y su consecuencia más importante, la *formación para la docencia*. El complejo repertorio de tareas profesionales que se exige a los docentes universitarios (docencia, investigación, gestión, transferencia de conocimiento, extensión cultural, presencia social, etc.) ha traído como consecuencia una cierta indefinición de su identidad profesional. Aunque todo esté vinculado al mismo campo científico, resulta muy diferente construir la propia identidad como biólogo, como profesor de biología, como investigador en genética de las algas, como militante de Green Peace o como escritor de textos en revistas indexadas. De todas ellas, con todo, es probable que la más divergente sea la de profesor/a. Por eso corre el riesgo de ser la más desatendida. En el triple desafío que señalaba la OCDE, las universidades han tendido a manejarse con solo una de las identidades, la que se construye sobre “saber Biología”, sin apenas dotar de relevancia al “saber enseñar Biología”. Ser un buen investigador, o su corolario de haber publicado buenos artículos, es la garantía del reconocimiento institucional y profesional. Desde luego, ésa es una condición básica para hacer una buena docencia. Nadie puede enseñar bien lo que no conoce bien. Sin embargo, el conocer bien una materia no es garantía de que se sepa enseñarla bien o, mejor aún, no es garantía de que seamos capaces de que nuestros estudiantes aprendan de forma efectiva lo que deseamos enseñarles. Una docencia centrada en el aprendizaje exige una profesionalización diferente de los docentes: lo que tiene que saber y saber hacer para lograr ese propósito tiene tanto que ver con cuestiones didácticas y estilos de aprendizaje como con la Biología. Por eso, la calidad de la enseñanza universitaria (que es sinónimo de la calidad del aprendizaje de nuestros estudiantes) requiere de mucha formación. La profesión docente es altamente demandante de competencias muy específicas. De ahí la importancia de la formación para ese objetivo concreto.

El tercer pilar de la formación docente se refiere a la *calidad y pertinencia de propia formación*. El profesorado universitario pertenece a un grupo profesional con características muy particulares: poseen un elevado conocimiento, se manejan en un contexto de gran autonomía y están habituados a actuar en función de sus propios

criterios. No es fácil que acepten de buen grado consideraciones externas sobre cómo hacer su trabajo. Una secular tradición académica nos protege bajo el hipertrofiado escudo de la “libertad de cátedra”. No es un contexto especialmente proclive a sentir la necesidad de formarse y mejorar la propia *performance* docente. Y sin embargo, los últimos años han significado una importante ruptura en esa tendencia: la demanda de formación aumenta de forma significativa y lo hace de forma exponencial en el caso de aquellos grupos de profesores que ya han pasado por experiencias formativas previas. Cuanta más formación se ha recibido más formación se demanda. Un círculo, en este caso virtuoso, que está provocando que la propia formación mejore porque la demanda se va cualificando, exige más de los formadores y se hace más cercana a las necesidades propias de cada contexto institucional. En ese momento nos encontramos ahora, ya no son suficientes los clásicos cursos cortos y coyunturales con actividades convencionales y genéricas. Se requieren nuevos formatos y temáticas, procesos formativos con reconocimiento institucional y orientados a enfrentar los grandes desafíos docentes que las universidades han de afrontar en el ejercicio de su misión.

En definitiva, la formación, nuestra formación como docentes se convierte en un compromiso tanto para las instituciones en las que trabajamos como para nosotros mismos como docentes. Un compromiso que une lo técnico (la construcción de la identidad profesional) con lo emocional (nuestra disposición a implicarnos en procesos de cambio) y lo ético (la responsabilidad asumida en la formación efectiva de nuestros estudiantes). A la primera cuestión ya nos hemos referido en los párrafos anteriores. Menos frecuente suele ser aludir al componente emocional que, sin embargo, resulta ser una pieza clave en los procesos de innovación docente. Son las emociones las que refuerzan o cortocircuitan nuestra apertura al cambio y la mejora. Al final, nuestra profesionalidad y nuestros conocimientos nunca son una cuestión puramente técnica (lo que sabemos sobre la disciplina y la forma de enseñarla) sino muy personal. Muchos profesores han pasado por diversas reformas o intentos de cambio en la Educación Superior. Para ellos cualquier propuesta de futuro se contrasta, necesariamente, con la *memoria del pasado*, se instalan en el síndrome del “cambio repetitivo” y eso los convierte en *cínicos* y/o en *objetores pasivos* de las propuestas de cambio: se dedican a sus clases y no quieren saber nada de los nuevos discursos. Hargreaves hablaba de la *nostalgia* como elemento clave en el quehacer docente. A veces se idealiza el pasado (la *falsa nostalgia*) y esa añoranza acaba cortocircuitando los procesos de mejora. No es infrecuente oír decir a nuestros colegas que *todo era mejor en el pasado*. El pasado se convierte así en una contra-marcha que conlleva mucho desgaste emocional y resta energía para el progreso y la experimentación de nuevas alternativas. Pero la nostalgia existe. La buena y la mala. Y se alimenta de emociones. Por eso la formación de profesores y el desarrollo de innovaciones requiere de actuaciones que vayan más allá de los elementos técnicos y cubran también ese espacio emocional. Finalmente, la formación posee resonancias éticas. La voluntad de formarse tiene que ver con el *life long learning* particular de los docentes, con el compromiso de ofrecer a nuestros estudiantes el mejor desempeño docente que seamos capaces de articular. La *Society for Teaching and Learning in Higher Education* (<http://www.stlhe.ca>), con amplia repercusión en las universidades de Canadá y EEUU, ha consensuado unos *Ethical principles in University Teaching*. El primero de ellos alude al buen conocimiento de la disciplina que uno enseña, aspecto sobre el que no cabe discusión. El segundo se refiere, precisamente, a la competencia

pedagógica como esa cualidad que los docentes nos comprometemos a mejorar progresivamente en la medida de nuestras posibilidades.

Sobre todos estos aspectos de la formación va nuestro monográfico. En él encontrarán interesantes experiencias de formación llevadas a cabo en universidades de diversos países. También sobre formación del profesorado universitario encontrarán nuestros lectores, en las páginas finales de este número, las conclusiones de lo tratado en la última reunión de REDU (*Repensar la formación del profesorado, ¿por qué habríamos de hacer tal cosa?*) celebrada en Valencia los días 27 y 28 del pasado mes de Noviembre.

Desde la dirección de la revista les deseamos a todos ustedes un feliz final del año que concluye y un prometedor comienzo del nuevo año, en el que esperamos seguir contando con su atención y apoyo.

Miguel A. Zabalza Beraza

Director de REDU -Revista de Docencia Universitaria-