



*Revista de Fomento Social*, 52 (1997), 133-155

# Enseñar y aprender en la Universidad

---

## Consejo de Redacción

---

*Como saben nuestros lectores, la Revista de Fomento Social se edita desde 1991 en un centro universitario. En efecto, INSA-E TEA es una institución de la Compañía de Jesús que comprende actualmente —considerando únicamente sus actividades universitarias— una Facultad de Ciencias Económicas y Empresariales, que imparte las titulaciones de Licenciado en Ciencias Económicas y Empresariales y en Investigación y Técnicas de Mercado, y una Escuela Universitaria de Estudios Empresariales, que imparte la Diplomatura en Empresariales. Existen también lógicamente los correspondientes programas de doctorado. Aun siendo privados, ambos centros universitarios están adscritos a la Universidad pública de Córdoba, mediante los correspondientes convenios.*

*Pues bien, los miembros del Consejo de Redacción de la revista y muchos de sus colaboradores más habituales forman parte del claustro de profesores. Nos ha parecido conveniente ofrecer a nuestros lectores algunas reflexiones sobre*

---

**EDITORIAL**

---

*lo que constituye nuestra tarea primordial: tal es el objeto del presente artículo editorial.*

*Son muchos los temas susceptibles de tratamiento; hemos seleccionado algunos que consideramos relevantes, poniendo especial énfasis en la función docente–discente; sin embargo, para no alargarnos excesivamente, hemos tratado más de prisa asuntos como la investigación y la extensión y hemos dejado fuera a conciencia otros temas de entidad como serían, por ejemplo, el debate universidad pública – universidad privada, o la reflexión sobre la misión peculiar de una institución universitaria de inspiración cristiana, cuestiones ambas que nos atañen de forma particular; sin embargo, no excluimos el volver sobre ellas u otras similares en alguna otra ocasión.*

### **¿Qué universidad? ¿Para qué sociedad?**

*Y la primera cuestión, casi obligada si queremos dejar claro desde el comienzo la orientación básica de estas reflexiones, es: ¿qué tipo de universidad queremos en una sociedad como la nuestra? Porque la universidad no puede pensarse al margen de la sociedad, como una entidad abstracta, válida para cualquier situación histórica o geográfica.*

*En principio la universidad hace lo que la sociedad necesita. Desde esta concepción funcionalista, la sociedad demanda de la institución universitaria dos cosas: la generación y la transmisión de conocimientos. Se produce así una relación entre agentes y recursos para la consecución de una finalidad común: por eso la universidad es una organización.*

*Si la universidad está al servicio de la sociedad en general, de hecho los destinatarios esenciales de los conocimientos que se generan en ella son dos: de forma directa, sus alumnos; en un sentido más amplio, aquellas instituciones que van a permitir que el universitario se integre en la sociedad a través de una actividad laboral. En el contexto actual –en una situación casi de emergencia por las altísimas tasas de desempleo existentes– la presión laboral y empresarial amenaza con tergiversar y adulterar el proceso de formación integral del universitario. Puede olvidarse que la universidad no forma para las empresas, forma para la sociedad. Estas circunstancias exigen de las instancias universitarias liberarse en cierto sentido de las presiones que tanto desde alumnado como desde las empresas se viene ejerciendo para reclamar de la universidad*

*una formación excesivamente profesional y especializada. La atención de estas urgencias sociales puede suponer en muchas ocasiones un empobrecimiento de la formación universitaria.*

*Aquí es útil recurrir a la etimología: el término universidad remite a universalidad, a globalidad, a enfoque global de los problemas. Frente a la especialización, que puede reducir los horizontes, la formación universitaria no puede olvidar las perspectivas generales que dan el sentido de lo particular y muchas veces lo relativizan y lo cuestionan. La dimensión crítica, la referencia continua a la cultura y a los conocimientos que la sociedad acumula, la explicitación de los valores que subyacen a toda cultura, la búsqueda de nuevas formas de enfocar y resolver los problemas de la sociedad en la que se inserta: todos esos son ingredientes del quehacer universitario y de la formación que se imparte, que resultan indispensables en una institución que crea ciencia, desde la asepsia en el juicio y la libertad en la opinión.*

*Y ese es el servicio que la universidad presta a la sociedad. Un servicio de la universidad de hoy a la sociedad de hoy..., y también de mañana. La universidad no debería tener que hacer suya aquella confesión estampada hace unos años en los muros de la ciudad de Quito: «Cuando ya tenía respuestas a la vida, me cambiaron las preguntas». No basta servir a la sociedad de hoy. No hay institución en mejores condiciones para mirar al futuro con creatividad como la universidad. Por eso debe huir de un cierto funcionalismo mal entendido al que tantas veces quiere someterla la sociedad o sectores determinados de ella. El reciente Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI, publicado en 1996, subraya este horizonte futuro como decisivo para la orientación de toda tarea educativa, sin excluir la de los niveles superiores.*

*Hacemos nuestra la descripción que hace de ese mundo previsible en el siglo venidero, cuyos protagonistas van a ser los estudiantes de hoy. Es un mundo marcado por tres rasgos:*

- a) *La globalización. La inserción en este nuevo escenario exige reforzar la propia identidad de los pueblos. Desde esta identidad reforzada es preciso luego un esfuerzo de convergencia hacia un mayor entendimiento mutuo, hacia un mayor sentido de la responsabilidad y hacia una mayor solidaridad. Todo ello sólo será posible desde la aceptación de nuestras diferencias culturales y espirituales.*

- b) El desarrollo humano. *Cuando las instituciones educativas tienden a ser subordinadas a finalidades casi exclusivamente económicas, incluida la formación permanente cuando se la concibe como mero acelerador del crecimiento económico, la auténtica educación debe preparar al sujeto para su plena realización como ser humano, y no sólo como instrumento de producción.*
- c) La participación. *En una sociedad tan amenazada por la desorganización y por la ruptura de los vínculos sociales –sobre todo cuando se agravan en ella los procesos generadores de desigualdades y de exclusión– la educación debe huir ante todo de convertirse en un mecanismo más de discriminación: debe conquistar niveles más altos de universalidad, ahondar en ese enfoque personalizado (que valore la originalidad de cada persona), preparar a los sujetos para la participación en un proyecto común (lo cual, en las sociedades modernas, va mucho más allá que la mera participación en el ámbito político).*

*En síntesis –y es una aspiración que el citado enfoque repite no pocas veces– la educación no tendría otra función que ayudar a cada uno a comprender al mundo y a comprender a los demás, para comprenderse mejor a sí mismo.*

*Con este horizonte el Informe patrocinado por la UNESCO sugiere los que habrían de ser los cuatro pilares de la educación en el siglo XXI. Son los siguientes:*

- 1º. Aprender a conocer, combinando una cultura general suficientemente amplia con la posibilidad de profundizar los conocimientos en un pequeño número de materias. En una sociedad tan cambiante es más precisa que nunca la flexibilidad, no sólo para adaptarse al cambio, sino sobre todo para poder orientarlo. Aprender a aprender es, por otra parte, la mejor vía para aprovechar las oportunidades que ofrece la educación a lo largo de la vida.*
- 2º. Aprender a hacer, para lo que no basta con adquirir una determinada cualificación profesional; se requiere también una capacitación para hacer frente a gran número de situaciones en las que uno se encuentra, bien sea individualmente, bien desde un trabajo en equipo.*
- 3º. Aprender a vivir juntos, desarrollando la comprensión del otro y la percepción de las formas de interdependencia, realizando proyectos comunes y preparándose para tratar conflictos, respetando los valores de*

*pluralismo, comprensión mutua y paz.*

- 4º. *Aprender a ser, para que florezca mejor la propia personalidad y se esté en condiciones de obrar con suficiente capacidad de autonomía, de juicio y de responsabilidad personal, cultivando las distintas facetas de cada personalidad: memoria, razonamiento, sentido estético, capacidades físicas, aptitudes para comunicar...*

*Podía pensarse que estos aspectos menos orientados a la adquisición de conocimientos se refieren sobre todo a los niveles iniciales del proceso educativo. La organización de la enseñanza universitaria más bien abonaría la idea de que, ya en estos niveles superiores, la densidad de los programas exige concentrar todos los esfuerzos en la asimilación de conocimientos. Pero eso sería un grave error, tanto más grave cuanto que sus consecuencias sólo serán del todo perceptibles en el futuro.*

*La misma docencia directa y el contacto con los antiguos alumnos nos convencen que la transmisión de conocimiento no puede limitarse a transmisión de contenido, sino también de capacidades y procesos. Y ello implica también la atención a los valores, que condicionan indefectiblemente la forma de situarse ante los conocimientos, el uso que se hará de ellos o la forma de situarse ante los problemas y buscar las soluciones. Es más, la generación de conocimientos en la universidad no es sólo cuestión de competencia técnica, presupone también la identificación con ciertos valores, ante los que el universitario no puede permanecer asépticamente neutro: entre ellos cabe mencionar la curiosidad intelectual, la creatividad, la autoayuda, el rigor, el espíritu crítico, la ausencia de sectarismo, la apertura, la capacidad de diálogo, la iniciativa, el espíritu de colaboración y el trabajo en equipo, etc.*

*¿Es viable una universidad que conciba así su función en la sociedad? No sería superfluo dejar constancia de algunas de las dificultades de este proyecto. Hemos dicho que la universidad es una organización, lo que supone la existencia de diversos agentes con intereses comunes. ¿Existen de hecho estos intereses comunes entre los que la componen, esencialmente profesores y alumnos? Hay muchas razones para dudarlo. Es cierto que, cuando los objetivos a conseguir son reducidos, una estructura jerárquica debería permitir su logro de forma eficiente. Pero las peculiaridades de la organización universitaria no se ajustan a esta simplicidad, básicamente por dos razones; en primer lugar, por la naturaleza profesional de la actividad a desarrollar, que*

*dota a sus miembros de una gran autonomía e independencia en el ejercicio concreto de su labor; pero también por la fuerte presión que ejerce el entorno, para el que la universidad es la única alternativa formativa que garantiza cierta preparación para la inserción en el mundo laboral (lo que, más que un mérito del sistema universitario, es un demérito de la alternativa lógica que sería la formación profesional).*

*Supuestas estas dificultades, ¿cómo avanzar en este proyecto de universidad a través de los tres campos fundamentales en que se desarrollan sus actividades, docencia, investigación y extensión? ¿qué retos plantea los problemas en estos ámbitos para el desarrollo de una formación del profesorado acorde con la misión universitaria?*

### **La misión docente**

*Sobre cómo enseñar podemos teorizar hasta el infinito. Y no es raro ver cómo se hace en los ambientes universitarios. También nosotros queremos manifestar nuestro punto de vista al respecto. Pero hay una cuestión previa, indispensable para dotar a nuestras ideas de un realismo fundamental: el hecho de la masificación estudiantil.*

#### **El acceso a la universidad y la masificación estudiantil**

*La masificación es el resultado de la extensión de la educación a toda la sociedad, proceso que se inicia en los años sesenta. Más recientemente, este fenómeno ha sido también un efecto inevitable de la falta de alternativas a la salida universitaria. Y el hecho tiene consecuencias importantes en dos áreas: calidad de la enseñanza y coste de la misma. Insuficiencia de recursos y disminución de la calidad constituyen la respuesta «natural» del sistema universitario ante el problema de la masificación. En el fondo estamos ante un problema político: el de cómo compaginar el derecho a recibir educación (y educación universitaria) con la racionalización de un servicio público como es éste. Este problema político no puede reducirse a una cuestión meramente presupuestaria. Es verdad que ya se acabaron los tiempos en los que podía confiarse en un ilimitado crecimiento del presupuesto dedicado a educación. Pero la racionalización ha de contemplar también los condicionamientos*

actuales del mercado de trabajo a la hora de concretar el ejercicio del derecho mencionado.

Más aún, las decisiones generales de política educativa y presupuestaria sobre acceso a la universidad deben concretarse ulteriormente en cada centro en función de las disponibilidades de profesorado, aulas, bibliotecas, laboratorios y otros medios. Con todo, parece que a medio plazo habrá que seguir considerando el elevado número de alumnos como un imponderable, como algo con lo que hay que contar a la hora de elaborar cualquier plan o proyecto docente. Ni el tantas veces invocado descenso de la curva demográfica ni la proliferación de universidades van a reducir considerablemente la densidad de población universitaria. La causa indicada de la masificación: la generalización de la educación, no permite esperar tampoco un descenso de la misma. No es previsible, ni deseable, una vuelta atrás en los avances conseguidos en la educación para todos.

Pero no todo el mundo piensa que la masificación constituya en sí el verdadero problema. ¿Qué duda cabe, además, de que existen alternativas para atenuar las deficiencias de los sistemas masivos de enseñanza? ¿Y no resultaría utópico pensar que la docencia universitaria pudiera impartirse individualmente? En todo caso, estamos convencidos que con frecuencia se utiliza la masificación como «chivo expiatorio» de los males de la universidad, y hasta como excusa para la pasividad del profesorado.

En resumidas cuentas, estamos ante un problema de eficiencia real y eficiencia potencial: ¿se puede hacer mejor con los recursos disponibles? ¿qué cuantía razonable de recursos se precisa para mejorar el servicio de enseñanza universitaria? He ahí, pues, las dos incógnitas claves en este terreno: la disponibilidad de recursos y las necesidades de mejora razonables. La masificación ha rebajado los niveles formativos en todos los ámbitos académicos; así, los defectos formativos cuando se llega a la universidad, agravan los problemas de la masificación. Es un aspecto negativo de la propia masificación.

### Los métodos docentes

Muchas veces la solución práctica a la masificación llega, a medida que el curso va avanzando, con el abandono de las aulas por parte del alumnado. Es una solución no deseable, cuando no paradójica; además en modo alguno

*debería paliar la gravedad del hecho de fondo. Porque las causas de ese absentismo pueden ser complejas. La decepción del alumno en relación con sus expectativas puede ser una de ellas. Esta decepción puede ser casual; pero puede ser también el efecto de haber tenido que resignarse a estudiar una carrera que el alumno sólo escogió como último recurso para entrar en la universidad. Esta realiza entonces una verdadera selección natural del alumnado a través de un mecanismo de éxitos y fracasos.*

*Pero hay otras causas que contribuirían a explicar el hecho del absentismo. Hoy disponemos de instrumentos que entran en competencia con las clases, como son la fotocopiadora y los manuales (muchas veces de mejor calidad que las explicaciones del profesor). La asistencia regular a las aulas choca también con esa cadena implacable de exámenes parciales y finales, que rompe totalmente el ritmo de las clases. Si el profesor no sabe aprovechar las oportunidades derivadas de estos nuevos instrumentos, si no tiene otra forma de defenderse de la dinámica de los exámenes sino la de entrar en ella como el primero, los resultados son los que frecuentemente estamos viendo: unas clases que se desarrollan cansinamente, para las que no se sienten motivados ni el profesor ni el alumno, y unos exámenes cada vez más desconectados de las clases, donde el alumno se juega cada día un poco su continuidad en la universidad.*

*¿Qué hacer con las clases? Es más claro lo que no se debe hacer en ellas. No podemos reducir las clases al desarrollo lineal de un programa, limitándonos a ofrecer unos apuntes que sólo servirán de hecho para preparar un examen. ¿No es esto antipedagógico, inútil, aburrido, y hasta poco riguroso? Probablemente tuvo sentido en otro tiempo; pero desde el momento en que existen manuales difícilmente superables por los mejores apuntes, y desde el momento en que se inventó la fotocopiadora –por no mencionar otros medios más ágiles y modernos– las clases deben orientarse de otra manera.*

*A veces se pone todo el acento en la asistencia a clase, y se buscan fórmulas para forzar al alumno a no faltar. Pero dicha asistencia es antes un derecho que un deber para el alumno. La universidad pone a disposición de éste una serie de medios: clases teóricas, clases prácticas, tutorías, bibliotecas con manuales, conferencias, seminarios... En este marco, cuanto más rico mejor, la principal preocupación del profesor debería ser ofrecer en la clase lo que no pueden encontrar más cómodamente o mejor por otro camino.*

*No es fácil concretar más. Pero cabría al menos decir que una cosa es el material que debe suministrarse al alumno para su estudio y otra la función de las clases. El alumno pide un texto que le garantice un desarrollo del programa y una base para la preparación de los exámenes. Se les puede recomendar uno o varios manuales, incluso puede suministrárseles alguna bibliografía elemental y accesible para algunos temas de especial importancia, y puede también entregárseles un guión preparado por el profesor para el seguimiento de las clases. Pero la clase tiene que ser otra cosa. Evidentemente el alumno interesado tomará notas y las guardará, pero es preciso dejar muy claro que lo que se dice en clase no es la materia del examen, que la clase es mucho más que la mera preparación del examen.*

*En clase, el profesor debe recorrer la distancia que hay entre los textos y los problemas; debe «poner en movimiento» lo que en libros y apuntes aparece estático, escrito una sola vez y de una sola manera. Para esto, los procedimientos pueden ser muy variados. En ocasiones convendrá hacer una introducción teórica general para todo un bloque del programa, con objeto de los alumnos oigan por primera vez, y de forma global, los conceptos más importantes de ese bloque. Otras veces convendrá partir de un conjunto de problemas o casos prácticos que susciten la curiosidad del alumno, y al hilo de la solución de los mismos ir explicando los medios disponibles para afrontarlos.*

*En una universidad masificada habrá que atender también a la diversidad de niveles (intelectuales, de interés, etc.) que existe entre el alumnado. Es importante no privar a los de más nivel o interés de cuestiones de cierta complejidad, como lo es también que el de nivel medio (de capacidad o de interés) sienta que lo que se dice en clase va con él. Esto fuerza a la utilización de dobles lenguajes, a una constante tensión entre no agobiar demasiado pero tampoco vulgarizar en exceso los contenidos. En todo caso, el profesor debe preocuparse de hacerse entender y de que los alumnos que asisten con cierta asiduidad a clase vayan asimilando paulatinamente los conceptos más importantes y familiarizándose con ellos. Los instrumentos modernos en la enseñanza: medios informáticos, audiovisuales etc. constituyen una ayuda importante para el proceso de enseñanza. Hay que evitar, sin embargo, el riesgo de cuidar la forma y descuidar el contenido. El medio no puede sustituir al mensaje. En este aspecto, los extremos son siempre peligrosos.*

## Los sistemas de evaluación

*Este tema está íntimamente relacionado con el anterior. De hecho, ya nos hemos referido de pasada a él. Por desgracia, la docencia universitaria gira demasiado alrededor del examen. El principio «lo que no se evalúa, se devalúa» tiene una vigencia indiscutida. Desde la mentalidad del alumno, pero también a veces desde la del profesor, el desarrollo del curso se orienta hacia la realización del examen. Este sistema condiciona y encorseta las explicaciones de clase, el modo de trabajo de los estudiantes, etc. Lo deseable sería que, por el contrario, el desarrollo del curso se orientase con referencia a los objetivos previamente trazados, y la evaluación se adecuase al desarrollo del curso.*

*El sistema de evaluación no es sólo un test para la comprobación del nivel del alumno, sino que debe ser contemplado como un instrumento docente más: según vaya a evaluarse, así prepararán los alumnos la asignatura. Un tipo de examen memorístico provocará que el alumno sólo se preocupe de estudiar al detalle el manual recomendado o los apuntes dictados en clase, los diez o doce días previos al examen. Un examen basado fundamentalmente –aunque no exclusivamente– en la resolución de problemas convencerá al alumno de que debe trabajar la asignatura más o menos continuamente durante todo el curso, pues lo que no vaya entendiendo y asimilando día a día, difícilmente lo asimilará al final. Si además se tiende a dejar el material de trabajo, o una parte de él, disponible en el momento del examen, entonces es claro que el alumno se preocupará no tanto de aprenderse los contenidos como de aprender a servirse de ellos.*

*Todo intento de racionalización y reforma de los sistemas de evaluación tropieza con dos obstáculos difíciles de obviar: por una parte, la desidia del profesor que, aburrido de tanta corrección de exámenes cada dos o tres meses, tiende a refugiarse en la fórmula más cómoda para él; por otra parte, la inercia del estudiante que ya se ha acostumbrado a un sistema que al menos le ofrece cierta seguridad, y muestra escaso interés por buscar alternativas. Por estas razones, las reformas del sistema evaluativo no podrán ser bruscas, sino graduales. La explicación de las correcciones y el reconocimiento de los errores, en su caso, son también un buen sistema y un buen momento para enseñar y aprender.*

*Desde los actuales sistemas –es decir, la evaluación basada en exámenes parciales liberatorios y examen final de un número masivo de alumnos*

presentados— algo se puede avanzar en cuanto a procurar que el examen permita al alumno reflejar el grado de madurez que ha alcanzado en la materia.

El tema de la evaluación continua no puede obviarse, por grandes que sean las dificultades procedentes de la ya aludida masificación estudiantil, por mucha demagogia que se haya hecho en torno a ella, o por las trampas a que se presta (a veces queda convertida en la celebración de tres parciales en vez de uno; otras veces corre el riesgo de servir únicamente para que los más «vivos» se eximan del examen final a base de apariencias o de figurar en primera fila). Hay que reconocer que, en principio, constituye el sistema más racional, al que nunca se debe renunciar como «desideratum» al que ir encaminándose. Se trataría de un sistema en el que el alumno se vería obligado a un trabajo más continuo y más exigente, a cambio de un mayor número de oportunidades de ir acreditando su conocimiento de la asignatura, de tal modo que cabría eximirle finalmente de todo examen, o considerar el examen sólo como un dato más.

Sin embargo, cuando los estudiantes no están dispuestos a colaborar en el proceso de evaluación continua, pueden vaciar de contenido el sistema. Aquí se podría afirmar que o todos contribuyen al proceso educativo —profesores y alumnos— o la evaluación se convierte en un trámite «administrativo».

### Los planes de estudio

Métodos docentes y sistemas de evaluación no pueden entenderse sino desde los planes de estudio a los que sirven. Recientemente se ha procedido a una reforma general de éstos para corregir las deficiencias de los anteriores, tantas veces y tan justamente criticados. Pero los nuevos, aun antes de estar implantados del todo, ya están dejando en evidencia sus limitaciones. Las primeras experiencias no son positivas. Ante el peligro de ensañarse ahora contra ellos, hemos hecho un esfuerzo por llegar a un balance, que es sin duda provisional, pero que quiere atender por igual a sus ventajas y a sus inconvenientes.

Nos gustaría al menos señalar tres ventajas:

- a) Una primera ventaja radica en el hecho de que cada universidad tenga un margen muy importante para la confección del plan (en concreto, la determinación de asignaturas obligatorias propias de cada centro y la propuesta de materias optativas). Ello permite, en teoría, una adecuación

*realista del plan a las posibilidades de cada centro y a las peculiaridades de la región en la que se encuentre.*

- b) También es positivo conceder al alumno un cierto margen para el diseño de su propia carrera en función de sus preferencias u orientaciones, gracias a las llamadas materias optativas. La determinación de la "ratio" obligatorias/optativas será variable en función de las posibilidades de cada centro, pero habría que apostar por un grado razonable de optatividad. Los riesgos de una irracional selección de las optativas por parte del alumno se compensan con las ventajas que pueden esperarse de este sistema: una mayor correspondencia entre el curriculum investigador del profesor y su labor docente, una disminución en la "ratio" profesor/alumno, una saludable flexibilización del plan de estudios, así como la posibilidad de realizar una parte de la carrera en otras universidades, incluso extranjeras, sin el grave inconveniente de las convalidaciones.*
- c) El plan permite, teóricamente, la existencia de materias «interdisciplinares». Quizás radica aquí uno de los principales filones de los nuevos planes, a pesar de las enormes dificultades que la inercia académica opone a su implantación. Pero este sistema de asignaturas interdisciplinares obliga a una fuerte adaptación por parte del profesorado, y ciertamente es impensable desde los hábitos actuales. Las interdisciplinares permitirán, además, el estudio de materias difícilmente encuadrables en las actuales áreas de conocimiento, y pueden ser base para una fecunda colaboración científica entre las mismas.*

*Pero la implantación de los nuevos planes de estudio en no pocas universidades está evidenciando importantísimos problemas: sus posibles ventajas sobre el papel han chocado con la realidad de nuestra institución universitaria, con los medios disponibles, incluso con los hábitos e inercias de gran parte de la comunidad universitaria. Todo ello ha forzado a reconsiderar la idoneidad de los mismos, aparte de estar ralentizando su puesta en marcha. Algunos de estos defectos han sido ya reconocidos por el Consejo de Universidades, y están en marcha iniciativas para corregirlos. Sin pretensión de exhaustividad, nos atreveríamos a señalar cuatro defectos, que se cuentan entre los más importantes:*

- a) El número de créditos asignado a cada carrera parece incompatible con el afán de reducir el período de licenciatura a cuatro años. Parece que,*

*en las facultades más rezagadas en la elaboración de sus planes de estudio se está dando marcha atrás en esta tendencia, para volver a licenciaturas de cinco años.*

- b) La difuminación de la noción de «asignatura» y de «curso», que presenta innegables ventajas de flexibilidad, está propiciando sin embargo horarios y organizaciones docentes francamente complejas y, en algunos casos, disparatadas. Por otro lado, la multiplicación de «unidades docentes» demasiado pequeñas multiplica la celebración de exámenes, con lo que ello comporta de alteración del ritmo normal de las clases.*
- c) Los nuevos planes no han venido acompañado de tres complementos imprescindibles: un plan financiero que permita la contratación de nuevo profesorado y mejore los recursos docentes de todo tipo; una oferta abierta de reciclaje y renovación pedagógica dirigidas al profesorado, ya que, si éste no participa de la «filosofía» de los nuevos planes, todo el esfuerzo será baldío y lamentaremos haber hecho tan complicado tránsito para tan poca cosa; por último, una reconsideración global de los métodos de evaluación, ya que la flexibilización pretendida sirve de poco, si al final seguimos manteniendo el mismo tipo de evaluación ya criticado.*
- d) La reducción de la mayoría de las licenciaturas a 4 años está generando problemas importantes. ¡No deja de resultar paradójico que se viniera argumentando sobre la mala formación de los universitarios y se decida como solución la reducción del número de cursos! La formación universitaria es un proceso de maduración que necesita un cierto tiempo y que no se puede reducir de golpe.*

*Por otra parte, la aplicación de los nuevos planes está eliminando, en parte, sus ventajas. Por ejemplo, se propuso la posibilidad de completar el curriculum en otras universidades; ¿cómo se puede conseguir este objetivo cuando la simple matriculación de asignaturas en otros centros de la propia universidad se está dificultando por problemas burocráticos o simplemente de compatibilidad de horarios?*

Armonizar teoría y práctica

*Un debate constante, que afecta tanto al enfoque de los planes de estudio como a las formas de aplicarlos, se refiere a la desconexión tantas veces*

denunciada entre la teoría y la práctica. Y no son pocas las falacias nacidas en torno a este hecho. Suele afirmarse, por ejemplo, que la universidad debe despojarse de su excesivo teoricismo y «descender» a la realidad cotidiana. Una afirmación tan genérica es difícil de compartir, salvo en lo que tiene de obvio: que hay que huir al máximo de las disquisiciones bizantinas que oscurezca la comprensión de la realidad. Porque existen muchos debates doctrinales que en sí mismos pueden tener sentido, pero que no tiene por qué conocer el alumno universitario.

Pero la visión de la teoría y de la práctica como extremos incompatibles es, por sí misma, distorsionadora. Nadie reprochará a la universidad que suministre una preparación «teórica» de calidad. Lo que se le reprocha es un «teoricismo» mal entendido y una ignorancia (¡teórica!) de aquello que hace falta conocer para la práctica profesional. El gran esfuerzo de la universidad no deberá consistir en «enseñar» lo que de hecho ya se está viviendo en los ámbitos profesionales (con frecuencia convertidos en experiencias rutinarias y deformadas, vulgarizadas, precisamente por la existencia de graves lagunas en la preparación «teórica» que la experiencia directa nunca será capaz de suplir), sino en ofrecer una formación («teórica», inevitablemente) que posteriormente resulte útil en el ejercicio profesional. No es cuestión, entonces, de renunciar a la reflexión, a la discusión, a la investigación; es cuestión de no dar la espalda cómodamente a lo que está fuera de los libros, encerrándonos en los temas que son más del agrado del profesor o que mejor domina. Hay que distinguir, sin embargo, las materias con mayor contenido teórico de las instrumentales; la «teorización» en estas últimas es lo que provoca el rechazo del alumno. En las primeras, la teoría, cuando el profesor la domina, no causa tanto rechazo.

Ni teoricismo ni practicismo, sino una formación no desintegrada: de lo que se trata es de introducir «dimensión práctica» en las explicaciones ordinarias de clase, junto a la dimensión «intelectual» y la dimensión «crítica».

Ahora bien, este enfoque práctico de la docencia no deber llevar al alumno a pensar que hay «una» respuesta escondida en el bolsillo del profesor para cada problema. Lo que hay es, simplemente, un problema, unos intereses en conflicto, y unos instrumentos más o menos idóneos para resolverlos. El profesor debe poner especial énfasis en las preguntas que giran alrededor de cada problema, y no pasar al momento de las respuestas hasta cerciorarse de

*que los alumnos han comprendido qué es lo que hay detrás de cada situación. Y, al afrontar un problema, conviene distinguir aquello que es indiscutible (de forma que si se piensa de otra manera, se está sencillamente en un error) de lo que es opinable (donde ya interviene el margen de decisión personal entre alternativas igualmente defendibles). Hay que huir por igual del dogmatismo rígido y del relativismo exagerado: ni todo es matemático, ni todo es indiferente o subjetivo.*

### Transmitir conocimientos – transmitir valores

*Si la formación universitaria no tiene como objeto la formación de especialistas, sino la de personas, lo que el profesor transmite no puede ser sólo un cúmulo de conocimientos fríos. El alumno no es un directorio informático para que los profesores los llenen con múltiples archivos. La relación profesor–alumno es, ante todo, una relación de persona a persona, y esto no se puede olvidar ni siquiera en una universidad masificada. Cuanto más humana es esa relación más rica es la comunicación, que rebasa con mucho la mera transmisión de conocimientos o de técnicas.*

*Pero muchas veces no es la falta de aprecio por esta relación sino la preocupación por el rigor científico lo que impide al profesor comunicar cualquier cosa que no sea «pura ciencia». Sin embargo, hay muchas razones para dudar de que esta neutralidad sea posible. Y nos atrevemos a añadir: ¡tampoco es deseable!*

*Para afrontar las diferentes situaciones de la vida, incluida la profesional, el ser humano precisa no sólo de instrumentos técnicos, sino también de valores: no le bastan los medios, si no sabe al servicio de qué fines ponerlos; no desea sólo comprender la realidad, muchas veces se enfrenta a la necesidad de transformarla. Y si la universidad ha de preparar para la vida, no puede ignorar en qué contexto desarrollará el alumno de hoy su futura actividad profesional. Evidentemente, la docencia no puede reducirse a un discurso moralizante, sobre todo si ello es una forma de pereza intelectual o conduce a un voluntarismo estéril. El rigor científico es insustituible. Pero tiene sus límites. Y el alumno debe aprender a reconocerlos y a actuar en consecuencia.*

*En una sociedad plural y en una universidad que considera como un valor casi sagrado la libertad de cátedra, hay que garantizar el respeto a la libertad*

*del alumno. Pero éste no se logra haciendo pasar por neutralidad científica lo que, en el fondo, oculta opciones no explicitadas por valores y una aceptación resignada y no cuestionada del estado de cosas que nos rodea. También conviene recordar que la crispación política de nuestra sociedad ha llegado también a la universidad, extendiendo el sectarismo y dificultando el análisis objetivo de los problemas. El respeto en una sociedad de seres libres y capaces de comunicarse consiste en aprovechar todas las virtualidades de esa comunicación, que es la vía ideal para que el ser humano llegue a serlo verdaderamente. Conectar el mundo de los valores –que todos, profesores y alumnos, llevamos dentro y que dan el sentido último a nuestra vida– con la realidad concreta que es objeto de nuestro estudio es integrar los diferentes aspectos de nuestra existencia, y eso es tarea también de una formación que quiera ser integral y humana.*

*Para terminar insertamos unas líneas del reciente informe a la UNESCO, que hemos citado más arriba. Resumen bien lo que se espera del docente en el siglo XXI:*

«El trabajo del docente no consiste sólo en transmitir información ni siquiera conocimientos, sino en presentarlos en forma de problemática, situándolos en un contexto y poniendo los problemas en perspectiva, de manera que el alumno pueda establecer el nexo entre su solución y otros interrogantes de mayor alcance. La relación pedagógica trata de lograr el pleno desarrollo de la personalidad del alumno respetando su autonomía; desde este punto de vista la autoridad de que están investidos los docentes tiene siempre un carácter paradójico, puesto que no se funda en una afirmación del poder de éstos, sino en el libre reconocimiento de la legitimidad del saber (...). Además la necesidad de que el maestro contribuya a la formación del juicio y del sentido de la responsabilidad individual es cada vez más indiscutible en las sociedades modernas, si se quiere que más tarde los alumnos sean capaces de prever los cambios y adaptarse a ellos, sin dejar de seguir aprendiendo durante toda la vida. Son el trabajo y el diálogo con el docente lo que contribuye a desarrollar el sentido crítico del alumno» (pp. 166–167).

## Otros aspectos de la misión universitaria: la investigación y la extensión

*Para no alargarnos aún más, apuntamos solamente algunas ideas sobre estos dos aspectos, en su relación con la docencia, abriendo un debate que exigiría mucho más detenimiento.*

### Docencia–investigación: una relación difícil

*El ideal del docente sería transmitir aquello que investiga y esto requiere de no pocos esfuerzos. Sin esta vinculación entre docencia e investigación, la actividad docente se convierte en una actividad puramente mecánica, inmóvil, desfasada e inerte. Un símil doméstico ayudaría a comprender lo que decimos: como el que limpia el polvo de una habitación sin abrir las ventanas. Cada profesor debería poder calcular su «ratio de endeudamiento»: qué porcentaje de lo que enseña es «prestado» y, recíprocamente, cuánto se debe a su investigación y su elaboración personal. Si el “ratio” de endeudamiento es muy elevado, y sobre todo si no tiene una clara tendencia decreciente ... mala cosa.*

*Esta oxigenación de la docencia obliga al profesorado a compaginar dos actividades aparentemente incompatibles y realmente complementarias. No resulta extraño que existan profesores que desprecian la docencia, o que por el contrario se escudan en el carácter absorbente de ésta para eludir la urgencia de desarrollar esa tarea inexcusable que denominamos investigación. En ambos argumentos pueden encontrarse razones defensivas: el no saber afrontar el reto de transmitir los conocimientos –aspecto pedagógico– o el concebir la actividad investigadora de forma sobredimensionada o hipervalorada –para desarrollarla adecuadamente se requiere tanto tiempo que mejor delegarla en aquellos que tengan esa suerte...*

*En el fondo de ambas argumentaciones existe un concepto distorsionado de la actividad investigadora. Dicho concepto parte de un sesgo empirista de la investigación: sólo existe investigación si se producen resultados tangibles. Este sesgo minusvalora la reflexión teórica, las valoraciones de los hechos, la confrontación de ideas... En definitiva, para muchos la investigación se mide por los resultados. El problema es que esa búsqueda de resultados esta sometida a una urgencia que es ajena al rigor científico. Esa urgencia obedece a razones precisamente no científicas, como son entre otras: la necesidad de*

*tener méritos para promocionar en la jerarquía universitaria, para obtener más ingresos personales –como es el caso de los actuales sistemas de incentivos públicos– o para obtener fondos públicos o privados. Hay que reconocer que en la práctica es difícil mantener un equilibrio entre investigación y docencia; lo normal es que los mejores se dediquen a investigar, dejando la docencia para los jóvenes o los menos dotados.*

*Por tanto, en contraposición a una valoración de la investigación por los resultados ha de prevalecer una valoración de otras cuestiones del proceso, como puede ser: la interdisciplinariedad, que reconoce las aportaciones de otros campos y delimita nuestras humildes aportaciones; la cooperación, que exige reconocer que de un equipo investigador probablemente resultarán hallazgos cualitativamente mejores que de una individualidad privilegiada; el rigor, que sitúa los avances en su justo término y reconoce lo que se ha avanzado y lo que aún queda por hacer; y la curiosidad intelectual que anima todo el proceso situándolo en su verdadero ámbito: el avance del saber.*

*Precisamente la investigación de los procesos de innovación infiere que la burocracia y el individualismo constituyen verdaderos obstáculos para que ésta se produzca. De hecho un síntoma preocupante o al menos, inquietante es que la creación de ciencia está cada vez más alejada de la universidad. Los laboratorios de grandes multinacionales, por ejemplo, compiten a veces en condiciones de superioridad, con laboratorios de centros universitarios. Si bien es positivo que el avance del saber se realice desde muchos frentes, lo que suscita ciertos interrogantes es que se esté prescindiendo de forma sistemática de la universidad en muchos campos.*

*Por tanto, muchos de los problemas que aquejan a la investigación en la universidad se centran en muchas ocasiones en una importante falta de colaboración potenciada por esa peculiar estructura organizativa a la que hicimos referencia, en donde cada cátedra y departamento fijan de forma unilateral sus objetivos de investigación. A ello se une un excesivo individualismo, motivado sin duda por la necesidad de acreditar numerosos méritos para ascender en el escalafón docente y por una cierta inmodestia del universitario que le impide transigir y consensuar en el proceso creativo. Es preciso la colaboración y formación de equipos que compartan y cooperen para generar conocimientos de una forma original y plural. No obstante, de hecho en la universidad existen actualmente equipos; el investigador aislado es excepcio-*

*nal. ¡Claro que hay jerarquías! El defecto del individualismo y del aislamiento puede existir en las ciencias sociales, pero no en las experimentales.*

*Además no debe olvidarse que el cómo es tan importante como el qué en la actividad investigadora. La delimitación de objetivos y materias de investigación acordes con las demandas de la sociedad exige un intercambio constante y permanente, una actitud de escucha y una sensibilidad para orientar los esfuerzos hacia aquellas necesidades importantes y perentorias.*

*Con esta actitud de escucha no resulta difícil interpretar cierto reclamo de la sociedad hacia una consideración ética de los problemas. Cabría pensar, y de hecho algunos así lo proclaman, que los dilemas éticos que se suscitan están fuera del ámbito universitario. Esta postura plantea una visión parcial de los problemas y por tanto no universitaria –universal– ya que no tiene en cuenta que en la realidad los aspectos técnicos no pueden separarse en muchas ocasiones de los aspectos éticos. Esta carencia se agrava por el hecho de que ningún agente social asume la responsabilidad de debatir desde un punto de vista ético determinados problemas sobre los que nadie parece tener una respuesta. Enseñar a aprender e investigar no debe realizarse al margen de cualquier consideración ética, si realmente se pretende ser universitario en el sentido pleno de la palabra.*

La extensión universitaria: ¿se pueden aplicar nuestros saberes?

*La vocación universitaria es eminentemente comunicativa. Todo el proceso de enseñanza y aprendizaje está inmerso en actos de comunicación. Por ello la universidad no sólo transmite indirectamente sus saberes a la sociedad a través de la formación de los alumnos en el desarrollo de su labor docente, sino que se dirige directamente a dicha sociedad mediante actividades que se engloban bajo el término de extensión universitaria, habitualmente dirigidas a las empresas privadas o a la administración: formación no reglada para personal, asesoramiento y consultoría de todo tipo, etc.*

*Dichas actividades suponen un esfuerzo para romper cierto aislamiento que a veces se produce en la universidad, haciendo partícipes a otros miembros, distintos de la propia comunidad universitaria, de saberes y logros significativos de la actividad investigadora.*

*Al mismo tiempo, las tareas de extensión obligan a los docentes universita-*

*rios a afrontar el reto de la realidad. Por eso, por su propia esencia, la extensión no sólo es una oportunidad para enseñar, también tendría que ser una ocasión para aprender. Aprender qué es lo que la sociedad necesita, lo que la sociedad valora, lo que la universidad no sabe transmitir, en definitiva lo que la universidad tendría que considerar entre sus prioridades docentes e investigadoras. Incluso podría considerarse la extensión universitaria como un indicador de la vitalidad en el contacto de la universidad con la sociedad.*

*El contraste entre lo ideal y lo real refleja algunas notas negativas a resaltar. Marginalidad y cierto menosprecio de las actividades de extensión en relación a otros ámbitos de la actividad universitaria, o reducción de las actividades de extensión a proyectos que generen ingresos extraordinarios para los docentes, resistencia a compartir determinados hallazgos y conocimientos puesto que su difusión aminora su valor de mercado, limitando la difusión de saberes desfasados e incluso inútiles. De ahí que, en muchas ocasiones, la labor de extensión de muchos centros universitarios se circunscriba a determinadas actividades complementarias en la formación del alumno, ya sea autorganizadas por los propios alumnos, o lideradas por un profesor voluntarioso.*

### **La misión universitaria y la formación del profesorado**

*Estas consideraciones sobre la docencia y la investigación interpelan de forma muy directa al profesorado. «Aprender, horizonte sin límites»: tal es el reto de la educación, según reza el título de un clásico Informe al Club de Roma (1); la formación permanente es una tarea para todos, pero se debe aplicar de forma paradigmática al colectivo de los docentes. Terminaremos con una breve reflexión al respecto.*

*En efecto, la formación del profesorado es una condición necesaria –aunque no suficiente– para garantizar que la Universidad cumpla su misión. De alguna manera se trata de una variable que atraviesa transversalmente todo el quehacer universitario, la docencia, la propia investigación y la extensión o presencia e influencia social del saber.*

*Suele decirse que –paradójicamente– el alumno universitario es un estudiant-*

(1) James W. BOTKIN y otros (1979), *Aprender, horizonte sin límites. Informe al Club de Roma*. Edita Santillana, Aula XXI, 202 pp.

te «amateur»; mientras que el profesor es un estudiante «profesional»: le pagan para eso, para estudiar. El estudio, la investigación, la constante actualización de su saberes y de su saber hacer, son sus tareas propias, de por vida. Ahora bien, la formación del profesor debería abarcar todas las dimensiones que corresponden a una institución universitaria, a saber:

• **Dimensión estrictamente científica:** desde el punto de vista restringido de sus competencias cada profesor debe comenzar su plan de formación por el programa de doctorado (cursos y tesis); se inicia entonces todo un periodo – por cierto, nunca concluido – de profundización en el conocimiento de su materia. Desgraciadamente, dados los sistemas vigentes de selección, es frecuente que la especialidad de la formación doctoral quede totalmente al margen de la ulterior dedicación docente. Es muy frecuente también que la preparación para la asignatura sea estrictamente «endogámica», sobre todo si se trata de antiguos alumnos.

• **Dimensión pedagógica:** en la educación universitaria la metodología docente no es un asunto periférico («el medio es el mensaje»). Existe un déficit clamoroso en lo que concierne a la formación estrictamente pedagógica y didáctica del profesorado universitario. Es bien conocido que, por ejemplo, a los profesores de enseñanzas secundarias se les exige al menos la acreditación de su suficiencia pedagógica, habitualmente el «Certificado de Aptitud Pedagógica» (CAP) que venían impartiendo hasta ahora normalmente los Institutos de Ciencias de la Educación.

En general, en los últimos lustros se ha notado una sensible mejora en la formación didáctica y en la innovación pedagógica en los niveles de la educación primaria y secundaria. No ha ocurrido nada parecido en la enseñanza universitaria. La mayor parte de los profesores universitarios se han enfrentado con su tarea docente por primera vez –y así durante muchos años– sin haber recibido la más mínima formación pedagógica. Puede afirmarse sin riesgo de error que en los aspectos estrictamente didácticos la mayoría de los docentes universitarios son autodidactas y, en muchos casos, utilizan sistemas y métodos docentes poco o nada actualizados.

Así, por ejemplo, un alumno de licenciatura recibe quizás entre 2.000 y 3.000 horas de clase a lo largo de su carrera; se examina varios centenares de veces; hace probablemente decenas de trabajos; además, en los nuevos

*planes de estudios tendrá que realizar opciones importantes sobre su propio currículum académico; etc. etc. Pues bien, además de los contenidos, en todos esos campos se reflejan formas vitales de ser y estar los profesores ante los alumnos, y todos ellos constituyen campos esenciales donde la formación del profesor es indispensable.*

*Además de los contenidos científicos propiamente dichos de las materias, en todas las dimensiones de la docencia hay prioridades efectivas, formas de enseñar y orientar, metodologías docentes y de evaluación, grados de disponibilidad y capacidad de servicio etc., que son los que verdaderamente realizan la «transmisión» de los valores fundamentales.*

● **Dimensión internacional:** *todo profesor universitario, al menos los que todavía «están en edad», deben dominar al menos un segundo idioma, salir alguna temporada (larga o corta) a universidades de prestigio de Europa o América, etc. No se puede ser profesor de un centro universitario sin saber idiomas y sin salir al extranjero: para los jóvenes profesores esta es una cuestión que «no es negociable» (con toda la flexibilidad que parezca oportuna: se trata de hacer un plan a varios años vista). Sin olvidar, naturalmente, la necesidad de conocer otros centros nacionales, realizar «estancias» en otras universidades del país y mantener contactos profesionales con otros docentes.*

● **Dimensión de contacto con la realidad:** *aunque esta dimensión de hecho debe afectar a todas las ramas del saber, si nos referimos especialmente al ámbito que nos es propio, la actividad universitaria en el mundo de la economía y la gestión de empresas tiene que estar en estrecha relación con la actividad empresarial en el sentido más amplio de la acepción y con la realidad económica local y global. La docencia y la investigación en economía deben ser conscientes de su propio «Lugar hermenéutico», desde el cual analizan la realidad: o se hace con visión global y teniendo la perspectiva de las mayorías o estarán inevitablemente escoradas acriticamente hacia los valores del sistema dominante.*

*Si en toda la praxis universitaria ha de estar presente de forma eminente el espíritu crítico, éste no puede faltar en la forma como se prepara un profesor. Al fin y al cabo, se trata de responder a la pregunta de si la universidad forma parte de la solución de los problemas esenciales de nuestra sociedad y nuestro mundo, ...o si ella misma forma parte del problema.*

*El paradigma del funcionamiento de la empresa, basado en el beneficio y el mercado, que es el que básicamente transmitimos, debe ser enseñado por personas que conocen existencialmente la realidad del desempleo, de la marginación, de la pobreza y del tercer mundo. Se trataría –¡como ideal!– de adoptar como «lugar hermenéutico» la perspectiva de los más desfavorecidos. La formación ética y solidaria exige no solamente estudios teóricos de ética, sino vivencias concretas de solidaridad por parte de autoridades, profesores y estudiantes. Por eso, en la formación de los que tienen la responsabilidad de transmitir saberes y valores no debería faltar alguna experiencia en áreas de marginalidad en el Primer Mundo o del Tercer Mundo (por ejemplo, cooperación y voluntariado –universitario o no universitario– en América Latina etc.).*

\* \* \*

*Al final, y por encima de todo, la misión docente–disciente de la universidad se configura primariamente en una relación de persona a persona, entre profesor y alumno. Educar, etimológicamente de educere, significa precisamente hacer aflorar las potencialidades del educando, como el artista que esculpe la obra de arte a partir de un bloque informe de mármol. Pero para eso hay que creer en el otro y en sus posibilidades. Y en esa relación docente–disciente debería suceder algo parecido a lo que se narra en el conocido mito griego de Pygmalion y Galatea. Pygmalión, rey de Chipre, esculpió en marfil una estatua maravillosa de mujer. Tan maravillosa, que se enamoró perdidamente de ella. Invocó a sus dioses, y sus dioses hicieron que la estatua cobrase vida, y se convirtiera en una hermosa mujer de carne y hueso. Pygmalión le dio el nombre de Galatea, se casó con ella y, según parece, fueron muy felices. Como todos los mitos, a éste se le puede dar más de un sentido. Pero cabe decir que las expectativas que concebimos acerca de las personas que apreciamos y con las que nos relacionamos, terminamos comunicándoselas y se pueden hacer realidad. Se trata, en cierta forma, de una predicción que se autorrealiza...*