

Ser profesor universitario, ¿un reto en el contexto de convergencia europea? Un recorrido por declaraciones y comunicados

Luis Torrego Egido

Correspondencia:

Luis Torrego Egido

Escuela Universitaria
de Magisterio
Plaza de Colmenares, 1
40001 Segovia

Tel. 921 11 22 00/921 11 22 97

E-Mail: ltorrego@pdg.uva.es

Recibido: 17/10/2004
Aceptado: 08/11/2004

RESUMEN

Este trabajo comienza señalando como el buen profesor universitario ha de serlo con o sin proceso de construcción del Espacio Europeo de Educación Superior. Efectúa después un recorrido por las propuestas recogidas en los documentos oficiales sobre la convergencia europea y analiza las repercusiones positivas y negativas de dichas propuestas de cara al objetivo de conseguir docentes universitarios bien formados, ilusionados y comprometidos con el aprendizaje de sus alumnos. Aparece también un balance de las oportunidades que aparecen en las declaraciones de esta pretendida Reforma de la educación superior, así como de sus olvidos y de los recelos que suscitan al autor.

PALABRAS CLAVE: Profesor universitario, Educación permanente, Aprendizaje autónomo, Formación del profesorado, Calidad.

Being a university professor, a challenge in the context of European convergence? A look at declarations and communications

ABSTRACT

This work starts by indicating that a good university teacher is such irrespective of the process of construction of convergent European Higher Education. This is followed by a look at the offers gathered in the official documents on European convergence and analyses the positive and negative repercussions of the above mentioned offers with a

view to obtaining well educated enthusiastic university teachers committed to the pupils learning. A balance of the opportunities that appear in the declarations of this claimed Reform of Higher Education is also included as well as its omissions and the authors apprehension.

KEYWORDS: University Teacher, Lifelong Education, Autonomous Learning, Formation of the Professorship, Quality.

Introducción. ¿Quién es buen profesor?

El proceso de construcción de un Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) o «convergencia europea» como también es resumido, se acompaña de calificativos encumbrados por parte de los responsables políticos y de las instituciones universitarias. Así, uno puede encontrar en documentos oficiales que estamos ante una Reforma de enorme trascendencia, que es un reto para todo el sistema universitario y que constituye una extraordinaria oportunidad. Muchos expertos deletrean la nueva terminología que acompaña a este proceso y parece que todo fuese a cambiar en la Universidad, hasta, por increíble que parezca, la figura, las funciones y el trabajo del profesor universitario. Incluso, si uno lee despacio las intervenciones de los expertos en este proceso de convergencia europea —que ya empiezan a proliferar—, podrá darse cuenta de que hay personas que pretenden convencernos de que esta Reforma va a inventar la pólvora. Pero no es así, no desde luego en una cuestión crucial para la Universidad: conseguir que haya buenos profesores y profesoras.

El buen profesor lo es hoy y lo será cuando se haya desarrollado esta reforma, pues tendrá las mismas cualidades. Basará su trabajo en lo que ya enunciara Antonio Machado, en su *Juan de Mairena: amor y provocación*, o, resumido por José Luis Sampedro (1998), que le guste dar clase y que provoque a los estudiantes para que piensen por su cuenta. No basta con que el profesor esté bien formado en su especialidad, es preciso, como dice Emilio Lledó (2000), que sepa transmitir amor por lo que enseña, pasión intelectual, que opte por lo que señala Martínez Bonafé (2003), para quien no tiene sentido entrar en clase con la idea de sentar cátedra, sino convencido de la importancia de sembrar la duda y la prudencia. Estas cualidades, junto al compromiso y a la esperanza freireanas, constituyen el fundamento de todo buen profesor. Pero no es esa la situación más común, sino la que viene descrita por las palabras de Miret Magdalena (2003, p. 39): «Se hace una oposición para ser catedrático en la universidad y no se le pide que sepa educar a los jóvenes, sino que

sea un almacén de cosas. Nadie se preocupa de si las transmite bien o mal. Es muy importante que el profesor sepa hablar de la vida y sepa vivir lo que dice».

El profesor debería ocuparse, sobre todo, de enseñar a sus alumnos a aprender y a tomar iniciativas y, no a ser, únicamente, pozos de ciencia. No es esto lo más frecuente en nuestro panorama universitario, pues sigue siendo cierta la descripción de Escotet (1990, p. 215): «la misión de la Universidad, y en cierto modo del sistema educativo, ha quedado reducida a una acción de entrenamiento profesional, legítima, pero insuficiente, y en una buena parte de los casos, con más problemas que soluciones». Se ha olvidado que el objetivo último de un profesor universitario es ser maestro de humanidad. La Universidad no debe ocuparse únicamente de formar profesionales, sino de ayudar a los estudiantes a aprender a aprender y a aprender a vivir.

Oportunidades para el profesorado en el proceso de convergencia europea

Pero, una vez sentado el principio de que el buen profesor lo será con o sin reforma de convergencia europea, ¿cómo puede contribuir a construir ese concepto de buen profesor del que hablamos el proceso de construcción de un Espacio Europeo de Educación Superior? Es difícil hacer una valoración en un proceso complejo como este, cuyos resultados prácticos se irán concretando en el futuro próximo, pero sí podemos subrayar algunos elementos que se señalan en los textos y que pueden ayudar al desarrollo profesional del profesor universitario. Desde nuestro punto de vista, hay dos argumentos básicos en los documentos relacionados con esta reforma que, si son desarrollados y llevados a la práctica de manera decidida y serena, pueden ayudar a que haya buenos profesores. Nos referimos al acento puesto en el aprendizaje, no en la enseñanza, y también en el trabajo del alumno, no en el del profesor. Estos dos elementos se ramifican en otros que también son oportunidades educativas.

Hablamos, por ejemplo, de las referencias en las que se reafirma la determinación de hacer del aprendizaje para toda la vida una realidad. Se rescata así un concepto con una sólida tradición pedagógica, el de educación permanente. Si el aprendizaje debe extenderse a lo largo de toda la vida, está meridianamente claro que se necesita formar a las personas para que aprendan a aprender, para que el aprendizaje no se centre únicamente en unas determinadas habilidades profesionales, sino que potencie elementos estéticos, creativos y éticos. Si verdaderamente se desarrolla este concepto el profesor deberá alentar a los estudiantes a asumir la responsabilidad de su propio aprendizaje, a utilizar procedimientos activos en su

práctica profesional, a trabajar en equipo con otros compañeros y profesionales, a servirse de una amplia variedad de recursos.

También pueden traerse a este apartado las referencias al aprendizaje autónomo del alumnado. Es este un componente de neta ruptura con la realidad universitaria actual, caracterizada por el hecho de que otro —el profesor— organiza la información y presenta la misma como un producto acabado. Habrá que volver los ojos a Freire y sustituir la enseñanza consistente en un acto de depositar, en el que los estudiantes son los depositarios y el profesor el depositante, por una práctica educativa en la que el profesorado tendrá que preocuparse más por plantear preguntas que por dar respuestas.

También pueden tener carácter de oportunidad la evaluación de programas y de instituciones y la participación de estudiantes en la misma, como aparece recogida en la Declaración de Berlín de 2003, o el desarrollo de la tutoría, que, cuando sea personalizada, introducirá otro elemento de quiebra de la actual realidad universitaria, pues obligará, nada menos, a que el profesor conozca a sus alumnos y hable con ellos.

No puede cerrarse esta relación de comunicaciones alentadoras, sin hacer referencia a la Declaración de Graz, de junio de 2003, *Después de Berlín: el papel de las universidades*, que afirma que la educación superior sigue siendo, ante todo, una responsabilidad pública, y que ha de serlo así con el fin de mantener valores cívicos y académicos fundamentales. El profesor universitario tiene, de este modo, la posibilidad de seguir sirviendo con su trabajo a esos valores cívicos y a académicos y no estar sometido a los intereses de la economía o de la competitividad interuniversitaria. Tras escuchar definiciones que van dibujando a las universidades como empresas, es esencial defender la educación superior como un servicio público.

En ese mismo documento encontramos otros apoyos fundamentales para el profesorado: la autonomía esencial de las universidades, la importancia de fomentar una sociedad civil más fuerte en Europa, la equidad o la diversidad cultural como valores en los que se sustenta la universidad,...

Olvidos en declaraciones y comunicados

Sin embargo, creo que el proceso de convergencia europea tiene riesgos bien delimitados para el propósito del que venimos hablando: conseguir un buen profesorado universitario. La mayoría de esos riesgos tienen su centro en los olvidos que hay en las declaraciones sobre aspectos muy importantes para la

finalidad descrita. Y no se nos diga que no se habla de eso en estos documentos, pero que ya se hablará, porque lo cierto es que hay otros temas que sí se han tenido en cuenta y que son tratados con profusión. Repárese, por ejemplo, en el hecho de que la Comisión de las Comunidades Europeas, en su comunicación *El papel de las universidades en la Europa del conocimiento*, de 2003, se refiere once veces a la necesidad de relacionar la universidad con la industria y al hecho de que en ese mismo documento podamos encontrar ocho referencias a la competitividad (bien es cierto que utiliza este concepto para hablar de la competitividad en el terreno económico y también para ocuparse de la competencia entre universidades), pero ninguna al profesorado y a su papel o a la formación del mismo.

En realidad, sorprende el poco espacio que ocupan las referencias al profesorado no sólo en este documento, sino en el conjunto de los textos oficiales sobre la «convergencia europea». Esa sorpresa se torna en desconcierto cuando, acercando un poco nuestra mirada, vemos que no hay propuestas sobre la formación del profesorado. Se incumple aquí la regla de que todas las reformas educativas conllevan siempre un debate sobre la formación del profesorado, pues, como señala Imbernón (2000), las reformas parten del sensato principio según el cual no se puede modificar la educación sin cambiar los procedimientos mediante los que se forma al profesorado. Claro que la puesta en práctica de este principio por sí sola no consigue cambiar la educación, pues se precisan otras medidas, pero es un elemento básico que se aborda en otro lugar de este número.

Pero si hemos de ser sinceros, hay que reconocer que esto tampoco es nuevo: la formación del profesor universitario ha sido hasta no hace mucho tiempo algo de lo que incluso ni se ha hablado. Quizás se haya hecho patente la creencia popular de que profesor puede ser cualquiera. A los docentes universitarios nadie nos enseña a ser profesores y tenemos que aprenderlo nosotros mismos por ensayo y error. La universidad actúa como si diese por sentado que el profesor universitario no necesita un aprendizaje específico, que el simple dominio de la materia permite obtener éxito enseñándola. Todo esto, además, con personas que se han preparado de manera ardua para ser competentes especialistas en un determinado ámbito del conocimiento, pero no para enseñar. Así es que, como dice Esteve (2003), para perfilar una identidad profesional hay que pasar por un auténtico proceso de reconversión, en el que el elemento central consiste en comprender que la esencia del trabajo del profesor es estar al servicio del aprendizaje de los alumnos y no en ser químicos inorgánicos o físicos nucleares, medievalistas o arqueólogos. Cuando esto no se logra, la sensación de fracaso es evidente y se acompaña, además, de un cierto resentimiento por el hecho de que

la sociedad les obligue a interrumpir sus esfuerzos investigadores para, como acertadamente prosigue el propio Esteve, mantener contacto un grupo de adolescentes o de jovencitos.

Pero, además de este olvido del profesorado en general y de su formación en particular, hay otros olvidos que son una amenaza directa para la educación. En el conjunto de los documentos hay una clara ausencia de lo humanístico, del papel social de la Universidad, de su compromiso para lograr un mundo más justo y humano. Apenas los apuntes que se recogen en la Declaración de Graz que ya han sido citados o el siguiente párrafo extraído del *Comunicado de la Conferencia de Ministros responsables de la Educación Superior*, mantenida en Berlín el 19 de Septiembre de 2003:

«Los ministros reafirmaron la importancia social del proceso de Bolonia. La necesidad de incrementar la competitividad debe ser equilibrada con el objetivo de mejorar las características sociales del área de Educación Superior Europea, se pretende que exista un fortalecimiento de la cohesión social y que se reduzcan las desigualdades sociales y de género, tanto a nivel nacional como a nivel europeo».

Hay otras omisiones en los documentos: si se persigue el aprendizaje autónomo y flexible del alumnado y su formación para que pueda aprender durante toda la vida, ¿por qué no se habla, también, de que es necesaria la atención individualizada de los estudiantes? Y si se hace algún breve apunte a la necesidad de lograr una formación integral, ¿por qué no aparece ninguna referencia a la necesaria interdisciplinariedad? Y si verdaderamente son esos los propósitos —calidad, aprendizaje autónomo, educación permanente—, ¿por qué ni siquiera se cita la contrapartida necesaria, el camino para estos objetivos: la dotación de recursos, la disponibilidad de ingresos económicos, las nuevas estructuras —planes de formación del profesorado universitario, disponibilidad de recursos y condiciones materiales para llevar a cabo tutorías personalizadas,...— que van a hacer posible estas transformaciones radicales en la enseñanza superior? Ya existe una larga tradición de reformas educativas cuyas intenciones se ven diluidas por carecer del más mínimo apoyo económico para ser llevadas a cabo y que soslayan el tema de la financiación mediante el fácil recurso de apelar a la oportunidad del previsible descenso de la presión demográfica, tal y como lo hace el Documento-Marco del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte *La integración del Sistema Universitario Español en el Espacio Europeo de Enseñanza Superior*, de febrero de 2003.

Otros recelos: la antigüedad en los conceptos

Además de estos olvidos que acabamos de citar, esta reforma tiene esparcidas en sus declaraciones algunas trampas ambiguas, pues se basa en una sucesión de conceptos que se repiten con considerable frecuencia sin que en muchas ocasiones se aclare su significado, aunque hay indicios que nos pueden ayudar a realizar estimaciones sobre el mismo.

Así, aparece en todos los documentos la exigencia de calidad, la garantía de calidad para la educación superior europea. Podríamos recurrir a cualquier documento, pero sirvan de muestra estos dos ejemplos, extraído el primero de ellos del Documento-Marco del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte *La integración del Sistema Universitario Español en el Espacio Europeo de Enseñanza Superior*, de 2003, y el segundo del Comunicado de la Conferencia de Ministros responsables de la Educación Superior, mantenida en Berlín el 19 de Septiembre de 2003:

«La mejora de la calidad del sistema universitario es una pieza clave sobre la que pivota la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior, como lo prueba el hecho de que, desde el principio, la calidad sea una referencia en todos los textos y así se enfatizara en el comunicado de los ministros de educación europeos tras la reunión de Praga de 2001».

«La calidad de la educación superior es el corazón del establecimiento del área de Educación Superior Europea. Los ministros se comprometieron a apoyar el desarrollo de la calidad a niveles institucionales, nacionales y europeos».

Pero, ¿de qué calidad estamos hablando? Si no aparece definida y simplemente se acompaña de declaraciones de que irá acompañada de procesos de evaluación y acreditación y de que servirá a los intereses de la economía (aunque algunos documentos matizan que también promoverá la cohesión social), tenemos todo el derecho a pensar que el discurso de la calidad puede encerrar las trampas que tan acertadamente ha descrito el profesor Santos Guerra (2003): la simplificación abusiva del proceso de enseñanza-aprendizaje, la confusión de la calidad con algunas de sus condiciones (con el establecimiento de mecanismos de evaluación, por ejemplo), la distorsión que implica dejar fuera de la definición de calidad componentes fundamentales de la misma —como la ética de los procesos educativos, por ejemplo— o la tecnificación de las evaluaciones de la calidad, centradas en los números y en la medida y omitiendo los fenómenos complejos que no pueden ser abarcados por ese tipo de evaluaciones cuantitativas. También

existe aquí el peligro de comparación entre instituciones y centros que no están en condiciones de igualdad.

Otros conceptos aparecen revestidos de menor imprecisión. Es el caso de la competitividad, que como ya se ha dicho se utiliza para dejar a las universidades ante un papel de servidoras de los intereses del entramado económico y lograr así una Europa más competitiva en el terreno industrial o para hablar de la comparación de resultados y de la competencia entre las diferentes universidades europeas. Eso cuando no se utiliza para subordinar a este concepto otros con suficiente valor por sí mismos, tal y como hace el Documento Marco del Ministerio de Educación y Cultura, de 2003, que dice que el aprendizaje a lo largo de la vida es un elemento esencial para alcanzar una mayor competitividad europea o una mejora de la cohesión social.

Otros recelos asoman en lo que conocemos hasta ahora: el peligro de que quede todo en una transformación burocrática, ya que las referencias de tipo administrativo ocupan mucho espacio en las declaraciones y comunicados, o la inmersión de las universidades europeas en una «cultura de la apariencia», buscando únicamente un «efecto escaparate» para captar estudiantes de otros países, sin modificar sustancialmente los procesos universitarios y las estructuras que los sostienen. También es un riesgo el elitismo social que puede aparecer; piénsese, por ejemplo, en que la movilidad, tan promovida por los documentos oficiales, cuesta dinero y téngase en cuenta las diferencias de nivel de renta entre los diferentes países o, en el orden individual, en los colectivos estudiantiles procedentes de sectores económicamente desfavorecidos.

Para concluir con estas líneas, creemos necesario resaltar que este proceso de convergencia europea continúa con una tradición que es engañosa y puede tener peligrosas consecuencias. En los textos no hay una consideración de la continuidad de la enseñanza y el aprendizaje universitario con la educación infantil, primaria y secundaria. No se contempla el sistema educativo en su conjunto. Parece como si la educación superior fuese otra cosa y tuviera que ir en otra dirección, sin tener ningún contacto con el resto del sistema educativo. Pero esto no es cierto. Es evidente que, en el ámbito del que venimos hablando, ser profesor universitario no es lo mismo que ser maestro o profesor de secundaria y, sin embargo, las finalidades son, en muchas ocasiones, coincidentes, como pudieran serlo también la utilización de muchas estrategias didácticas.

Referencias Bibliográficas

- CONFERENCIA DE MINISTROS RESPONSABLES DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR (2004). *Comunicado*. Berlín, 19 de Septiembre de 2003. Consultado el 12 de septiembre de 2004 en <http://www.uva.es/convergencia/index.php?mostrar=3031>
- REUNIÓN DE MINISTROS EUROPEOS DE EDUCACIÓN (1999). *Declaración conjunta*. Bolonia, 19 de Junio de 1999. Consultado el 12 de septiembre de 2004 en <http://www.uva.es/convergencia/index.php?mostrar=3031>
- DECLARACIÓN DE LA SORBONA (1998). Declaración conjunta para la armonización del diseño del Sistema de Educación Superior Europeo (a cargo de los cuatro ministros representantes de Francia, Alemania, Italia y el Reino Unido). París, 25 de mayo de 1998. Consultado el 12 de septiembre de 2004 en <http://www.uva.es/convergencia/index.php?mostrar=3031>
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE (2003). *La integración del Sistema Universitario Español en el Espacio Europeo de Enseñanza Superior. Documento-marco*. Febrero 2003. Consultado el 12 de septiembre de 2004 en <http://eees.universia.es/documentos.htm>
- EUROPEAN UNIVERSITY ASSOCIATION (E.U.A.) (2003). *Declaración de Graz. Después de Berlín: el papel de las universidades*. Julio, 2003. Consultado el 12 de septiembre de 2004 en <http://eees.universia.es/documentos.htm>
- COMISIÓN DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS (2003). *El papel de las universidades en la Europa del conocimiento*. Bruselas, 5 de febrero de 2003. Consultado el 12 de septiembre de 2004 en <http://eees.universia.es/documentos.htm>
- ESCOTET, Miguel Ángel (1990). Visión de la Universidad del siglo XXI: didáctica de la misión universitaria en una era de cambios. *Revista Española de Pedagogía*, 186, 211-228.
- ESTEVE, José Manuel (2003). Hacia un nuevo modelo de profesor universitario [en línea]. Ciclo de Conferencias sobre Modelos y Metodologías de Formación Superior en Europa. Consultado el 12 de septiembre de 2004 en <http://www.upv.es/europa/doc/JMEsteve.pdf>
- FREIRE, Paulo (1970). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI
- IMBERNÓN, Francesc (2000). Entre la ausencia, el abandono y la desidia. *Cuadernos de Pedagogía*, 296, 81-85.
- LLEDÓ, Emilio (2000). Entrevista: Emilio Lledó. Baluarte de la enseñanza pública. *Cuadernos de Pedagogía*, 287, 44-49.

- MARTÍNEZ BONAFÉ, Jaume (2003). Entrevista: Jaume Martínez Bonafé. Recuperar la pedagogía de la izquierda. *Cuadernos de Pedagogía*, 323, 38-43.
- MIRET MAGDALENA, Enrique (2003). Entrevista: Enrique Miret Magdalena. Educar desde la comprensión. *Cuadernos de Pedagogía*, 320, 36-41.
- SAMPEDRO, José Luis (1998). Entrevista: José Luis Sampedro. Un excelente compañero de viaje. *Cuadernos de Pedagogía*, 265, 8-13.
- SANTOS GUERRA, Miguel Ángel (2003). *Trampas en educación: el discurso sobre la Calidad*. Madrid: La Muralla.