

EDUCAR EN TIEMPOS DE CRISIS: APROVECHANDO LA ADVERSIDAD COMO OPORTUNIDAD

Educating in times of crisis: taking adversity as an opportunity

Rosario Mérida Serrano

Departamento de Educación de la Universidad de Córdoba

RESUMEN

El artículo muestra una reflexión sobre la reforma de los estudios universitarios promovidos por el Espacio Europeo de Educación Superior. Se centra en el ámbito de la formación inicial del profesorado, deteniéndose en el análisis de las novedades incluidas en los Planes de Estudio del Grado de Maestro y Maestra. Se confronta el cambio planificado y su impacto real en las prácticas de aula. Concluye describiendo una serie de obstáculos que han ralentizado el éxito de la reforma, pero que lejos de abocar al desánimo, han de utilizarse como acicate para fortalecer el compromiso público de quienes se dedican a la docencia.

PALABRAS CLAVE: EDUCACIÓN INFANTIL, CRISIS, FORMACIÓN DEL PROFESORADO, UNIVERSIDAD, EDUCAR

ABSTRACT

The article shows a reflection on the reform of university studies promoted by the European Higher Education Area. It focuses on the field of initial teacher training, stopping in the analysis of the novelties included in the Master and Master Degree Study Plans. It confronts the planned change and its real impact on classroom practices. It concludes by describing a series of obstacles that have slowed down the success of the reform, but that far from leading to discouragement, should be used as an incentive to strengthen the public commitment of those engaged in teaching.

KEYWORDS: EARLY CHILDHOOD EDUCATION, CRISIS, TEACHER TRAINING, UNIVERSITY, EDUCATE

Citar artículo: MÉRIDA SERRANO, R. (2013). *Educación en tiempo de crisis: aprovechando la adversidad como oportunidad*. *eco. Revista Digital de Educación y Formación del profesorado*. n.º 10, CEP de Córdoba.

Sueños de una Europa armonizada

Los procesos reformistas que acontecieron en los sistemas educativos durante la primera década del siglo XXI tuvieron su traslación al ámbito universitario. Diversos estudios y diagnósticos realizados en la universidad (Bricall, 2000 e Informes de la CRUE), ponen de manifiesto algunas debilidades del sistema educativo universitario, que se pueden identificar como: (1) masificación de las aulas universitarias, por lo que se dificulta el uso de metodologías que proporcionen una atención personalizada al alumnado; (2) planes de estudio desconectados de la realidad y demandas sociales del entorno; (3) programas formativos muy extensos, teorizantes y con escasa aplicabilidad a los contextos profesionales; (4) niveles de fracaso y abandono de los estudios universitarios muy elevados; (5) prevalencia de una cultura docente individualizada que genera prácticas inconexas entre asignaturas, y (6) utilización de una evaluación más centrada en la calificación que en la formación y mejora.

Este diagnóstico o evaluación del sistema universitario español, junto con el fenómeno de la globalización –no sólo económica, sino también cultural- invitan a las universidades europeas a establecer alianzas para crear redes y sinergias. El estado español asume el reto de universalizar su sistema universitario aprovechando las potencialidades de las tecnologías de la información y la comunicación, mediante el refuerzo de la dimensión

internacional de sus actividades y el fomento de la movilidad del alumnado y profesorado.

En el documento marco del EEES (2003) se indica explícitamente:

Mantener este objetivo básico de la movilidad de los estudiantes universitarios de toda Europa significa construir más Europa, fomentando no sólo el acercamiento cultural y académico entre los alumnos, sino también encaminándolos hacia un mundo de ventajas laborales y profesionales. A este respecto, los estados miembros de la Unión Europea han adoptado la firme decisión de constituirse en centro de referencia mundial para la educación superior y las universidades españolas, en particular, están emplazadas a mantener o conseguir los niveles de calidad y competitividad que lo hagan posible

Las políticas europeas de armonización derivadas de estas premisas dan lugar a diversas reuniones y comunicados de los Ministros de Educación (Declaración de la Sorbona, 1998), de Bolonia, 1999, Comunicado de Praga, 2001, Comunicado de Berlín, 2003, Comunicado de Bergen, 2005, Comunicado de Londres, 2007 y Comunicado de Lovaina, 2009). En estos encuentros se va concretando una agenda de implantación de la reforma europea de la educación superior, que se conoce como Espacio Europeo de Educación Superior (en adelante, EEES).

Los ejes básicos de la reforma propuesta van cristalizando en acciones como:

- Modificación de la estructura de los estudios universitarios e implantación de los estudios de grado, máster y doctorado.
- Implantación de una unidad común de medida académica: los créditos ECTS (European Credits Transfer System).
- Implantación de unos procesos de acreditación de la calidad reconocibles en los diferentes países que forman parte del EEES.
- Apoyo a los procesos de movilidad y cooperación europea, fortaleciendo la internacionalización de los estudios.
- Fortalecimiento de la dimensión europea de la Educación Superior a través de programas integrados de estudios, formación e investigación.

La formación inicial docente: reformando con la intención de mejorar

En este contexto reformista el estado español va construyendo directrices y normativas para regular el proceso de cambio universitario. Concretamente, comienzan a articularse los estudios universitarios en grado, con una duración de cuatro años, másteres oficiales con una extensión mínima de un año o 60 créditos ECTS, que incluyen el perfil profesional o investigador, y que dan paso a los estudios de doctorado.

A esta nueva estructura se añade el diseño de los nuevos planes de estudio, los cuales en nuestro ámbito de interés, es decir, la formación inicial de los

futuros docentes, presenta sustanciales diferencias respecto a planes de estudio previos. Las más significativas son:

- Ampliación de la duración de los estudios de Magisterio, pasando de ser una diplomatura a ser un grado, es decir, de tres a cuatro años de formación.
- Eliminación de las especialidades introducidas por la LOGSE (Audición y Lenguaje, Educación Especial, Educación Infantil, Educación Física, Educación Musical y Educación Primaria), y sustitución por dos únicas titulaciones: grado de infantil y primaria, con menciones o itinerarios específicos relacionados con los contenidos de las anteriores especialidades.
- Inclusión de la acreditación oficial del dominio de una segunda lengua para la obtención del título.
- Incorporación en el diseño de los planes de estudio de una Comisión Asesora Externa en la que se incluyen agentes del entorno social, cultural y laboral. Su función es aproximar el diseño de los estudios universitarios a las demandas del contexto y facilitar la transferencia del conocimiento.
- Ampliación del periodo de prácticas en los centros, al considerarse un periodo de especial relevancia formativa. Además de la ampliación temporal, se diseñan propuestas que intensifican las relaciones entre la universidad y la escuela.

- Incorporación de la formación en competencias transversales y profesionales, que permitan a los futuros docentes adquirir la capacidad de intervenir eficazmente en contextos educativos, al integrar los conocimientos, los procedimientos y las actitudes.
- Inclusión en los planes de estudio de ámbitos emergentes relacionados con las necesidades y demandas de la escuela del s. XXI como las TIC aplicadas a la educación, el bilingüismo, la cultura de paz y no violencia, la igualdad de género, la interculturalidad...
- Organización de las enseñanzas en asignaturas y materias que posibilitan enfoques interdisciplinares y propuestas más globales para trabajar las competencias.
- Adopción de metodologías más activas centradas en la implicación de los estudiantes y en la tutorización más personalizada (MEC, 2006). Se suscriben una diversidad amplia de modalidades y actividades de enseñanza-aprendizaje, que se organizan bajo diferentes formatos de agrupamiento (gran grupo, grupo de docencia, seminarios, trabajo en gGrupo y trabajo individualizado).
- Organización de las enseñanzas universitarias en créditos ECTS, en los que baja el nivel de presencialidad requerido y se potencia el trabajo autónomo del alumnado.
- Asunción de un modelo de evaluación más centrado en la formación que en la calificación de los estudiantes. Se potencian los procesos de evaluación continua y se amplían los instrumentos y criterios de

evaluación más allá de la memorización de contenidos. Se introduce la evaluación de las competencias y se requieren más evidencias y atención al proceso de aprendizaje, y no solo a los resultados.

- Incorporación de sistemas de garantía de la calidad en los estudios universitarios. Se incluyen procedimientos para evaluar la calidad de los títulos, en los que, periódicamente, agencias de evaluación externa comprueban el nivel de ajuste entre la planificación realizada y el desarrollo de los estudios. Se analizan, entre otros indicadores, las tasas de eficacia, rendimiento, fracaso y éxito académico.

Estas propuestas de cambio están sustentadas, además de por el deseo de armonizar la universidad española con el sistema de educación superior europeo, por los esfuerzos de una proporción minoritaria de profesorado ilusionado y comprometido con la mejora y el cambio docente. Son este sector de docentes quienes se implican de forma decidida y voluntaria en las denominadas experiencias piloto con créditos ECTS, las cuales suponen un pilotaje previo de lo que se pretendía fuera un cambio en profundidad en los modos de hacer en la formación inicial de los futuros maestros y maestras.

De la planificación a la realidad: algunas dificultades en el camino

Aunque el escenario descrito revela una buena intención de cambio, lo cierto es que en la universidad, al igual que en el resto del sistema educativo, las reformas, para tener verdadero calado en las prácticas de aula, han de comenzar desde la base. Es el profesorado uno de los agentes con mayor

responsabilidad en que los cambios traspasen las páginas de los documentos y cristalicen en realidades concretas de aula. Su formación, convicción, actitud y experiencias previas suponen el bagaje imprescindible para afrontar una transformación real de sus comportamientos y propuestas docentes.

El profesorado universitario, en la mayoría de los casos, está impregnado de una cultura profesional asentada en años de tradición y en referencias caracterizadas por prácticas tradicionales. El contexto academicista en el que se desenvuelven los docentes universitarios potencia un tipo de prácticas transmisivas que se consideran más científicas, eruditas y rigurosas que otras alternativas metodológicas identificadas como puerilizantes o infantiles (Zabala y Arnau, 2007). Por tanto, los valores, actitudes, normas y rutinas que prevalecen en algunas aulas de las llamadas Facultades de Educación se asientan en el modo tradicional de entender la universidad. Paradójicamente, quienes reclaman la participación del alumnado, los debates, la búsqueda y transformación de la información en conocimiento, el trabajo cooperativo, la tutorización y asesoramiento personalizado... están contribuyendo a crear un perfil de estudiante con escasa capacidad de reflexión, crítica y autonomía.

Esta resistencia al cambio también se aprecia en una parte importante del alumnado, quienes tienen dificultades para entender que la universidad no es solo un centro donde se recepciona, almacena y evalúa información. Muestran reservas para asumir que la construcción del conocimiento docente requiere su asistencia al aula y su implicación mantenida, así como la inclusión de sus actitudes y emociones en los procesos de evaluación.

A esta presión de la cultura docente tradicional, asentada en la universidad, se une la dilemática confrontación entre los saberes disciplinares y psicoeducativos y didácticos. Los departamentos proyectan esta lucha de intereses en unos planes de estudio que, desgraciadamente, también en esta última ocasión, se han convertido en un campo de batalla por la conquista de más carga crediticia. Cada departamento ha propuesto la inclusión de materias relacionadas con sus áreas de conocimiento, interesándose más que por la coherencia del perfil formativo del plan de estudios, por la expansión o, como mínimo mantenimiento, de las personas que trabajan en él. Esta misión de velar por los intereses departamentales sesga la visión global de la idoneidad del plan, el cual a veces responde más al equilibrio y consenso de grupos de poder que a la calidad docente.

Otro de los aspectos a tener en cuenta es la práctica individualizada de ejercer la docencia que caracteriza a las instituciones universitarias, incluyendo a muchas Facultades de Educación. Algunos planes de estudios, a nivel de diseño han dado un paso adelante, programando materias más interdisciplinares e incluyendo propuestas interdepartamentales, con el buen propósito de mejorar las carencias detectadas en planes de estudio previos. Ha sido una crítica mantenida en la literatura pedagógica los efectos perversos provocados por la atomización de los contenidos organizados en compartimentos estancos e inconexos como son las asignaturas. Sin embargo, pese a la aceptación teórica de las virtualidades de prácticas educativas coordinadas, globalizadas e interdisciplinares, desafortunadamente las prácticas educativas de quienes forman a las maestras y maestros siguen

siendo impermeables a las sugerencias propuestas por la investigación psicopedagógica. De este modo se dinamita el principio de ejemplaridad, al estar recomendando teóricamente a nuestro alumnado propuestas metodológicas desatendidas en nuestro quehacer cotidiano.

A estas dificultades descritas se une el exceso de burocratización que ha caracterizado la reforma universitaria, el cual ha provocado agotamiento y rechazo por una parte sustancial del profesorado. El discurso de las competencias, carente de cualquier proceso de formación previo, ha generado desconfianza en un sector amplio de profesorado, quienes han identificado las competencias con discursos gerencialistas y tecnocráticos (Mérida, 2006, y Pérez, 2008).

Otro de los ámbitos que ha ralentizado y limitado el cambio en la formación inicial docente ha sido la inmutabilidad de los aspectos estructurales y organizativos de la universidad. Cualquier innovación ha de sustentarse en modificaciones de las coordenadas espacio-temporales donde se desarrolla. Sin embargo, las transformaciones auguradas, en la mayoría de los casos, se han ajustado al mismo formato organizativo; a la distribución de la docencia en módulos horarios disciplinares que comprometen seriamente los intentos de coordinación e interdisciplinariedad.

Finalmente, entre los obstáculos experimentados, mencionamos el contexto de crisis económica que ha acompañado la implantación de la reforma universitaria, la cual, recordemos, comienza en el curso académico 2010/11. Las promesas de reducción de las ratios universitarias, para evitar la masificación y hacer posible la experimentación de metodologías activas y la

atención personalizada a los estudiantes comienzan a verse comprometidas. Curso a curso van limitándose los recursos personales disponibles en los departamentos y se elimina la contratación de nuevos docentes. Incluso la promoción profesional de personas que poseen la acreditación correspondiente se ve amenazada ante las dificultades económicas que sufre la universidad. Estos recortes, además de a los efectivos de personal docente, afectan a las partidas presupuestarias destinadas a la formación e innovación docente, por lo que actividades que se vienen financiando en los últimos años, y que favorecen los procesos de cambio y el incremento de la calidad docente, dejan de financiarse.

Viviendo la adversidad como oportunidad

Pese al escenario descrito, no quisiera transmitir una sensación de pesimismo pedagógico. Por el contrario, considero que los docentes en general, y sobre todo, los formadores de futuros docentes, debemos tener el compromiso profesional y social de ser referentes para nuestros estudiantes y futuros maestros y maestras. Hemos de proyectar una imagen de responsabilidad social cuando las condiciones políticas y socioeconómicas amenazan el futuro de una educación pública que apuesta por la igualdad y cohesión social.

Más allá de la adversidad del momento, y lejos de dejarnos vencer por la apatía o desmotivación, para nosotros debe suponer un reto apostar por una educación pública de calidad, entendida como única herramienta para superar la crisis y apostar por modelos económicos más sostenibles, ecológicos e igualitarios.

Hemos de ser conscientes de que, pese a la complejidad del momento, en la universidad, año tras año, estamos viviendo un incremento de la matriculación de nuevos estudiantes que, a falta de oportunidades en el mercado laboral, miran a nuestra institución con altas expectativas de formación personal y cualificación profesional. Por ello, hemos de ser conscientes de nuestra responsabilidad y ofrecer una formación de calidad que permita construir una ciudadanía crítica, que participe activamente en la gestión y consolidación de políticas territoriales creativas, que exploren nuevos yacimientos de empleo y abran las puertas a proyectos vitales y profesionales alternativos.

Repensar el papel de la educación como herramienta de igualdad y transformación social, adquiere más sentido que nunca en un contexto amenazado por una brecha económica cada día más intensa. La crisis del estado del bienestar y la desigualdad existente deben ser elementos de reflexión permanente en la formación de los futuros docentes, quienes más allá de sus conocimientos y competencias profesionales, han de ir adquiriendo unas actitudes y un compromiso ético y político en su quehacer educativo.

Quizá en otras décadas de bonanza, donde los recursos, aunque desigualmente repartidos, eran suficientes para cubrir las necesidades básicas de la mayoría, suponía un esfuerzo añadido concienciar de la importancia de la educación para alcanzar la igualdad de oportunidades de todas las personas, más allá de su condición sexual, económica, étnica, social o cultural.

Estos momentos de crisis nos permiten forjar, desde el análisis de situaciones reales, una conciencia en nuestros estudiantes de Magisterio de la relevancia de su trabajo para el futuro de la sociedad. Debemos aprovechar este momento

de convulsión social para subrayar su responsabilidad en la configuración de una ciudadanía crítica y participativa, dueña de su futuro, que es capaz de pensar modelos de vida más saludables y equitativos.

Referencias bibliográficas

- BRICALL, J.M. *et al.* Informe Universidad 2000. Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE). Madrid, 2000.
- COMUNICADO DE BERGEN. Comunicado de la Conferencia de Ministros Europeos responsables de la Educación Superior, 19-20 de mayo, 2005. Disponible en <http://www.eees.es/documentacion.php> (consultado el 14.VI.2008).
- COMUNICADO DE BERLÍN. Comunicado de la Conferencia de Ministros Europeos de la Educación Superior, 19 de septiembre, 2003. Disponible en http://www.eees.es/pdf/Berlin_ES.pdf (consultado el 12.VI.2008).
- COMUNICADO DE LONDRES. Comunicado de la Conferencia de Ministros Europeos responsables de la Educación Superior, (17-18 de mayo, 2007). Disponible en <http://www.micinn.es/universidades/eees/files/2007-comunicado-londres.pdf> (consultado el 16.VI.2008).
- COMUNICADO DE LOVAINA. Comunicado de la Conferencia de Ministros Europeos responsables de la Educación Superior, (28-29 abril, 2009). Disponible en: <http://www.uco.es/organizacion/eees/documentos/normas-documentos/doc-basica/Comunicado-de-Lovaina-2009.pdf> (consultado el 7.V.2010).
- COMUNICADO DE PRAGA. Comunicado de la Conferencia de Ministros Europeos responsables de la Educación Superior (Praga, 19 de Mayo de 2001), disponible en http://www.eees.es/pdf/Praga_ES.pdf (consultado el 12.VI.2008).
- DECLARACIÓN DE BOLONIA. Comunicado de la Conferencia de Ministros Europeos responsables de la Educación Superior (19 de Junio de 1999). Disponible en http://www.eees.es/pdf/Bolonia_ES.pdf (consultado el 11.VI.2008).

- DECLARACIÓN DE LA SORBONA. Declaración conjunta para la armonización del diseño del Sistema de Educación Superior, (25 de mayo, 1998). Disponible en http://www.eees.es/pdf/Sorbona_ES.pdf (consultado el 10.IX.2012).
- MÉRIDA, R. (2006). Convergencia europea y la formación de competencias para la Educación Infantil en la Universidad, Revista de Educación, 2006, 341, p. 663-686.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (2006). Informe para la renovación de las metodologías educativas en la Universidad. Soria: Secretaría General Técnica. Subdirección General de Información y Publicaciones, 2006. Disponible en:
- http://www.mec.es/educa/ccuniv/html/metodologias/docu/PROPUESTA_RENOVACION.pdf (consultado el 10.X.2012).
- PÉREZ, A. ¿Competencias o aprendizaje práctico? La construcción de los significados de representación y de acción. En J. Gimeno (comp.) A. Pérez, J. Angulo y J.M. Álvarez, Educar por competencias, ¿Qué hay de nuevo? Madrid: Morata, p. 59-99, 2008.
- ZABALA, A. Y ARNAU, L. Cómo aprender y enseñar competencias. Barcelona: Graó, 2007.