



NO SIN LOS PROFESORES

FRANCISCO MICHAVILA*

RESUMEN. El papel del profesorado en las reformas universitarias ha sido determinante para su éxito o fracaso. En este trabajo se analiza la situación actual del profesorado en las universidades y se identifican claves para comprender su posición ante el proceso de cambio que se deriva de la convergencia con el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). La formación del profesorado, la evaluación e incentivación de la actividad docente y las inversiones por parte de las universidades en estos aspectos aparecen como elementos clave para la incorporación de los docentes al proceso.

ABSTRACT. Teachers have played a key role in the success or failure of university reforms. This work analyses the current situation of university teachers and identifies the keys to understanding their stance on the changing process derived from the convergence in the European Higher Education Area (EHEA). Teacher training, teaching practice assessment and incentives, and university investment in these aspects are key elements to the incorporation of teachers into the process.

¿POR DÓNDE EMPEZAR?

Todo apunta a que la Universidad española se halla en el umbral de un tiempo de cambios profundos. Su convergencia con las otras instituciones universitarias europeas puede sacudir sus cimientos. Se habla no sólo de adecentar «la fachada», adecuando su oferta académica a las expectativas laborales, sino de modificar cuestiones de fondo, cambiando los métodos educativos, alterando sus costumbres rutinarias de funcionamiento y aproximándola a las prioridades sociales.

Acaso sea sólo un sueño y todo quede igual, rebautizados con palabras nuevas los mismos comportamientos. No sería la primera vez, aunque en esta ocasión se insiste pertinazmente en que se trata de un salto cualitativo hacia una educación universitaria diferente, protagonista del progreso de la sociedad europea. Hace menos de veinte años, ya se intentó alterar profundamente el sistema universitario español en sus contenidos, modernizando su ordenación docente y actualizando sus titulaciones. Los principios que sustentaban aquel intento de

(*) Universidad Complutense de Madrid.

reforma de la enseñanza superior¹ de 1987 eran innovadores, llenos de voluntad renovadora; sin embargo, su aplicación práctica fue bastante deficiente y los beneficios obtenidos con tamaño esfuerzo escasos o insignificantes. El cambio quedó en la superficie, no caló, a pesar de su elogiado diseño. Incluso, algunos o bastantes aprovecharon el río revuelto que toda reforma conlleva para anteponer sus intereses de grupo, triunfando en no pocos casos lo individual sobre lo colectivo.

¿Por qué pasó lo que pasó? El viento de la economía en aquellos años no soplabla favorable, y ello marcó la pretendida reforma: se imponía la ridícula condición de que toda modificación de los planes de estudio fuese «a coste cero», lo cual era en sí mismo una falacia. Pero el error mayor, el lastre fundamental, radicó en que semejante transformación no era viable sin la complicidad esencial de los profesores y la adecuación de los métodos de aprendizaje. Ni lo uno ni lo otro recibieron el impulso político necesario. No se modificó ni la carrera docente ni el obsoleto cómputo vigente de dedicación de los profesores; tampoco se impulsó una nueva forma de enseñanza, mucho menos de educación.

Ahora llega el proyecto de construcción del Espacio Europeo de Educación Superior, a modo de una segunda oportunidad para los universitarios españoles, envuelto en promesas solemnes, como la que sustenta que la prioridad se halla en la educación, que importa más el aprendizaje que la enseñanza. Viene, además, revestido de la importancia que la *Declaración del Consejo Europeo de Lisboa*²

del año 2000 que concibe al conocimiento como base del crecimiento económico y el bienestar social. La educación ocupa el centro del escenario, en el que se representa la fábula del futuro con la universidad como principal protagonista.

No puede caer la educación universitaria española en los mismos errores que veinte años atrás, tampoco la convergencia europea lo permitiría. De nuevo, el profesorado es la piedra angular de una reforma. El éxito del proceso en curso de armonización europea depende de que haya profesorado capacitado y motivado. No hay cambios factibles, que sean irreversibles, sin la participación activa de los docentes. Si ésta no se consigue, no se avanzará en la dirección correcta: no sin los profesores.

¿Dónde se halla la política de profesorado? ¿Cuál es en el punto de partida el ánimo de los docentes para ser partícipes de la reforma en ciernes? No está de más que este análisis se focalice en las debilidades más evidentes, en los defectos manifiestos que apremia corregir. Son éstos, en esencia, la dicotomía que atenaza la carrera profesional de los profesores, el voluntarismo que sustenta la docencia, el individualismo en la adopción de las estrategias metodológicas y el escaso reconocimiento e infravaloración de los méritos como educadores. Hay unos cuantos más, pero tan esencial es la tarea de analizar deficiencias semejantes, que no precisa el refuerzo de otras de rango menor.

En la disección de los males, quizás la prioridad primera corresponda, con absoluta justicia, a una confusión que contamina los principios en que se fundamenta

(1) REAL DECRETO 1497/1987, de 27 de noviembre, por el que se establecen directrices generales comunes de los planes de estudio de los Títulos universitarios de carácter oficial y válidos en todo el territorio nacional. BOE: 14-12-87 (nº 298).

(2) CONSEJO EUROPEO DE LISBOA: *Conclusiones de la Presidencia*. 2000.

la carrera profesional de los profesores de universidad. Si no resultase excesivamente agresivo el calificativo, podría tildarse ésta de esquizofrénica: se progresa en el escalafón académico por méritos realizados en actividades investigadoras y, sin embargo, la dotación de plazas de nuevos profesores se justifica en exclusiva por las necesidades docentes generadas por los compromisos de enseñanza que adquieren los departamentos en las universidades.

Considérense los dos ejemplos que siguen. Un grupo científico con abundante y respetada producción investigadora, abrumado por su trabajo creativo en horarios inacabables, requerido para abundantes y elevadas tareas de investigación, participante en congresos, coloquios y organismos internacionales de prestigio en su disciplina, si no tiene una «carga docente» –terminología en sí misma aberrante y sintomática de cómo algunos conciben la insigne tarea de educar, o de enseñar si se quiere más modestamente– que lo justifique, no podrá aumentar sus efectivos ni avanzar en el sendero de lo que se denomina habitualmente creación de escuela. En contraposición a este caso, un joven profesor claro y didáctico, ocupado de atender a todas horas a sus alumnos, atraído por la búsqueda de los métodos pedagógicos más adecuados para cada ocasión y cada tipo de alumnos, generoso en el número de horas lectivas y atento a su función tutorial, «maestro» en la acepción radical del término, no obtendrá reconocimiento significativo de semejantes desvelos que le sirva para progresar en su profesión y vocación universitaria. Ni un caso ni el otro –extremos en el planteamiento, algo caricaturizados en la descripción– reciben un justo trato en la situación actual.

Alguien conocido, sabio analista de la realidad universitaria española, ha dicho que –además de las tantas veces aplaudida evaluación por sexenios de la actividad investigadora de los profesores– uno de los impulsos mayores que ha recibido la investigación en España se debió a la regulación, sustituida por la entrada en vigor del procedimiento de habilitación introducido por la desafortunada *Ley Orgánica de Universidades*, de los concursos para la provisión de las plazas de Profesores Titulares de Universidad. El correspondiente Decreto³ establecía que la Comisión que las juzgaba concedía el primer ejercicio un valor comprendido entre el doble y el triple que al segundo. El primero se centraba en los méritos de investigación presentados y el segundo en la exposición de una lección de programa o similar.

¿Cuál es la prioridad: méritos de investigación u horas de docencia? Según para qué. ¿Cabe esta dualidad, sin más? ¿Son acaso dos realidades incompatibles, que no pueden sumarse de modo equilibrado para la promoción profesional y para el diseño de las plantillas docentes de las universidades? Como está ahora, no está bien: es una debilidad que urge de una pronta corrección.

Otra debilidad grave de la situación actual reside en que las tareas docentes están basadas en el voluntarismo, en que alguien quiera hacerlo bien. Nadie se lo exige... ni se lo puede exigir, más allá de lo que es sancionable por la vía penal. Los jóvenes que se sienten atraídos por la actividad universitaria deben improvisarlo casi todo, o hacerlo como lo hacían sus mayores. Algunos huyen desde el principio de las tareas que comporta la transmisión de conocimientos, avisados por los

(3) REAL DECRETO 1888/1984, de 26 de septiembre, por el que se regulan los Concursos para la provisión de plazas de los cuerpos docentes universitarios. BOE: 26-10-84 (nº 257).

más veteranos de que estas ocupaciones les reportarán pocos beneficios a la hora de la obtención, en una convocatoria que esté próxima, de una plaza profesoral permanente. Los más tenaces o más vocacionales —si se permite aquí la licencia: aquellos que tienen un espíritu de servicio colectivo más desarrollado— tendrán una dificultad añadida como pago a su generosidad mayor, pues nadie los formará previamente a su primera entrada en un aula o en un laboratorio para explicar una lección.

¿Cómo debe ordenar los conocimientos en una exposición? ¿Qué objetivos docentes persigue? ¿Con quién tiene que coordinarse? ¿Qué materiales didácticos conviene que prepare —en formato tradicional o por el sendero virtual— y entregue a sus estudiantes? Para hallar contestaciones a dichas preguntas, el joven profesor tendrá a su alcance unos pocos cursos, en algunos organismos o institutos educativos, a los que nadie le obliga a acudir, salvo el celtibérico vicio de coleccionar diplomas, que pocas veces le sacarán del atolladero en que se encuentra como docente novel. Amateurismo por todas partes, repetición rutinaria de lo que otros ya hacen. Así generación tras generación. ¿Hay actividad humana que haya evolucionado menos en el último siglo?

En la creación científica se habla con satisfacción de la organización de grupos de investigación y de equipos de trabajo. Por el contrario, en las tareas docentes impera el individualismo. Salvo en casos aislados, tras la asignación de asignaturas, o partes de ellas, o de grupos de alumnos, se acomete esta actividad por cada profesor en solitario, sin que dé grandes

explicaciones a sus colegas sobre qué hace ni cómo lo hace. No hay transparencia, ni nadie la reclama. No se rinde cuenta de los objetivos de aprendizaje alcanzados, más allá de las calificaciones otorgadas a los alumnos, tras unos exámenes cuyo formato es igualmente tradicional. Quien se ampara en la repetición de lo ya hecho no suele tener problemas. A quien pretenda innovar, ensayar nuevos métodos, reformular sus objetivos docentes acaso le surjan algunas dificultades imprevistas.

La conclusión es fácil: quien no hace nada original no se complica la vida, mientras que si busca la renovación de los contenidos y las metodologías empleadas pocos se lo agradecerán, su dedicación no será valorada en los procesos de promoción profesional, y quizás la incompreensión de los colegas más anclados en la rutina, o de los alumnos que vean difuminarse la vía habitual de obtención del aprobado, sea la única moneda de pago. En definitiva, con estas premisas, la dedicación a las tareas docentes se halla en completa desventaja con respecto a las actividades centradas en la investigación. Desde semejante perspectiva, el «tránsito de la enseñanza al aprendizaje» que se proclama suena a lejano.

La renovación de las metodologías educativas y el interés por la pedagogía en el sentido que lo hacían Giner⁴ o Cossío⁵ parece que pertenecen al mundo de los buenos deseos, inalcanzables en la cruda realidad que nos envuelve. Pero ¿esto es así? ¿Cabe resignarse, sin más?

El reconocimiento de la labor bien hecha impulsa al ser humano en muchos casos, y en campos diversos en su actividad cotidiana, en la búsqueda de la mejora y el perfeccionamiento en su trabajo.

(4) F. GINER DE LOS RÍOS: *Instrucción y educación. Estudios sobre educación. Obras Completas VII*. 1879.

(5) M. B. COSSÍO: *Ensayistas hispánicos* (prólogo de Julio Caro Baroja). Aguilar, 1966.

Los incentivos como premio a los buenos resultados alcanzados constituyen una manera sencilla de avanzar hacia cotas de mayor calidad profesional. Así se entendió con la implantación de la evaluación quinquenal de la labor docente y sexenal de la producción investigadora. Pero estos dos acicates han seguido trayectorias divergentes: desprestigiados los quinquenios de docencia, a causa de su desafortunada gestión, estimados los sexenios de investigación por su adecuación selectiva a los méritos aducidos por los candidatos que optan a su reconocimiento.

La inferioridad en que se halla la valoración de la docencia respecto a la que merece la investigación queda reflejada de manera diáfana en la consideración que merecen quinquenios y sexenios para los profesores. Los quinquenios no han desempeñado su rol de estímulo a la buena docencia, discriminando entre quienes se dedican con vocación y entrega apasionada y quienes se limitan «a cubrir el expediente». Tal complemento se ha generalizado, con una cierta consideración paliativa de la pérdida del poder adquisitivo de los salarios de los profesores universitarios, en los tres últimos lustros. En una ocasión propuse, en el seno de una comisión constituida para la elaboración de la reglamentación sobre la concesión de los quinquenios a la que pertenecía, que se concediese al 95% de los profesores con mejores resultados docentes: mi sugerencia fue frontalmente rechazada por su «elevado grado de exigencia».

Quizás no cabe un paso hacia atrás respecto a la situación alcanzada, de concesión generalizada de los quinquenios. Su incapacidad para distinguir entre el buen y el mal docente es aceptada —con la connivencia de los directivos de las instituciones y los responsables de la política

universitaria en los Gobiernos autónomos— en todos los campos académicos y ámbitos territoriales, pero es posible recuperar su eficacia con la diversificación de los tipos de estímulo y de incentivos. Si no se hace, ésta es una debilidad grave que atenaza la situación actual y que será un freno poderoso para cualquier alteración del *statu quo* existente hoy en día.

Hasta aquí la descripción del panorama docente, contemplado desde un prisma crítico en cuanto a las deficiencias perceptibles a poco que se profundice en la situación actual del profesorado. Se detectan con suficiente claridad algunas de las causas que, sin no se corrigen, actuarán negativamente ante la exigencia de cambio que conlleva y proclama el Espacio Europeo de Educación Superior. A modo de resumen, del resumen de las carencias de partida, emergen dos conceptos claves para la implicación del profesorado en el tiempo venidero: formación e incentivación.

¿EN QUÉ PUEDE AYUDAR LA EUROPEIZACIÓN?

Si cuanto aquí se ha venido describiendo corresponde a lo que se podría denominar una «foto actual», o una mira introspectiva sobre aquellos aspectos del devenir cotidiano de la educación universitaria que son mejorables, procede ahora que este texto eleve su mirada hacia lo que está por llegar. No cabe duda que las debilidades anteriores son superables a corto o medio plazo, y lo que acontezca en el contexto internacional ayudará en gran medida.

Diagnosticados algunos de los principales males la atención se centrará, en adelante, sobre los remedios ¿La actual es una fotografía congelada en el tiempo y

común a la de otros lares, a la de otros sistemas universitarios? No, bien al contrario. Desde la pasada década se generaliza en los países próximos la voluntad de mejorar la situación de la docencia, y se prodigan reflexiones sobre qué innovaciones son las más urgentes.

En la misma «Declaración Mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: visión y acción», publicada a raíz de la celebración⁶ de la *Conferencia Mundial de la UNESCO de 1998*, se incidía en este asunto, al que otorgaba valor capital. Así su artículo 9 hablaba de que «se debería facilitar el acceso a nuevos planteamientos pedagógicos y didácticos y fomentarlos» para resaltar posteriormente que «los nuevos métodos pedagógicos también supondrán nuevos materiales didácticos». Si dicho punto de la *Declaración* estaba dedicado a la renovación de las metodologías educativas, el siguiente se ocupaba de los protagonistas de llevarla a cabo, proclamado que «un elemento esencial para las instituciones de enseñanza superior es una energética política de formación de personal». A continuación, la *Declaración* precisaba, de modo concreto, esta afirmación sugiriendo que «deberían tomarse medidas adecuadas (...) de mejora y actualización de sus competencias pedagógicas mediante programas adecuados de formación del personal, que estimulen la innovación permanente de los planes de estudio y los métodos de enseñanza y aprendizaje».

El testigo de la renovación de los métodos educativos y las políticas de

profesorado adecuadas a tal fin lo recoge luego la Comisión Europea, que sistemáticamente alude al tema en todas sus recientes comunicaciones referidas a la educación superior. En la última⁷, que acaba de hacerse pública, también se insiste en su importancia capital. Con el sugerente título de *Movilizar el capital intelectual de Europa: crear las condiciones necesarias para que las universidades puedan contribuir plenamente a la estrategia de Lisboa*, el documento consagra, dentro del capítulo «Prioridades de cara a la modernización: capacidad de atracción, gobernanza y financiación», un apartado a la cuestión de «Formas de reforzar los recursos humanos» donde puede leerse que «las universidades deberán afanarse por reforzar, tanto cualitativa como cuantitativamente, su potencial humano, para lo cual deberá atraer, desarrollar y retener profesionales de prestigio en la carrera docente y en la investigación», destacando, además, que «la excelencia sólo puede alcanzarse en un entorno profesional favorable en el que existan procedimientos abiertos, transparentes y competitivos».

La Comisión Europea reitera así su posición al respecto, ya plasmada en su conocida comunicación⁸ de dos años atrás «El papel de las universidades en la Europa del Conocimiento». En aquella ocasión, el texto publicado en Bruselas analizaba extensamente el valor capital que tenía la consecución de la excelencia en los recursos humanos y planteaba, en forma de preguntas, diversos temas para

(6) UNESCO: *Declaración mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI. Visión y acción. Conferencia Mundial sobre la Educación Superior*. París, 9 de octubre 1998.

(7) COMISIÓN DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS: *Movilizar el capital intelectual de Europa: crear las condiciones necesarias para que las universidades puedan contribuir plenamente a la estrategia de Lisboa*. Bruselas, 2005. (Comunicación).

(8) COMISIÓN DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS: *El papel de las universidades en la Europa del Conocimiento*. Bruselas, 2003. (Comunicación).

el debate sobre el proceso de construcción del Espacio Europeo de Educación Superior. Valga como ejemplo el titulado «¿Cómo ayudar a las universidades europeas a una reserva de recursos humanos (estudiantes, profesores e investigadores) de proyección europea mediante la eliminación de los obstáculos a la movilidad?» En definitiva, la potenciación del papel de los profesores universitarios ha ocupado desde el principio un puesto destacado entre las prioridades reconocidas en la europeización de los diversos sistemas universitarios nacionales. El tema está de actualidad, tiene reconocida su importancia; el consiguiente debate se centra en las políticas eficientes para que mejore la situación actual.

El proceso de convergencia europea iniciado en la Sorbona en 1998 y en Bolonia en 1999 incorpora las sensibilidades que sobre la formación y renovación eficiente de las tareas asignadas a los profesores universitarios han constituido una tendencia internacional expansiva desde hace algo más de un decenio. Cabe recordar que en 1996 representantes de 13 países, reunidos en Finlandia, en un Congreso organizado por el «Institutional Consortium for Educational Development in Higher Education», insistieron en lo que poco a poco se ha hecho evidente: el inicio de un *movimiento mundial* para la mejora en la formación de los profesores universitarios. A esta corriente se han ido sumando en los últimos años distintas universidades europeas en Noruega, Suecia o Reino Unido. Del binomio formación-incentivación planteado previamente los primeros pasos para la «puesta al día» se han centrado en la primera

componente ¡Por alguna hay que empezar! Es lógico que sea así, que empiece todo por la capacitación profesional de los profesores para su nuevo rol en los procesos de aprendizaje, si quiere ser estimulado de manera decidida.

¿Qué puede aportar el Espacio Europeo de Educación Superior⁹ en el horizonte profesional de los profesores? El reconocimiento de las ofertas académicas entre países de la Unión Europea conduce de modo inevitable a la extensión de los sistemas de evaluación y garantía de la calidad de las instituciones y los programas educativos. La transparencia y la comparabilidad de los contenidos educativos son términos en boga. La elaboración de estándares de calidad compartidos por todos los países, el reconocimiento de los resultados generados por las Agencias nacionales, y las primeras gestiones de Agencias europeas, en la medición «a posteriori» del grado de consecución de los objetivos de aprendizaje definidos en su dimensión europea, alienan que tome cuerpo un nuevo modo de vivir su profesión por parte de los docentes e investigadores. En ese sentido, el Comunicado oficial de la Conferencia de Ministros responsables de educación superior, celebrada en Berlín¹⁰ en septiembre de 2003, titulado *Realizando el Espacio Europeo de Educación Superior* se proponía para el año 2005 la implantación de sistemas nacionales de acreditación de la calidad que se ocupasen de la «evaluación de programas o instituciones, incluyendo la valoración interna, la revisión externa, la participación de los estudiantes y la publicación de resultados».

También en Berlín se destacó el valor

(9) MICHAVILA, F.: «La incorporación de la universidad española al espacio europeo de educación superior: una oportunidad excepcional», en *Cuadernos Europeos de Deusto*, 23 (2005).

(10) Comunicado oficial de la Conferencia de Ministros responsables de Educación Superior: *Realizando el Espacio Europeo de Educación Superior*. Berlín, 19 de septiembre 2003.

de la movilidad, no sólo de estudiantes sino de profesores. La participación en programas internacionales, la cooperación entre académicos de la misma disciplina y distinta localización geográfica, el desarrollo de redes docentes e investigadoras que sustentadas en las nuevas tecnologías permitan la elaboración de planes de trabajo interdisciplinarios e internacionales salvando obstáculos temporales o espaciales... son algunas de las novedades que se dibujan ante los ojos –atónitos algunos, esperanzados otros, asustados los menos– de los que han hecho del mundo académico su vida profesional. Sacudir la pereza es la piedra angular de cuanto se avecina en pocos años. Sin renunciar a la realización personal se impone la búsqueda de la misión colectiva, no menos importante (¡bien al contrario!), que se traduce en una eficiencia superior en el servicio público de educación superior.

Si Europa dispone en un futuro no lejano de profesionales más y mejor formados, de ciudadanos comprometidos en mayor medida que en la actualidad con un proyecto colectivo de convivencia que perfila los valores cívicos que proclama la Constitución Europea¹¹, la Unión Europea se hallará preparada para dar pasos firmes en la senda optimista que se marcó en la *Declaración de Lisboa* del año 2000. Que sea así estará estrechamente unido a que los profesores universitarios asuman responsabilidades educativas más trascendentes que las actuales. Responsabilidades éstas para los que hasta ahora no habían sido preparados ni estimulados con incentivo alguno. Si tienen profesores comprometidos con el proyecto de cambio formativo, las universidades se encontrarán en condiciones adecuadas para que

sea factible la renovación de las metodologías educativas; si no es así, se habrá perdido una ocasión extraordinaria.

Hace varios meses, el Secretario de Estado de Universidades e Investigación, Salvador Ordóñez, anunció, en una sesión de la Comisión Académica del Consejo de Coordinación Universitaria, la creación de una *Comisión para la renovación de las metodologías educativas universitarias*. La Comisión, constituida en marzo pasado, debería elaborar un diagnóstico de la situación actual, con sus debilidades y fortalezas, que unido a la comparación con previsiones y desarrollos similares de otros sistemas europeos constituyese el punto de partida de un trabajo riguroso que condujese a la redacción de una propuesta de transformación metodológica, seria y eficaz. Semejante propuesta no debe limitarse al establecimiento de objetivos, estrategias y calendarios en el proceso de renovación, por más que estas cuestiones constituyan la columna vertebral de la innovación deseada. También es necesario que cuantifique los recursos tecnológicos y las infraestructuras que se necesitan, con la correspondiente evaluación económica. No deben olvidarse en ese trabajo las potenciales redes docentes, los diseños virtuales y la movilidad de los profesores, reclamada con mucha reiteración y seguida con poco entusiasmo. Sería conveniente que se diseñasen experiencias piloto sobre sistemas de evaluación, actividades prácticas y coordinación de contenidos que actuasen como verdaderas puntas de lanza del cambio programado.

Entre las cuestiones que la *Comisión de renovación de las metodologías educativas universitarias* tiene la oportunidad de estudiar están los planes de

(11) *Tratado por el que se establece una Constitución para Europa*. Ministerio de Asuntos Exteriores y de Cooperación-Ministerio del Interior-Ministerio de Presidencia. 2005.

formación pertinentes para el profesorado, la redefinición de las tareas docentes y la potenciación de la innovación docente.

El aumento de la interactividad entre profesores y alumnos en los procesos de aprendizaje, el uso de las nuevas tecnologías educativas y el trabajo en colaboración o en equipos docentes de los profesores constituyen los tres vértices que limitan el campo donde se jugará el partido del nuevo tiempo educativo. Los nuevos modos de actuación docente abarcan desde la definición de objetivos específicos en las disciplinas que se imparten hasta las estrategias adecuadas para la motivación de los estudiantes; desde la introducción de las tecnologías educativas convenientes y la preparación de los materiales didácticos necesarios hasta la potenciación de las tutorías; desde la utilización de la evaluación de los alumnos como herramienta de aprendizaje hasta el desarrollo de las actuaciones que propicien la comprensión por los profesores de las nuevas formas de aprendizaje.

¿Alguien puede no calificar como inmensa y apasionante la tarea que compete en adelante a los profesores universitarios, si se pretende que sean realidad las transformaciones reclamadas para Europa por políticos, empresarios, pensadores o comunicadores?

¿CÓMO AVANZAR CON DETERMINACIÓN?

Algunas primeras medidas correctoras de las debilidades denunciadas que podrían tomarse en un lapso de tiempo breve, sin que ocasionasen grandes distorsiones económicas u organizativas, serían las siguientes: asignación de un fondo específico que cubra los costes de la primera fase del proceso de europeización de la

universidad española, revisión del método de cómputo de las horas lectivas empleado en el vigente sistema de dedicación del profesorado e introducción de un nuevo incentivo docente complementario al vigente en la actualidad, selectivo y orientado al estímulo de la innovación educativa.

La «europeización» de la universidad española cuesta dinero¹². El proceso de transformación de la oferta académica y la renovación de las metodologías educativas obligan a los gobiernos, y a la sociedad globalmente, a una inversión mayor en educación superior. Se precisa un esfuerzo económico superior al actual. La recién aparecida Comunicación de la Comisión Europea antes citada destaca la necesidad de más y mejores inversiones destinadas a la financiación de las universidades. Dice textualmente que «la Comisión estima que una inversión total en torno al 2% del PIB (2,7% en los Estados Unidos) constituye el mínimo requerido en economías que exigen un alto nivel de conocimientos, y ello incluso en un sistema universitario modernizado». Los europeos deben destinar los nuevos recursos a hacer viables las importantes reformas anunciadas. Las actividades de formación del profesorado, la incorporación de las nuevas tecnologías educativas y el desarrollo de las tecnologías de la información y la comunicación son condiciones *sine qua non* para que sean viables las reformas pretendidas en los sistemas universitarios.

Si a la mayor inversión demandada para el conjunto del Espacio Europeo de Educación Superior se suma el déficit existente de recursos en el caso español respecto a los valores medios de la Unión, queda patente que la universidad en España debe ser dotada de mayores

(12) F. MICHAVILA: «La europeización de las universidades cuesta», en *El País*, marzo, 2004.

fondos públicos (y también privados) Una parte notable de los recursos adicionales tendría que reservarse a estimular la capacidad de innovación de las instituciones y a que se adecuen los recursos humanos a la nueva situación, caracterizada por demandas de niveles superiores de calidad en las tareas educativas, de investigación y de servicio a la comunidad más próxima.

De manera concreta, se podría dedicar un 0,1% del PIB –considerado como una parte del incremento reclamado por los especialistas y la propia Comisión– a aquellas mejoras que consistiesen en actividades, organizadas de forma sistemática, de formación del profesorado, incorporación de los recursos tecnológicos y renovación de las metodologías educativas. La potenciación de la innovación docente formaría parte de esta estrategia. Entre las políticas precisas para el incremento de la calidad educativa se incluirían las convocatorias competitivas de ayudas y los premios, el reconocimiento a las *buenas prácticas* y la movilidad fundada en alianzas entre grupos temáticos o con intereses metodológicos compartidos.

Los fondos destinados a estas estrategias renovadoras de los procesos educativos estarían sometidos a la evaluación de los resultados obtenidos en la consecución de los objetivos innovadores que se marcasen. La *rendición de cuentas* de su uso eficiente tendría que ser la contrapartida obligada al mayor esfuerzo inversor. El horizonte temporal previsible para este salto cualitativo de la educación superior podría ser de cinco años, de manera que

en 2010 se notasen sus efectos beneficiosos. Si se tiene en cuenta que a partir de octubre de 2007 está previsto que, en aplicación del diseño de titulaciones previsto en los Decretos de Grado y Postgrado publicados meses atrás¹³, se inicie el proceso de implantación de la nueva oferta académica, parece ajustado dicho calendario.

El régimen de dedicación del profesorado vigente se corresponde con lo que al respecto establece el Decreto¹⁴ de 1985. En dicho texto legal se concretan las obligaciones docentes de los profesores, medidas en horas lectivas semanales (ocho para quienes se hallen en dedicación a tiempo completo y entre un máximo de seis y un mínimo de tres para los que se acojan a dedicación parcial) y horas de tutorías o asistencia al alumnado (seis a tiempo completo, y un número igual a sus horas lectivas para los docentes con dedicación parcial). En el caso de los Profesores titulares de Escuela Universitaria las horas lectivas son doce y las de tutorías seis. Durante los veinte años transcurridos desde la aprobación de esa norma legal no se ha introducido ninguna modificación sustancial que altere la aritmética de los tiempos de «obligado cumplimiento» de los docentes. Únicamente cabe mencionar que, poco a poco, una tras otra, las universidades –no todas, todavía– han ido incorporando a efectos de los cálculos realizados de horas lectivas, el tiempo correspondiente a la docencia impartida en los programas de doctorado, desarrollados por los departamentos, siempre que no se superen

(13) REAL DECRETO 55/2005, de 21 de enero por el que se establece la estructura de las enseñanzas universitarias y se regulan los estudios universitarios oficiales de Grado y REAL DECRETO 56/2005, de 21 de enero, por el que se regulan los estudios universitarios oficiales de Postgrado. BOE: 25-02-05 (nº 21).

(14) REAL DECRETO 898/1985 de 30 de abril, sobre el régimen de dedicación del profesorado. BOE: 19-06-85 (nº 146).

determinados límites ni se exceda un porcentaje preestablecido, para cada uno de los profesores. Pero poco más; mejor dicho: nada más.

Con la filosofía educativa subyacente en el Espacio Europeo y el papel de protagonista principal que se otorga al aprendizaje, la fórmula utilizada hasta la fecha no sirve. La redefinición de las tareas docentes implica de manera inexorable una revisión del sistema de medición de la dedicación del profesorado. Los nuevos modos de actuación docente conducen a que el tiempo que el profesor dedica a la docencia (se estima que, en valor medio, es de dos tercios del total de su jornada laboral; el tercio restante correspondería a la investigación) no sólo se cuente por medio de horas lectivas y horas de tutorías teniendo presente que, en cualquier caso, la fórmula que se emplee ha de ser sencilla y suficientemente universal. A las tareas de coordinación debería asignarse un tiempo, como también a la elaboración de objetivos específicos de cada asignatura, a la preparación de los materiales necesarios, en soporte físico o virtual, a la revisión de las metodologías didácticas empleadas incorporando las técnicas y los recursos convenientes, al desarrollo de métodos innovadores de evaluación, etcétera.

En adelante, pues, no bastará con que se reconozca genéricamente el valor de todas y cada una de las labores docentes que hoy se ensalzan, sino que habrán de reflejarse de modo cuantitativo en la ocupación de su tiempo por parte de los profesores.

En esa reciente Comunicación de la Comisión Europea, varias veces citada con anterioridad, se destaca también que, entre las *prioridades en materia de inversión de cara a la modernización de la enseñanza superior*, los fondos suplementarios que llegasen deberían permitir

la introducción de nuevos incentivos para quienes tengan la voluntad y la capacidad de innovar. En estas condiciones, es oportuna una reflexión sobre si la actual incentivación de las actividades docentes por medio de los quinquenios puede alterarse en aras de superar su demostrada ineficiencia.

Dado que su fácil obtención se acoge con sordina, y se ve más como un cierto contrapeso salarial que como un auténtico estímulo, se podría efectuar un planteamiento *atrevido* del incentivo docente futuro. Este se compondría de dos partes. Una, la equivalente al complemento actual, estaría destinada a la valoración del cumplimiento de las obligaciones «tradicionales» de los profesores, de sus horas lectivas y de tutoría; sería la componente correspondiente a los quinquenios vigentes, evaluados por cada institución. Otra, de nuevo cuño, se ocuparía de la medición de los aspectos docentes más vinculados con la innovación educativa y la mejora de la calidad de los procesos de aprendizaje. Este nuevo estímulo se sometería a un proceso de evaluación externa, análogo al que se sigue con los sexenios investigadores. En cada convocatoria se aducirían méritos de carácter individual o como consecuencia de proyectos docentes desarrollados conjuntamente por instituciones o departamentos diversos.

Conviene precisar que cuanto se viene detallando en este apartado hace referencia a estrategias a corto plazo, que no requieren grandes cambios legales ni organizativos para su implantación. En consecuencia, otra visión del problema a medio o largo plazo debería, al menos, esbozarse para completar el panorama del previsible papel de los profesores en la modernización de la educación superior en Europa, en general, y en España, en particular.

Algunas pinceladas sueltas servirán como boceto del paisaje que el profesorado atisbará de aquí a pocos años. En primer término, habrá menos reglamentación, menos regulaciones «preventivas» y más medición de los resultados alcanzados en las diversas actividades académicas en que está inmerso el profesorado. Esta tendencia ya se ha iniciado en el último decenio y proseguirá de forma imparable. A la reducción de la jungla normativa que actúa como corsé impuesto, en ocasiones con escasa relación con la calidad educativa, corresponderá una mayor libertad de actuación y flexibilidad en los procedimientos.

Una segunda vía de avance certero consistirá en la reorganización de los recursos humanos de las universidades¹⁵. En cuanto se refiere al profesorado, hay dos cuestiones cruciales, de las que se derivarán beneficios tangibles para los procesos educativos de los ciudadanos: sustitución del actual catálogo de áreas de conocimiento e incorporación de sistemas interdisciplinarios de agrupación de los profesores. El vigente listado de áreas de conocimiento, que no es hoy en día otra cosa, debe ser reformado drásticamente, reelaborado sobre el principio de una nueva estructura *arbórea*, que en los diversos niveles contemple la afinidad mayor o menor de los campos científicos. En este sentido, el estímulo a las tareas docentes e investigadoras interdisciplinarias también será muy positivo.

El tercer punto de apoyo para la definición del protagonismo futuro de los profesores en la universidad europea corresponde a la corrección de su excesivo academicismo. Se generalizará una educación universitaria menos conformista, menos memorística y, en definitiva, menos *conservadora* de tradiciones que

han quedado obsoletas, superadas por el progreso socioeconómico de su entorno.

La Universidad de dentro de diez años será mejor que la actual si sus profesores son profesionales de la docencia y la investigación comprometidos con su tiempo y con la sociedad en la que viven y trabajan. Lo será si los profesores con su trabajo cotidiano facilitan la apertura de los departamentos y los laboratorios a las expectativas sociales y hacen factible su sintonía con las demandas del mercado laboral. En definitiva, lo será si asumen activamente su responsabilidad en la formación de ciudadanos; o sea, el liderazgo social que de ellos se espera.

BIBLIOGRAFÍA

- COMISIÓN DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS: *Movilizar el capital intelectual de Europa: crear las condiciones necesarias para que las universidades puedan contribuir plenamente a la estrategia de Lisboa*. Bruselas, 2005. (Comunicación).
- *El papel de las universidades en la Europa del Conocimiento*. Bruselas, 2003. (Comunicación).
- COMUNICADO OFICIAL DE LA CONFERENCIA DE MINISTROS: *Responsables de Educación Superior. Realizando el Espacio Europeo de Educación Superior*. Berlín, 19 setiembre, 2003.
- CONSEJO EUROPEO DE LISBOA: *Conclusiones de la Presidencia*. 2000.
- COSSIO, M.B.: *Ensayistas hispánicos*. (Prólogo Julio Caro Baroja. Edición 1966). Madrid, Aguilar, 1929.
- GINER DE LOS RÍOS, F.: *Instrucción y educación. Estudios sobre educación. Obras Completas VII*. 1879.

(15) F. MICHAVILA: «La Universidad de hoy a mañana: a la espera de Cadmio», en *Temas* (pendiente de publicación).