

---

**ENSEÑANZA SUPERIOR: RESPONSABILIDAD SOCIAL, SELECCIÓN DE DOCENTE Y PROFESORES PRINCIPIANTES.**

Beatriz Maria Boéssio Atrib Zanchet  
Universidade Federal de Pelotas  
biazanchet@gmail.com

**Resumen**

La calidad y responsabilidad social de la universidad frente a los desafíos encontrados en la relación de la enseñanza con la investigación es el foco de este estudio. Intenta percibir impactos de esas concepciones en los rituales de selección y en la iniciación de los docentes en la carrera universitaria. Las reflexiones resultan de la investigación realizada con veintisiete docentes principiantes que trabajan en campos diferentes en cuatro universidades brasileñas: Universidad Federal de Pelotas, Universidad do Vale do Rio dos Sinos, Universidad Federal do Paraná - Sector Litoral - y la Universidad Federal de La Pampa. Para sostener el estudio han sido realizadas entrevistas semiestructuradas para explicitar representaciones de los docentes sobre su trabajo, en especial sobre su percepción de la relación entre enseñanza e investigación. Los resultados han señalado las preocupaciones de los profesores con su compromiso social cuando de ellos se exige saberes de la formación del campo de conocimiento específico aliados a los saberes pedagógicos y a los de la investigación. Como esa base de saberes no se ha establecido en sus recorridos formativos, las dificultades surgen en el comienzo de la vida profesional. Comprender este proceso es fundamental para inserción adecuada de los profesores principiantes y para la calidad de la enseñanza superior.

**Palabras clave:** calidad de la enseñanza, profesores principiantes, responsabilidad social, enseñanza e investigación

## **Abstract**

This paper focuses university's quality and its social responsibility in facing the challenges met in the relationship between teaching and research. It aims at perceiving the impacts of these conceptions on the rites of selection and on the initiation of teachers in higher education careers. The reflections presented here derive from a research carried out with twenty seven beginning teachers at different Brazilian universities : Universidade Federal de Pelotas, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Universidade Federal do Paraná – setor litoral – end Universidade Federal do Pampa. Semi-structured interviews have been carried out in order to make explicit the teachers' representations of their work, in special their perception of the relationship between teaching and research.. The results point to the teachers' concerns as to their social commitment, when they are demanded not only in terms of their subject knowledge but also in terms of pedagogical content knowledge, as well as research knowledge. Since this base of knowledges has not been established in their formation paths, difficulties arise in the beginning of their professional life. To understand such process is primordial, both to the adequate insertion of beginning teachers and to the quality of higher education.

**Keywords:** teaching quality, beginning teachers, social responsibility, teaching and research

## Enseñanza Superior : primeras consideraciones históricas

La discusión sobre calidad, responsabilidad y compromiso social de la educación superior ha rellenado la agenda académica en Brasil con prioridad en los últimos tiempos. Durante muchas décadas la comprensión de estos conceptos fue asumida con base en la cultura y en la tradición. Se entiende que la responsabilidad social, atribución de toda la organización que integra los diversos campos del espacio social, se cumple con calidad cuando la producción de esta organización, articulada al contexto donde está inserida, se empeña y realiza el avance y la generación constantes de conocimiento científico, promoviendo a su respectiva diseminación y contribuyendo para el perfeccionamiento de la sociedad. En este sentido, podemos decir que el concepto de calidad de la enseñanza superior presenta una fuerte articulación con la perspectiva de la responsabilidad y del compromiso social.

Para Santos (2010: 57), esta condición anuncia un “nuevo contrato universitario, pues parte de la primicia que la universidad tiene un papel crucial en la construcción del lugar del país en un mundo polarizado entre globalizaciones contradictorias”.

Históricamente, para una institución ser reconocida socialmente a través de la calidad habría de tener una razonable trayectoria temporal que garantizase la visibilidad de sus productos. Estos, su vez, eran dimensionados por medio del prestigio de sus egresos y por la percepción que la sociedad tenía del impacto de su trabajo. El ingreso de los jóvenes oriundos de las clases abastadas en la educación superior se fundamentaba en la expectativa de las familias, para las cuales el título académico sellaba su prestigio y poder, aunque el egreso no actuase profesionalmente en el campo para el cual se preparo. Como la educación superior estaba fuertemente conectada por las profesiones liberales de alto prestigio social, su ejercicio traía el aura de un conocimiento “sagrado”. El capital cultural, siendo distribuido a pocos, se constituía en un patrimonio identificado como de alto valor social.

La condición corporativa acompañó intensamente la institución académica y el corporativismo, significando el control sobre sí mismo, reconocía que solo la corporación, o sea - los pares - tendrían legitimidad para intervenir en este campo de conocimiento y poder. Por lo tanto la calidad se definía de forma auto regulada, quedando inmersa en el interior de la propia institución, que definía rumbos y valores para sí propia, distante de las intervenciones externas. Mismo no dando destaque a la formulación de un discurso sobre la calidad, sus presupuestos residían en los valores de la corporación que, en general, cimentaban sus bases fuertemente en la meritocracia. Esta condición parecía eximir el acceso a la educación superior de connotación

ideológica, exaltando el mérito como principal criterio para ingreso y permanencia, sea de los alumnos, sea la de los profesores. No se explicitaba la relación entre la constitución del merito y el capital cultural propio de clase social a que pertenecía el individuo.

Analizando el perfil del ingresante en la educación superior en Francia (Bourdieu, 2003:39) afirma que “toda la enseñanza, y más particularmente la enseñanza de la cultura (incluso la científica), presupone implícitamente un cuerpo de saberes, de saber hacer y, sobretudo, de saber decir, que constituye un patrimonio de las clases cultas”. Esta condición se instituía no como un problema, pero como un valor que agregaba calidad y compromiso social para la institución de enseñanza superior, en la percepción de la época. Esas consideraciones son útiles para sustentar la comprensión de que la calidad de la enseñanza superior era de alguna forma naturalizada por los valores corporativos, definidos por la clase dominante, que se instituía como representante de alta cultura que, por su vez, tenía la universidad como una de sus principales catedrales. Con esta perspectiva de calidad, el proyecto institucional ciertamente remetía a determinadas formas de selección y acceso de estudiantes y profesores privilegiando la meritocracia.

La universidad brasileña, por su condición tardía, se desarrollo concomitante con la forma republicana de gestión en el Brasil del siglo XX, después lo que se concertó llamar de Primera República<sup>1</sup>. Desde las primeras experiencias de gestión de la propuesta de la universidad en el País, se confrontaron opiniones y grupos políticos, divididos entre católicos e laicos y entre conservadores y modernistas. La selección de profesores, en tesis, se hacía por una “prueba” de títulos, donde el candidato comprobaba su condición intelectual y experiencia profesional. Tratándose de una enseñanza superior conectada a la formación profesional en carreras de prestigio, también se asumía la cultura explicitada en la idea de quien sabe hacer, sabe enseñar y, así, se seleccionaban profesores entre profesionales destacados que usaban la condición de la docencia para alcanzar aun mayor prestigio. Se establecía un eslabón favorecedor de un capital cultural que se transformaba también en capital circulante.

La institución de concursos públicos para el acceso a la carrera en las universidades públicas brasileras aparece inicialmente en el Estatuto de las Universidades Brasileras, modelo único de organización, en 1931, que definía que el cuerpo docente sería constituido, en términos generales, de profesores catedráticos, auxiliares de enseñanza y docentes libres. La ley 5560, conocida como la Reforma Universitaria de 1968, promulgada e instituida en plena dictadura trajo nuevos escenarios

---

<sup>1</sup> Primera República o República Vieja es el periodo que va de la proclamación de la República, en 1889, hasta la Revolución de 1930. De acuerdo con Cunha (2007) *esa demarcación, común en la historiografía, es conveniente para el estudio de las transformaciones sufridas en el campo de la educación superior* (p. 133).

institucionales. Se implantó una nueva carrera docente extinguiéndose las cátedras y organizando el trayecto funcional en cuatro niveles: auxiliar de enseñanza, asistente, adjunto y titular. A través de las ideas de Arco, (1999: 154) podemos afirmar que el aspirante al primer cargo de la jerarquía docente tiene similitudes con el trayecto de aprendiz del maestro en las oficinas, tales como en los diversos oficios de la Edad Media. Teniendo en vista el régimen político de excepción en que se vivía, los requisitos académicos eran fácilmente substituidos por los ideológicos y el ingreso exigía comprobaciones en este sentido.

### **Responsabilidad social, selección docente y calidad de la enseñanza superior: continuando el recorrido histórico.**

¿Quiénes eran los profesores que constituían la base de los recursos humanos para las Instituciones? ¿Qué perfil presentaban? ¿Cuál era la función de la universidad? Estas son las indagaciones porque articulan variables profundamente imbricadas: el proyecto pedagógico de las universidades, el perfil del docente que ingresa, la comprensión de la calidad que está incluida en este movimiento y el compromiso que la universidad tiene con la sociedad.

La universidad brasilera, todavía que con algunas excepciones puntuales, vivía, en el pos 68, un período de cambio con la organización compulsoria de la estructura de departamentos prevista por la Reforma. La nueva orden institucional fue implantada, pero las tradiciones académicas todavía continuaban presentes en las representaciones de la cultura universitaria que, hasta entonces tenían un compromiso con la formación profesional y científica, además de abrazar la comprensión de guardiana de la cultura clásica y de la formación para la ciudadanía. Este ideario presidía la selección de los docente, en la mayor parte de las veces. No había exigencia de postgrado en cualquier modalidad, para ingreso en la mayoría de las universidades porque esa era una realidad distante, todavía, en la cultura nacional. La función de la enseñanza se constituía como central en la preocupación académica y presidía los criterios selectivos, mismo entendiendo la docencia centrada en la erudición y dominio de la materia curricular. La noción de calidad pasaba por el dominio de la cultura clásica y por la mayor destreza para actuar con las prácticas profesionales. La calidad de la universidad – poco cuestionada – se relacionaba con el nivel de satisfacción de los alumnos y con la imagen que conseguía producir ante la comunidad y los órganos del gobierno. Los buenos profesores eran los que tenían reconocimiento de los estudiantes y respondían a lo que la administración académica de ellos exigía. Muchos tenían experiencias anteriores y eran por ellas

legitimados sea como profesionales liberales sea como docentes en otros niveles de escolarización. La implantación progresiva del postgrado fue siendo hecha a partir del ideario desarrollista de país que asumió la importancia de investigar como función académica por excelencia. Un nuevo perfil docente fue, a los pocos, constituyéndose y, ciertamente, una nueva idea de calidad, dominada a la responsabilidad y al compromiso social de la universidad, fue siendo gestada. En el final de la década de setenta empezaron los cambios paulatinos en el escenario nacional que fueron conquistando la abertura política y desestabilizando el discurso del nacionalismo desarrollista del gobierno militar. Se mantuvo una fuerte inversión en el postgrado y en la investigación, respondiendo a una demanda de carácter internacional. Nuevos ropajes académicos fueron previstos para la fase de abertura democrática y el discurso de la inseparabilidad de la enseñanza de la investigación y de la extensión tomó cuerpo como un referente de la calidad y del compromiso social de la universidad. La noción de calidad tomó otros indicadores y, mismo incluyendo la cuestión de investigación y de sus productos como importantes, relativizaba esa condición con el sentido social del conocimiento, valorizando la intervención que se podría hacer en la realidad con vistas a la equidad social. En la perspectiva explicitada por Santos (2010:57) en relación al compromiso social de la universidad, la calidad de educación superior está conectada a la condición de definición y resolución colectiva de los problemas sociales, sean locales o nacionales, que no son resolubles sin considerar a su contextualización global. Como explica el autor, “la necesaria transnacionalización alternativa y solidaria asienta ahora en las nuevas tecnologías de información y comunicación y en la constitución de redes donde circulan nuevas pedagogías, nuevos procesos de construcción y difusión de conocimientos científicos y otros, nuevos compromisos sociales”. Estas premisas dan visibilidad para la enseñanza de calidad, que debe, también, asumir nueva configuración paradigmática, tomando la investigación como principio educativo y el conocimiento como localizado, culturalmente producido y siempre en proceso y movimiento.

Como explica Goergen (2006:93) “el pensamiento moderno que fue totalmente incorporado por la universidad se dedicó por entero a la búsqueda del conocimiento y a su exploración tecnológica. Se despreocupó del sentido y hoy se resiente de esto”.

En los concursos para docentes, en general predomina la evaluación del currículo y las pruebas de conocimiento específicos, además de la prueba didáctica y el peso de las producciones científicas y de los títulos académicos asumió mayor expresión. En la mayoría de los casos los títulos de maestría y doctor se constituyen en condición de inscripción. Ese escenario explicita que el perfil del investigador pasa a constituirse en el vector de calidad de la educación superior y, por

lo tanto, de la condición docente. Se va consagrando el perfil de un profesor que se distancia de la representación histórica de *quien sabe hacer sabe enseñar*, pasando para la ecuación que presupone que *quien sabe investigar sabe enseñar*.

Se tienen hoy un cuerpo docente ingresante constituido mayoritariamente de recién doctores que realizaron una formación académica con suceso y en un tiempo exponencial ingresan en la carrera docente. Si indagados sobre el motivo de esta elección, mencionan, principalmente, que eligen la universidad por ser este el lugar de hacer investigación. Ciertamente esta forma de selección de docente también corresponde a una concepción de calidad y de responsabilidad social para la educación superior, aquella que destaca la investigación y la producción de conocimiento como eje principal de su condición académica.

### **El recorrido investigativo: aproximaciones con el campo empírico**

Varias son las cuestiones que nos movilizaron y dieron rumbo a la investigación. Entre ellas citamos: ¿Cómo los procesos de enseñanza e investigación van constituyéndose para el docente principiante? ¿Cómo perciben, siendo investigadores habilitados, la relación entre enseñanza e investigación? ¿Cómo los saberes de investigación los ayudan a ser profesores? ¿Que saberes valorizan más en la docencia universitaria? ¿Cómo aprenden a hacer mediaciones entre enseñanza e investigación?

El primer delineamiento del campo empírico fue a través de la definición de las Universidades que podrían participar de la investigación. Para tal, consideramos como criterios: *localización geográfica* en relación a la actuación de los investigadores participantes del grupo, *dependencia administrativa* (públicas y privadas). A partir de estos criterios buscamos en las Universidades Federal de Pelotas (UFPEL), Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS), Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA) y Universidade Federal do Paraná (UFPR) – sector Litoral – la indicación de profesores que podrían constituir la muestra a través del contacto con los coordinadores de los diferentes Cursos de estos IES (Institutos de Educación Superior). Después presentamos la investigación, solicitamos a los coordinadores que nos fornecieran los nombres de los profesores principiantes – con hasta cinco años en la carrera docente universitaria – y oriundos de diferentes profesiones. Al recibirnos la lista con los nombres de los profesores que atendían a los criterios arriba hicimos un mapeado inicial de los docentes y de sus respectivas áreas de actuación. En segundo momento, contactamos con los profesores indicados para saber sobre su disponibilidad

para participar de la investigación a través de una entrevista semiestructurada. Constituimos una muestra, a partir de la disponibilidad de los docentes, que conto con 27 profesores<sup>2</sup> que actúan en diferentes Cursos.

La entrevista semiestructurada es compuesta por varios ejes temáticos, como por ejemplo: motivos/razones para ingresar en la docencia universitaria (como se hizo profesor universitario); experiencias iniciales en la profesión docente; formas de apoyo encontradas en las Instituciones de Enseñanza Superior o en el Departamento o en el Curso; relación con los estudiantes; lugar de formación del profesor universitario; saberes específicos para la docencia; relación entre las actividades de investigación y actividades de la docencia. Las cuestiones fueron organizadas de tal forma que nos permitiese tener un panorama general sobre las ideas de cada respondiente en relación a los tópicos arriba mencionados. Además de eso, esas cuestiones fueron elaboradas llevando en consideración los estudios y trayectoria realizada por el grupo, como también las investigaciones del área, tales como las de Cunha (1998, 2003, 2005, 2006); Pimenta (1999), Barnett (2008); Mayor Ruiz (2009); Zabalza (2004), Marcelo Garcia (1999), entre otros. El análisis de los datos consideró los principios de la análisis del contenido, pues ese enfoque se constituyó en un conjunto de técnicas de análisis de comunicación “visando obtener, por procedimientos sistemáticos y objetivos de descripción del contenido de los mensajes, indicadores que permitan la inferencia de conocimientos relativos a las condiciones de producción/recepción de estos mensajes” (Bardin, 1979, p.42)

### **Docentes principiantes: investigadores frente al compromiso social de la universidad**

Considerando que la preparación del profesor universitario se centra en el dominio de los saberes de investigación, proporcionada por el postgrado *stricto sensu*, es porque existe el presupuesto de que la investigación califica la enseñanza y de ella transcurra. Esta cuestión viene movilizándonos a percibir el fenómeno de la calidad de la educación superior y de su compromiso social a través del análisis de la situación de los recién doctores que ingresan en la carrera docente. Las exigencias de la enseñanza de graduación los sorprenden cuando perciben que los saberes de la enseñanza son mucho más exigentes y no transcurren linealmente de los saberes de la investigación.

---

2 La muestra así distribuida: 9 (nueve) profesores de UFPel, 6 (seis) profesores de UNIPAMPA, 6 (seis) profesores de UNISINOS y 6 (seis) de UFPr – sector Litoral. Los profesores serán identificados por las letras A – si es profesora y B si es profesor seguido de un número que indica el tiempo de docencia universitaria, con la finalidad de preservar su identidad.



Al entrevistar los profesores, observamos que ellos demostraron preocupación con la ausencia de la formación pedagógica en sus trayectorias, pues en sus cursos de maestría y/o doctorado no tuvieron oportunidades de profundizar cuestiones relativas a la enseñanza. Confirmaron que esos cursos se dirigen a la formación de investigador con poca preocupación con la docencia, entendida como el enfrentamiento de la complejidad del salón de clase. Como expresan (Pimenta e Anastasiou, 2008:198) los docentes universitarios desarrollan “habilidades referentes al método de investigación que cuenta con especificidades bien diferentes del método de enseñanza”. Dijeron nuestros interlocutores que *una cosa es tener una base y el conocimiento sobre aquel asunto que se va a dar clase. Otra es llegar a ella y discutir un tema que no se preparó, sobre el cual no se tiene experiencia, mismo cuando el saber está conectado a la práctica del profesor y a la investigación que el desarrolló*. Afirmaron la importancia de los conocimientos sobre la relación enseñanza aprendizaje y sobre las formas de interactuar con los estudiantes. Reconocieron que precisan habilidades para alterar concepciones previas de los alumnos que, a veces, se muestran resistentes a las perspectivas procesuales del conocimiento. Los estudiantes, al adquirir conocimientos necesarios para ejercer una actividad específica en una sociedad que requiere sus servicios y su participación, deben ser capaces de responder las expectativas en ellos depositadas mediante la concretización de un compromiso con sus semejantes y con la sociedad como un todo. En esta perspectiva, es en la universidad que deberían encontrar el espacio propicio para que esos fundamentos de restricta relación entre el profesionalismo y el respeto al ser humano se solidifiquen en la búsqueda de la construcción de una sociedad más justa. Muchas veces los estudiantes evidencian una visión inmediatista en relación a la función y a los objetivos de las disciplinas ministradas, deseando ver aplicabilidad práctica de los conocimientos, mostrando falta de entusiasmo y desinterés por una perspectiva teórica y de reflexión sistemáticas, como apuntaron los docentes entrevistados. Se percibe que los profesores, en la lógica expresa por los estudiantes, precisarían asumir como compromiso social de la universidad actividades de enseñanza e investigación que tuvieran aplicación directa y práctica en la realidad social, tratando superar las dificultades allí encontradas.

Los profesores se mostraron preocupados sobre como motivar a los estudiantes y como trabajar las tensiones surgidas en el salón de clase. Evidenciaron que es fundamental una formación específica de su área, estimulada por la condición de investigación, pero sienten falta de una formación pedagógica que corresponda a los desafíos que enfrentan en la docencia. Uno de los entrevistados dijo que *la formación, en el caso de maestría o doctorado, tiene una laguna en el*

área pedagógica, en la enseñanza. Y los concursos, que tienen muchos criterios valorizan las publicaciones de los artículos científicos. Pero esto no es garantía de que el candidato se convierta un profesor. Ser un grande investigador no quiere decir la misma cosa que ser un buen profesor Explica Zabalza (2004) que existe un dilema entre la formación para la docencia y la formación para la investigación, afirmando que la cultura universitaria ha atribuido un mayor *status* académico a la investigación y le ha dado prioridad. Afirma que “lo que normalmente es evaluado en los concursos de ingreso y promoción son los meritos de las investigaciones; lo que los profesores y sus departamentos tienden a priorizar, por causa de los efectos económicos y del estatus, son las actividades de investigación” (p. 154). Prevalece la idea que los recursos públicos invertidos en la universidad, de acuerdo con esa lógica, deberían generar productos socialmente útiles en el sentido de dar cuenta de las responsabilidades que serian atribuidas a otros sectores gubernamentales.

La investigación es parte substancial de la docencia superior porque ayuda a los profesores a pensar y a comprender el conocimiento como relativo y en movimiento. Lo que parece poco adecuado es asumir que la actividad de investigación se coloca en un nivel intelectual superior a la actividad de enseñanza y que esa condición sería la expresión de calidad, creyéndose que sus productos serían directamente transferibles para el plan de la práctica social. Entendemos que, si en la universidad, el docente fuera orientado por horizontes que buscan producir el saber, a través de la investigación, buscando el equilibrio entre el contenido social y la excelencia académica, con un claro comprometimiento con la elevación de las condiciones de vida a niveles más dignos en una integración con el entorno social donde se sitúa, estaría cumpliendo su función. El compromiso social de cualquier institución de enseñanza superior es el de ofrecer una enseñanza de calidad y condiciones para que tanto los profesores como los alumnos tengan condiciones de realizar investigaciones. Es importante resaltar que el requisito básico de la responsabilidad social de la universidad es la investigación y la docencia de calidad.

La investigación, en su condición de producir y reproducir el capital intelectual, podrá ampliar fronteras del campo científico junto a los demás campos sociales en que actúa el docente. Ese es el proceso que posibilita que la universidad tenga una participación activa en la relación establecida con los demás campos, visando el enfrentamiento de los actuales desafíos tanto en lo que se refiere a sus atribuciones cuanto a su compromiso social. Entendemos que compromiso social de la universidad significa también el ejercicio de la crítica y de la resistencia, no apenas el aspecto de construcción de conocimiento útil.

La primacía de la comprensión de que el conocimiento se establece con un vector de

desarrollo y de competitividad entre las naciones resultó en una relevancia de los productos de educación superior sobre los procesos. Hizo con que la universidad fuera inducida a atribuir un mayor estatus académico a la investigación hasta transformarla en el componente básico de la identidad y del reconocimiento del docente. Cuando cuestionamos los docentes sobre la construcción de saberes para la docencia a partir del desarrollo de investigaciones, algunos afirman que es importante la decisión sobre lo que pueden y deben investigar diciendo que *puede mismo que el salón de clase, en función de la propia interacción con los alumnos, salga una propuesta, una idea de investigar y esto ahí, tiene que ser una cosa muy armoniosa, no puede tener proposiciones entre la investigación y la enseñanza paralelas y distantes. Yo creo que la gente tiene que intentar aproximarlas, ..., es bastante posible si.* En esta perspectiva, *para ser investigador, ser un buen investigador, es necesaria la docencia, porque es más importante la pregunta que la respuesta. ¿Y de qué forma tú desarrollas una buena pregunta para realizar una buena investigación? Es en la práctica docente, con las mentes jóvenes, dudas nuevas, buenas preguntas.* Se percibe que en estas declaraciones una dimensión de calidad que los procesos de selección docente no alcanzan y valorizan. Felizmente se instala, por contradicción, una posibilidad de avanzar en los saberes de la docencia, articulando las actividades de enseñanza e investigación. Si hubiera una generación de un clima de alta cualificación en la docencia habría mejores indicadores de calidad de la enseñanza, sobreponiéndose a la exclusiva valoración de los productos de investigación o a la inversión en aparatos y en infraestructura. La actividad de enseñanza exige la resignificación de los conocimientos teóricos en contextos de prácticas que son peculiares y localizadas.

La universidad y los docentes deben estar constantemente preguntándose sobre el tipo de visión humana y social que esta imbricada en sus trabajos de investigación y de docencia, pues, así, estarían reflejando sobre el tipo de visión social y humana que están sugiriendo para sus estudiantes.

Los profesores universitarios como profesionales, sean los principiantes o los con más experiencia, precisan asumir una actitud de reflexión constante sobre sus prácticas, teorizando los fundamentos de sus decisiones pedagógicas.

Como enfatiza Goergen (2006:93)

Si, de un lado, es verdad que la universidad no puede quedar ajena a los eventos y movimientos y, de otro, debe posicionarse, ella no puede abrir mano de su identidad crítica, de su compromiso con el pensamiento y entregarse a los nuevos poderes. Ella precisa resistir a los poderes que buscan invadirla para domesticarla y anular el pensamiento. Si la

investigación y la enseñanza se transforman en técnicas, la universidad deja de ser pensamiento y, con esto, deja de ser universidad.

La experiencia empírica está mostrando que los recorridos de formación de los alumnos de graduación, tanto en nivel de los currículos, como de las prácticas pedagógicas, ni siempre sufren alteración conceptual, en dependencia del perfil de postgrado de los profesores. Si, por un lado, esos se hacen más competentes en el dominio de la investigación y de la profundización temática de su área, bien como en el desarrollo de significativas habilidades intelectuales, no raras veces esa condición los aleja de la necesaria visión generalista y de la capacidad articuladora de su campo de conocimiento. Profundizan la visión formativa por la mirada de su especialidad y disminuyen la perspectiva de conjunto y de la capacidad de aprender el fenómeno en su totalidad. Aunque, la institución universitaria debe de ser generadora de conocimientos y cambios, caracterizándose todavía por su preocupación en no apenas reproducir estructuras sociales y conocimientos ya existentes, pero modificarlos y mejorarlos, en un constante proceso de creación para acompañar los rápidos cambios en el campo social, político y cultural. Pero, al mismo tiempo, precisa constituirse en una entidad criadora e investigadora de creatividad, donde la investigación, la reflexión y el cuestionamiento intelectual vengan a proporcionar innovaciones significativas en su entorno. Cabe entonces preguntarnos: en términos de docencia e investigación, ¿Cual es el compromiso social de la universidad?

“Para cumplir plenamente su responsabilidad social, la universidad precisa trascender al orden de conocer lo real y asumir, también, el orden de pensar el aun no real, lo nuevo, la utopía”, como explica (Goergen, 2006:94).

Entendemos que el foco del compromiso social de la universidad debe ser criar condiciones para la producción de conocimiento y saberes formando buenos profesionales en sus áreas de actuación.

Para que la universidad pueda cumplir las funciones de generadora de conocimientos y de creación intelectual, es preciso que deje de constituirse en apenas una institución que informa y se transforme en una universidad que genere conocimientos, donde la reflexión teórica y la investigación, íntimamente imbricadas con la contribución ética y estética, se instalen de manera integral tanto en el cuerpo docente cuanto en sus estudiantes. Una universidad de esta naturaleza, entretanto, debería contemplar nuevas formas de selección y de desarrollo profesional de los docentes, en la búsqueda de la calidad y del compromiso social. Importa destacar, todavía, que el sentido social de la universidad no puede ser evaluado solamente tomando en base la adecuación de

la universidad al sistema sin que este sea evaluado en el sentido de emancipador para la sociedad.

Finalizando, entendemos que la universidad es una institución que no debe seguir apenas las tendencias hegemónicas, pero debe ser capaz de constituir escenarios a partir de los diagnósticos del tiempo actual. Por eso, para entender a su compromiso social, ella precisa emerger en lo social, en el flujo del tiempo, de los cambios y transformaciones, pero precisa emerger, alzarse y distanciarse, incluso para poder evaluarse si ella misma no está inmersa en aguas turbias, como bien explica Goergen (2006:94).

### Referências

- Barco, S. (1999). “Formação do docente universitário: mas quem é ele?” In: Veiga, Ilma Passos; Cunha, Maria Isabel da (org.) *Desmistificando a profissionalização do magistério*. Campinas, Papirus.
- Bourdieu, P. (1993). *Los Herederos. Los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires. Siglo Veinteuno Editores.
- Pimenta, S. G. e Anastasiou, L. d G C. (2008). *Docência no Ensino Superior*. 3 ed. São Paulo: Cortez.
- Santos, B. de. (2010). *A universidade no século XXI*. Por uma reforma democrática e emancipatória da Universidade. São Paulo, Cortez Editora.
- Zabalza, M. A. (2004). *O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas*. Porto Alegre: Artmed.