

PROFESORES POR EL CONOCIMIENTO: **SOBRE EL PROCESO DE CONVERGENCIA EUROPEA**

Los abajo firmantes, catedráticos, profesores titulares y profesores contratados y becarios de investigación de la Universidad Complutense, a título personal y no en representación de esta institución, deseamos manifestar públicamente nuestra preocupación ante el sesgo concreto que el proceso de Convergencia Europea está adoptando en lo que a las reformas de las estructuras educativas se refiere, así como a la noción misma de universidad y de su papel en la educación superior.

En concreto deseamos expresar nuestra inquietud y desacuerdo ante cuestiones como las siguientes.

1. Tanto en el proyecto piloto Tuning, como en los numerosos documentos que se han ido generando a propósito del proceso de Convergencia Europea se aprecia un creciente énfasis en la necesidad de poner a fin a la idea de que la tarea de la Universidad es **transmitir conocimientos**. Ahora las **destrezas, competencias y habilidades** a adquirir por el alumno reemplazan a la obtención de información. Las siguientes afirmaciones contenidas en el nº 21 de *Tribuna Complutense* son suficientemente elocuentes al respecto:

“Ahora adquirir conocimientos e información es el factor limitante. En el futuro no lo será. Para hacernos con la información ya tenemos Internet y otros muchos lugares accesibles. La enseñanza se centrará en adquirir destrezas, habilidades y competencias” (*Tribuna Complutense*, 15-II-2005, pp.12-13).

Puesto que alguien habrá de introducir la información en la red, quizá lo que se pretenda sea crear dos clases de universitarios: por un lado, los que adquieren y generan conocimiento, por otro, los que se limitan a gestionarlo, en su más literal sentido (gestión: diligencias conducentes al logro de un negocio). Todo apunta a que el título de Grado se orienta en este segundo sentido.

2. El argumento esgrimido en favor de esta nueva orientación, tal como puede leerse en el Proyecto Tuning, es el siguiente: aun cuando las universidades son expertas en transmitir conocimientos de las diferentes disciplinas, una sociedad globalizada en constante proceso de cambio lo que necesita son estudiantes que puedan desarrollar **capacidades generales** o **competencias no específicas** de cada disciplina.

Se desvincula pues, en un grado difícil de precisar, la adquisición de conocimiento del adiestramiento de los alumnos de cara a la actividad profesional. En ese sentido parece pretenderse una educación superior corta y generalista que, además de permitir al Estado un importante ahorro en el caso de la educación

pública, sólo puede conducir a una menor formación de los futuros graduados con respecto a los actuales licenciados.

Por otra parte, procede alertar contra el peligro de que ello indirectamente ampare una falsa disminución del fracaso escolar mediante iniciativas como la aparecida en el nº 21 de *Tribuna Complutense* anteriormente mencionado:

“El máximo de suspensos de una clase será del 10 o el 15 por ciento, y eso será así porque, independientemente de su forma de evaluar, cada profesor tendrá designada una valoración ponderada de su alumnado. Es decir, desde comienzo de curso ya se sabrá que el 15 o el 20 por ciento de la clase recibirá la calificación más alta y que el 10 o el 15 por ciento suspenderá” (*Tribuna Complutense*, 15-II-2005, pp.12-13).

3. En consonancia con lo anterior se afirma que los títulos universitarios han de entenderse desde la perspectiva de las **actividades** que los poseedores de dichos títulos **tendrán la capacidad de desempeñar**, lo cual supone la adquisición de **cualidades útiles** a situaciones laborales diversas.

Es decir, el objetivo de la educación superior, sin distinción de titulaciones, no guarda la debida relación con la formación de los alumnos, con su maduración intelectual, con la obtención de una información lo más completa y exhaustiva posible, con la adquisición de los conocimientos propios de su disciplina, sino con la pura adaptación a la demandas de los empleadores.

Como indicativo de lo pertinente de esta afirmación, puede citarse el ejemplo siguiente. El Proyecto Tuning consultó, por medio de **cuestionarios**, a graduados, empleadores y académicos de 7 áreas temáticas de 16 países, sobre la importancia que concedían a 30 competencias y destrezas genéricas y específicas. Pero lo relevante es que envió primero dicho cuestionario a 150 graduados y 30 empleadores por universidad, mientras que el que remitió a los académicos (15 por universidad) se basó en las 17 competencias que los anteriores consideraron de mayor importancia.

4. En el Proyecto Tuning explícitamente se sostiene que de lo que se trata es de satisfacer las **demandas de la sociedad y del empleo**.

Pero en la medida en que todo se subordina a la adaptación al mercado de trabajo, donde se dice “sociedad” debe entenderse siempre “empleador”, siendo por tanto el mundo empresarial el que se erige en portavoz de la totalidad de los intereses sociales.

Sin que nadie cuestione la necesaria proyección profesional de los estudios universitarios, cabe preguntarse a quién beneficia tan completa subordinación de la enseñanza superior a las exigencias del mercado laboral y si la generación, preservación y transmisión de valores cognitivos que tradicionalmente ha caracterizado a la universidad, primero, no es la forma de servicio a la sociedad propia de esta institución y, segundo, a qué razones obedece el hecho de que ahora dicha transmisión se presente en abierta oposición al ejercicio profesional como si ambas cosas resultaran incompatibles.

5. Si la universidad ya no debe transmitir conocimiento, el profesor deja de ser un **docente**, para convertirse en un *consejero, un motivador, un orientador, un compañero*, e incluso un *colega*.

El profesor ya no es el responsable de la estructuración del proceso de aprendizaje, y sí en cambio se le atribuye un papel coadyuvante en la adquisición de las diferentes destrezas **instrumentales, interpersonales y sistémicas**, entre las cuales se incluyen la “capacidad de expresar las propias emociones”, la “capacidad de liderazgo”, “motivación de logro”, “apreciación de la multiculturalidad”.

En este sentido se comprende la casi completa sustitución de las clases magistrales por tutorías orientadas a facilitar “el uso de competencias y destrezas”.

6. A propósito de lo anterior conviene subrayar que, de entrada, no hay por qué objetar la concesión de un mayor protagonismo a la **tutorías** en el nuevo marco educativo con tal de que se cumpla la siguiente condición: la tarea de orientación de los alumnos ha de ir prioritariamente encaminada a su formación académica en un sentido cognitivo, y no a su estabilidad emocional o a la adquisición de competencias interpersonales más propias de otro tipo de profesionales.

Por otro lado, deberían arbitrarse los recursos económicos suficientes como para atender a un aumento de plantilla (incorporación de nuevos profesores atendiendo a criterios de calidad y no de bajo coste), remodelación de edificios, nuevos equipamientos (bibliotecas, ordenadores, etc.) en las universidades (seguramente no en todas) en las que esto fuera necesario. En las actuales circunstancias y apostando por un coste cero por parte de las autoridades políticas, ni el más optimista de los pronósticos puede augurar otra cosa que un estrepitoso fracaso (ya experimentado, por otra parte, en las enseñanzas medias).

7. Ante los previsibles problemas a los que pueda conducir el actual proceso de reforma de la educación superior, resulta fácil imputar toda la responsabilidad a los profesores, a los que se presenta como “recelosos” y “reticentes” al nuevo paradigma. Habitados a su “amarillos apuntes”, “incapaces de adaptarse a los nuevos tiempos”, “empeñados en transmitir lo que saben”, constituyen el factor que amenaza el éxito de una empresa sobre la que no cabe formular ninguna crítica sin que el profesorado sea tildado de reaccionario, inadaptado o negligente.

En este punto hay que rechazar con la mayor energía ese tipo de argumentos, al tiempo que se reivindica el derecho y el deber por parte de las instancias académicas de debatir públicamente estas cuestiones que afectan de modo sustancial a la educación universitaria de las generaciones venideras.

8. Nunca como ahora se ha hablado de **calidad** y, sin embargo, cabe cuestionar fundadamente los criterios mediante los que ésta se establece. Atendiendo a la experiencia de los doctorados de calidad, única de la que se dispone hasta el momento, es legítimo preguntarse por qué un programa de doctorado que obtenga financiación externa (normalmente procedente de

instituciones y empresas privadas) es mejor que otro sin ella y, en definitiva, en qué contribuye esto a la calidad del programa en cuestión.

Lo anterior sólo se comprende si el patrón de medida no se establece con parámetros intrateóricos sino sociales, entendiendo por tal empresariales. Sin que en modo alguno se trate, en el extremo contrario, de impedir o de calificar negativamente esa financiación externa en los casos en los que sea pertinente, el convertirlo de modo general en un requisito de calidad para todos los programas otorga de hecho a empleadores y empresas una importante llave para influir sobre el contenido de las enseñanzas de doctorado que son precisamente las más orientadas a la investigación. De este modo, su mercantilización no es un efecto a desdeñar derivado de tal planteamiento.

En este contexto resulta procedente preguntarse por la pervivencia a medio plazo de programas de doctorado, no sólo en Humanidades, sino en Física Teórica, en ciertas ramas de la Matemática no aplicables a la Física y, en general, en cuantas disciplinas y áreas temáticas no sean de inmediato interés para los financiadores externos.

9. Las anteriores dudas también se plantean con respecto al segundo nivel de las enseñanzas de Posgrado, el Máster, respecto del cual no está garantizado el mismo tipo de financiación pública que en el Grado. Todo apunta a que, por un lado el alumno deberá sufragar el coste real de sus estudios en un porcentaje muy superior al actual, al tiempo que la financiación externa será de nuevo un criterio de “calidad”.

El problema en el caso del Posgrado se agudiza con respecto a los doctorados de calidad, puesto que en este caso, conforme al Real Decreto de Posgrado, ni siquiera podrán ofertarse aquellos títulos de Máster que no sean aprobados por la correspondiente Comunidad Autónoma, ni tendrán validez si posteriormente no son evaluados positivamente por la Aneca. Se deja así en manos de los poderes políticos (en este caso autonómicos), no el establecimiento de unas directrices generales que hayan de regir los títulos en cuestión, sino el contenido concreto de las enseñanzas de segundo ciclo, con el agravante además de que, al ser la Comunidad Autónoma la responsable última de su financiación, la aprobación de un mayor o menor número de títulos de Máster dependerá directamente de lo que cada Autonomía decida invertir en educación superior.

Teniendo además en cuenta que la aprobación de un título de Máster es condición necesaria para poder ofertar doctorado, resulta meridianamente claro el tipo de intervencionismo que poderes políticos y económicos pueden ejercer sobre la totalidad del segundo nivel (segundo y tercer ciclo) de la educación superior con el nuevo marco legal.

10. La universidad ha de estar al servicio de la sociedad. Esta equívoca expresión no es cuestionable si no significa otra cosa que **la exigencia social de que esta institución ofrezca la mejor formación a sus alumnos y realice la mejor investigación.**