

**EL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR
Y LA UNIVERSIDAD COMPLUTENSE
ANTE EL PRÓXIMO MANDATO**

Un documento para la reflexión y el debate

PROFESORES POR EL CONOCIMIENTO
(profesoresporelconocimiento@filos.ucm.es)
Febrero de 2007

ÍNDICE

1. El nuevo perfil de profesor universitario según la UCM	
1.1. Comentario al <i>Programa de Evaluación de la Calidad de las Actividades Docentes del Profesorado de la UCM</i>	p. 2
1.2. Comentario al <i>Plan de Dedicación Académica de la UCM (PDA)</i>	p. 5
1.3. La UCM y la nueva figura de profesor universitario.....	p. 6
2. Cuestiones y propuestas ante el próximo mandato rectoral.....	p. 11

EL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR Y LA UNIVERSIDAD COMPLUTENSE ANTE EL PRÓXIMO MANDATO

Nos hallamos en el ecuador de un curso académico electoral, en el que la UCM deberá elegir la persona a cuyo cargo estará el gobierno de esta institución durante los próximos cuatro años. No se trata de una universidad más sino de la mayor universidad presencial del país, con tradición, capacidad docente e investigadora y, en definitiva, con el peso específico suficiente como para poder expresar y hacer oír una voz propia allí donde se hagan propuestas o se tomen decisiones que afecten al conjunto de la educación superior (Ministerio, CRUE, CRUMA, etc.). En concreto, a la UCM debiera corresponder cierto liderazgo en un tema de tanto alcance como la manera de llevar a cabo la imprescindible y deseable construcción de un EEES.

A propósito de este proceso de convergencia con Europa, en marzo de 2005 un conjunto de profesores redactamos un Manifiesto titulado *Qué educación superior europea* en el que formulábamos quince motivos de preocupación referidos a la orientación que estaba adoptando dicho proceso de convergencia. Firmado por 3.000 profesores e investigadores de las más variadas especialidades y universidades (600 de ellos pertenecientes a la UCM), se ponía así de relieve que esos motivos de preocupación eran ampliamente compartidos.

Actualmente, dos años después y en vísperas de elecciones a Rector, consideramos que es éste un momento adecuado para el balance, el análisis y la reflexión. Sin pretensión de exhaustividad, sirvan los puntos siguientes como elementos de partida para ese análisis reflexivo y crítico en el ámbito de la UCM. Para ello retomamos algunas de las inquietudes reflejadas en su día en el mencionado Manifiesto, comenzando por el nuevo perfil de profesor universitario al que parece tenderse. Nos parece ésta una cuestión que incide de modo directo en el tipo de educación superior y de universidad hacia el que se camina.

1. El nuevo perfil de profesor universitario según la UCM

Para examinar esta cuestión conviene partir de dos documentos elaborados por nuestras autoridades académicas, cuya importancia es indiscutible: el **Programa de Evaluación de la Calidad de las Actividades Docentes del Profesorado de la UCM** y el **Plan de Dedicación Académica de la UCM (PDA)**.

1.1. Comentario al Programa de Evaluación de la Calidad de las Actividades Docentes del Profesorado de la UCM

Reconociendo la ineludible necesidad de que los profesores sometan a evaluación la calidad de su docencia, lo primero a plantear es si lo que se debe evaluar es la existencia de “**actividades docentes**” en una acepción amplia, sin ponderación de su interés real para la producción y transmisión del conocimiento,

o más bien la relevancia de los **resultados docentes** alcanzados y la efectiva mejora del nivel científico de la comunidad universitaria (junto con el **cumplimiento de las obligaciones académicas**), al margen de las actividades, procedimientos y metodologías que cada profesor ponga en práctica para conseguir estos fines. Como se expresa ya en el propio título del documento, las autoridades de la UCM han optado por lo primero.

Así, en el **artículo 2 del Programa de Evaluación de la Calidad de las Actividades Docentes del Profesorado de la UCM** se especifican esas actividades objeto de evaluación, entre las que se cuentan las siguientes: realización de materiales didácticos, participación en el aula virtual, participación en actividades formativas, participación en proyectos de innovación, etc.

Sin embargo, a este respecto es posible formular las siguientes consideraciones:

a) Lo que todo proceso de evaluación de la docencia debería tomar en consideración son elementos como los siguientes: **calidad de la formación que reciben los alumnos, adecuación y ecuanimidad de los procesos de evaluación, cumplimiento de las obligaciones académicas, cumplimiento de la programación docente** (aspecto, este último, que sí aparece recogido en el Programa de Evaluación).

Pero además, dado que se trata de docencia *universitaria*, debería atenderse a la **relevancia científica** de esa enseñanza, a su interna **relación con la actividad investigadora** del profesor, así como a su **pertinencia** para situar al estudiante ante las **cuestiones centrales de la disciplina** de que se trate.

b) **En ningún caso tendría que valorarse la mera actividad realizada** (como la relativa a la “formación” del profesorado o a la “innovación pedagógica”) **independientemente de sus efectos**. Participar como ponente o asistir a jornadas relacionadas con la formación del profesorado o con la adaptación al EEES, participar en programas de asignaturas piloto, formar parte de un comité de evaluación de la titulación y, en general, cuantas actividades se incluyen en el apartado A) del Cuestionario dirigido al Profesor (Implicación en la Mejora de la Calidad de las Actividades Docentes) no deberían contemplarse si de lo que se tratara es de evaluar la calidad de la docencia atendiendo a sus resultados.

c) **La realización de materiales didácticos, por sí misma, nada garantiza, puesto que éstos pueden ser excelentes o pésimos**. Mucho menos aún garantiza la calidad **el tipo de medio por el que los estudiantes accedan a ellos** (fotocopias, campus virtual, página web), o **el tipo de soporte que el profesor utilice en sus clases presenciales** (transparencias, diapositivas, presentaciones mediante ordenador, pizarra, etc.).

d) La **participación en el aula virtual** puede ser fomentada por parte de las autoridades académicas, pero en modo alguno es condición necesaria ni suficiente de una buena calidad de la docencia.

e) La **realización de cursos de formación, primero**, puede ser **conveniente** para algunos profesores y completamente **innecesaria** para otros, pero en cualquier caso tendría que demostrarse su eficacia en cuanto a la mejora producida de las capacidades docentes de quienes los realizan; **segundo**, es **discriminatoria** como criterio de evaluación con respecto a aquellos profesores que son comprobada y fehacientemente competentes; **tercero**, es **injusta** puesto que penaliza a quienes ya poseen capacidad pedagógica; **cuarto**, es **arbitraria** puesto que, mientras parece presuponerse el dominio de la disciplina que cada profesor imparte, no sucede lo mismo con respecto a su habilidad para transmitirla: ¿por qué se da por supuesta la competencia científica y no la pedagógica?

Pongamos a modo de ejemplo el tipo de cursos de Formación Permanente que el ICE ofrece a los Profesores de la UCM, y cuya realización, según el Programa de Evaluación de la Calidad, aumentaría la puntuación del profesor evaluado: “Técnicas de prevención del estrés”, “Prevención de las disfonías en el profesor universitario”, “La exposición oral en el aula universitaria”. ¿Resulta así que un profesor que no padezca estrés, ni trastornos de la fonación y que además sea un buen comunicador merece una peor evaluación que aquél que precise ayuda para resolver estos problemas?

f) La forma no debe primar sobre el fondo. **Son los resultados los que deben ser evaluados, y no las metodologías o los recursos pedagógicos empleados para lograrlos, por muy “novedosos” que éstos sean.**

En ese sentido, consideramos muy pertinente que se propongan dos cuestionarios distintos, dirigidos respectivamente a **profesores y alumnos**, mediante los cuales se contrasten las opiniones de unos y otros, pero siempre en orden a evaluar la calidad de los materiales docentes propuestos, la utilidad de la bibliografía recomendada, la capacidad del profesor para facilitar la comprensión de la materia, la competencia científica en su disciplina, el grado de cumplimiento del programa, etc.

Convendría además tener en cuenta lo siguiente:

- Datos de los *Departamentos y Facultades* sobre el **grado de cumplimiento de las obligaciones académicas**: cumplimiento de los horarios de clases y tutorías, presentación en los plazos previstos de los programas, adecuada difusión de los criterios de evaluación, transparencia en la corrección y revisión de exámenes, etc.

- Informes *de conjunto* realizados por *expertos del área científica* en los distintos Departamentos sobre **planificación de las asignaturas, cumplimiento de los objetivos y requisitos del Plan de Estudios, efectividad de la distribución en créditos teóricos y prácticos, adecuación de las pruebas de**

evaluación que se plantean y nivel de los resultados que se reflejan en los exámenes y trabajos elaborados por los estudiantes.

1.2. Comentario al *Plan de Dedicación Académica de la UCM (PDA)*

En la **Presentación** del *Plan de Dedicación Académica* de la UCM (PDA) se afirma la intención de incorporar al cómputo de la dedicación ordinaria del personal docente e investigador de la UCM ciertos esfuerzos docentes específicos, así como la investigación y la gestión a fin de distribuir de modo más equitativo el conjunto de las tareas docentes. Ahora bien, cuando se analiza la **Propuesta** se observa lo siguiente:

a) “La dedicación de un profesor a tiempo completo debe sumar al menos 24 créditos, obteniéndose éstos como suma de la valoración de su actividad no docente y de la carga docente asignada”. Aun cuando en el mismo documento se especifica en el punto 3 de la Propuesta que “la actividad docente ordinaria no deberá exceder los 24 créditos”, la expresión “**al menos 24 créditos**” referida a la mencionada dedicación deja la puerta abierta a poder rebasarlos, lo que de hecho dejaría sin efecto el objetivo del Plan de Dedicación Académica de la UCM.

b) Dado que en el **Apéndice** se indica que **1 crédito supone 35 horas** de trabajo global del profesor, ello implica un máximo de **840 horas** de trabajo por curso, **420 horas** por cuatrimestre y **28 horas** a la semana. Si calculamos la jornada laboral en **37,5 horas a la semana**, restarían **9,5 horas** para la investigación y la gestión. Y ello sin contar con que, al menos en los primeros años de vida laboral o ante un programa de asignatura enteramente nuevo, el tiempo de preparación de 1 hora de clase es muy superior a 1 hora.

c) La **idoneidad del número de créditos** que se permite asignar a determinadas actividades es **muy cuestionable**. Así, por ejemplo, “la participación en un curso de formación de profesores” o algo tan ambiguo como “la participación en iniciativas del campus virtual” contabilizan lo mismo que un “sexenio de investigación” o una “patente registrada”, mientras que estas dos últimas actividades puntúan menos que “la participación en asignaturas piloto”. En consecuencia, limitarse a poner en red material docente o asistir a un curso de formación equivale al esfuerzo de estudio e investigación que es necesario hacer para obtener un sexenio. El mensaje que con ello se transmite a los jóvenes que aspiran a una carrera universitaria es cuanto menos preocupante.

d) Un Plan de Dedicación Académica debiera enmarcarse en un Documento de Plantilla de la UCM previamente definido y aprobado que lo contemplara.

En conjunto, el perfil de profesor universitario que resulta del PDA tiende a separar investigación y docencia, y en el caso de esta última prima las

actividades de carácter pedagógico o las que resultan de la aplicación de las nuevas tecnologías.

1.3. La UCM y la nueva figura de profesor universitario

De los dos documentos anteriores, tomados conjuntamente, resulta una figura de profesor entre cuyos rasgos característicos figurarían los siguientes:

- puesto que se ha establecido que la dedicación de un profesor a tiempo completo debe sumar **al menos** 24 créditos, y dado que 1 crédito supone 35 horas de trabajo global del mismo, aquellos docentes que en el momento en que comience a aplicarse el PDA posean un menor *curriculum* investigador (por ejemplo, por haber accedido recientemente a la carrera universitaria) podrían tener mayores dificultades para llegar a adquirirla, ya que la mayor parte de su jornada semanal deberá emplearse en tareas ajenas a la investigación;

- ello puede producir una creciente divergencia entre la figura del docente y la del investigador, lo cual tiene ciertas ventajas, pero desde luego también innegables inconvenientes;

- atendiendo al perfil que resulta de la tarea docente, no investigadora, lo que se prima es el tipo de actividades que el profesor lleve a cabo, y no el efecto de estas últimas sobre la docencia;

- dichas actividades en general son de carácter metodológico, bien pedagógico, bien tecnológico;

- la condición de experto en una determinada rama del saber y la capacidad de transmitirlo a los alumnos apenas es contemplada.

Las anteriores consideraciones llevan a interrogarse sobre el nuevo perfil de profesor al que aspiran nuestras autoridades académicas, lo cual no puede ser respondido al margen de la “nueva verdad” que va imponiéndose a propósito de la educación superior. Dicha “verdad” se contiene en el denominado nuevo paradigma **enseñanza-aprendizaje**, conforme al cual el centro de gravedad ha de situarse en los resultados del aprendizaje en términos de **competencias** adquiridas por los estudiantes (output), y no en los **conocimientos** que los profesores pueden y deben transmitir (input). Cuando a ello se añade que es necesario pasar de lo que el profesor **quiere enseñar** a lo que el alumno **necesita aprender**, esta verdad adquiere la condición de irrefutable, al tiempo que cubre de sospecha a quien se atreva a ponerla en cuestión. Conviene no olvidar, sin embargo, lo siguiente.

1. En el poco sospechoso (para nuestras autoridades ministeriales) **Informe Universidad 2000** (más conocido como **Informe Bricall**) se contemplaba la distinción entre “los estudios en los que el elemento decisivo y unificador son los **factores disciplinares de formación** -los ‘inputs’ del proceso- que se revelan, en particular, en la **enseñanza y en los programas científicamente fundamentados**”, que son los que tradicionalmente han impartido las universidades, y “los **estudios profesionales** en los que se insiste

preferentemente en los **resultados** -en el 'output'- y que, por ello, ponen un énfasis en los conocimientos asimilados, en los **procesos de aprendizaje** y en las **competencias adquiridas**. En todos ellos ha habido un desplazamiento desde la perspectiva del saber a la perspectiva del proyecto” (*Informe Bricall*, 167-168).

2. Lo que el profesor viene enseñando son **programas basados en la lógica de las disciplinas** tal como éstas se han constituido y actualizado permanentemente (cuestión aparte son las arbitrariedades que hayan podido existir en casos particulares y que precisarían ser corregidas), estimándose que **eso es lo que el estudiante precisa aprender** para así obtener una sólida preparación que pueda hacer valer, tanto en el ejercicio profesional como en su propia formación personal. No es, por tanto, el capricho del profesor (como muchas veces se da a entender) sino esa **lógica de las disciplinas**, la que marca el contenido de la enseñanza superior.

3. Este planteamiento condiciona un perfil de profesor cuya competencia y su buen hacer profesional están dictados sobre todo por su condición de **experto en la especialidad** de que se trate. En ese sentido, la posibilidad de compatibilizar docencia e investigación, si bien resta tiempo para la segunda, también ha resultado fecunda para ambas.

4. Con el cambio de paradigma no es cierto que el centro de gravedad se desplace del profesor al alumno, en el sentido en el que normalmente se manifiesta, como si el alumno hasta ahora no hubiera sido tomado en consideración. Lo que sí tiene lugar, empleando la terminología del Informe Bricall, es la **reducción de los estudios superiores de aproximación disciplinar (input) a los estudios superiores de aproximación profesional (output)**, o lo que es lo mismo, la **reducción de la Enseñanza Superior a la Formación Profesional de Grado Superior**.

5. Lo anteriormente expuesto se compagina a la perfección con el hecho de que, en el paradigma de la enseñanza-aprendizaje, las **competencias, habilidades y destrezas** a alcanzar por los estudiantes reemplacen a los **conocimientos científicos**, que ahora en el mejor de los casos “se gestionan”, más que “se adquieren”. Y también se comprende que la condición del profesor en cuanto experto en su disciplina pierda relevancia. Por cierto, es interesante saber que el giro hacia la formación en competencias ha sido propugnado con anterioridad al proceso de Convergencia Europea por instituciones no educativas tales como el Banco Mundial, el Banco Interamericano de Desarrollo o la OCDE.

6. Recordemos que la noción de **competencia**, tal como explica el **Proyecto piloto Tuning¹**, “viene de fuera de la academia” (*Proyecto Tuning*, 38).

¹ Proyecto promovido por un grupo de universidades con la colaboración de la *Asociación Europea de Universidades* y de la *Comisión Europea* en el marco del programa Sócrates y coordinado por la Universidad holandesa de Groningen y por la Universidad de Deusto, en donde se establecen los nuevos criterios pedagógicos que deben inspirar las reformas educativas.

Efectivamente procede del mundo de la empresa. Y ello con la finalidad de establecer un mejor diálogo con los empleadores y, por tanto, en aras de las exigencias del mercado de trabajo. Por ello se considera que el lenguaje de las competencias resulta adecuado para la consulta y el diálogo con los representantes de la sociedad “que no están involucrados en la vida académica” (*Proyecto Tuning*, 38), siendo éstos los empleadores, las empresas. En definitiva, las competencias contienen los “mensajes de los graduados y empleadores a las universidades europeas”.

Es por ello que a la hora de fijar cuáles deben ser las principales competencias a adquirir por los estudiantes universitarios, los coordinadores del Proyecto Tuning decidieron consultar 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). Pues bien, la competencia que los profesores valoraron en **primer lugar**, “**conocimientos generales básicos sobre el área de estudio**”, fue relegada a la **posición 21** por los empleadores, mientras que estos últimos situaron en las primeras posiciones las competencias que de hecho los Departamentos de Recursos Humanos de las empresas fijan como prioritarias a la hora de nuevas contrataciones de personal.

7. Conviene subrayar que en los documentos de trabajo emanados del Ministerio de Educación y Ciencia en los que se contienen las propuestas sobre “**La organización de las enseñanzas en España**” (26-IX-2006) y sobre las “**Directrices para la elaboración de títulos universitarios de grado y máster**” (21-XII-2006), de modo expreso se ofrece una **caracterización académica de la noción de “competencia”**, lo que pudiera interpretarse como un distanciamiento del Proyecto Tuning. Sea bienvenida esa caracterización, pero en todo caso sigue siendo discutible que la educación superior en su conjunto deba girar en torno a la noción de competencia, directamente conectada con el sesgo profesionalizante que la reforma le imprime.

8. En este contexto es claro que se necesita una nueva figura de profesor, que ya no es el responsable de la estructuración del proceso de aprendizaje, sino que ha de limitarse a coadyuvar a la adquisición de las diferentes destrezas, habilidades y competencias. Y puesto que la universidad ya no tiene como tarea primordial la transmisión de conocimiento, el profesor deja de ser un **docente**, un **enseñante**, para convertirse en un **consejero, un motivador, un orientador, un compañero**.

Ahora bien, el problema entonces reside en cómo conseguir que el profesorado, costosamente formado (en tiempo y en dinero) en sus respectivas especialidades, comprenda y acepte una reforma en la que explícitamente ha perdido esta condición de docente. Para ello en primer lugar se insiste en la supuesta necesidad de profundas reformas didácticas, dado el carácter obsoleto de cuanto se viene haciendo (transmitir conocimientos). En segundo lugar se comienza a invitar/exigir la adaptación del profesorado al nuevo rol a través de todo tipo de actividades tales como las descritas en el punto 1.1, que son precisamente las que se convierten en objeto de evaluación. El estudio puro y duro

al que muchos profesores hemos dedicado la mayor parte de nuestras vidas con la finalidad de adquirir una mejor formación científica (en su más amplio sentido) ha perdido todo protagonismo, una vez que se ha decidido que previamente lo ha perdido para los alumnos en el contexto de la nueva enseñanza-aprendizaje.

Es necesario subrayar que, según datos del **Plan Específico para la Renovación de las Metodologías Educativas (PERME)** del Consejo de Coordinación Universitaria, cuando los estudiantes (tanto los europeos que vienen a España a través del programa Erasmus como los españoles que acuden a otras universidades europeas) someten a valoración tanto la universidad de origen como la de destino, considerando globalmente los aspectos metodológicos, las características del profesorado y las labores de coordinación, adecuación y evaluación de los estudios, los resultados muestran diferencias significativamente favorables a la universidad española.

9. Para evitar malentendidos conviene, no obstante, decir alto y claro lo siguiente: a) nada hay que objetar a una **mejor distribución del tiempo entre clases teóricas y prácticas**, seminarios, trabajos dirigidos, etc.; b) las **clases magistrales** no son el único vehículo de formación de los alumnos, si bien su papel no debiera ser menospreciado; c) **no todas las titulaciones exigen igual reparto del tiempo entre teoría y práctica**; d) **actualmente ya existen prácticas**, seminarios, trabajos de los alumnos, etc.

Concedamos, por tanto, allí donde sea preciso, un mayor protagonismo a los seminarios, prácticas, trabajo de los alumnos, exposiciones orales y escritas de éstos, etc., diversifiquemos las formas de evaluación, hagamos un mejor y mayor uso de las nuevas TIC entendidas siempre de manera instrumental. En definitiva, mejoremos la enseñanza universitaria, pero no olvidemos que **fomentar la participación activa de los estudiantes en su formación es una cosa y asumir los presupuestos ideológicos contenidos en el modelo de la enseñanza-aprendizaje es otra muy diferente.**

10. Tal vez no resulte infundado un cierto temor a que expertos en educación y autoridades políticas y académicas estén, entre todos, descubriendo la rueda cuando ponen tanto énfasis en la introducción de las llamadas **nuevas metodologías educativas** como eje de la reforma, así como en la necesidad ineludible de que el profesor adquiera **formación pedagógica** para introducirse en ella. En primer lugar, **es falso que exista “una nueva metodología docente europea”** aplicable con carácter universal en cualesquiera circunstancias. La mejor metodología será la que obtenga la mejor relación coste/rendimiento en su aplicación a una esfera del conocimiento concreta, y cabe pensar que no sólo los ICE sino que también y fundamentalmente los expertos en las diversas ciencias están en condiciones de plantear la cuestión y de resolverla satisfactoriamente. En segundo lugar, no sólo **es falso** que exista de modo generalizado un déficit de formación práctica, tal y como se ha dicho en el punto anterior, sino también **que esa formación práctica se adquiera con un único estilo docente, por muy “nuevo” que éste se presente.**

11. Suele argumentarse la necesidad ineludible de las reformas emprendidas en la universidad, de carácter marcadamente profesional y mercantil, en el marco de la **sociedad del conocimiento**. A propósito de esta cuestión sí convendría tener presente que lo característico de dicha sociedad (como bien ha puesto de relieve Lamo de Espinosa) es el hecho de que la ciencia se ha convertido ella misma en un lucrativo tipo de actividad económica (en forma de I + D), orientada a la producción de conocimientos nuevos útiles sobre todo al tejido industrial, con lo que se ha transformado en un factor de producción de mayor importancia que el trabajo, el capital o las materias primas. Es entonces la trilogía ciencia-tecnología-industria la que se transforma en la protagonista indiscutible que condiciona, no sólo la forma de entender el conocimiento mismo, sino también la propia institución universitaria, y con ello el papel de sus profesores y alumnos.

En este sentido toda **restricción** de la universidad únicamente a su papel en la sociedad del conocimiento implica a su vez un carácter fuertemente limitativo en la forma de entender el “**conocimiento**” mismo, con las consecuencias que todo ello tiene sobre aquellos saberes y disciplinas que no resulten de utilidad a la ciencia aplicada.

12. Digamos, por último, que todo ello no puede dejar de plantear en el nuevo marco cuál es **la tarea que la sociedad encomienda a la universidad**, lo que a su vez suscita interrogantes como los siguientes: ¿se agota la misión de la universidad en proporcionar fuerza de trabajo a los empleadores? ¿Aun siendo extremadamente importante, es la empleabilidad el *único* objetivo de la educación superior? ¿Son las universidades *exclusivamente* instituciones de formación profesional? ¿Deben diferenciarse las universidades de las escuelas de negocios? ¿Es deseable que la universidad adopte incluso el lenguaje propio del mundo empresarial como es el de las competencias?

Si se responde afirmativamente (lo cual es perfectamente posible y democrático), entonces una reforma de la universidad como la que se propugna con ocasión del EEES es enteramente adecuada: **los estudios universitarios no son otra cosa que estudios profesionales**, el acento se debe poner en los **resultados** -en el ‘output’-, esto es, en los **procesos de aprendizaje** y en las **competencias adquiridas**. Se comprende entonces que **los profesores deban ser ahorrados a fin de que abandonen su rol de enseñantes** y se conviertan en “**facilitadores de aprendizaje**”, empleando para ello todos los medios que tengan a su alcance las autoridades académicas, y muy en especial los que la pedagogía pone a su disposición. Pero también es legítimo y democrático responder negativamente a los anteriores interrogantes, con las consecuencias que de ello se derivan.

¿De verdad es creíble que si de lo que realmente se tratara es de fomentar la participación de los estudiantes y otorgarles un mayor protagonismo sean necesarios complicados y costosos planes de “renovación pedagógica”, como el **Plan Específico para la Renovación de las Metodologías Educativas (PERME)** propuesto por el Consejo de Coordinación Universitaria con el fin de “preparar a los profesores para superar el método de las clases magistrales”? No.

De lo que se trata es de “educar” a los profesores para que asuman un cambio de rol en el que lo didáctico-instrumental ocupe el papel central que hasta ahora habían desempeñado los contenidos científicos. Y la gran perjudicada no es otra que la formación de los alumnos y la calidad de las universidades. Pues por muchas “nuevas verdades” que se quieran introducir, al final dicha calidad depende a su vez estrechamente de la calidad **científica** del profesorado.

2. Cuestiones y propuestas ante el próximo mandato rectoral

Partiendo de las consideraciones formuladas hasta este punto y rebasando el tema de la figura del profesor y del rol de la universidad en el nuevo marco, **Profesores por el Conocimiento** deseamos trasladar a nuestro actual Rector, así como a cuantos aspiren a dicho cargo a lo largo de los próximos meses, nuestra inquietud sobre las cuestiones siguientes. Encarecidamente nos permitimos rogar que estos importantes asuntos sean abordados por los **candidatos en campaña electoral** a fin de poder conocer a qué futuro puede aspirar nuestra universidad, así como de emitir un voto lo mejor fundado posible basado en razones y exposición de motivos.

1. ¿Van a ser revisados el Plan de Dedicación Académica de la UCM (PDA) y el Programa de Evaluación de la Calidad de las Actividades Docentes del Profesorado de la UCM?

De modo especial hacemos hincapié en que en ningún caso la realización de los llamados “cursos de formación” organizados por el ICE deben ser criterio de evaluación de la **calidad** de la docencia, ni deben contabilizar créditos en cualquier futuro plan de dedicación académica.

2. No debiera imponerse un modelo único para todas las titulaciones, de modo que la profesionalización domine por completo en el marco de una concepción utilitarista del conocimiento. Puesto que al menos **la noción de competencia en sentido académico** permite abrir una brecha en favor de la distinción entre **educación superior y formación profesional de grado superior**, ¿va a existir en la UCM la voluntad política de propiciar tal distinción?

3. Dado el amplio margen que el Ministerio va a otorgar a las universidades para elaborar sus títulos, según la propuesta de 21-XII-2006, la UCM, lo mismo que las demás, deberá adoptar un criterio con respecto a lo que se ha dado en llamar “**formación a la carta**”, y que se refiere a la oferta de los centros de enseñanza superior en función exclusiva de las demandas laborales concretas de cada momento y lugar, y atendiendo a las cambiantes necesidades del mercado. Según la *Fundación Universidad-Empresa*, la enseñanza superior y los sectores productivos de nuestra economía deben aproximarse en el 100% de los casos. Por su parte Ana Patricia Botín, presidenta de la *Fundación Conocimiento y*

Desarrollo, afirma que la función de la universidad es satisfacer las necesidades del sistema productivo.

¿Qué criterios generales van a presidir en la UCM la propuesta de sus titulaciones y de sus planes de estudio?

Una institución de tanto peso como la UCM bien podría atemperar el predominio indiscutible de la motivación económico-mercantil presente en la actual reforma de las universidades, y ello también en foros ajenos a la propia universidad.

4. Según el *Atlas de la España Universitaria*, un estudio recientemente elaborado por la Universidad de Cantabria y financiado por el Grupo Santander, en el 75% de las 2.200 titulaciones que se ofertan en las universidades públicas se matriculan menos de 125 estudiantes al inicio del curso², siendo esta última la cifra actual de referencia de productividad. Esta situación, evidentemente problemática, puede deberse a la repetición innecesaria de titulaciones a cortas distancias unas de otras, pero también en algunos casos a la especificidad de ciertos estudios que, por su misma condición, no pueden ser sino minoritarios. La escasa cantidad no siempre va acompañada de escasa calidad o importancia desde el punto de vista científico o cultural.

Pocas universidades como la UCM están en condiciones de apostar por titulaciones que puedan ser cursadas por una minoría de alumnos. **¿Cuál va a ser la posición de la UCM ante titulaciones cuyo número de alumnos en 1º curso sea inferior al que en cada momento se establezca como cifra de referencia de productividad?**

5. En líneas generales nuestro actual modelo de universidad pública está determinado por la demanda, no por el coste, modelo este último que es propio de los países anglosajones. Ello supone que, al menos idealmente, todo el que lo desea (y posee la titulación necesaria) debe poder acceder a la universidad concebida desde la igualdad de oportunidades y como elemento de igualación social. En cambio en una universidad determinada por el coste, como es la norteamericana, sólo una élite intelectual-económica accede a los estudios superiores (según publicó *El País* el 11-XII-2006, únicamente un 3% de los estudiantes inscritos en las mejores universidades de EEUU posee bajos recursos).

¿Van a defender las autoridades de la UCM, dentro y fuera de esta institución, el modelo determinado por la demanda?

6. Asumiendo un tipo de enseñanza más próximo al anglosajón con menos clases presenciales, más trabajo individual y tutorías del profesorado, dado el elevado número de alumnos de la UCM, la cuestión es si cuenta nuestra universidad con los recursos materiales y humanos necesarios para **generalizar el modelo de las actuales asignaturas piloto, con un número de alumnos reducido por grupo, a todas las asignaturas en el curso 2008-09.**

² Los datos corresponden al curso 2004-2005.

¿Qué tipo de estudios empíricos ha realizado la UCM que garantice la viabilidad de esa generalización?

7. A la hora de valorar **experiencias piloto** se habla de una tasa de éxito (identificada con la de aprobados) significativamente superior en el caso de los alumnos de grupos piloto frente a la media de los alumnos de grupos no-piloto. Pero ese no debería ser el único factor a considerar. Tendría que compararse el nivel de formación adquirido por unos y por otros mediante **pruebas comunes que permitieran evaluar sus respectivos logros**.

¿Va a arbitrar la UCM algún método que permita comparar de modo objetivo la formación de alumnos de grupos piloto y no-piloto?

8. Deberían existir **garantías de preservación de la libertad académica (docente e investigadora)** para las situaciones de patrocinio empresarial. ¿Va a seguir siendo posible una investigación “desinteresada”? En términos generales “libertad democrática” y “libertad de mercado” no son la misma cosa.

¿Ha establecido o va a establecer la UCM garantías de este tipo?

9. Con respecto a la **financiación**, cada vez se escuchan más voces que propugnan una financiación de la universidad por objetivos, lo cual plantea al menos dos tipos de cuestiones. La primera, se refiere al porcentaje que ha de asegurarse en concepto de **financiación básica** y el porcentaje que se vincula a la **financiación por objetivos**. La segunda obviamente tiene que ver con la especificación de esos objetivos y criterios. Atendiendo a lo publicado en prensa se barajan criterios como los siguientes: transferencia de tecnología, patentes, rentabilidad, parques científicos, tiempo empleado por los alumnos en completar sus estudios, formación del profesorado, reducción del número de repetidores, renovación de las metodologías docentes, mayor porcentaje de mujeres entre los catedráticos, y un largo etcétera.

¿Qué porcentaje considera la UCM que debe subordinarse a la consecución de ciertos objetivos y cuáles deben ser éstos?

Éstas son algunas de las cuestiones, entre otras muchas posibles, que deseamos plantear al actual Rector y previsible candidato en las próximas elecciones, y que asimismo formularemos a cualesquiera otros candidatos que se presenten a su debido tiempo. Quizá todo ello tiene el suficiente interés para la comunidad académica como para que merecieran ser discutidas antes de la finalización de la presente legislatura. Independientemente de tendencias políticas, somos muchos quienes pensamos que la educación es algo más que la adquisición de competencias útiles en el mercado laboral.

Por otra parte, no es cierto que en todos los países todas las universidades estén modificando sus estructuras de la misma forma. Hay margen de maniobra, y es en ese sentido en el que la UCM podría encabezar un modo de pensar y de proceder que no dejaría de resultar influyente a nivel nacional, en vez de plegarse a los desconcertantes vaivenes a los que las autoridades políticas, tanto nacionales como autonómicas, han sometido a las universidades a lo largo de los últimos

años (doctorados de calidad, posgrados, etc.), con enormes pérdidas de esfuerzo y de tiempo. Asimismo, desde un punto de vista más teórico e ideológico, la UCM bien podría contribuir a crear opinión, en vez de reproducir ciertas tesis que muchos repiten y pocos explican acerca del tipo de reformas que las universidades precisan. A ello invitamos cordial y lealmente a nuestro actual Rector y futuro candidato, invitación que haremos extensiva a todos los candidatos.

PROFESORES POR EL CONOCIMIENTO
(profesoresporelconocimiento@filos.ucm.es)
UCM - Febrero de 2007