

POLÍTICAS DE FORMACIÓN DE DOCENTES UNIVERSITARIOS Y EL RETO DE SUPERAR LA VALORIZACIÓN DESIGUAL ENTRE DOCENCIA E INVESTIGACIÓN

Luciana Leandro da Silva¹

RESUMEN

El presente artículo teje algunas reflexiones sobre las políticas de formación de docentes universitarios, considerando su íntima relación con los procesos de reforma educativa impulsados en los últimos años por la globalización neoliberal. Tal realidad viene imponiendo una serie de exigencias y demandas a las universidades, algo que afecta inevitablemente el trabajo y la formación de los docentes universitarios. En una investigación más amplia, propusimos identificar las tendencias en las políticas de formación del profesorado de universidades públicas de Cataluña (España) y Sao Paulo (Brasil). La complejidad de esta temática en el contexto actual, exigió una amplia reflexión sobre los procesos de globalización y de transnacionalización educativa y sobre como esto afecta el papel de las universidades y la profesión docente universitaria. Por medio del análisis de documentos oficiales, entrevistas con responsables y profesores de las seis universidades publicas elegidas para el estudio y algunos grupos focales, se ha constatado la tendencia de valorización de la investigación en detrimento de la docencia, de modo que esta desigualdad repercute negativamente en las iniciativas de formación de docentes universitarios. En este sentido, se entiende que la superación de la desigualdad en la valoración de ambos de estos pilares que sostienen la profesión docente sea un reto ante las políticas neoliberales que impulsan la fragmentación y aligeramiento de los procesos de enseñanza–aprendizaje y que reducen la importancia de la inseparabilidad entre docencia, investigación y extensión como principio fundamental que caracteriza las universidades.

Palabras clave: Políticas de Formación. Docencia Universitaria. Investigación y Docencia.

RESUMO

Este artigo tece algumas reflexões sobre as políticas de formação voltadas aos professores universitários, dada a sua estreita relação com os processos

¹ Professora da Unidade Acadêmica de Educação - Universidade Federal de Campina Grande (UFCG).

de reforma educativa ocorridos nos últimos anos impulsionados pela globalização neoliberal. Tal realidade impôs uma série de requisitos e exigências para as universidades, o que inevitavelmente afeta o trabalho e a formação dos professores universitários. Em uma pesquisa mais aprofundada, nos propusemos a identificar tendências nas políticas de formação de professores de universidades públicas da Catalunha (Espanha) e de São Paulo (Brasil). A complexidade desta questão no contexto atual exigiu uma ampla reflexão sobre os processos de globalização e transnacionalização da educação e sobre como isso afeta o papel das universidades e profissão docente universitária. Através da análise de documentos oficiais, entrevistas com responsáveis e professores das seis universidades públicas escolhidas para o estudo e alguns grupos focais, evidenciou-se a tendência de valorização da pesquisa em detrimento do ensino, de modo que esta desigualdade tem um impacto negativo nas iniciativas de formação de professores universitários. Neste sentido, entende-se que a superação da desigualdade na valorização de ambos estes pilares que sustentam a profissão docente é um desafio frente às políticas neoliberais que incentivam a fragmentação, racionalizam os processos de ensino e aprendizagem e reduzem a importância da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão como princípio fundamental que caracteriza as universidades.

Palavras-chave: Políticas de Formação. Docência universitária. Pesquisa e Ensino.

INTRODUCCIÓN

En los últimos años, muchas de las reformas ocurridas en la Educación Superior vienen impulsando mayor preocupación por la docencia universitaria, sobre todo debido a las demandas y exigencias que la globalización está imponiendo a las universidades: internacionalización, masificación, competitividad, calidad, evaluación, adecuación de las carreras a las demandas del mundo productivo y estrechamiento de los vínculos con el mercado laboral.

Ante el aumento de las demandas observamos, paradójicamente, la disminución del financiamiento estatal, como consecuencia de las políticas neoliberales y gerencialistas, que promueven la des-responsabilización del Estado cuanto a las políticas sociales. Tal situación obliga a las instituciones públicas a buscar fuentes alternativas de recursos, induciendo la investigación competitiva y obligándoles a desarrollar proyectos que sean de interés para el

mercado. Tal situación altera el carácter y el *ethos* universitario, afectando inevitablemente a sus docentes.

Estos se ven divididos entre la necesidad de mejorar su docencia y, al mismo tiempo, producir y desarrollar proyectos de investigación, de modo a ser mejor evaluados y avanzar en su carrera. En este sentido, se observan algunas ambigüedades: si, por un lado, la docencia viene adquiriendo importancia ante los procesos de expansión y masificación de la educación superior, por otro, la investigación sigue siendo más valorada por los procesos de evaluación de las instituciones y de los docentes.

A partir de los resultados de una investigación más amplia² sobre las tendencias en la formación del profesorado de universidades públicas de Cataluña (España) y Sao Paulo (Brasil) se ha verificado la tendencia de valorización de la investigación en detrimento de la docencia, de modo que esto repercute negativamente en las iniciativas de formación de docentes universitarios, ya que desmotiva los docentes a participar de ellas, una vez que la promoción depende casi exclusivamente de su dedicación a la investigación. Se ha constatado además que la evaluación de los docentes y de las instituciones juega un papel central, ya que muchos de sus criterios están asociados a la investigación y a la productividad académica.

En este artículo, presentamos algunas reflexiones sobre las políticas de formación de docentes universitarios, considerando su íntima relación con los procesos de reforma educativa impulsados por la globalización neoliberal, los cuales imponen contradicciones y desafíos, como el de superar la valoración desigual de la investigación y de la docencia.

GLOBALIZACIÓN HEGEMÓNICA Y CONTRA-HEGEMÓNICA: IMPLICACIONES PARA LA EDUCACIÓN Y PARA EL TRABAJO DOCENTE

Actualmente existe una amplia bibliografía que aborda diferentes definiciones y concepciones sobre la globalización y sus efectos en el campo educativo; sin pretender agotarla, es importante considerar que hay visiones o perspectivas de este fenómeno

2 Nos referimos a la tesis doctoral titulada "Políticas de Formación de Profesores y Profesoras Universitarias en el contexto de la Transnacionalización Educativa: tendencias en universidades catalanas y paulistas" (Silva, 2014). Esta investigación fue realizada con el apoyo financiero de la CAPES (Brasil).

que predominan y otras que están marginadas en la periferia de los discursos dominantes; de ahí la importancia de hablar de globalización hegemónica y contra-hegemónica.

Debido a los múltiples y complejos efectos de la globalización, algunos autores como Milton Santos (2000) y Boaventura de Sousa Santos (2001) entienden que es más adecuado hablar de "globalización en plural", ya que no se trata de un proceso único, ni homogéneo, pero que afecta a diversas dimensiones de la vida social.

El geógrafo brasileño elaboró una crítica pertinente a la globalización actual, la cual posee una fuerte tendencia al tecnicismo y a la mecanización, que lleva a la deshumanización y a un progresivo dominio del capital en la vida social y personal (SANTOS, 2000). Este autor abordó la globalización como fábula y como perversidad: como fábula, pues propaga la ilusión de una sociedad unida, con vistas a crear una "ciudadanía global"; en este sentido, la globalización presenta el mercado como entidad capaz de aunar, cuando en realidad las diferencias locales son cada vez más profundas. La globalización se revela perversa en la medida que es homogeneizadora y totalizadora, pretendiendo la instalación de un pensamiento único que beneficia una pequeña parcela de la sociedad, haciendo que todas las perversidades producidas por el sistema (desempleo crónico, proliferación de la pobreza, pérdida de calidad de vida, reducción de los sueldos, hambre y propagación de la miseria) recaigan sobre los individuos.

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

A reconstrução vertical do mundo, tal como a atual globalização perversa está realizando, pretende impor a todos os países normas comuns de existência e, se possível, ao mesmo tempo e rapidamente. Mas isto não é definitivo. A evolução que estamos entevendo terá sua aceleração em momentos diferentes e em países diferentes, e será permitida pelo amadurecimento da crise. Esse mundo novo anunciado não será uma construção de cima para baixo, como a que estamos hoje assistindo e deplorando,

mas uma edificação cuja trajetória vai se dar de baixo para cima (SANTOS, 2001, p.83).

Siguiendo esta misma línea, Boaventura de Sousa Santos afirma que

La globalización hegemónica se ocupa de las interacciones transnacionales desde arriba, pero es concebible desarrollar interacciones transnacionales desde abajo- desde las víctimas, los explotados, los excluidos y sus aliados-, interacciones que luchen contra la globalización hegemónica y, al hacerlo, generen una globalización contra hegemónica (DALE & ROBERTSON, 2007, p.43).

En esta entrevista, el sociólogo portugués se refiere a algunos movimientos como el Fórum Social Mundial (FSM), que se ha propuesto como contrapunto a la reunión del Fórum Económico Mundial (World Economic Forum, Davos), constituyendo una alternativa a la globalización neoliberal.

Ianni considera que la construcción de hegemonías alternativas es un reto ante las presiones de la transnacionalización y de los cambios globales que alteran el juego de fuerzas sociales. La constitución de una sociedad civil mundial, perpetrada por "estructuras mundiales de poder" (2002, p.29) muestra que la globalización en su versión hegemónica acaba por someter otras realidades. En el escenario educativo, las principales modificaciones ocurrieron a partir de la entrada de actores y organismos internacionales (como el Banco Mundial), que resaltan el papel tecnocrático de la misma, reduciendo y abandonando valores e ideales humanísticos y el pensamiento crítico, permitiendo que la educación sea "una esfera altamente lucrativa" (IANNI, 2002, p.32-33).

En este sentido, el aumento de la mercantilización educativa es un ejemplo de cómo la globalización hegemónica, basada en la universalización de un pensamiento único y en la globalización de ciertos localismos, se ha hecho efectiva en el campo académico y educativo. Leher menciona algunas de las repercusiones de la mercantilización educativa en la universidad y en el trabajo de los/as docentes:

Más cercanas a la tarea diaria de los profesores y estudiantes, medidas como el pago de la remuneración de acuerdo a la *productividad* del docente, la ampliación de la gama de actividades (e intensificación de las mismas) en la tarea cotidiana escolar y de la universidad sin el correspondiente crecimiento de los recursos, el establecimiento de programas de calidad total para el gerenciamiento de las escuelas y universidades, la financiación estudiantil por medio de *vouchers*, la edificación de vastos sistemas de evaluación para calificar la productividad y el desempeño, etc., no dejaban margen de duda con respecto a que el proceso se estaba arraigando en el sector educativo de una manera rápida y profunda, a pesar de las luchas docentes (LEHER, 2009, P.19-20).

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

En un contexto de disminución de la financiación estatal y búsqueda de fuentes alternativas de recursos, las universidades públicas entran en el juego económico, potenciando sobretudo la investigación aplicada y competitiva, ya que se trata de una importante fuente de recursos externos, además de ser más valorada a la hora de evaluar estas instituciones y de posicionarlas en los rankings. En este sentido, la evaluación tiene actuado como elemento inductor de políticas y de prácticas al interior de las universidades.

Sin embargo, esta lógica despierta críticas y resistencias por parte de la comunidad académica, que entiende la importancia de la dimensión social y formativa de la universidad, creando políticas que enfatizan la docencia, entendiéndola como núcleo central de la actividad universitaria, buscando valorar el trabajo que el docente realiza en aula.

El desarrollo de políticas de formación para el profesorado universitario, especialmente a partir de las reformas educativas promulgadas en los últimos años en diferentes contextos, puede ser

entendido como una alternativa importante a esta lógica hegemónica, por esto nos hemos dedicado a analizarlas más de cerca.

TRANSNACIONALIZACIÓN EDUCATIVA Y NUEVAS DEMANDAS A LA FORMACIÓN

Abordamos la transnacionalización educativa como fenómeno intrínsecamente relacionado a los procesos de globalización y de regionalización, los cuales hacen referencia, entre otras cosas, a la consolidación de espacios de decisión que trascienden el ámbito nacional, cambiando las dinámicas de poder y la toma de decisiones en el ámbito de las políticas educativas. Además, la transnacionalización es un término que se refiere a los nuevos paradigmas que afrontan las ciencias sociales, ante la emergencia de un "nuevo orden global", ya que la educación y la formación pasan a ser temas de interés no solamente de los Estados sino también de organismos internacionales y entidades supranacionales, siendo consideradas motor del desarrollo económico y social, asumiendo rasgos muy cercanos al ámbito económico/empresarial.

En este contexto, las reformas educativas impulsan procesos de regionalización, cuyos ejemplos más emblemáticos son el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) y el Sector Educativo del Mercosur (SEM). Autores como Azevedo (2008), Verger y Herme (2010) encontraron gran aproximación entre el EEES y el SEM: ambos procesos ponen de relieve, entre otras cosas, la necesidad de reconocimiento de las cualificaciones, el fomento de la movilidad de estudiantes, docentes y trabajadores y la mejora de la calidad y competitividad de los sistemas educativos. Además, la consolidación de políticas educativas comunes implica la construcción de convergencias curriculares y la incorporación de nuevas dinámicas, estructuras y lenguajes, lo que nos invita a reflexionar sobre la influencia de tales convergencias en el trabajo y en la formación del profesorado universitario.

ESPECIFICIDAD DE LA PROFESIÓN UNIVERSITARIA: INSEPARABILIDAD ENTRE DOCENCIA E INVESTIGACIÓN

Antes de proseguir con nuestras reflexiones sobre la especificidad de los contextos y de los sectores de formación en cada una de las

universidades estudiadas, se hace necesario subrayar algunas de las características que distinguen este ámbito profesional (docencia universitaria) de otros.

Zabalza, Sabucedo y Trillo (2014) afirman la importancia de llevar en consideración el contexto, el ecosistema donde actúan los docentes, ya que la institución universitaria posee unas finalidades y propósitos diferentes a otros niveles educativos, además de trabajar con grupos muy heterogéneos

Algo que merece ser destacado es que este colectivo tiene unas funciones que se destacan y diferencian largamente de los docentes de otros niveles educativos. Mas y Tejada (2013, p. 117-118) consideran inicialmente que las macro funciones del profesor universitario son: investigación, docencia y gestión. Sin embargo, al observar que la legislación española y catalana considera principalmente las dos primeras (como expresa el mismo acrónimo que denomina estos profesionales: PDI- Personal Docente e Investigador) siendo la gestión una actividad voluntaria, sin la cual es posible desarrollar y progresar dentro de la carrera. De este modo, al no ser una función intrínseca a la legislación, acaban por elegir otro "trípode" que define mejor las funciones de estos profesionales: docencia, investigación y tutoría, esta última considerada elemento de vital importancia para el aprendizaje del alumno, de acuerdo con lo estipulado en el nuevo paradigma impulsado por el EEES (MAS Y TEJADA, 2013).

En el contexto brasileño, la Constitución Federal de 1988 determina que los docentes deben dar cuenta de tres actividades principales y que son el trípode que sostiene la universidad: la enseñanza (docencia), investigación y extensión, esta última entendida como forma de devolver a la sociedad los conocimientos que la universidad genera.

En ambos contextos coinciden las funciones de "docencia" (traducida en portugués como *ensino*) y de "investigación" (*pesquisa*), como las principales tareas de los profesores y profesoras universitarias, de modo que éstos son al mismo tiempo docentes e investigadores. Esto representa una particularidad importante de la docencia universitaria, con relación a la docencia ejercida en otros niveles educativos.

Marcelo (1999, p.256) considera que los roles centrales del profesorado universitario son la docencia y la investigación, pues son a las que dedican más tiempo (además también ejercen la

gestión, extensión, organización de congresos, etc.), reconociendo la existencia de un abismo entre estas prácticas, una vez que la investigación es más valorada que las otras. En este sentido, la diversidad de tareas que los docentes son llamados a cumplir, con foco privilegiado en la investigación y en el desarrollo de su campo científico específico, "amalgaman una identidad en la que la docencia puede quedar reducida a componente secundario o irrelevante" (ZABALZA ET AL., 2014, p.45).

Mas y Tejada (2013) afirman que el prestigio, los complementos financieros y la promoción profesional están relacionados casi exclusivamente con la función investigadora de estos profesionales:

En definitiva, por la producción científica y por el desarrollo excelente de la función investigadora que tiene adscrita el profesor universitario a su perfil profesional, sin considerarse prácticamente ni la docencia ni la gestión (MAS Y TEJADA, 2013, p.119).

Reconocen así que los aspectos relacionados con la calidad docente tienen poco valor para la estabilización y/o promoción profesional de este colectivo. Otro aspecto importante a considerar son los criterios o exigencias mínimas que se hacen al profesorado en el momento del ingreso en la profesión, los cuales también referencian más a la investigación que a la propia docencia:

Otro dato que también confirma el estatus superior que ostenta la investigación y el mayor prestigio de esta frente a la escasa ponderación que recibe la docencia dentro del perfil profesional del profesor universitario es la formación mínima demandada para impartir docencia en la universidad, una Licenciatura (donde únicamente se constatan conocimientos en un ámbito específico del conocimiento y, evidentemente, ningún conocimiento psicopedagógico), y la formación básica demandada para poder desarrollar investigaciones, el Doctorado en el ámbito correspondiente (MAS Y TEJADA, 2013, p.122).

Esta realidad también se repite en otros contextos, como es el caso brasileño, donde no existe la exigencia legal de una formación

inicial específica para este colectivo con relación a los aspectos que se relacionan con la pedagogía, la didáctica, la metodología, etc. En ambos contextos lo único que está previsto es la necesidad de formación en nivel de postgrado, preferencialmente doctorado.

Estamos de acuerdo con estos autores cuando comparten la idea de que no se puede ser “buen docente” si no se es al mismo tiempo “buen investigador”, aunque es posible que ocurra el contrario (ser buen investigador sin ser buen docente). Sobre la relación entre docencia e investigación, estos autores tejen una afirmación muy pertinente:

Son las dos caras de una misma moneda: la identidad profesional. A la vez esto no es más que una consecuencia directa también de la identidad de la propia institución universitaria, una institución docente e investigadora de modo inseparable, donde la calidad de la enseñanza le lleva inexorablemente a interesarse por la calidad de la investigación (MAS Y TEJADA, 2013, p.123).

En este sentido vale la pena reflexionar sobre el papel de la evaluación docente y de las agencias de calidad³, las cuales por lo general adoptan criterios en sus evaluaciones periódicas que suelen valorar más la investigación que la docencia, ampliando el abismo que separa y fragmenta la función docente y reforzando el dilema que aflige estos profesionales.

De este modo, la “indisociabilidad” de estas dos tareas es un aspecto que merece ser destacado, de modo que no hay docencia sin investigación, ni investigación sin docencia. Consideramos fundamental resaltar la complementariedad de estas funciones, sobre todo en un contexto que tiende a la fragmentación de las tareas de los docentes.

A pesar de haber actualmente mayor preocupación por los aspectos pedagógicos de la docencia, resaltada entre otras cosas por los procesos de reforma educativa que ponen peso en el papel de la formación permanente para la consolidación de los cambios

³ Las agencias de calidad que actúan en el ámbito de las universidades catalanas son dos: la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) y la Agencia per a la Qualitat del Sistema Universitari de Catalunya (AQU); en el ámbito de las universidades brasileñas, incluyendo las paulistas, es la Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

pretendidos, sigue existiendo un equilibrio inestable entre docencia e investigación. En este sentido, Rodríguez Espinar afirma que aunque se ponga peso en la idea de la docencia como "dimensión nuclear del ser profesor", todavía no es una función reconocida como parte de la "estructura de promoción y recompensa" (2003, p.70). En este sentido, él propone la investigación sobre la práctica docente como estrategia para superar el desajuste entre docencia e investigación, de modo que la investigación actúe como eje generador de una docencia innovadora y de calidad. Plantea, así, que los programas de formación y el desarrollo profesional docente tengan por base la investigación sobre la práctica.

El reconocimiento de la docencia y de la investigación como ejes inseparables e interdependientes puede ser considerado la base del desarrollo profesional y de la profesionalización docente universitaria, de tal modo que las políticas de formación permanente de profesores/as universitarios/as podrían apoyarse en la "indisociabilidad" como dimensión primordial. La falta de un reconocimiento adecuado de la docencia y, consecuentemente, de la formación para la docencia en la evaluación y en la promoción (plan de carrera) suele ser un aspecto desmotivador para los/las profesores/as que desean seguir formándose y mejorando su actividad docente.

OBJETIVO Y METODOLOGÍA

El proceso de investigación emprendido tenía en cuenta que el análisis de las políticas de formación permanente del profesorado universitario no podría prescindir de una mirada atenta hacia el contexto social, político y económico en que están ubicadas. Por esto, nos propusimos identificar las tendencias que caracterizan la política de formación del profesorado en algunas universidades públicas de Cataluña (España) y de São Paulo (Brasil) con relación a las presiones de la globalización y de la transnacionalización educativa.

Tabla 1 - Instituciones universitarias participantes

Comunidad Autónoma de Cataluña	Estado de São Paulo
Universidad Autónoma de Barcelona (UAB)	Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)

Universidade Politécnicade
Catalunya
(UPC)

Universidade de São Paulo
(USP)

Universidade Rovira i Virgili
(URV)

Universidade Estadual Paulista
(UNESP)

Como un estudio de tendencias, elegimos tres diferentes instituciones en cada país, cuyos criterios de selección fueron: conocimiento previo de los contextos y contacto previo con algunos profesionales de estas instituciones, facilidad de acceso a los datos y la existencia de una marcada preocupación de estas instituciones con las políticas de internacionalización y de formación de profesores universitarios.

Partiendo de un enfoque interpretativo y socio crítico, empleamos una metodología mixta, basada en:

Análisis de documentos oficiales de carácter internacional y regional;
Entrevistas a responsables de formación y expertos del ámbito de las políticas de formación del profesorado universitario de las seis universidades participantes;
Grupos de discusión con los participantes de los proyectos de formación.

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

INICIATIVAS DE FORMACIÓN DE DOCENTES UNIVERSITARIOS EN CATALUNYA Y SÃO PAULO

Más allá de las especificidades y diferencias que marcan cada una de las instituciones y regiones estudiadas⁴ diagnosticamos algunas similitudes, como el surgimiento de sectores responsables

⁴ Tales especificidades pueden ser profundizadas en la investigación que ha dado origen a este artículo (Silva, 2014).

de la organización de actividades de formación permanente para los docentes universitarios.

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

Comprobamos que la preocupación por los objetivos del EEES juega un papel importante en los objetivos de formación de las universidades catalanas, especialmente en relación con la formación profesional, la mejora de las habilidades de enseñanza, competencias docentes, estrategias de enseñanza y el uso de las TIC, la innovación y el intercambio de experiencias docentes. La tabla n.2 que sigue muestra los sectores y objetivos de la formación que ofrecen.

En las universidades paulistas el proceso de creación de estas unidades es más reciente: la iniciativa más antigua es del año 2000 y consistió en la creación del *Núcleo de Apoio Pedagógico* en la Facultad de Medicina de Botucatu (FMB, UNESP); en 2008 fue creado también el Núcleo de Estudios sobre la Práctica Pedagógica (NEPP) como un proyecto que actúa en toda la institución y que recientemente recibió el status de Centro (CENEPP), lo que le concedió mayor reconocimiento y autonomía. Los Grupos de Apoio Pedagógico de la USP se establecieron en 2004, siendo que la consolidación de la CAP ocurrió posteriormente (en 2008); en la UNICAMP el sector de formación fue creado a principios de 2011. Comparando los objetivos de la formación en estas universidades, destacase algunos conceptos como: mejora de la enseñanza de pregrado, reflexión sobre la práctica, calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje, mejorar la formación de los estudiantes y apoyo continuo a la docencia.

Tabla 2 - Sectores y objetivos de la formación en las universidades estudiadas

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

Fuente: construcción propia a partir de los documentos e informaciones disponibilizadas por los sectores de formación de las universidades participantes en el estudio.

ALGUNOS RESULTADOS Y REFLEXIONES

Evaluación y productividad académica

En ambos contextos estudiados (universidades catalanas y paulistas), constatamos la dificultad de relación e integración entre la política de formación y la política de evaluación y promoción docente: la primera no es reconocida como criterio relevante para la ascensión en la carrera, sobre todo debido al peso que se coloca sobre la investigación y la productividad académica.

ligado a isso tudo você tem o fenômeno das avaliações, não sou contra a avaliação absolutamente, mas você tem nessa lógica uma avaliação que incide fortemente sobre o produtivismo, e que essa lógica ela é muito forte nas áreas biológicas, sobretudo, e que se esparramou para as áreas todas, as exatas e as humanas (EE11).⁵

De este modo, verificamos que el gran obstáculo a la hora de integrar estas políticas es la valoración desigual de la investigación y de la docencia, tanto en el momento de la contratación cuanto en el momento de evaluar y progresar en la carrera:

é uma universidade de pesquisa, privilegia basicamente este perfil, então, publicações, inovações e tal, onde o aspecto da docência tem um peso quase irrelevante. Ele tem que dar uma aula simplesmente, mas uma publicação e o tempo dele de período como docente, os pesos são desiguais. Então, essa é uma realidade, porque o perfil de contratação é quase sempre o perfil de pesquisador e isso é uma realidade em todos os cursos (RE05).

En muchos casos, esto se justificó por la idea enraizada de que “quien sabe investigar, sabe automáticamente enseñar”, con la cual muchos expertos se manifestaron contrarios:

en España, el modo como se ha considerado y desarrollado hasta ahora la investigación lleva a que toda la política de evaluación del profesorado esté relacionada con la investigación, y se hace la hipótesis de que quien sabe investigar, sabrá enseñar. Pero es una hipótesis que en muchos casos está demostrada que es falsa (EE08).

5 Todas las citaciones de este apartado están identificadas y numeradas de acuerdo con el perfil de los entrevistados y el orden en que fueron realizadas: “EE” se refiere a los “Expertos” en el tema investigado, mientras “RE” se refiere a los “Responsables de Formación”, es decir, las personas que representan los sectores de formación investigados.

De este modo, la evaluación acabó aumentando el abismo que separa la investigación y la docencia, contribuyendo negativamente a los procesos de formación, puesto que reforzó el supuesto de que "quien es buen investigador, es buen docente".

En las universidades paulistas muchos entrevistados mencionaron que fue necesario repensar los criterios de evaluación en el ámbito de sus instituciones, ya que estos no incluyan la formación entre sus criterios, desmotivando los docentes a participar de estas acciones. En algunas universidades hubo un cuestionamiento sobre el proceso de evaluación existente:

o processo existente foi progressivamente questionado, ou seja, como é que esses nossos professores foram avaliados, qual é a valoração que a instituição confere as atividades de ensino, pesquisa, extensão e gestão até que ponto há uma valorização igualitária ou não, e a gente sabe que não. Então essa questão vamos dizer assim, foi trazendo, não sei se questionamento, mas o modelo existente de avaliação foi sendo questionado e isso gerou um movimento na universidade inteira que acabou preparando um processo, a realização de fórum onde, então, esses critérios foram rediscutidos (RE05).

Las responsables de las universidades paulistas admitieron que la adopción de criterios de evaluación que reconocieran el papel de la docencia fue una importante estrategia para incentivar la participación del profesorado en la formación. De este modo, verificamos los sectores de formación se vieron obligados a luchar por mayor espacio y reconocimiento de la docencia y de la formación entre los criterios de evaluación docente a nivel institucional. Responsables y expertos afirmaron que sería ideal que la evaluación fuera un proceso integral, que considerara equilibradamente todas las funciones de los docentes:

então esse é o embate, não é que não querem avaliação, eles gostariam de ter uma avaliação completa se a constituição diz impossível a sociabilidade de ensino, pesquisa e extensão, as três tem que ser avaliados com o mesmo peso, não a balança pender de um lado e deixar os outros dois (RE05).

Expertos de las universidades catalanas también admitieron la importancia de encajar mejor estas políticas:

Creo que en este instante falta encajar estas políticas, creo que la evaluación que se hace del profesorado se centra escasamente en su actividad docente, me parece muy bien que se centre en la actividad investigadora, yo estoy de acuerdo que la investigación es clave en un profesor universitario, por lo tanto, me parece muy bien, pero creo que escasamente (EE01).

De este modo, la mayoría de ellos afirmó que era esencial que exista una relación integrada entre las políticas y se verificó que se está haciendo lo posible en el ámbito de las universidades para que la formación sea contemplada como criterio de evaluación.

Entonces quiere decir que política de formación, política de evaluación del profesorado, más todo lo que se está desarrollando a nivel de cuando tú te vas a acreditar tener quinquenios de docencia, tener buenas evaluaciones todo esta se está poniendo en línea para que en definitiva todo vaya en la misma dirección (EE07).

El reconocimiento todavía tímido de la formación en las evaluaciones internas y externas, como la atribución de quinquenios (reconocimiento otorgados a cada cinco años de experiencia docente que permiten al profesorado adquirir un aumento de su salario, pero que no se relaciona directamente con la promoción o ascensión vertical en la carrera) significó para algunos un principio de integración entre las políticas de profesorado.

A pesar de los esfuerzos para el reconocimiento de la formación en la evaluación y atribución de los quinquenios de docencia, los entrevistados admitieron que la investigación aún es la que mayor peso tiene en la promoción del profesorado.

PROMOCIÓN Y RECONOCIMIENTO

El reconocimiento de la formación fue considerado por los entrevistados como un aspecto clave, pero no siempre consolidado, ya que en ambos contextos la formación no es considerada relevante para la promoción docente:

- a la hora de evaluar, es escasa la valoración de la docencia (...) no se tiene tan en cuenta como a mi

juicio debería tenerse (EE01). - la docencia no es un mérito reconocido o suficientemente reconocido para lograr promocionarte dentro del organismo universitario (EE08). - a questão da promoção, ela nunca vem relacionada a uma formação pedagógica, ela vem relacionada a quantos orientados você tem, quantos papers você publicou, quantas bancas você participou por ai... congresso, palestra, a promoção é isso (EE12).

Los entrevistados coincidieron en que la valoración de la docencia era insuficiente, lo que justificó la desvaloración de la formación pedagógica de los docentes. En el caso catalán, aunque se considere la formación para la atribución de los quinquenios de docencia, esto no significa necesariamente que ésta sea reconocida en la promoción:

- lo que se ha logrado es que las acciones del plan de formación cuenten como elementos positivos en estos quinquenios. No hemos logrado que entren en la promoción del profesorado, curiosamente. La promoción del profesorado va por vía de la investigación, fundamentalmente (EE04). - para los quinquenios, es una manera más objetiva de evaluar a la docencia, pero claro solo es para los quinquenios, no es para la promoción (EE07).

Otro punto que emergió de las entrevistas con responsables y expertos estaba relacionado con el reconocimiento de las innovaciones que se hace en el aula, el cual suele ocurrir mediante la participación de éstos en proyectos de innovación y/o investigación:

Yo creo que por ejemplo hay profesores que hacen mucha innovación en el aula y fuera del aula, hacen mucha, pero mientras no tengas un proyecto detrás, esto nadie te lo reconoce (RE02).

De este modo, muchos entrevistados reconocieron que hay cierta injusticia por detrás de esto, una vez que muchos profesores que innovan en sus prácticas no son reconocidos por no hacer parte del circuito:

hay muchos profesores que no participan de actividades formales de formación pero son, y no piden proyectos de innovación, pero están continuamente mejorando su propia práctica y lo hacen críticamente y bien, yo creo que esto es algo muy importante destacarlo y recuperarlo, porque si no quedan fuera del circuito, o más que fuera del circuito, quedan fuera del reconocimiento los que no participan en los concursos de innovación, en los proyectos de formación (EE01).

Se destacó además que es probable que ocurra lo contrario: participar de la formación no significa necesariamente innovación y mejora de las prácticas, una vez que no se puede garantizar que los docentes apliquen aquello que aprendieron:

mucha gente que hace muchos cursos y está en muchos proyectos de innovación, pero no siempre esto comporta una mejora de su docencia (EE01).

De este modo, se consideró que la simple participación en los cursos de formación puede no conducir a mejoras significativas en la práctica docente.

VALORACIÓN DEL PERFIL DOCENTE E INVESTIGADOR

Los participantes de los grupos focales destacaron la cuestión de la valoración excesiva de la investigación, especialmente en los cursos de Postgrado:

As nossas Pós-Graduações treinam muito mais para a pesquisa do que pra serem professores. Formação docente ainda é uma coisa que não tem uma formação, a não ser cursos específicos na área da educação, as outras áreas tem muito pouco (P1).

En este sentido, señalaron que hay un exceso de trabajo que para ellos estaba asociado al triple papel de la universidad (enseñanza, investigación y extensión) y que genera un exceso de tareas y demandas que el profesorado muchas veces no es capaz de atender:

Então é humanamente impossível alguém se interessar por todas essas áreas na mesma proporção e desde que

elas não são valoradas na mesma proporção. Se elas fossem valoradas na mesma proporção, eu acredito que até mudaria esse perfil, mas elas de fato não são (P1).

De la constatación de que existen innumerables demandas que el profesor es llamado a cumplir, surgió la propuesta de valoración de los diferentes perfiles de profesor universitario, es decir, el perfil docente e investigador, de forma que los docentes puedan optar por dedicarse más a una u otra tarea, según su perfil.

Además, los miembros del grupo defendieron que no se trata de separar docencia, investigación y extensión, sino de valorar las tres en la misma medida y permitir que los profesores puedan dedicarse y desarrollarse más en aquello que corresponde mejor a su perfil.

CONSIDERACIONES FINALES

Todos los datos recogidos, desde el análisis documental hasta las entrevistas y discusiones en los grupos, señalan el persistente abismo entre docencia e investigación, actividades que deberían ser la base de la educación superior y especialmente de las universidades.

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

En este sentido, algunos sectores de formación ponen esfuerzo en la negociación de criterios de evaluación que ponderen más equilibradamente la docencia y la investigación. Según los datos recogidos, el reconocimiento de la docencia y de la formación se presenta más efectivo en el contexto catalán, donde las iniciativas están institucionalizadas hace más tiempo y donde algunas agencias de calidad ya consideran la formación como un criterio importante, pero no indispensable, tampoco equiparable a la investigación y a la productividad académica.

En las universidades paulistas, algunos sectores han logrado incluir algunos criterios que permiten mayor valoración de la docencia en el ámbito de la evaluación institucional, sin embargo,

la evaluación que conduce a la promoción en la carrera todavía no considera la docencia como criterio esencial de la actividad de estos profesionales.

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

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

TRAINING POLICIES FOR UNIVERSITY TEACHERS AND THE CHALLENGE OF OVERCOMING THE UNEQUAL APPRECIATION BETWEEN TEACHING AND RESEARCH

ABSTRACT

This article traces some reflections on training policies for university teachers, given their close relationship with the processes of education reform in recent years driven by neoliberal globalization. Such reality has imposed a series of requirements and demands on universities, which inevitably affects the work and training of university teachers. On further investigation, we set out to identify trends in training policies for university teacher in Catalonia (Spain) and Sao Paulo (Brazil). The complexity of this issue in the current context demanded a broad reflection on the processes of globalization and transnationalization of education and how this affects the role of universities and

university teaching profession. Through the analysis of official documents, interviews with officials and university teachers of the six public universities chosen for the study, and some focus groups, we found out the tendency of valorization of research at the expense of teaching, so that this inequality has a negative impact on the initiatives to train university teachers. In this sense, it is understood that overcoming inequality in the assessment of both these pillars supporting the teaching profession is a challenge against the neoliberal policies that encourage fragmentation, streamlining the processes of teaching and learning, and reduce the importance of the inseparability between teaching, research and extension as a fundamental principle that characterizes universities.

Keywords: Training Policies. University Teaching. Research and Teaching.

REFERENCIAS

- AZEVEDO, M. L. N. de. A formação de espaços regionais de educação superior: um olhar meridional - para o Mercosul. *Revista Avaliação*, v. 13 (n. 3), 2008, pp. 875-879.
- DALE, R.; ROBERTSON, S. L. Entrevista a Boaventura de Sousa Santos. In: BONAL, X.; TARABINI-CASTELLANI, A.; VERGER, A. (Eds). *Globalización y Educación. Textos Fundamentales*. Madrid: Miño y Dávila, 2007, pp. 39-55.
- FERRER, F. *La Educación comparada actual*. Barcelona: Ariel, 2002.
- IANNI, O. O cidadão do mundo. In: Lombardi, J.C.; Saviani, D. & Sanfelice, J.L. *Capitalismo, Trabalho e Educação*. Campinas: Autores Associados, 2002, pp. 27-34.
- LEHER, R. Estrategias de mercantilización de la educación y tiempos desiguales de los tratados de libre comercio: el caso de Brasil. En Gentili, P; Frigotto, G.; Leher, R. & Sturbin, F. (Comp). *Políticas de privatización, espacio público y educación en América Latina*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones, 2009, pp.15-65.
- MARCELO, C. *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona: EUB, 1999.
- MAS, O.; TEJADA, J. *Funciones y competencias en la docencia universitaria*. Madrid: Síntesis, 2013.
- RODRÍGUEZ ESPINAR, S. Nuevos retos y enfoques en la formación del profesorado universitario. *Revista de Educación*, n. 331, 2003, pp. 67-99.
- SANTOS, M. *Por uma outra globalização. Do pensamento único à consciência universal*. Rio de Janeiro: Editora Record, 2000.
- SILVA, L. L. *Políticas de Formación de Profesores y Profesoras Universitarias en el contexto de la Transnacionalización Educativa: tendencias en universidades*

Políticas de formação de docentes... - *Luciana Leandro da Silva*

catalanas y paulistas. Tesis Doctoral. Universitat Autònoma de Barcelona (UAB) Bellaterra, 2014.

SOUSA SANTOS, B. Os processos da globalização. In B. de Sousa Santos (Ed.), *Globalização: fatalidade ou utopia?*. Porto: Afrontamento, 2001, pp. 31-106.

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

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

ZABALZA, M. Á.; SABUCEDO, A.; TRILLO, F. Formación docente del profesorado universitario. El difícil tránsito a los enfoques institucionales. *Revista Española de Pedagogía*, v. 72(n. 257), 2014, pp. 39-54.

Aprovado em julho de 2015
Publicado em dezembro de 2015