

SI LOS BUENOS PROFESORES NO NACEN SE HACEN. ENTONCES ¿ POR QUÉ NOS HACEMOS... LOS DESENTENDIDOS DE SU FORMACIÓN?

Tiburcio Moreno Olivos

Universidad Autónoma Metropolitana-Unidad Cuajimalpa
tmoreno@correo.cua.uam.mx

Cuando todo está dicho y hecho, lo realmente decisivo para el aprendizaje de los alumnos siguen siendo los compromisos y las competencias de los profesores (DARLING-HAMMOND, 2001, p. 369)

RESUMEN

El propósito de este artículo es reflexionar acerca del valor que tiene la formación permanente del profesorado universitario en un contexto de incertidumbre y cambio constante, donde las demandas y exigencias a las instituciones de educación superior son cada vez más amplias y diversas. Más que realizar un análisis minucioso de la temática, o un retrato detallado de la situación, nos interesa hacer una reflexión más global del conocimiento de la realidad mexicana, con orientaciones útiles para perfilar una propuesta en este campo, tan necesitado de políticas y programas sistemáticos. Para lograr este objetivo nos apoyamos en datos actuales de la educación superior nacional, a partir de los cuales se puede entrever la fuerte demanda de profesorado para las próximas décadas. Urge incrementar el número de profesores pero garantizando su calidad docente. La ausencia de iniciativas claras en el ámbito de la formación permanente del profesorado ha generado serias dificultades en la práctica, lo que aunado a una cultura escolar saturada de mitos acerca de la enseñanza y el papel del docente universitario, conforma un muro casi infranqueable que impide lograr la anhelada calidad de la educación superior.

Palabras clave: Formación docente, educación superior, formación permanente, enseñanza universitaria.

SE OS BONS PROFESSORES SÃO FEITOS, NÃO NASCEM. Então por que nós fazemos... Os desentedidos de sua formação?

Tiburcio Moreno Olivos

Universidad Autónoma Metropolitana-Unidad Cuajimalpa
tmoreno@correo.cua.uam.mx

RESUMO

O objetivo deste artigo é refletir sobre o valor da formação permanente de professores universitários, num contexto de incerteza e mudança constante, onde as exigências e requisitos para instituições de ensino superior são cada vez mais ampla e diversificada. Em vez de efectuar uma análise aprofundada do assunto, ou um retrato detalhado da situação, nós queremos fazer uma reflexão mais abrangente do conhecimento da realidade mexicana, com orientações úteis para delinear uma proposta neste domínio, tão necessitado de políticas e programas sistemáticos. Para atingir este objetivo, contamos com dados atuais da educação nacional, a partir da qual se pode vislumbrar a forte demanda por professores para as próximas décadas. Urge aumentar o número de professores porém assegurando simultaneamente a sua qualidade de ensino. A ausência de iniciativas claras no domínio da formação de professores tem levado a sérias dificuldades na prática, que, juntamente com uma cultura escolar saturada de mitos sobre o ensino e o papel do docente universitário, conforma uma parede quase intransponível que impede alcançar a qualidade desejada da educação superior.

Palavras-chave: Formação Docente; Educação Superior; Educação Continuada ; Ensino Universitário.

IF THE GOOD TEACHERS ARE MADE, NOT BORN. So why do we do... The misunderstandings of your education?

Tiburcio Moreno Olivos

Universidad Autónoma Metropolitana-Unidad Cuajimalpa
tmoreno@correo.cua.uam.mx

ABSTRACT

The paper aims at thinking about the value of continuing education of university teachers in the context of uncertainty and constant change where the demands and requirements for higher education institutions are widespread and diverse. Beyond carrying out a detailed analysis of the matter, or to make a detailed portrayed of the situation, our interest is to make a general evaluation of Mexican reality, with useful guideline in order to build a propose for this field, so needed of systematic policies and plans. To fulfil this aim, we have taken the national higher education data, from which can be analysed the strong demand for teacher in the next decades. It is urgent to increase the number of teacher, but at the same time to guarantee the teaching quality. The absence of clear measures in the field of continuing education have generated great difficulties in the practice, together with a saturated school culture of myths about the teaching and the role university teacher, forming a wall almost insuperable that prevents the desired quality of higher education.

Keywords: Teacher Education; Higher Education; Continuing Education; Universityeducation.

Introducción

En el umbral del siglo XXI la enseñanza universitaria se ha convertido en una tarea compleja. Claro, habrá quien piense que la enseñanza siempre ha sido compleja y tendrá razón al pensarlo así, sólo que hay que reconocer que en las últimas décadas el mundo ha cambiado de forma tan acelerada (todo parece indicar que esta tendencia no sólo continuará sino que incluso se intensificará) que las demandas impuestas a las instituciones educativas son cada vez mayores y más diversificadas, lo que hace que la enseñanza resulte abrumadora para muchos profesores (HARGREAVES, 2003; STOLL; FINK; EARL, 2003). Ante este panorama inquietante, las instituciones de educación superior (IES) están cambiando sus modelos de formación profesional, con la finalidad de que los estudiantes puedan apropiarse de los saberes y consigan desarrollar las competencias requeridas para responder satisfactoriamente a los problemas y necesidades del contexto social más amplio (ESCUDERO MUÑOZ, 2006; MORENO OLIVOS, 2009A, 2009b).

El modelo de escuela tradicional (con toda la carga ideológica que este concepto tiene y sin ninguna pretensión de satanizarlo o descalificarlo en bloque) tan válido y pertinente para satisfacer los requerimientos de otra época, hoy resulta a todas luces insuficiente para adecuarse a las exigencias de un mundo interconectado y globalizado como el actual. Por otro lado, las recientes reformas educativas recuperan un viejo anhelo de la pedagogía: la necesidad de reemplazar un modelo centrado en la enseñanza, o lo que es lo mismo, centrado en la figura de autoridad del profesor, por un modelo focalizado en el alumno. En la retórica actual se le denomina paradigma centrado en el aprendizaje.

Aunque este vuelco de la enseñanza hacia el aprendizaje implica un proceso de cambio complejo, su frecuente alusión en el discurso educativo da la impresión de que su sola referencia bastara para cambiar el actual estado de cosas. Hoy sabemos que los fenómenos educativos son mucho más complejos e inaprensibles de los que se les suele pensar o suponer, dado el carácter multirreferencial y opaco que tienen, por consiguiente, debemos evitar cualquier abordaje lineal y simplista, so pena de caer en

una postura ingenua e inoperante. Decíamos al inicio de este artículo que en la actualidad la enseñanza universitaria resulta una tarea mucho más compleja que antes, pero faltaría agregar que también el aprendizaje se ha convertido en una experiencia mucho más desafiante para los alumnos porque la barra se ha puesto más alta. Podríamos afirmar con certeza que ser profesor o ser alumno en la puesta en escena de la llamada sociedad del conocimiento, resultan papeles difíciles de representar porque las demandas y expectativas puestas sobre sus hombros son cada vez más pesadas y exigentes (MARCELO, 2006).

Precisamente el hecho de que se esté entronizando – al menos en el discurso dominante en nuestro país – un paradigma cuyo epicentro es el alumno y sus necesidades de aprendizaje, durante tanto tiempo descuidadas cuando no deliberadamente ignoradas por la escuela, plantea una enorme apuesta para los docentes, porque a fin de cuentas son ellos los encargados de crear las condiciones en el aula para que los procesos de aprendizaje puedan ocurrir. En relación con estas ideas, Bain (2006, p. 62) afirma que

[...] os mejores educadores pensaban en la docencia como cualquier cosa capaz de ayudar y animar a los estudiantes a aprender. Enseñar es atraer a los estudiantes, diseñando cuidadosamente un entorno en el que ellos aprendan... pensaban en la creación de ese entorno de aprendizaje exitoso como en un acto intelectual (o artístico) serio y de importancia, quizá incluso como una especie de asunto erudito que exigía la atención de las mejores mentes de la academia.

Según el citado autor, esta erudición estaba basada en cuatro preguntas principales: 1) ¿Qué deberían ser capaces de hacer intelectual, física o emocionalmente mis alumnos como resultado de su aprendizaje?, 2) ¿Cómo puedo ayudarlos y animarlos de la mejor manera para que desarrollen esas habilidades y los hábitos mentales y emocionales para utilizarlas?, 3) ¿Cómo podemos mis estudiantes y yo entender mejor la naturaleza, la calidad y el proceso de su aprendizaje?, y 4) ¿Cómo puedo evaluar mis intentos de fomentar ese aprendizaje?

En la literatura pedagógica aparecen constantes referencias en el sentido

de que los profesores son los responsables de *orquestrar* el ambiente de aprendizaje, desafortunadamente en la práctica, muchas veces, la mayoría de ellos no tiene claro el significado que entraña esta afirmación y mucho menos sabe cómo gestionar el trabajo en el aula para lograrlo.

Ante estos requerimientos surgen cuestionamientos inevitables: ¿Por qué la formación del profesorado no es en la actualidad un asunto prioritario en las políticas educativas de este país? ¿Lo fue realmente alguna vez? ¿Mercedría serlo? Dados los desafíos que se tienen en la sociedad contemporánea ¿Cuál es la preparación del profesorado universitario mexicano para atender satisfactoriamente las exigencias de esta nueva agenda? ¿Se puede esperar que el profesorado haga una interpretación correcta de los planteamientos innovadores de la reforma cuando su formación pedagógica es escasa y en muchos casos nula? ¿Qué sabemos de los docentes mexicanos como para esperar que los principios y postulados de la reforma educativa puedan encontrar una tierra fértil donde germinar y producir buenos frutos? Si es cierto que cualquier proyecto curricular finalmente se juega en las manos del profesor ¿Estamos dejando en buenas manos un asunto tan importante como es la formación de los profesionales que el país necesita para su transformación y futuro desarrollo? ¿Cómo puede el profesorado atender los cambios notorios que se están dando en la docencia cuando no cuenta con formación pedagógica? ¿Acaso no es *mandarlo a la guerra sin fusil* o tanto como *pedirle peras al olmo*? Aunque nos referimos a la reforma y la formación docente, cabría aclarar que

la formación es un apoyo imprescindible para afrontar los retos que en cada momento histórico se plantean al profesorado, y los que el propio profesorado se formula en el día a día de su práctica docente. Claro que el que esto sea así no tiene por qué significar asociarla prioritaria e instrumentalmente a las reformas, tal y como viene sucediendo habitualmente (MONTERO, 2006, p. 157).

Si una de las funciones sustantivas de la universidad es la docencia ¿por qué en la práctica se traiciona el discurso al otorgar mayor reconocimiento y estímulos a la investigación por encima de la docencia que siempre figura como el pariente pobre? ¿Bastará con ser un buen investigador para tener garantías de la calidad de la enseñanza? ¿Qué implicaciones tiene el hecho de que un amplio sector del profesorado universitario nacional muestre una postura de desprecio – cuando no de abierto rechazo – a las actividades de formación pedagógica, y por ende, hacia la enseñanza que imparte, incumpliendo así una de las obligaciones contraídas en su contrato laboral? ¿Se puede transitar hacia una enseñanza para la comprensión encaminada al logro de aprendizajes significativos cuando se tiene la convicción de que lo más importante – en realidad lo único- es tener el dominio de la asignatura que se imparte? Si la enseñanza es sólo una cara de la moneda ¿Cómo lograr mediante una enseñanza superficial y limitada promover un aprendizaje relevante en los educandos? ¿Acaso puede un profesor desarrollar en sus alumnos una capacidad de aprender durante la vida si la misma está manifiestamente ausente de su actividad profesional y de su trayectoria formativa?

Las preguntas anteriores representan sólo una pequeña muestra de los asuntos pendientes que están flotando en el ambiente. Este abigarrado y contradictorio panorama descansa en una serie de premisas falsas que persisten en la mente de muchos profesores y autoridades educativas, algunas de las cuales la investigación educativa desde hace largo tiempo se encargó de desmontar, no obstante, ya sea por desconocimiento, conveniencia, inercia institucional y, peso de la tradición.... o por todos estos factores a la vez, estas creencias perviven y se niegan a aceptar su destierro definitivo. Posteriormente, volveremos a este tema para darle un tratamiento más amplio. Ahora veamos algunos datos recientes de la educación superior mexicana para calibrar la prioridad que tiene atender dos asignaturas pendientes: cobertura y calidad.

1. La educación superior mexicana: algunos datos que obligan a repensar la formación del profesorado

Esta sección se basa fundamentalmente en un documento publicado por el subsecretario de educación superior, en el cual se afirma que —la cobertura total de la educación superior en México alcanza en la actualidad el equivalente a 3 de cada 10 jóvenes de 19 a 23 años‡ (TUIRÁN; ÁVILA, 2010). Aunque se declara que esta cifra representa un avance importante se reconoce que resulta inferior cuando se le compara con los datos procedentes de los países desarrollados, cuyos niveles de cobertura se elevan a 60 o 70 por ciento, incluso siguen siendo inferiores al compararlos con países que tienen un grado de desarrollo similar al nuestro, como es el caso de Argentina y Chile, que cuentan con una cobertura de 68 y 55 por ciento, respectivamente. Por tanto, se plantea que —la superación de este rezago es imprescindible para lograr una inserción favorable en la emergente economía del conocimiento y reducir las brechas que nos separan de otros países‡ (idem).

Haciendo un ejercicio de prospectiva, Tuirán y Ávila (2010) al referirse al crecimiento significativo que la matrícula y la cobertura de la educación superior ha experimentado en los años recientes, sostienen:

mientras que en el ciclo 2006-2007 el número de estudiantes (sin considerar el posgrado) era ligeramente superior a 2.5 millones de alumnos, en el ciclo 2010, de acuerdo con estimaciones preliminares, se superó la cota de los tres millones. Este dinamismo de la matrícula permitió elevar la cobertura total de la educación superior a más de 30 por ciento en el último ciclo escolar. Cabe señalar que casi 70 por ciento del aumento de la matrícula en el periodo reciente se originó en el esfuerzo de las instituciones públicas de educación superior.

Es evidente que este dato de cobertura del 30 por ciento revela una visión muy optimista, pero hay voces críticas tales como Gil Antón (2010) que discrepan de tales cifras:

Las autoridades no dicen la verdad al señalar la cantidad de jóvenes que, en el país, están estudiando en el nivel superior. Afirman una verdad a medias... La asistencia a las instituciones de educación superior «entre los jóvenes de 18 a 23 años es mucho menor: alrededor del 20%. La meta, en efecto, era alcanzar la cobertura del 30%, que resulta al comparar el total de la matrícula (sin tener en cuenta la edad de los que la integran) con el grupo de 18 a 23 años como parámetro, como una cohorte de edad no arbitraria con la cual contrastar al conjunto y obtener una proporción. Ese grupo de edad es adecuado como unidad de comparación... Que el grupo de edad 18 a 23 sea empleado como parámetro conduce a que al relacionar a toda la matrícula con él, se pueda afirmar que la cobertura es «equivalente» al 30% de esa cantidad, pero no que el 30% de los que integran a ese grupo esté hoy estudiando... Lo incorrecto de la expresión... es que está empleando la tasa bruta (cantidad total de la matrícula —sin tomar en cuenta su edad— sobre el grupo de 18 a 23 años) como si fuera la tasa neta (la cantidad de muchachos en la matrícula que sí tienen entre 18 y 23 años, comparados con el grupo de edad al que pertenecen). Hay, en el sol de hoy, alrededor de un millón de estudiantes inscritos en la educación superior que tienen más de 23 años. De ese tamaño es el error expresado (El Universal 21 de junio de 2010).

Entre las principales razones que argumenta este experto en educación superior (GIL ANTÓN, 2010) respecto al millón de jóvenes matriculados en educación superior que padecen de rezago educativo, al estar por encima de la edad deseable, se encuentran dos: 1) Una considerable cantidad de estudiantes ingresa a la educación superior con edades que muestran inicios tardíos, reprobación, abandono temporal de los estudios u otros fenómenos que impidieron su paso regular por las etapas previas. En esto, parte de la responsabilidad se atribuye a las fallas del sistema de educación básica y el desorden en la media superior, los efectos de las crisis económicas y, adicionalmente, el impresentable pacto político entre las autoridades y la cúpula del SNTE que busca todo, y exige mucho, menos mejorar la educación. 2) La ineficacia de las instituciones de educación superior, cuyos planes y programas, previstos para cuatro o cinco años, no son

cumplidos por los alumnos por diversas razones, siendo una de ellas, la falta de atención prestada por parte de quienes los forman?, académicos embelesados con ser investigadores con doctorado que huyen de la docencia (El Universal 21 de junio de 2010).

Desde luego, los datos oficiales de cobertura son importantes pero insuficientes. Afirmar que —se crearon 92 instituciones y 52 extensiones de instituciones ya existentes, se realizaron 1,343 proyectos de ampliación y mejora de los campus universitarios, se aprovechó la capacidad instalada de algunos subsistemas educativos y se aumentó la matrícula en las modalidades no presenciales, es algo loable, pero no resuelve el viejo problema de fondo. No obstante estos logros, se reconoce que —la cobertura actual no es la que cabría esperar del grado de desarrollo de México ni de las expectativas y aspiraciones de los mexicanos.

Este enorme desafío exige duplicar esfuerzos para ampliar el acceso de los jóvenes a la educación superior. Así lo reconoce la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), al establecer como meta elevar la cobertura de la educación superior a 48 por ciento en 2020. Recientemente, otros actores han propuesto alcanzar en ese mismo año una cobertura de 60 por ciento. En todo caso se trata de propuestas ambiciosas que demandan una importante inversión, aunque con ritmos diferenciados. Para valorar el alcance de los desafíos, se proponen cuatro escenarios al 2020 y 2030:

- ✓ El primer escenario (A) deriva de extrapolar el aumento promedio anual de la cobertura de educación superior logrado durante el primer trienio de la administración del Presidente Calderón para las próximas dos décadas.
- ✓ El segundo escenario (B) supone mantener constante hasta 2030 el aumento observado en la cobertura de educación superior durante el último ciclo escolar (de 1.47 por ciento), que es con mucho el más elevado en los últimos 13 años.
- ✓ El tercer escenario (C) se define a partir de las exigencias que supone alcanzar una meta de cobertura de 48 por ciento en el 2020.

- ✓ El cuarto y último escenario (D) supone lograr en ese año una cobertura de 60 por ciento.

1.1 Demanda de docentes para las próximas dos décadas

Como el lector podrá suponer, esta expansión de la educación superior significa de inmediato un incremento en la demanda de profesores, así como el reemplazo de los que están próximos a jubilarse. En este sentido, se advierte que —las instituciones educativas enfrentarían el desafío de impedir que la renovación constante de la planta académica afectara negativamente la calidad de la oferta educativa o minara el proceso de profesionalización del personal académico. Esto quiere decir que se tendrá que prestar especial cuidado a los procesos de selección e ingreso a la docencia, de suerte que podamos contar con una plantilla suficiente en cantidad, y además, con verdaderos profesionales de la enseñanza que aseguren su calidad. El reto actual que afrontan los sistemas educativos en todo el mundo es la calidad. El desafío más urgente consiste en preparar a los ciudadanos para encarar la cambiante, incierta, compleja y profundamente desigual sociedad contemporánea en la era de la información y de la incertidumbre.

Por su parte, Tuirán y Ávila (2010) afirman que las cifras actuales revelan la existencia de casi 330 mil docentes en el nivel superior. De ese total, cerca de uno de cada cuatro (81,550) son profesores de tiempo completo (PTC), quienes en su gran mayoría trabajan en instituciones públicas (87%). Los autores referidos aseveran que los cuatro escenarios identificados antes constituyen una importante herramienta para evaluar la evolución de la eventual demanda futura de docentes:

- ✓ El escenario A implicaría aumentar el número de PTC entre 2010 y 2020 en alrededor de 52 por ciento y entre 2010 y 2030 en 87 por ciento. Así, el número de docentes pasaría de 86 mil en 2010 a 130 mil en 2020 y a 160 mil en 2030. Bajo este escenario, a la plantilla de profesores de tiempo completo se adicionarían en promedio 5,300 docentes por año en el periodo 2010-2020.
- ✓ El escenario B exigiría un crecimiento acumulado en el número de PTC de 66 por ciento en la primera década y de 116 por ciento en

todo el horizonte de proyección, lo que significaría pasar de 86 mil docentes en 2010 a 144 mil en 2020 y a 187 mil en 2030. En este caso, el aumento neto anual de docentes se elevaría a 5,700 durante la década 2010-2020.

- ✓ En los escenarios más exigentes se agregaría un número aún más significativo de PTC. Por ejemplo, en el escenario C aumentaría de 87 mil docentes en 2010 a 153 mil en 2020 (con un crecimiento de 76 por ciento) y a 206 mil en el periodo 2010-2030 (lo que implicaría un crecimiento de 137 por ciento). Bajo este escenario, el incremento neto por año se elevaría a un promedio de 6,600 docentes durante el periodo 2010-2020.
- ✓ En contraste, en el escenario D el número de PTC aumentaría de 90 mil a 191 mil entre 2010 y 2020 (con un crecimiento de 113 por ciento) y a 259 mil docentes en 2030 (con un incremento de 189 por ciento a lo largo de todo el horizonte de la proyección). Bajo este escenario sería necesario un aumento neto promedio de 10,100 docentes por año entre 2010 y 2020.

Es indudable que cualquiera de estos escenarios reclamaría a las IES esfuerzos inéditos de reclutamiento y formación de profesores. La eventual demanda futura de PTC revela la necesidad tanto de garantizar el financiamiento como de impulsar una gran transformación que permita formar a los docentes que requeriría la masificación de la educación superior. En este documento se señala que con el propósito de –sostener y, en su caso, elevar la calidad educativa, la incorporación de PTC a las instituciones educativas deberá ser preferentemente con estudios de posgrado. Esta idea descansa sobre el supuesto –bastante generalizado– de que un profesorado con estudios de posgrado es prácticamente un garante que permitirá lograr la calidad de la enseñanza. Supuesto por ahora no comprobado.

Y siguiendo con la danza de los números, para ilustrar el gran avance en la profesionalización del profesorado, medido a través de los estudios de posgrado, se menciona que actualmente: —...alrededor de 69 de cada 100 PCT tiene estas características (70 por ciento de los PTC de las instituciones públicas y 65 por ciento de los PTC de las instituciones

particulares)». Como el lector puede apreciar, se insiste en la idea de asociar «profesores con posgrado» con docentes «altamente calificados», quizá esto pueda ser cierto si nos referimos a tareas de investigación u otras, pero tengo mis reservas para el caso de la enseñanza. —Si... la proporción de PTC con posgrado podría elevarse de 69 a por lo menos 90 por ciento, es posible apreciar la envergadura del reto que significaría formar a PTC altamente calificados de las IES».

Si tomamos como referencia la formación de PTC con estudios de posgrado, los escenarios de futuro plantean: en el escenario A, el número de PTC con posgrado aumentaría de 59 mil en 2010 a 105 mil en 2020 y a 144 mil en 2030. Bajo el escenario B su número se elevaría de 60 mil a 116 mil entre 2010 y 2020 y a 169 mil al final de la siguiente década. Por su parte, el escenario C se incrementaría de 60 mil en 2010 a 123 mil en 2020 y a 183 mil en 2030. Finalmente, el escenario D, que es el más exigente, pasaría de 62 mil a 153 mil entre 2010 y 2020 y a 233 mil en 2030. Claro, ni que decir de la calidad de los programas de posgrado, ésta se da por descontado, al parecer, lo que importa es la cantidad.

1.1.2 Ingreso y movilidad en la docencia universitaria

No obstante los datos descritos en el apartado anterior, que nos apresuran a estar atentos al desarrollo de la educación superior -que incluye la mejora de la enseñanza-, consideramos que este apremio se combina mal con la ausencia de una política de reclutamiento, permanencia y promoción del profesorado en las IES del país. Pero estas dificultades en la selección de profesores no es algo privativo de México, desde España se critica: «... es una lástima que los dispositivos de selección no sean los más adecuados para reclutar a los mejores profesores, al tiempo que contribuyen a dar una identidad falsa del buen docente (aquél que domina los contenidos de los temarios)» (BOLÍVAR, 2006, p. 140).

Como es sabido, cada institución educativa cubre sus necesidades de plantilla recurriendo a mecanismos distintos, los cuales generalmente dependen de las condiciones de oferta y demanda de profesores en la región o el contexto donde se encuentra la universidad. En los grandes

polos urbanos del país donde se ubican las macro universidades federales y las universidades públicas estatales de mayor tamaño y prestigio social, el proceso de selección para ingresar como profesor universitario es mucho más riguroso y disputado, lo habitual es que haya más aspirantes que vacantes disponibles. Existen varios filtros durante el proceso de evaluación y como los requisitos suelen ser elevados, al final muy pocos logran cubrir el perfil, lo que permite a la institución elegir a los mejores prospectos.

En otras zonas del país la escasez de candidatos que se postulan para cubrir las plazas vacantes, acaba por convertir las exigencias de contar con experiencia docente previa y formación pedagógica, en requisitos demasiado laxos o deseables, cuando deberían ser una condición *sine qua non* para poder ser contratados. Incluso hay casos en que se llega al extremo de elegir entre los candidatos «al menos peor», con las consabidas consecuencias negativas que esto trae para los alumnos, quienes acaban padeciendo a estos profesores improvisados o «chapuceros» de la enseñanza.

En este sentido, se afirma que –los sistemas educativos con más alto desempeño atraen en forma constante gente más capacitada a la carrera docente, lo que lleva a su vez a mejores resultados académicos. Esto se logra por medio de un ingreso a la capacitación docente altamente selectivo, procesos efectivos de selección de los aspirantes más apropiados y buenos salarios iniciales (aunque no extraordinarios). Con estas premisas se eleva el estatus de la profesión, lo que facilita la atracción de candidatos aún mejores» (BARBER; MOURSEHD, 2008, p. 15).

El hecho de que *in strictu sensu* no contemos con un sistema de educación superior, la movilidad de profesores en el país no es una alternativa viable porque el cambio de adscripción laboral conlleva una pérdida importante de los derechos ganados, como son la antigüedad o el estatus y categoría adquiridos en la institución anterior. Esto desalienta a los profesores más experimentados y mejor formados a cambiar su residencia –aunque fuese temporalmente- para enriquecer con sus conocimientos y experiencia a

otros programas académicos y de investigación, lo que, sin duda, beneficiaría especialmente a las universidades nuevas o a aquellas que tienen una plantilla docente menos habilitada, desde luego, el intercambio entre pares aportaría a ambas partes y contribuiría de forma significativa a fortalecer la formación docente. Por eso es que la movilidad docente es muy escasa, aunque últimamente se están haciendo esfuerzos para potenciarla otorgando becas de movilidad de corta duración tanto a nivel nacional como internacional, por ejemplo, entre las instituciones del Consorcio de Universidades Mexicanas (CUMEX).

Todos conocemos las nefastas consecuencias de una política centralista que perpetua la desigualdad y hace más honda la brecha entre las IES mejor dotadas, generalmente concentradas en las zonas urbanas de las grandes ciudades, y las IES menos equipadas que se encuentran en las regiones más apartadas del país y que están impedidas para ofertar programas de posgrado de calidad –según los criterios establecidos por el Conacyt– toda vez que no cuentan con recursos humanos altamente calificados que atiendan sus programas educativos (número de doctores, miembros del SNI...).

Además de estos yerros en materia de política educativa nacional, desatinos que también alcanzan el ámbito de la selección y formación de profesores, como ya apuntábamos, existen falsas creencias, a manera de mitos⁶, que permanecen enraizadas en la cultura académica universitaria, las cuales pueden dar al traste con los escasos y asistemáticos esfuerzos por promover la formación pedagógica del profesorado.

⁶ Todo mito es un relato o narración, que refiere a unos acontecimientos, situados en un pasado muy lejano, es en sí, una secuencia narrativa; algo que se cuenta y se repite desde antes. Para los griegos *mythos* significaba «relato» o «lo que se ha dicho». Si se quiere de manera más general es una expresión, una historia, el argumento de una obra. Los mitos llegan del pasado como una herencia narrativa y es propiedad comunitaria; es una memoria colectiva y no personal, es decir, una memoria popular (AGUILAR, 2008:2).

En una segunda acepción, un mito es una narración fabulosa y, por ende, puramente inventada, esto es, una ficción. Este es el uso del término que encontramos cuando, para referirnos a la imposibilidad o falsedad de algo decimos «eso es un mito», en un sentido que asimila abiertamente «mito» a «cuento chino».

2. Mitos de la enseñanza universitaria

En este apartado hemos seleccionado ocho de los mitos más frecuentes que circulan en el ambiente, los cuales como una pesada rémora impiden el cambio y la mejora de la enseñanza universitaria. Trataremos de ofrecer argumentos que revelan la falacia de tales planteamientos.

a. Los buenos profesores nacen no se hacen

Este mito que (en parte) da título al presente artículo, se basa en casos singulares en los que se ha observado que existen personas dotadas de ciertas capacidades «innatas» para la buena enseñanza, que tienen éxito en el oficio sin haber recibido una formación *ex profeso* para la docencia. Por supuesto, existen individuos con cualidades excepcionales, como ocurre en todas las profesiones, pero hay que aclarar que se trata de casos más bien raros (digamos que podemos hallar uno entre miles). Sin embargo, basta con que se sepa o conozca un solo caso para de inmediato generalizarlo y afirmar que se puede ser un buen enseñante sin haber recibido formación didáctico-pedagógica, o lo que es lo mismo: «que los buenos profesores nacen no se hacen», como si tal carencia de formación se pudiera reemplazar con una buena voluntad o con años de experiencia. Una vez asentadas estas creencias resulta casi imposible desarraigarlas del imaginario colectivo, por más que la investigación educativa ha demostrado *ad nauseam* lo errático de tales ideas.

En este tenor se afirma que seguramente porque –...seguimos entendiendo que la enseñanza tiene mucho de arte, sigue prevaleciendo la idea de que «a enseñar se aprende enseñando» y huelga, por tanto, cualquier tipo de formación para ello. Para muchos profesores universitarios la enseñanza es un arte y no cabe, no tiene sentido, intentar buscar regularidades ni normas basadas en evidencias pues las acciones docentes son variadas e imprevisibles. De ahí se deriva la idea tan extendida de que no existe «doctrina» o «teoría» posible sobre la enseñanza, sino que los buenos docentes nacen de la práctica. ¿Para qué formarse,

entonces? Basta con tener experiencial (ZABALZA, 2009, p. 73).

b. Para enseñar basta con saber la asignatura

Esta idea se fundamenta en una concepción tradicional de la enseñanza en la que la autoridad académica del profesor y su prestigio estaban basados en el dominio que tenía de la materia que impartía. Se pensaba que si alguien era experto en la materia o disciplina de su especialidad con eso bastaba para garantizar su buena enseñanza. Es decir, el dominio del contenido se consideraba lo más importante, con lo que implícitamente se admitía que la formación didáctico-pedagógica era algo accesorio y no una condición imprescindible para la enseñanza.

c. La responsabilidad del docente es enseñar mientras que la obligación del alumno es aprender

La frase también tiene reminiscencias del pasado en el que se concebía a la enseñanza y al aprendizaje como dos actos separados uno del otro, en lugar de ser vistos como dos caras de una misma moneda. En este tenor, se pensaba que la principal tarea del docente consistía en enseñar (la enseñanza era entendida como transmisión de información) y no se consideraba responsabilidad suya si de su actuación se generaba o no el aprendizaje en los alumnos. Esta creencia sigue viva en la mente de muchos profesores, por ejemplo, cuando afirman que el alumno (y sus condiciones) es el único culpable de su fracaso escolar, con lo que se eximen de cualquier participación en el asunto, desconsiderando que una enseñanza pobre, una evaluación inadecuada, o bien, un docente incompetente, pueden ser –y de hecho lo son- una causal importante de los malos resultados de aprendizaje.

d. En el pasado la humanidad fue educada bajo la égida de una pedagogía tradicional ¿por qué habríamos de cambiar un modelo que tan buenos y probados resultados nos ha dado, por otro que no tenemos plenas garantías de su eficacia?

Esta suele ser una pregunta habitual que lanzan algunos colegas que participan en cursos de formación docente que coordino. Sin

duda, existen educadores plenamente convencidos de que todo modelo formativo de antaño fue mejor y sus razones tendrán para pensar así. Su principal argumento consiste en señalar que gracias a la educación recibida las generaciones anteriores adquirieron los conocimientos y las habilidades que les permitieron tener una vida plena y legarnos un pasado grandioso, en el que destacaron personajes ilustres. Claro, en este argumento no se encuentra ninguna alusión a los millones de niños y niñas que fueron víctimas de fracaso escolar (porque lo que importa son las historias de éxito, los fracasados a nadie le interesan), los cuales seguramente truncaron sus proyectos de vida gracias a un modelo de escuela selectivo e inequitativo.

Además, la escuela tradicional respondía de forma más o menos bien a un contexto histórico-social muy distinto al que vivimos hoy en día. Por eso es que este tipo rígido de escuela, resulta en parte obsoleto, lo que le imposibilita adaptarse y responder adecuadamente a las demandas de una sociedad del conocimiento compleja, incierta y cambiante. Algunos autores hablan incluso de la necesidad de «reinventar» la escuela en el siglo XXI.

e. A la universidad acuden personas adultas con metas definidas y un proyecto de formación claro. No es obligación del docente hacer de su enseñanza una tarea motivadora para el aprendizaje.

Uno de los componentes más drásticos en el que se aprecia el cambio social que está impactando los cimientos de la escuela, es la conformación del alumnado, cada vez más heterogéneo y diverso. La población escolar actual, al menos en la educación superior pública, representa un mosaico variopinto en el que conviven individuos pertenecientes a distintos estratos sociales, lo que trae aparejado desiguales niveles de capital (cultural, lingüístico, económico...), esta diversidad también se aprecia en sus proyectos de vida, expectativas hacia la escuela, intereses,

necesidades de aprendizaje y de otro tipo, objetivos personales, grados de compromiso con su educación, niveles de motivación para aprender, etc. Con el arribo de amplios sectores sociales a la educación superior pública, la motivación para aprender no es un recurso con el que se cuente de antemano, sino una capacidad que hay que construir y desarrollar, y en esto el docente y su enseñanza juegan un papel fundamental, sobre todo porque sabemos de la importancia que tiene la motivación para el aprendizaje, es un componente clave que bien empleado puede contribuir de forma muy significativa a los logros de aprendizaje del educando. No es verdad que por el hecho de ser adultos jóvenes los alumnos tienen sus objetivos claros y la suficiente motivación para alcanzarlos, y por ende, no requieren que los profesores les ofrezcan una enseñanza estimulante. La motivación extrínseca (dada por el profesor o por cualquier otro agente externo) junto con la motivación intrínseca (la interna del propio individuo), siempre serán necesarias e importantes cuando del aprendizaje se trata.

f. La enseñanza no es una ciencia sino un arte que depende de la sensibilidad, la intuición y el estilo propio de cada profesor

Esta perspectiva revela una concepción de la enseñanza como un arte y del profesor como un artista. Si bien esta es una forma de enfocar la enseñanza, por desgracia quienes la emplean, muchas veces, lo hacen apelando menos a la libertad, creatividad y autonomía (valores que implican una gran responsabilidad en quien los ejerce) que todo proceso formativo debe tener, y más en el sentido de considerar la enseñanza como algo que se debe dejar al libre albedrío de cada cual, con lo que se olvida que aquélla es una tarea normativa e intencionada, que persigue fines formativos que se consideran relevantes desde el punto de vista social y educativo, ergo, no puede estar sujeta a los designios y caprichos de cada profesor. Es verdad que la enseñanza tiene este componente artístico pero eso no debe interpretarse como una

tarea regida por el azar y la improvisación, según el estado de ánimo del profesor o sus meras preferencias personales.

g. Toda enseñanza puede producir un aprendizaje valioso

Esta falsa creencia se basa en la premisa de que cualquier tipo de enseñanza empleado en el aula producirá un aprendizaje relevante en el alumno, por tanto, se puede continuar manejando una enseñanza convencional centrada en la transmisión de información y con un enfoque superficial -como se ha hecho siempre- que de cualquier modo se podrá generar algún tipo de aprendizaje útil. Una vez aceptado este mito, el profesor no verá ninguna necesidad de embarcarse en una empresa llena de incertidumbres y temores, como puede ser la modificación o cambio de su enseñanza, escudándose en la idea de «más vale malo conocido que bueno por conocer» y ya sabemos que este es la mejor vía para mantener el *statu quo*.

h. La experiencia docente es un aval que garantiza buenas prácticas de enseñanza

Este mito guarda una estrecha relación con el primero, toda vez que se cree que alguien que tiene muchos años de experiencia docente, por esta sola condición, se convierte en un buen profesor. Sabemos que la experiencia es un componente importante de la formación, que los años de ejercicio del oficio, en efecto, pueden afianzar los conocimientos y desarrollar ciertas habilidades, hábitos, rutinas, actitudes... que brindan al maestro mayor serenidad y confianza en sí mismo, lo que tal vez le permita ejercer un mejor dominio de su quehacer. Pero no basta sólo con acumular años si este acopio no se acompaña de una autoevaluación crítica, una reflexión consciente y permanente de su práctica, que le ayuden al profesor a superar sus limitaciones y potenciar sus cualidades. La experiencia fraguada en el tiempo es importante pero insuficiente. Además, no toda experiencia tiene el mismo valor formativo ni expande la sabiduría del profesor, son las buenas prácticas y su revisión continua, de forma individual y

colegiada (Moreno Olivos, 2006), las que verdaderamente ofrecen al docente mejores oportunidades de crecimiento y desarrollo profesional. No olvidemos que en ocasiones la antigüedad docente también puede significar un importante freno para el cambio y la innovación.

3. Reflexiones finales

A lo largo de estas líneas hemos intentado dejar constancia de la importancia que tiene la formación permanente del profesorado universitario en el naciente siglo XXI, un asunto poco valorado hasta ahora en prácticamente la mayoría de las IES del país, aunque es evidente que en todas se realizan actividades de formación. Aún cuando en la retórica al hilo se concede un lugar importante a este tema, lo cierto es que a la hora de asignar el presupuesto y de diseñar una política clara encaminada a convertir en realidad tanto discurso, la verdadera cara sale a relucir: la formación pedagógica del profesorado ocupa las últimas filas de la función.

Aún cuando sabemos el valor que tiene la formación docente en los logros de aprendizaje de los alumnos, en la cotidianidad somos testigos de la escasa importancia que se le concede a ésta, ignorando una y otra vez, el vasto conocimiento acumulado por la investigación educativa. —Enseñar a todos los alumnos de modo que alcancen altos niveles de comprensión exige que esta información sea más completa, que los sistemas de capacitación para el ejercicio profesional tengan más sentido y que las iniciativas de desarrollo profesional sean objeto de mayor reflexión. Son las políticas educativas las que deben dar el primer paso para superar la idea de que el aprendizaje depende principalmente de la capacidad del alumno y tiene poco que ver con la preparación y competencia del profesor. Hay que ayudar a los profesores a que adquieran el conocimiento que precisan para enseñar con mayor eficacia; conocer la materia; el desarrollo cognitivo, social y personal de los alumnos; comprender el aprendizaje y la motivación; valorar la diversidad de experiencias y estilos de aprendizaje...‖ (DARLING-HAMMOND, 2001, p. 415). Incluso existen autoridades universitarias y responsables de la formación docente que privilegian la formación disciplinar antes que la

formación didáctico-pedagógica, lo cual es indicativo de la significación que le conceden. Al referirse a los requerimientos que los candidatos a maestros en artes y ciencias deben cubrir en los Estados Unidos, Cochran-Smith (2005, p. 12) señala: —Estos requisitos privilegian el conocimiento de la asignatura sobre la pedagogía, lo que refleja el popular mito de que hay poco que saber acerca de la enseñanza y las escuelas, y ese poco puede ser fácilmente adquirido en el campo de trabajo. En el caso de nuestro país, este descuido también es palpable en las erráticas políticas de reclutamiento, selección e ingreso de los profesores universitarios. El precio que estamos pagando y la factura que nos vendrá serán demasiado altos por tanta torpeza.

Un tema tan complejo, amplio y diverso como es la formación permanente⁷ del profesorado universitario presenta muchas dificultades al tiempo que importantes áreas de oportunidad para su mejora. Nosotros identificamos básicamente dos ámbitos que urge atender: a) El problema de fondo estriba en que no se considera a la docencia universitaria como una profesión, no sólo por agentes externos a la escuela sino por los propios profesores, muchos de los cuales la conciben como algo complementario a su «verdadera» profesión (médico, abogado, ingeniero, contador, químico...) en la que fueron formados originalmente.

⁷ Un recorrido histórico de la formación permanente del profesorado revela que: “la formación permanente fue sucesivamente perfilada como formación continuada, poco después como desarrollo profesional y, en la actualidad, una de las expresiones más reconocidas es la que dirige la atención hacia la expresión de aprendizaje a lo largo y ancho de la carrera docente” (ESCUADERO MUÑOZ, 1998:215).

También conviene hacer la distinción entre formación y desarrollo profesional del profesorado. “A menudo empleamos el concepto de formación y el de desarrollo profesional como sinónimos. Y a veces se realiza una total equiparación entre formación permanente del profesorado y desarrollo profesional. Si aceptáramos tal similitud, estaríamos considerando el desarrollo profesional del profesorado de forma muy restrictiva, ya que significaría que la formación es la única vía de desarrollo profesional del profesorado. Y no es cierto que el desarrollo profesional del profesorado se deba únicamente al desarrollo pedagógico, al conocimiento y comprensión de sí mismo, al desarrollo cognitivo o al desarrollo teórico, sino que es todo eso y mucho más, ya que hay que enmarcarlo, o sumarle, una situación laboral (salario, clima laboral, profesionalización, etc.) que permite o impide el desarrollo de una carrera docente” (IMBERNÓN, 2002:18).

En algunos casos la docencia es vista como una actividad que garantiza una remuneración económica segura en tiempos de precariedad laboral, mientras que en otros casos, sirve como un salario adicional a la economía familiar, pero lo cierto es que se le concede poco valor. Lo anterior explica, al menos en parte, porque tenemos tantos problemas (bajo rendimiento, abandono escolar, escasa motivación, baja eficiencia terminal, altas tasas de reprobación...) en el ámbito de la educación superior pública en el país. Es cierto que se trata de problemas complejos y multidimensionales en los que seguramente intervienen múltiples factores que no son imputables sólo al profesorado, pero no sería sensato negar la realidad, los docentes y su enseñanza tienen una corresponsabilidad importante en este tipo de complicaciones.

b) Hace falta crear un retrato de las políticas de formación permanente del profesorado universitario en todo el país, abordando, entre otras posibles cuestiones: instituciones y formadores. Sin duda se trata de una tarea titánica ¿Cómo hacerlo, por tanto, sin disponer de algún tipo de informes acerca del estado de la cuestión en cada uno de los Estados? Se trataría de informes que dieran cuenta y posibilitaran indagar entre otros aspectos: los marcos normativos reguladores existentes, la planeación de la formación y las líneas y programas de actuación prioritaria, las instituciones y los formadores, las modalidades, la atención prestada a la innovación y la investigación, el papel de la evaluación... Para llevar a cabo esta labor sería deseable contar con las perspectivas de quienes están políticamente implicados en ella. Esta información previa permitiría elaborar una especie de *retrato de familia* acerca de la situación de la formación permanente del profesorado universitario en cada Estado o región y tener una visión de conjunto del país. Una formación que se halla distribuida en múltiples manos bajo el control de cada una de las IES, una muestra más de la carencia de un verdadero sistema de educación superior. La contrastación de esta realidad diversa podría dar pie, a dos lecturas. Por un lado, la posibilidad de estudiar la formación permanente del profesorado en diferentes contextos y desde diversos puntos de vista; por otro lado, la enorme dificultad para realizar su seguimiento y evaluación.

Existen importantes trabajos de investigación sobre los académicos mexicanos (GIL ANTÓN, 1994; 2004; GARCÍA SALORD, 1999; GREDEAGA et al., 2004; GALAZ et al., 2009; PADILLA, 2007) que aún cuando han sido realizados con fines distintos a éste, sí que pueden aportar cierta información valiosa sobre el tema de la formación del profesorado universitario. Lo real es que estamos carentes de estudios que permitan mirarnos en el espejo de las políticas (donde existan) y las prácticas de la formación permanente del profesorado en cada Estado del país, conocer lo que tienen de singular y de común, y extraer alguna enseñanza para el futuro. Estudios y análisis que sería necesario elaborar si es que interesa conocer y valorar el estado de la cuestión de la formación permanente del profesorado como medida previa para apoyar los potenciales cambios que la mejora de la misma pueda estar demandando.

Hemos visto con datos duros y actuales que todavía no resolvemos dos grandes pendientes de la educación superior mexicana: la cobertura y la calidad, y además que en el intento por solucionar el primero podemos poner en riesgo el segundo, de ahí que se deba centrar el foco en la cobertura (con la consecuente masificación de las aulas) pero vigilantes en todo momento de garantizar la calidad. Y es aquí donde la figura del docente se torna crucial, necesitaremos no sólo más profesores sino mejor preparados que los que tenemos ahora para cubrir la alta demanda que se avizora en el futuro inmediato. Estoy convencido que este es un asunto que no podrá seguir a la zaga y que deberá dársele el justo valor que merece, pues no se pueden asegurar mayores y mejores cotas de aprendizaje en los alumnos si quienes tienen que hacerlo posible carecen de una formación pedagógica que les permita generar oportunidades de aprendizaje para los alumnos y ayudarles a enfrentar, y en la medida de lo posible superar, sus dificultades para aprender.

Es necesario volver a pensar el sentido y naturaleza de la profesión docente. La sociedad contemporánea requiere profesionales mejor preparados y más comprometidos con la tarea compleja de acompañar, estimular, y orientar el aprendizaje y desarrollo de las cualidades humanas que consideramos más valiosas de cada uno de los ciudadanos, en cada nueva generación (POU; AGUIRRE; CORDERO, 2009).

Sabemos que el éxito de la empresa que tenemos entre manos no depende sólo de la inversión de recursos económicos que se haga, aunque esto resulte de suma importancia, sino de ir gestando cambios en la políticas educativas que, a su vez, se traduzcan en cambios en la *gramática de la escuela* (TYACK; CUBAN, 1995), que afecten las prácticas y la mentalidad tanto del profesorado como de las autoridades responsables del ramo, así como en el resto de la sociedad, en definitiva, urge introducir innovaciones significativas en la cultura escolar para desterrar los mitos acerca de la enseñanza y la tarea del profesor, que actúan como un obstáculo para el cambio y la mejora (BOLÍVAR, 1993; SANTOS GUERRA, 1995; HARGREAVES, 1996; FULLAN; HARGREAVES, 1997; MORENO OLIVOS, 2002; 2011; VIÑAO, 2002). Hemos seleccionado algunos de los mitos más importantes con el afán de desentrañar las ideas erróneas en que se basan y las implicaciones que tienen en las formas de concebir y practicar la enseñanza en la universidad, noble empeño que esperamos haber podido lograr, al menos en parte.

Es hora de pasar del discurso a las acciones concretas en materia de formación permanente del profesorado universitario, otorgándole un lugar principal en la agenda educativa nacional, si en realidad queremos estar a la altura de los grandes desafíos que se están planteando a las sociedades actuales. Es tiempo de reconocer, con hechos, el valor que tiene el docente como mediador entre el proyecto educativo y los alumnos, un agente que requiere formación permanente para lograr la calidad de su enseñanza. Lamento decepcionar a quienes están convencidos que los buenos profesores nacen, y por tanto, nos podemos ahorrar el esfuerzo de formarlos. Si seguimos mirando para otro lado cuando de la formación docente se trata, la calidad de la educación superior seguirá siendo una quimera, en tanto que el fracaso escolar y los decepcionantes resultados están garantizados.

Referências

AGUILAR, S. (2008). El mito griego. **A parte Rei. Revista de Filosofía**, 55, p.1-15, 2008.

BARBER, M.; Moursehd, M. (2008). Cómo hicieron los mejores sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos. **Documento PREAL**, 41, 2008.

BAIN, K. **Lo que hacen los mejores profesores universitarios**, Valencia: Universidad de Valencia, 2006.

BOLÍVAR, A. Culturas profesionales en la enseñanza. **Cuadernos de pedagogía**, 219, p. 68-72, 1993.

BOLÍVAR, A. La formación inicial del profesorado y el desarrollo de las instituciones de formación. En: ESCUDEIRO MUÑOZ, J.; GÓMEZ, A. (editores). **La formación del profesorado y la mejora de la educación**, Barcelona: Octaedro, 2006. p. 123-154.

COCHRAN-SMITH, M. The New Teacher Education: For Better or for Worse? **Educational Researcher**, 34, 7, p.3-17, 2005.

DARLING-HAMMOND, L. **El derecho de aprender. Crear buenas escuelas para todos**. Barcelona: Editorial Ariel, 2001.

ESCUDEIRO MUÑOZ, J. M. Formación permanente del profesorado: Unas notas sobre nuestro pasado, presente y futuro. En: RODRÍGUEZ, A.; SANZ, E.; SOTOMAYOR, M.V. (Coords.). **La formación de los maestros en los países de la Unión Europea**, Madrid: Narcea, 1998. p. 203-227.

_____. **El espacio europeo de educación superior ¿Será la hora de la renovación pedagógica de la universidad?**, ICE. Murcia: Universidad de Murcia, 2006.

FULLAN, M.; Hargreaves, A. **¿Hay algo por lo que merezca la pena luchar en la escuela? Trabajar unidos para mejorar**, Sevilla: Publicaciones MCEP, 1997.

GALAZ FONTES, J. et al. El académico mexicano miembro del Sistema Nacional de Investigación: una primera exploración con base en los resultados de la encuesta la reconfiguración de la profesión académica en México. En: **Memorias del Seminario Internacional El futuro de la Profesión Académica: desafíos para los países emergentes**. Buenos Aires: Universidad Nacional de General Sarmiento y Universidad Tres de Febrero, 2009. (30 de marzo-01 de abril).

GARCÍA SALORD, S. Los académicos de la UNAM: un viejo problema y dos retos para un nuevo milenio, *Sociológica*, 41, p. 61-80, Septiembre-Diciembre.1999.

GIL ANTÓN, M. **Los rasgos de la diversidad: un estudio sobre los académicos mexicanos**. México: UAM-Azcapotzalco,1994.

_____. Amor de ciudad grande: una visión del espacio para el trabajo académico en México. En: ALTBACH, P. (Coord.). **El ocaso del gurú. La profesión académica en el tercer mundo**. México: UAM, 2004.

_____. La meta no es la neta. **El universal**, 21 de junio, 2010.

GREDIAGA, R.; RODRÍGUEZ, R.; PADILLA, L. (2004). *Políticas públicas y cambios en la profesión académica en México en la última década*, México: ANUIES, 2004

HARGREAVES, A. **Profesorado, cultura y posmodernidad**. Madrid: Morata, 1996.

_____. **Enseñar en la sociedad del conocimiento**. Barcelona,: Octaedro, 2003.

IMBERNÓN, F. Reflexiones globales sobre la formación y el desarrollo profesional del profesorado en el Estado español y Latinoamérica. **Educación**, 30, p.15-25, 2002.

MARCELO, C. La formación docente en la sociedad del conocimiento y la información: avances y temas pendientes. **Atas do IV Encontro Internacional de KIPUS. Políticas públicas y formación docente**, Isla Margarita, Venezuela, 4-6 de octubre, 2006.

MONTERO, M. L. Las instituciones de la formación permanente, los formadores y las políticas de formación en el Estado de las Autonomías. En: ESCUDERO MUÑOZ, J. M.; GÓMEZ, A. L. (editores). **La formación del profesorado y la mejora de la educación**. Barcelona: Octaedro, 2006. p. 155-194.

MORENO OLIVOS, T. Cultura profesional del docente y evaluación del alumnado, **Perfiles Educativos**, XXIV, 95, p. 23-36, 2002.

_____. La colaboración y la colegialidad docente en la universidad: del discurso a la realidad. **Perfiles Educativos**, XXVIII, 112, p. 98-130, 2006.

_____. La enseñanza universitaria: una tarea compleja. **Revista de la Educación Superior**, ANUIES, XXXVIII (3), 131, p. 115-138, julio-septiembre/2009a.

_____. Competencias en educación superior: un alto en el camino para revisar la ruta de viaje. **Perfiles Educativos**, XXXI, 124, p.69-92, abril-junio/2009b.

PADILLA, L. (2007). La socialización del personal académico. Fortaleciendo la profesión académica en México, **Revista de la Educación Superior**. México, ANUIES, XXXVI (2), 142, p. 87-100, abril-junio/2007.

POU ALBERÚ, S.; AGUIRRE MUÑOZ, L. C.; CORDERO ARROYO, G. La práctica docente de profesores universitarios mediante la reflexión crítica. **Actualidades Investigativas en Educación**, 9, 1, p.1-26, 2009.

TUIRÁN, R.; ÁVILA, J. L. La educación superior: escenarios y desafíos futuros. En: **Este País**, 239, Marzo, México, 2010. Consultado en: <http://estepais.com/site/?p=32598>

TYACK, D.; CUBAN, L. **Thinkering Toward Utopia: A century of public school reform**. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1995.

SANTOS GUERRA, M. A. Cultura profesional docente. **Investigación en la escuela**, Sevilla, 26, p.37-45, 1995.

STOLL L.; FINK, D.; EARL, L. **It's About Learning (and It's About Time). What's in it for schools?** Londres: Routledge, 2003.

VIÑAO, A. **Sistemas educativos, culturas escolares y reformas**. Madrid: Morata, 2002.

ZABALZA, M. A. Ser profesor universitario hoy. **La Cuestión Universitaria**, 5, p.69-81, 2009.