
El profesorado de Universidad del Tercer Milenio. El nuevo horizonte de sus funciones y responsabilidades

por José A. IBÁÑEZ-MARTÍN
Universidad Complutense de Madrid

1. Introducción

Una de las más grandes aportaciones de Europa a la cultura universal ha sido la creación de la institución universitaria, claramente más antigua que el Estado. Han pasado muchos siglos, quizá podemos remontarnos a la Academia platónica y tal vez a la liga pitagórica, desde que aparecieron los primeros lugares en los que se pretendía proporcionar un saber superior —y libre de las imposiciones del poder político— a los jóvenes adultos. A partir de entonces se fue configurando lo que hoy llamamos Universidad, siguiendo una compleja evolución, que no siempre supo responder con acierto a los cambios sociales, pero sí tuvo la inteligencia imprescindible como para permitir su supervivencia y consolidación. Indudablemente tiene interés conocer esta evolución histórica, así como los grandes modelos teóricos sobre los que se han construido las Universidades. Pero no va a ser éste el motivo del presente artículo, como tampoco me voy a detener en asuntos legales. En efecto el gobierno español comenzó el año 2000 a diseñar un

conjunto de amplias modificaciones legales en el ámbito educativo, con el deseo de corregir las inadecuaciones, los errores y los efectos perversos de las leyes que desarrollaron el artículo 27 de nuestra Constitución. Esas reformas eran urgentes y confío en que de ellas se obtengan frutos positivos. Ahora bien, las estructuras legales no son suficientes para responder al gran reto ante el que encuentra hoy la Universidad, ya que la cuestión más grave a la que hemos de responder no es tanto la organización del gobierno universitario o los sistemas de selección del profesorado, cuanto cómo avizorar los nuevos caminos que la Universidad debe seguir para responder acertadamente a las actuales circunstancias sociales, muy distintas de las anteriores.

Este artículo, por tanto, se orienta no hacia asuntos históricos o legales, sino que pretende reflexionar sobre lo que entiendo que es más fundamental, que es el nuevo marco teórico de las funciones y responsabilidades del profesorado universitario del

tercer milenio, marco que ha de proponerse tras estudiar el horizonte en el que se inscribe hoy su trabajo y las características de sus interlocutores principales. De ahí que lo dividamos en cuatro partes. Primero, presentaremos algunas peculiaridades que definen a los estudiantes universitarios que hoy acuden a las aulas. En segundo lugar expondremos los principales requerimientos que está recibiendo la Universidad desde diversas instancias sociales. Más adelante consideraremos ciertos rasgos de la mentalidad del momento y su influencia en el modo como el mundo académico entiende la identidad y estructura de la institución universitaria. Finalmente, teniendo en cuenta las ideas anteriores, haremos una propuesta sobre las funciones y responsabilidades del profesorado de Universidad.

Sería presuntuoso por mi parte afirmar que en este trabajo sólo van a aparecer ideas indiscutibles, aceptadas por todos. Lo único que entiendo indiscutible es que nos encontramos en una situación delicada, de lo que es señal indudable la proliferación de documentos internacionales de muy alto nivel que se han dedicado a reflexionar sobre la Universidad. No es posible que, sólo en estos últimos años, la Unión Europea, la Unesco, el Consejo de Europa, los Rectores o la Conferencia de Rectores de las Universidades europeas y de las Universidades españolas, los Ministros de Educación de los países europeos, el Reino Unido, etc. [1], hayan dedicado tanto esfuerzo para tratar una cuestión sobre la que hubiera unanimidad social. Y si tal unanimidad falta, tampoco yo puedo pretender que todo el mundo esté de acuerdo con las ideas que

voy a exponer que sólo intentan dar pistas para una difícil discusión.

En todo caso, debo advertir que me propongo reflexionar fundamentalmente sobre la Universidad en la Unión Europea. Puede decirse que incluso dentro de la Unión Europea no todas las Universidades se encuentran en las mismas condiciones y que por ello es discutible pretender abarcar un marco tan amplio. Pero, sin duda, sería una osadía por mi parte incluir en mi análisis a las Universidades de otros continentes, que responden a una historia y a unos condicionamientos sociales muy distintos de los europeos, aun sin descartar que algunas de las consideraciones que aquí se hagan puedan ser de interés general.

2. Los nuevos estudiantes universitarios: de la explosión numérica a la presión estructural

La primera experiencia que tenemos quienes nos dedicamos desde hace años a la docencia universitaria es que cada vez hay más estudiantes, aunque muy probablemente no se podrá decir lo mismo dentro de unos años, teniendo en cuenta la brutal caída de la natalidad que se ha producido en España, y que ha llevado a algún político a advertir a los ciudadanos que será imprescindible llamar a cientos de miles de inmigrantes para que atiendan los puestos de trabajo que el país necesita, empezando por los trabajos que no pocos rechazan.

Concretamente, si analizamos lo que ha ocurrido en los últimos cuarenta años, descubrimos que el número de estudiantes universitarios se ha multiplicado por más de

nueve, en una progresión que no ha sido siempre igual, pero siempre positiva, excepto en los años de la crisis económica y social del 1978 al 1981. Si ponemos la base 100 en los 170.602 estudiantes de 1959, llegamos a los 404,4 en 1977—689.971 estudiantes—, con crecimientos anuales superiores al 10% en seis años, y terminamos en 1998 llegando a los 928,1 —1.583.297 estudiantes— con crecimientos nunca superiores al 10% y que se han ido ralentizando en los últimos años, por las circunstancias demográficas señaladas [2].

Ahora bien, el aumento cuantitativo por sí solo es poco significativo. Es evidente, por ejemplo, que hoy hay muchos más hogares con agua corriente en Madrid que hace ciento cincuenta años, gastándose, además, mayor cantidad de agua por persona. Sin embargo, el Canal de Isabel II, desde su fundación hasta hoy ha respondido a estas nuevas peticiones sociales simplemente ampliando sus servicios, sin que haya sido imprescindible un replanteamiento de la estructura teórica según la cual se creó. La Universidad, en un primer momento no supo responder a esa ampliación de la demanda con un paralelo aumento del profesorado de máximo nivel, lo que se ha subsanado con el tiempo, de modo que los Catedráticos de Universidad han crecido en estos últimos cuarenta años en mayor proporción que el número de estudiantes [3]. Pero con ello no se han solucionado los problemas que plantean los nuevos estudiantes universitarios, precisamente porque su raíz no es meramente cuantitativa sino, sustancialmente, cualitativa. No nos encontramos hoy sólo con más estudiantes sino, sobre todo, con estudiantes distintos.

¿Y cuáles son esas características que hoy distinguen a quienes se matriculan por primera vez, de los que se matriculaban hace cuarenta años? Pienso que podríamos señalar cuatro diferencias importantes.

a) Comenzando por la más visible, es obvio que hoy se da una mayor diversificación en relación con los orígenes sociales y los ambientes culturales de donde provienen los estudiantes. Antes, el alumnado—constituido por varones en un alto porcentaje— se nutría fundamentalmente de las clases medias ilustradas y de las familias de profesionales, con una mediana presencia de los grupos adinerados y con una desgraciadamente poco significativa representación de las clases más modestas. El porcentaje de población mayor de 25 años que tenía título universitario era mínimo, pero sus hijos estaban altamente representados entre los estudiantes universitarios, que a su vez eran un pequeño porcentaje del total de la población comprendida entre los 18 y 21 años. Hoy las cosas han cambiado. En 1996, el porcentaje de la población entre 25 y 64 años con título superior ha subido hasta el 13%, pero quienes frecuentan las aulas universitarias superan el 26% de quienes tienen entre 18 y 21 años, estando en ese número más representadas las mujeres que los varones. Algunos trabajos dicen que las clases populares están cuatro veces menos representadas que las más altas. Pero indudablemente hoy son muchos más que antes los que aspiran a ser los primeros licenciados de su familia, especialmente proviniedo de clases medias emergentes, con un bagaje cultural, en ocasiones, más bien escaso.

b) En este nuevo escenario, dentro, además, del enfrentamiento actual de mentalidades, del que hemos de hablar con mayor detalle, nos encontramos con que los intereses de una parte del alumnado y sus motivaciones para el estudio son muy distintos de los que anteriormente se observaban. Muchos estudiantes acuden para conseguir un título que les promueva económica y socialmente, manifestando escasísimo interés por lo que no se oriente directamente hacia ese objetivo. Así, las actividades culturales que se organizan en la Universidad, las conferencias de personalidades académicas distinguidas etc., atraen a un número mínimo de estudiantes. Igualmente, los profesores antes podíamos organizar Seminarios para profundizar en algunos aspectos de la asignatura o recomendar libros que consideráramos de interés: hoy lo que no entre en el examen, lo que no tenga influencia directa para conseguir trabajo, es algo que sólo un mínimo porcentaje toma en consideración. Antes, los planes de estudio eran cerrados, con escasas posibilidades para que los estudiantes manifestaran sus preferencias. Hoy, se cambiaron los planes para dar una mayor capacidad de opción, así como se pusieron asignaturas de libre elección que hicieran posible escoger materias ajenas a la carrera, en las que los estudiantes pudieran satisfacer sus deseos de adquirir una formación más completa, por encima de los límites del título elegido. Pero esta experiencia no siempre se puede calificar de positiva. Muchos estudiantes —también por una estructuración del curriculum más dependiente de los intereses de los profesores que de las exigencias propias de la formación, que ha multiplicado por tres el número de materias que deben aprobarse—

tienden a matricularse de las optativas primeramente por su horario y facilidad, mientras que para las asignaturas de libre elección lo más habitual es seguir prefiriendo otras materias optativas de la misma carrera, especialmente en las Universidades grandes.

En una palabra, los profesores tenemos la sensación de que son todavía menos que en tiempos anteriores los estudiantes interesados por el saber. Quizá contribuya el hecho de que en bastantes ocasiones —en contra de lo que pasaba antes— no están estudiando la carrera que deseaban sino aquella en la que han podido entrar de acuerdo con sus calificaciones [4]. Quizá contribuya también el *ethos* economicista de nuestros días, por el cual un considerable número limita sus intereses a colocarse bien —dentro de lo actualmente considerado como un buen trabajo— y ganar dinero, manifestando las estadísticas que los licenciados universitarios son quienes menor índice de paro tienen, así como que la diferencia entre los ingresos de un licenciado y los de quienes sólo tienen estudios medios está en una media del 67,9%. Este desinterés por el saber —sumado a los bajos costos de la matrícula— tiene una última consecuencia negativa: bastantes estudiantes, en cuanto reciben una oferta que consideran razonable, aunque no lo necesiten para sostenerse, se ponen a trabajar, lo que se traduce en que muchos de ellos, especialmente varones, no acaban la carrera.

c) En tercer lugar, no podemos olvidar que los estudiantes que llegan ahora a las aulas universitarias han pasado por una experiencia escolar radicalmente distinta

de la que se tenía antes, experiencia que ha sido diversa especialmente por tres causas que procederemos a explicar: a') la extensión de otros modos de entender al ser humano, especialmente en la imagen que se tiene sobre su responsabilidad y su libertad, b') la consideración del sistema educativo desde la óptica prioritaria de los instrumentos de ingeniería social al servicio de los gobernantes para configurar un determinado tipo de sociedad, y c') el deseo de presentar a los organismos internacionales ciertos resultados del sistema educativo que se consideren similares a los de nuestro entorno cultural. Explicaremos brevemente cada una de estas causas.

Hace algunos años señalaba Kolakowski [5] que una de las características de la civilización occidental era la creencia en la responsabilidad y en el mérito o demérito personal, consecuencia de una libertad que permitía al hombre dirigir su propia vida y que, por otra parte, no era «autotélica» sino que estaba al servicio de ciertos bienes que conducen a una vida buena, bienes que alejan del siempre cercano peligro de la deshumanización, del que tan desgraciadas experiencias hemos tenido en las últimas décadas. Pero esa creencia ha ido entrando en crisis a lo largo del último tercio del siglo XX, en sus dos dimensiones. Primero se desprestigió intelectualmente la idea de la responsabilidad personal. Es indudable que todos tenemos numerosos condicionamientos y recibimos diversas presiones sociales. Pensar que el ser humano goza de una absoluta libertad choca contra la evidencia más palmaria. Ahora bien, una cosa es reconocer que nuestra libertad es limitada y otra afirmar que, en el fondo, somos testigos de una vida

que parece nuestra, aunque realmente se decide en otros lugares, por lo que pretender responsabilizar a nadie de sus actuaciones sería algo poco justo. Quizá la expresión plástica más brillante de esos erróneos planteamientos la tenemos en uno de los famosos bailes de los puertorriqueños en *West Side Story*: en medio de una estupefaciente coreografía queda claro que si fueran detenidos contarían al Juez que habían crecido en una familia indigente, que no habían podido terminar sus estudios y que, por tanto, no eran responsables de sus acciones, lo que el Juez terminaría aceptando, y les declararía inocentes de sus cargos.

A la crisis de la responsabilidad, se ha sumado la crisis del sentido de la libertad, de la necesidad de identificar aquellos bienes —no siempre gustosos— que nos llevan a una vida verdaderamente buena, a una vida examinada, como decían los clásicos. Contra esa tarea de análisis y de superación personal, se han lanzado quienes han defendido, como ideal de la modernidad, el derecho a elegir cada uno su propia vida, sin referente alguno. Hace tiempo, el famoso diccionario Lalande definía la autonomía como la libertad moral que se opone tanto a la esclavitud respecto a los impulsos como a la obediencia, sin crítica, a las reglas de conducta sugeridas por una autoridad exterior. Hoy, por el contrario, algunos entienden la autonomía como la capacidad de la persona para formular la ley por la que gobierna su propia conducta, presidida por el principio de la espontaneidad y sin referencia a deber alguno. De este modo surgen los nuevos dogmas, seguidos por no pocos profesores, de respetar la libertad del niño y de respetar su espontaneidad [6], de abstenerse, por

tanto, de promover la búsqueda de ningún bien concreto, pues, en último término, como se pregunta retóricamente Camps

«¿Quién es una buena persona?

¿Existen criterios para ello en un mundo tan complejo? ¿Tenemos modelos? No los tenemos ni, probablemente, haga ninguna falta tenerlos» [7].

A nadie se oculta la relación epistemológica entre ese concepto de autonomía y el constructivismo impuesto como dogma por los teóricos de la actual estructura educativa. Como un ejemplo entre mil, podríamos citar el artículo publicado por uno de estos teóricos en un periódico de ámbito nacional, donde, tras enjuiciar el orden de las prioridades políticas de la actual ministra de Educación, señala por dos veces la dificultad de educar «en la construcción de valores *propios* en una sociedad plural y relativista» [8]. Para estos planteamientos, por tanto, ningún valor se descubre, sino que cada uno construye los suyos, según los criterios que considera relevantes, lógica consecuencia de una mentalidad relativista.

Decíamos que los estudiantes son distintos por la vigencia social de estas nuevas concepciones antropológicas, a la que se sumaban otros dos factores. El primero consistía en la decisión adoptada por algunos políticos de organizar el sistema educativo, no tanto al servicio de los deseos de sus participantes, cuanto al prioritario servicio de la configuración de un determinado tipo de sociedad, en la que, concretamente, tuviera un destacado papel la igualdad social. En este sentido, algunos consideraron que las acciones a favor de la igualdad de oportunidades —que comen-

zaron a fines de los 1950 y que habían facilitado la presencia en las aulas universitarias de muchos jóvenes con pocos recursos económicos, pero con ilusión de superarse, también movidos por el deseo de sus padres de que llegaran más arriba de donde ellos habían llegado— tardarían un tiempo excesivamente largo en aumentar de modo importante el número de universitarios provenientes de las clases cultural y económicamente más desfavorecidas, meta considerada como irrenunciable exigencia para conseguir una sociedad más igualitaria. La solución, así, vendría por otro camino, que consistiría en cambiar la estructura de los estudios básicos. En efecto, conviene advertir que, en contra de lo que hoy muchos creen, la Ley General de Educación fijaba la obligatoriedad hasta los 16 ó 17 años, según, respectivamente, se eligiera la formación profesional o el bachillerato unificado y polivalente [9], aunque sea cierto que, contra lo igualmente dispuesto en la ley [10], no se perseguía a quienes incumplían el deber de educación obligatoria en sus últimos años. El asunto, por tanto, no radicaba en aumentar los años de obligatoriedad, sino en acabar con la diversidad de itinerarios formativos, que algunos consideraban era un obstáculo importante para que los jóvenes de las clases sociales menos favorecidas terminaran acudiendo a la Universidad.

El cambio, así, consistió en diseñar una Primaria más corta, quitar la formación profesional de primer grado y obligar a todos a varios cursos de Secundaria, de carácter comprensivo, a la vez que se difería la edad de entrada en la formación profesional específica.

Esta modificación, además, favorecía los intereses de quienes tenían una especial preocupación por los datos que sobre España mostraban los organismos internacionales. En efecto, en los estudios que realiza la OCDE, por ejemplo [11], es muy normal distinguir dos niveles en enseñanza secundaria, mientras que la formación profesional de primer grado diseñada por la Ley General de Educación tiene en ellos difícil encaje, por lo que, de hecho, las estadísticas españolas de los jóvenes que se encontraban en el sistema formal de educación terminaban mostrando una imagen poco positiva.

Las consecuencias de este complejo conjunto de factores son muy diversas y no todas positivas. Me parece indudable que es bueno aumentar el número de miembros de la joven generación que acuden a las aulas, en todos sus niveles. Pero ese objetivo debe estar incluido en un paquete de medidas que impida los actuales efectos perversos que conocen muy bien los actuales profesores de la enseñanza secundaria y los estamos empezando a experimentar los profesores de Universidad. Cuando se propaga la idea de que cualquier tipo de vida es igualmente buena, se hace difícil conseguir que variadísimos jóvenes, ya no niños, —presionados, además, por una cultura de la facilidad y del placer que promueve especialmente la televisión— se sometan a los dictados de una enseñanza obligatoria común para todos. Como, por otra parte, incluso apoyándose en la idea misma de enseñanza obligatoria, es decir, de una enseñanza que todos los jóvenes deben estar en condiciones de superar, las normas vigentes establecen tenues sistemas evaluativos —e incluso se tiende a ol-

vidar las exigencias de evaluación previstas en las normas legales—, es evidente que los medios en manos del profesorado para conseguir que los estudiantes realmente estudien disminuyen grandemente. Un buen análisis de estas consecuencias perversas, en un sitio como es Estados Unidos, donde algunos de estos problemas llevan más tiempo presentes, lo realiza, acertadamente, Martin Haberman, quien señala, entre otras cosas [12], que en numerosas aulas escolares los profesores han tenido que llegar a un pacto —*the deal*— con un grupo de estudiantes, mediante el cual la clase podrá desarrollarse pacíficamente, siempre que se ignore que no hacen nada y que se premie con el aprobado su mera asistencia a las clases. Más aún, como el esfuerzo tiene escaso lugar en ese tipo de mentalidad, si alguno fracasa se tiende a pensar que el culpable es el profesorado, y quienes triunfan será por suerte o por enchufe, sin que sea objeto de respeto, sino más bien de burla, el que se esfuerza por saber [13].

d) En cuarto lugar, los estudiantes hoy son distintos porque también ha cambiado en no pocos de ellos su estructura intelectual, sus experiencias morales e incluso su urdimbre afectiva, como diría Rof Carballo. Su estructura intelectual, porque, antes, durante numerosos siglos, la educación estaba movida por el doble principio de enseñar la totalidad del saber, en el nivel pertinente, y de mostrar la unidad de la ciencia. Esa aspiración a una formación enciclopédica, que los griegos llamaban *polymatheia*, no sólo ha desaparecido, sino que muchos la consideran completamente impropcedente: no es que el crecimiento del saber haya hecho imposible pretender

transmitirlo en su totalidad, sino que ese intento se inscribiría dentro de los grandes relatos, cuyo sentido entró en crisis, del mismo modo que la ambición de encontrar una unidad de la ciencia algunos también la entienden como manifestación de soberbia o ingenuidad intelectual. Si a mediados del siglo XIX Kierkegaard había hablado de la filosofía en migajas, hoy muchos profesores se limitan a dar cuenta de algunas migajas del mundo que le han correspondido en la planificación curricular de ese curso, sin pensar que están llamados a proporcionar una visión unitaria de la realidad.

Las experiencias morales de los estudiantes actuales también son muy diversas de las que antes se tenían, en una situación familiar y social muy distinta. Nuestros estudiantes han crecido en medio de una crisis moral generalizada, viéndose en tantas ocasiones presionados para embarcarse en todo tipo de experiencias, de las que no siempre cabe salir sin daños.

Por último, bastantes estudiantes no han podido disfrutar de la seguridad de criterios y de la estabilidad temporal que en épocas anteriores proporcionaban una amplia mayoría de matrimonios a sus hijos, elementos, ordinariamente, de considerable importancia para desarrollar una estructura afectiva sana. A ellos les ha correspondido sufrir en sus carnes la ruptura de muchos matrimonios, de toda condición social y económica, cuyas consecuencias en la disminución de la capacidad de trabajo de los hijos, especialmente de los adolescentes, sabe bien cualquier pedagogo o psicólogo escolar.

Estas características de los actuales estudiantes, que hemos brevemente analizado, me parece no pueden dejarse a un lado si nos preguntamos por el profesorado de Universidad del Tercer Milenio. Será en el último epígrafe de este trabajo cuando haré algunas propuestas sobre cómo deban responder a estos nuevos retos —y a los que vamos a desarrollar a continuación— los profesores del futuro. En todo caso, es preciso hacer una advertencia final: los estudiantes de hoy son *distintos* de los que llegaban a las aulas hace unas décadas, pero eso no significa que de ordinario sean *peores*, y ni siquiera que esas diferencias se deban al modo actual de comportarse de la juventud, pues con frecuencia los jóvenes siguen las pautas propuestas por algunos adultos. Lo importante siempre es que los profesores sepan acoger a los estudiantes que les llegan y que intenten ayudarles a conseguir su máximo desarrollo, teniendo en cuenta la situación de la que parten.

3. Las nuevas expectativas sociales sobre los estudios universitarios y la petición de una *scholarship of engagement*

En el 1996 vino a la Universidad Complutense un antiguo Decano de Harvard —Rosovsky— para hablar sobre la Universidad del siglo XXI, señalando entre otras cosas que

«recibimos numerosos privilegios y la gente se pregunta: si estamos invirtiendo tanto en vosotros, ¿qué es lo que estáis haciendo para ayudarnos a solucionar nuestros principales problemas sociales?» [14].

Esta pregunta, dice Rosovsky, es respondida por un profesor americano cuando afirmó que hoy se pide a la Universidad un *scholarship of engagement*, es decir, la decisión por parte de quienes se preocupan por el saber y por su transmisión, de comprometerse con la sociedad en la que viven.

Antes de entrar en el análisis del significado de ese compromiso, pienso que conviene afirmar, sin duda alguna, la legitimidad de la pregunta realizada. En una democracia no es procedente recibir numerosos privilegios y considerarse exentos de explicar cómo se usan. La idea de la *accountability*, de la responsabilidad de la que hay que dar cuenta, molesta a algunos, que pretenden descalificarla como presunta expresión de una lógica del mercado, ajena a la esencia de la Universidad. Pero esa molestia, en el fondo, lo que consigue es encubrir a quienes actúan con mediocridad, sin preocupación alguna por ofrecer un producto de calidad. Ahora bien, considero obvio que la Universidad del tercer milenio debe someterse a una evaluación de su calidad. Ya el Memorandum sobre la enseñanza superior de 1991 señalaba como tema de capital importancia

«el mantenimiento y la mejora de la calidad de enseñanza superior (...). Se considera necesaria la información utilizada para realizar juicios válidos sobre la calidad, a fin de que los consumidores potenciales de la enseñanza superior puedan elegir de forma responsable» [15].

La aparición de la discutida palabra consumidores en este texto podrá llevar a algunos a insistir en su rechazo de toda

evaluación, negándose a calificar a los estudiantes como consumidores [16]. Sin embargo, prescindiendo de las causas que lo motiven, ese rechazo tiene el efecto inverso, vuelvo a afirmar, de ocultar las malas prácticas. Desde luego, la Unión Europea no ha cejado en su empeño por promover esa evaluación, y así, desde el Memorandum citado han aparecido numerosos documentos (25.XI.1991, 27.V.1997, 29.X.1997, 21.I.1998, 27.II.1998, 2.VII.1998, etc.) que se han visto coronados con la Recomendación del Consejo de 24.IX.1998 sobre la cooperación europea para la garantía de la calidad en la enseñanza superior, en la que se recomienda a los Estados Miembros a

«apoyar y en su caso, crear, sistemas transparentes de evaluación de la calidad, con los objetivos siguientes (...) —estimular y ayudar a los centros de enseñanza superior para que utilicen medidas adecuadas, en particular en lo que se refiere a la evaluación, con el fin de mejorar la calidad de la enseñanza y del aprendizaje, así como de la formación en la investigación, otro ámbito importante de su misión» [17].

Naturalmente, la transparencia en la evaluación de la calidad ha de ser doble: quienes trabajan en la Universidad deben saber los criterios por los que son evaluados y el público debe conocer los resultados de la evaluación. Desgraciadamente, las autoridades académicas españolas no han puesto mucho esfuerzo en esa transparencia. Ni ha habido suficiente debate sobre los criterios de evaluación, ni se ha producido una razonable publicidad de los resultados obtenidos hasta el momento de las evaluaciones realizadas, habiéndose

tendido más bien a la descalificación de las investigaciones comparativas realizadas por algún profesor sobre la calidad de las Universidades españolas, y habiéndose evitado una evaluación realmente externa y, cuanto más, internacional, que hubiera podido ser más exigente. Es de esperar que este panorama se modifique con las proyectadas leyes sobre la Universidad, también teniendo en cuenta la Resolución del Consejo de la Unión Europea de 7.XII.1999 que indica tres temas que serán objeto de un programa de atención continuada en los próximos años por su carácter prioritario en el terreno de la educación, siendo uno de ellos el «desarrollo de la calidad de la educación y la formación, en todos los niveles» [18].

Entrando ya en el análisis del contenido de ese compromiso con la sociedad de la que es parte, podemos observar que encontramos en la literatura universitaria actual dos respuestas, de distinto acierto.

La primera es que las Universidades europeas no pueden estar ajenas al proceso de construcción de la Unión Europea en el que nos encontramos. En este sentido, además de los diversos documentos producidos por la Unión sobre la dimensión europea de la educación, en general, cabría señalar las conclusiones del Consejo de 27.XI.1992 sobre las medidas encaminadas a desarrollar la dimensión europea concretamente en la enseñanza superior. Allí se precisa la necesidad de intensificar las relaciones interinstitucionales entre las Universidades a través de los programas comunitarios de investigación conjunta, la importancia de promover, junto con la movilidad geográfica del alumnado, la del

profesorado, el interés por una colaboración interinstitucional en los planes de estudio, tanto en lo referente a estudios específicamente europeos como en el desarrollo de módulos comunes que faciliten la transferencia de créditos académicos, y el fomento de la dimensión europea por medio de la enseñanza a distancia, buscando con ello llegar a un número más amplio de estudiantes [19]. Algunas de estas cuestiones vienen a ser retomadas en la Resolución de 17.XII.1999, previamente citada, cuando, como tercer tema prioritario para los próximos años, indica el

«fomento de la movilidad geográfica, incluido el reconocimiento de las cualificaciones y las temporadas dedicadas al estudio» [20].

Hay que reconocer que todavía andamos en mantillas en un asunto tan importante.

La segunda respuesta a ese compromiso con la sociedad suele tener una expresión marcadamente economicista, que ha promovido un importante debate, en todos los niveles. Son bastantes los documentos que piden a la Universidad una investigación que responda a las necesidades económicas de la región y a los problemas de las empresas de su entorno; que exigen una investigación orientada al desarrollo, con capacidad de llegar a las aplicaciones tecnológicas; que solicitan una docencia universitaria en continuo diálogo con los interlocutores sociales, de modo que favorezca la empleabilidad y la inserción de sus titulados en el mercado de trabajo. No pocos reclaman a la Universidad que sepa adaptar la estructura de sus cursos, las cualificaciones para el acceso, etc., a la creciente urgencia de cooperar con la industria, para atender la educación permanente de la actual mano de obra, público tradi-

cionalmente desatendido por la institución universitaria y cada vez más importante, tanto para evitar que el vertiginoso cambio tecnológico lleve a la exclusión social de quienes fueron formados años atrás, como para abrir la Universidad a nuevos clientes, ahora que la caída de la natalidad está iniciando un ciclo de reducción del número de sus potenciales clientes tradicionales [20].

Este conjunto de afirmaciones es sumamente criticado desde frentes diversos. Algunos señalan que son expresión de una ideología utilitarista incompatible con la esencia de la institución universitaria, basada en la difusión gratuita de la ciencia, que es contraria a la política de confidencialidad y de exclusividad que siguen, en muchos casos, las actividades que buscan ganar dinero, y además, imposible de llevarse a la práctica. En efecto, cada una de esas empresas e industrias de la zona tienen intereses muy diversos, que tratarán de defender, siendo frecuentemente incompatibles entre sí. Más aún, incluso pasando por encima de la discusión sobre los fines de la Universidad y sus relaciones con la atención a las necesidades sociales de una mano de obra cualificada, algunos advierten que es difícil compaginar la repetida idea acerca del vertiginoso cambio tecnológico de nuestra época con la pretensión de formar a los universitarios en unas habilidades muy específicas, que les pueden capacitar para trabajos que ya no existirán cuando acaben la carrera. Otros se extrañan de cómo prácticamente los mismos que hablan de las «demandas sociales» usan ese discurso —al menos en España— para exigir que se creen en su región, universitariamente deprimida has-

ta que ellos llegaron, nuevas Facultades de Derecho, cuyos titulados no son especialmente codiciados en el mercado laboral, habiendo ya tantos en España, hasta el punto de que en alguna Universidad pública se ha producido el debate sigiloso sobre la conveniencia de cerrar dicha Facultad, ante el mínimo número de estudiantes que en ella se matriculan, decisión que dudo mucho se llegue jamás a adoptar, en la medida en que se siga tirando con pólvora ajena. Cuál sea la actitud que deban tomar los profesores universitarios ante estas ideas, lo veremos en el último apartado.

Ahora bien, no podemos continuar sin señalar la importancia de ese compromiso con la sociedad en unos escenarios mucho más amplios que los meramente economicistas, y sin advertir que ningún compromiso deba aceptarse que pudiera terminar siendo un peligro para la estructura básica de la institución universitaria. En este sentido se expresan varias Declaraciones firmadas por Rectores de diversas partes del mundo. Así, la Magna Charta de las Universidades Europeas, señala que la apertura de la Universidad

«a las necesidades del mundo contemporáneo exige disponer (...) de una independencia moral y científica frente a cualquier poder político y económico» y que «principio fundamental de la vida universitaria es la libertad de investigación, de enseñanza y de formación» [22].

Por su parte, la Declaración Internacional «Hacia la Universidad del siglo XXI», firmada en Madrid-Alcalá de Henares, afirma que

«el cumplimiento de su misión (de la Universidad) no se satisface con el mero incremento y transmisión de destrezas y recursos técnicos particulares o con la especialización para determinadas tareas demandadas por el mercado» [23], así como la Declaración de Veracruz «Las Universidades ante la globalización (Más allá del 2000)» insiste en que la primera responsabilidad de la Universidad es

«Promover el desarrollo humano con una perspectiva holística no sólo centrada en el ámbito laboral/productivo, sino fomentando una tolerancia ideológica y una mayor conciencia de su participación en un contexto mundial, contribuyendo de esta manera a romper con localismos y reduccionismos nacionalistas que impiden una verdadera trascendencia individual y colectiva» [24].

Alguno podría pensar que estas declaraciones son poco objetivas, partiendo de académicos, quizá encastillados en ideas antiguas, sordos a las nuevas circunstancias. Por ello tiene gran interés leer las Conclusiones del Consejo de la Unión Europea de 6.V.1996, en las que al evaluar el Libro Blanco «Enseñar y aprender: hacia la sociedad cognitiva», observan:

«La impresión que puede suscitar el Libro Blanco es que el análisis se centra, si no exclusiva sí preferentemente, en los aspectos económicos de la actividad humana. También la elección del título *Hacia la sociedad cognitiva* podría crear alguna ambigüedad, si se reduce su interpretación a una relación lineal entre resultados del aprendizaje y desarrollo de la economía y del empleo. El Consejo opina que debe

interpretarse el marco de análisis de los problemas de la educación y de la formación en la Europa de hoy y de mañana valorando suficientemente los aspectos culturales y educativos en relación con los aspectos estrictamente económicos del desarrollo. La actividad económica forma parte también de la vida cívica y no debe ignorar las motivaciones éticas del desarrollo social. La dimensión filosófica y ética debe representar un elemento significativo para corregir lo que puede aparecer como una visión ilustrada del devenir social, esto es, la que deposita expectativas excesivas en el conocimiento.

Una interpretación más amplia de los problemas y de los desafíos que debe afrontar la sociedad contemporánea permitirá reconocer la influencia de otros factores, además de las tecnologías de la información y la mundialización de la economía, en los cambios previsibles» [25]

La cita es larga, pero la importancia del asunto y la autoridad de quien la afirma es tan considerable que entiendo constituye una referencia ineliminable a la hora de proponer, más adelante, las nuevas responsabilidades del profesorado universitario.

4. El mundo académico y su idea sobre la función de la Universidad, en el enfrentamiento ideológico y cultural de nuestros días

Cabría pensar que los estudiantes actuales tienen caracteres distintos de los anteriores y que la sociedad mantiene sobre la Universidad expectativas diversas de las

de otro tiempo, pero que los profesores universitarios están unidos en una común idea del sentido y función de la Universidad, que tratan de adaptar a las nuevas realidades. No es esta la situación, sino que entre los profesores hay un claro enfrentamiento, que se desarrolla en dos marcos diferentes, el ideológico y el cultural.

Ideológicamente hablando, el paradigma postmodernista se enfrenta radicalmente con las aspiraciones a la búsqueda de la verdad y la importancia de la razón como medio para alcanzarla, que han constituido los elementos básicos de la idea de la Universidad desde Platón. Por supuesto que los mejores pensadores han afirmado que la verdad se dice de muchos modos y que la razón ni puede encontrar su única forma de trabajo en el método científico, ni es el instrumento exclusivo, ilimitado y sacralizado del que el hombre dispone para alcanzar su plenitud. Ahora bien, una cosa es corregir los errores y excesos de una modernidad tardía que ha ido configurando una racionalidad instrumental, presuntamente universalista y ajena al mundo de los valores —cuyas consecuencias sociales de dominio del hombre por el hombre, llegando a la eliminación física de quienes no son considerados dignos de vivir o limitándose a reducir al ser humano a su dimensión económica, tratando así a los demás según los puros criterios de mercado, son absolutamente nefastas y más en un mundo globalizado— y otra cosa muy distinta es deslegitimar por completo la razón. Esa misma equivocada deslegitimación, la encontramos en quienes afirman, sumándose a la conocida ingeniosidad de G. B. Shaw, de que *the professions are a conspiracy against the laity*, las profesio-

nes son una conspiración contra la gente de la calle, como si sólo pretendieran conseguir una posición privilegiada que dejara a los demás en una situación de inferioridad, oprimiéndoles social y económicamente.

La posición postmodernista, coherentemente mantenida, conduce a un radical cambio en la Universidad, como se ha manifestado claramente en algunas discusiones americanas en torno al problema del multiculturalismo. No podemos entrar en un análisis de este importante asunto, cada vez de mayor importancia cuando las sociedades dejan de ser culturalmente homogéneas. Pero desde luego su solución no pasa por entender que es igual enseñar en la Universidad a Cervantes o a Quevedo que a Roberto Alcázar y Pedrín o a Corín Tellado. Naturalmente, si no hay un saber especialmente significativo, tampoco hay un criterio legítimo para elegir a los profesores o para evaluar a los estudiantes. Decir así, como afirma Rorty, que la Universidad tiene por misión «incitar a la duda y estimular la imaginación, desafiando por esta vía el consenso predominante» [26] es un perfecto engaño, porque no es que Rorty esté haciendo una llamada a la importancia de una reflexión personal, de una evaluación crítica sobre lo que está en el ambiente, característica ineludible de una auténtica enseñanza, sino que, simplemente, está moviendo a la creencia de que no hay verdad alguna y que todo lo que se nos enseña, en el fondo, como sigue diciendo Rorty, «es mezquino, bajo y opresivo» [27], pues su tesis, realmente, es que nadie puede pretender enseñar nada a nadie [28].

El segundo marco de enfrentamiento actual es el cultural. Ya hemos señalado que la Universidad ha sobrevivido gracias a su capacidad de responder a las cambiantes circunstancias. Pero hoy el desacuerdo está en identificar los elementos que configuran la esencia de la Universidad y que orientan el modo de gestionar la atención a las necesidades emergentes.

En efecto, una lectura detenida del documento más significativo emanado desde la Universidad, con el apoyo de un elevado número de Rectores del mundo entero, que es la citada *Charta Magna*, nos lleva a las siguientes conclusiones básicas [29]:

1.—No todas las instituciones que hoy se llaman Universidades son auténticas Universidades. Sólo merecen tal nombre las que son centros de cultura, conocimiento e investigación, en los que se forja el desarrollo cultural, científico y técnico del porvenir.

2.—Esos centros no están reservados a las nuevas generaciones, sino que el conocimiento que ellos producen debe difundirse al conjunto de la sociedad, cuyo porvenir cultural, social y económico exige un esfuerzo de formación permanente.

3.—La Universidad produce y transmite la cultura, de manera crítica, por medio de la investigación y la enseñanza.

4.—En la Universidad, la actividad docente está indisolublemente unida a la actividad de la investigación.

5.—La vida de la Universidad depende de la libertad de investigación, de ense-

ñanza y de formación. Profesores y estudiantes deben fomentar una actitud de apertura hacia las ideas de los demás. Es la Universidad un privilegiado lugar de encuentro y diálogo entre profesores, que transmiten su saber, y estudiantes que tiene el derecho de enriquecerse con tal saber.

Naturalmente, estas tesis implican las siguientes afirmaciones, que se enfrentan con otros planteamientos:

1.—Actualmente se da una confusión en el nombre de Universidad. Antes se distinguía entre Universidad y enseñanza superior, terciaria, postsecundaria, técnica, profesional, etc., mientras que hoy, la atracción por ser profesores y graduados *universitarios*, ha llevado a que los políticos hayan terminado concediendo dar el mismo nombre a realidades distintas.

2.—Esto no significa que la Universidad rechace comprometerse con unas nuevas situaciones sociales. Por el contrario, la Universidad considera que debe responsabilizarse del conjunto de la sociedad, facilitando una formación permanente que abrirá a muchos su porvenir cultural, social y económico.

3.—Ahora bien, ese porvenir no se abrirá simplemente adaptándose a las presentes y discutibles necesidades del mercado. Ese porvenir pasa por la creación crítica de cultura, a través de una enseñanza e investigación que están unidas, y que promoverán una vida más plena y un desarrollo creativo, que sólo aparece cuando los profesores eligen libremente sus actividades investigadoras, sin estar condicionadas

por exigencia externa alguna, sino sólo por su responsabilidad científica y social.

4.—No hay auténtica Universidad allí donde los profesores no investiguen, como tampoco está de acuerdo con la esencia de la Universidad estar obsesionados por los resultados tecnológicos (la palabra *tecnología* jamás aparece en el documento, donde sólo en una ocasión se habla de *técnica*, como tampoco aparece la palabra *trabajo*, mientras que los términos *cultura* e *investigación* se citan en seis ocasiones).

Como puede observarse, hay un claro enfrentamiento en los modos como nuestros contemporáneos conciben la Universidad, enfrentamiento difícil de resolver, pero de imposible solución mientras no se tome la decisión de diversificar institucionalmente también la oferta de enseñanza postsecundaria, separando las instituciones de educación superior de las instituciones universitarias, o, al menos, aclarando los elementos fundamentales de cada titulación, que serán el referente fundamental para que los estudiantes sepan qué se les va a ofrecer y los profesores conozcan cuáles son las expectativas que los estudiantes, y las autoridades académicas, tienen sobre ellos.

Pasemos a comenzar el último apartado de este trabajo, en el que, a la vista de los actuales retos y de las distintas posiciones mostradas, haremos una exposición de lo que considero el horizonte de las funciones y responsabilidades del Profesorado de Universidad del tercer milenio.

5. De los retos a las propuestas.

Acabo de señalar la conveniencia de clarificar institucionalmente la oferta de en-

señanzas postsecundarias, pero quizá debería subrayar que la nueva sociedad europea del conocimiento, tal como es descrita por diversos documentos de la Unión, exige reconocer que, como afirmaba la OCDE en 1998,

«en la segunda mitad del siglo XX comenzó a ocurrir un cambio histórico: la educación terciaria está reemplazando la educación secundaria como el punto focal de acceso, selección y entrada, para la mayoría de la gente joven, en las carreras gratificantes» [30].

Ésta es la tesis de Vázquez, cuando, en un reciente trabajo [31], califica a la educación superior como *educación básica*, términos que evocan los usados por la Constitución Española para señalar la enseñanza obligatoria y gratuita. En otros tiempos se tendió a creer que la *enseñanza básica* constitucional era la *educación general básica*, nombre dado en la Ley General de Educación a la educación primaria, lo que quizá contribuyó al olvido señalado de que la formación profesional de primer grado o el bachillerato eran también básicos. Esa línea de pensamiento, unida a un ambiente social en el que, a diferencia de lo que ocurre en Alemania, no se considera prestigiosa la formación profesional, colaboró en la configuración de un común tronco de enseñanza secundaria obligatoria, sin dar la oportunidad de un desarrollo diferenciado de los diversos gustos, habilidades y talentos que cada uno tiene. La continuación de estos planteamientos es reducir, igualmente, la enseñanza postsecundaria a enseñanza universitaria, lo que considero tan poco acertado como aferrarnos al principio de que después de la primaria todos deben seguir el mismo tipo de estudios. Ahora bien, del mismo modo que

pienso que mantener la enseñanza obligatoria hasta los 16 años es un acierto, también me parece positivo que haya una amplia oferta de itinerarios formativos distintos, con las pasarelas que prudentemente se establezcan, abiertas al elevadísimo número de estudiantes que concluyen las enseñanzas secundarias.

La conclusión, por tanto, es que nos encontramos ante una situación social en la que hemos de formar a un alto número de profesores que atiendan esos deseos de una enseñanza terciaria, como dice la OCDE, siendo, por tanto, imprescindible responder a la pregunta de qué es, a la vista de los retos que hemos descrito, lo que hemos de pedir a esos nuevos y amplios colectivos de profesores, de modo que respondan a las funciones y responsabilidades que les son propias.

Previamente hablé de la *scholarship of engagement*. No tenemos en español un término semejante al inglés *scholar*, que se deriva directamente del latín *schola* y del griego *skholé*, términos clásicos con los que se significaba el ocio y tiempo libre —no urgido por necesidades materiales— dedicado al estudio. El *escolar*, en español, es el estudiante, especialmente de enseñanza primaria. El *scholar*, en inglés, es también la persona preocupada por un saber riguroso y por su transmisión, mediante la investigación, la publicación y la enseñanza. Este término puede, así, entenderse como referido a una persona encerrada en sus libros y sus publicaciones, quizá un *ratón de biblioteca*. Pero puede también comprenderse como referido a quien no se conforma con un trabajo mediocre, sólo interesado por el sueldo, sino a quien centra sus pre-

ocupaciones en realizar un trabajo riguroso, intentando profundizar en su último sentido. Usaremos así ese término para aludir a una actitud vital de superación que debe pedirse a los nuevos profesores, más allá del tipo de institución en la que trabajen o de su rango administrativo. La propuesta que voy a defender es que el Tercer Milenio obliga a reflexionar a) sobre las exigencias de una *scholarship of engagement*, de compromiso, pero también, teniendo muy en cuenta unas lúcidas ideas de Ernest Boyer, b) de la *scholarship* del descubrimiento, c) de la integración, d) de la aplicación y e) de la enseñanza [32]. Analicemos especialmente la primera de ellas.

5.a La preocupación por un compromiso riguroso

¿Cuáles son las dimensiones del *compromiso* que hemos de pedir al nuevo profesorado? Considero que es imprescindible atender tres dimensiones, ninguna de ellas exenta de dificultad, que son el compromiso con la sociedad, el compromiso con los estudiantes y el compromiso con la profesión.

Primero, comprometerse con la sociedad. Ya he señalado anteriormente que esta afirmación tiene diversos niveles de interpretación, lo que es una de las razones por las que he afirmado la importancia de una diversificación institucional. Pero hay algunos elementos básicos, comunes a todos, que cabe individualizar y que todo el profesorado debe procurar conseguir. En efecto, pienso que ese compromiso con la sociedad ha de atender siempre a la cultura, a los valores y a los problemas de cada sociedad.

Colin Wringer, en un interesante artículo sobre la educación superior, la globalización y las culturas se pregunta si la vocación universal del quehacer científico exige una actitud de superación de toda preocupación nacional o local, pues encerrarse en esos estrechos límites, en último extremo significaría la aceptación del postmodernismo y su rechazo de los descalificados como «grandes relatos». La tesis que defiende es que el conocimiento no es como una antorcha, cuyo fuego se va propagando de forma igual a todos los rincones del mundo, sino que en cualquier conocimiento hay una cierta mediación de las circunstancias del sujeto y sus orígenes culturales. Afirmar, dice Wringer, que no hay una sola e igual verdad para todos, no significa aceptar que el conocimiento es una simple construcción relativa a las circunstancias de cada uno, donde verdad y arbitrariedad se confunden [33]. Por ello creo muy acertadas las palabras de la Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI cuando incluye entre las funciones de la enseñanza superior, la de

«contribuir a comprender, interpretar, preservar, reforzar, fomentar y difundir las culturas nacionales y regionales, internacionales e históricas, en un contexto de pluralismo y diversidad cultural» [34].

Igualmente, toda sociedad tiene unos valores, frecuentemente expresados en manifestaciones culturales, y que constituyen el acervo central de su propia identidad. La Declaración citada pide

«contribuir a proteger y consolidar los valores de la sociedad, velando por inculcar en los jóvenes los valores en que reposa la ciudadanía democrática y

proporcionando perspectivas críticas y objetivas a fin de propiciar el debate sobre las opciones estratégicas y el fortalecimiento de enfoques humanistas» [35].

No me parece muy acertada esta traducción. El texto inglés dice *training young people in the values*, y *training* es *formarse* e incluso *adiestrar*, pero no *inculcar*, que levanta ecos que considero son incompatibles con las perspectivas críticas. En cualquier caso, me parece evidente que toda tarea educativa debe tener en cuenta los valores que configuran la identidad de la sociedad en la que se trabaja, y, sin encerrarse en ellos, imposibilitando así la reflexión sobre su contenido y la apertura a nuevos horizontes de mayor significación humana, es preciso promoverlos de modo inteligente. Quienes piensan que ante el pluralismo actual, los profesores deberán abstenerse de entrar en el ámbito ético, no ven sus ideas apoyadas en esta Declaración, que poco más adelante pide se reconozca el deber de todos los miembros de la comunidad universitaria de

«poder opinar sobre los problemas éticos, culturales y sociales, con total autonomía y plena responsabilidad, por estar provistos de una especie de autoridad intelectual que la sociedad necesita para ayudarla a reflexionar, comprender y actuar» [36].

Por último, comprometerse con la sociedad significa no cerrar los ojos a los problemas más destacados que tiene la sociedad en la que se vive. En unos sitios se tratará de la escolarización o la lucha contra la criminalidad, en otros de la exclusión étnica o del terrorismo, de los sis-

temas de seguridad social o del medio ambiente, de la identidad nacional o de la tolerancia. Es patente que no todas las sociedades pasan por las mismas dificultades y al mismo tiempo, por lo que la sensibilidad de quienes tienen en ella una posición de privilegio debe, primeramente, estar abierta a lo que hace la vida más dura a los propios conciudadanos.

En segundo lugar se trata de comprometerse con los estudiantes, lo que entiendo tiene, igualmente, tres dimensiones básicas: comprometerse con el desarrollo de la inteligencia de los estudiantes, comprometerse con su descubrimiento del significado de una libertad madura y comprometerse con su capacidad de trabajo, es decir, preocuparse por desarrollar las «metacompetencias» y habilidades básicas de que toda persona debe disponer para llevar una vida plena.

Ya hemos señalado los problemas con los que muchos estudiantes acceden a la enseñanza superior. Por ello, hemos de concretar algunas pistas que orienten al profesorado en estas nuevas obligaciones.

Comenzando por el compromiso en el desarrollo de la inteligencia, entiendo que es preciso ayudar hoy de modo especial a los alumnos para que adquieran habilidades literarias básicas, para que comprendan el funcionamiento de la razón mediante la argumentación, para que posean habilidades comunicativas y para que desarrollen el pensamiento crítico. De modo telegráfico exponamos el significado de estas tareas. Habilidades literarias básicas significa que hemos de desarrollar el gusto por la lectura —que nos abre a infinitos

horizontes de conocimientos—, la capacidad para comprender el sentido de lo que se lee, la capacidad para buscar información, en un mundo inmerso en tecnologías que nos acercan a conocer todos los datos sobre los que construir el saber, y la capacidad para reflejar acertadamente por escrito las propias ideas.

Comprender el funcionamiento de la razón mediante la argumentación, exige saber diferenciar entre premisas y conclusiones, poder identificar las premisas expresas o tácitas, y conocer la fuerza de la argumentación, en cuanto descubrimiento de la verdad de las premisas y del acierto del nexo de las premisas con las conclusiones, distinguiendo entre lo evidente y lo probable, entre lo causal y lo concomitante etc. Poseer habilidades comunicativas indica la capacidad de seleccionar los datos significativos para el público al que nos dirijamos y la capacidad de presentarlo de modo riguroso y atractivo.

Desarrollar el pensamiento crítico significa saber discernir la calidad de la información recibida, identificar los verdaderos problemas y profundizar en el horizonte de la argumentación, conociendo con exactitud las ideas contrarias a las conclusiones a las que hemos llegado y sabiendo descubrir, en su caso, sus limitaciones o errores, disponiéndonos, por otra parte, a cambiar nuestros planteamientos si llegáramos a la certeza de que somos nosotros los equivocados.

El compromiso con los estudiantes obliga, además, a comprometerse con su descubrimiento del significado de una libertad madura. Bellamente decía Platón que sólo

debía llamarse educación a la que procura «la virtud desde la infancia, que hace al niño deseoso y apasionado de convertirse en un perfecto ciudadano, con saber suficiente para gobernar y ser gobernado en justicia» [37].

Gobernar es propio del ciudadano libre, y en su sentido más pleno se trata tanto del gobierno de la ciudad como del señorío sobre uno mismo. Ser gobernado implica reconocer los propios límites, obedecer a los requerimientos del deber y atender al bien común por encima de los propios gustos o del gusto de la arbitrariedad. Los Catedráticos españoles tenemos una medalla en la que, desde Isabel II se lee: *libertas perfundet omnia luce*, la libertad todo lo ilumina, es una luz que, cuando se ha desarrollado rectamente, abre el camino para la plenitud. Si la libertad es una luz, los profesores debemos ser una voz: nuestra función no es obligar a nadie a hacer nada sino ofrecer esa ayuda humilde —¡qué poca cosa es una voz!— que pueda encauzar a los demás hacia una vida que valga la pena vivir.

Por último, comprometerse con los estudiantes significa preocuparse por desarrollar las «metacompetencias» necesarias para poder realizar un trabajo eficaz. Es triste leer el citado artículo de Haberman donde señala que los modos organizativos de la escuela americana, tan orgullosa de facilitar la empleabilidad de sus estudiantes, a lo que les enseña es a confundir las exigencias de todo trabajo. Enseñar cuáles sean tales exigencias, antes que entrenar para el correcto desarrollo de una ocupación específica, me parece que es obligación de todo profesor.

En tercer lugar, los profesores deben comprometerse con su profesión, ofreciendo un ejemplo de un profesionalismo ético. Profesional no es quien ha alcanzado una situación de superioridad, quien ha conseguido instalarse en un lugar donde satisfará sus deseos, sean ellos de poder, de dinero o de mando. Profesional es quien ha conseguido una pericia, que le hace posible promover cualificadamente el bien común, obrando siempre con justicia y buscando el bien de las concretas personas con las que se relaciona. El profesionalismo ético, por tanto, se enfrenta con quien limita su horizonte a seguir acríticamente las conductas vigentes en la sociedad. Es indudable que el buen profesional no puede callarse cuando se encuentra con prácticas profesionales inicuas.

Finalicemos con una pincelada sobre los restantes elementos propios de la formación de los profesores, de los que hablaba Boyer.

5.b. La búsqueda del rigor en la investigación

En segundo lugar, nos encontramos con una *scholarship* del descubrimiento. Las posibilidades y niveles de esa investigación que lleva al avance del saber son muy distintas, en los diversos ámbitos de la actividad humana. Pero no cumplen con su deber los profesores que se limitan a un trabajo repetitivo. A todos hemos de exigirles un clima intelectual, una pasión y un amor —que cabe llamar vocación— que mueve al esfuerzo de superación, propio y de los estudiantes. Los temas de investigación podrán ser muy variados. Ya hemos analizado las limitaciones de un planteamiento

meramente economicista de la investigación, por mucho que a los profesores pueda tentarles, también por la fluidez con que sumándose a él dispondrán de medios para trabajar. No faltan profesores que subrayan la fecundidad final de quienes investigan movidos simplemente por su amor al saber. En todo caso considero que los buenos profesores deben investigar primero tanto sobre los asuntos básicos de su asignatura que avanzan en el sentido de la integración —del que a continuación hablaremos— como sobre aquellas cuestiones que facilitarán a los estudiantes un ejercicio lúcido de su profesión.

5.c. La búsqueda del sentido en la integración.

En tercer término se encuentra la *scholarship* de la integración. Probablemente podríamos adquirir fama internacional si fuéramos los primeros especialistas en el mundo, como decía Pedro Salinas en otro contexto, en los tipos de criados en Lope de Vega. Pero nuestros estudiantes no esperan de nosotros que les deslumbramos con nuestro extraordinario conocimiento sobre hechos aislados, sino que seamos capaces «de establecer conexiones entre las disciplinas, colocando las especialidades en un contexto más amplio, iluminando los datos de un modo revelador» [38]. En un mundo sepultado por la información, es muy importante ofrecer pistas que permitan a los estudiantes no sentirse perdidos en una jungla, cuyo sentido no sean capaces de descifrar.

5.d. La búsqueda del rigor en la aplicación

En cuarto lugar está la *scholarship* de

la aplicación del conocimiento. Es indudable que los niveles de aplicación pueden ser completamente distintos. Pero, recordando un conocido texto kantiano, lo que jamás debe ocurrir es que se pueda afirmar que lo que es cierto en teoría, para nada sirve en la práctica. Dicen los ingleses que la prueba del pastel está en comérselo. Es responsabilidad de los profesores mostrar cómo las ideas son capaces de influir sobre la acción, sin perjuicio de que en ciertos ámbitos la práctica tenga un especial protagonismo. Seguir anclados en una vieja alternativa entre teoría y práctica es empeñarse en desconocer las exigencias de un auténtico espíritu universitario, que siempre cuidará la investigación básica, pero que nunca despreciará ni la experiencia ni la búsqueda de aplicación de los conocimientos alcanzados.

5.e. La preocupación por una enseñanza orientada al aprendizaje

Por último, pero de ningún modo sin importancia, es esencial promover una *scholarship* de la enseñanza, que, de acuerdo con los retos señalados anteriormente, no se dedicará tanto a reflexionar sobre la actividad de los profesores cuanto a preguntarse cómo conseguir que sus estudiantes alcancen un aprendizaje significativo. Muchas han sido las investigaciones de los últimos tiempos que han puesto de manifiesto el error de creer que los profesores que deben tener una preparación pedagógica son los de enseñanza primaria y secundaria. Desearía que nuestras autoridades tomaran conciencia de esta necesidad y ofrecieran a quienes ya están trabajando y a quienes desean dedicarse a este

trabajo, mecanismos específicos de formación, que no pueden ser los mismos que los que se imparten al profesorado que va a tratar con niños o adolescentes, ni uniformes para todos los estudios, pues no deben pasar inadvertidos los problemas propios de cada carrera: concretamente, si el profesorado de una Escuela Técnica Superior cierra los ojos ante el porcentaje de suspensos o la proliferación de academias a las que han de asistir sus estudiantes para superar las asignaturas, es obvio que no está cumpliendo con su deber. Hace ya un cierto tiempo subrayé [39] la necesidad de ayudar al profesorado a reflexionar sobre los objetivos genéricos y específicos de su materia, dentro de lo que realmente es posible enseñar —reflexión rara vez realizada, como se descubre comparando los programas de asignaturas que antes tenían noventa horas y que en la actualidad pasaron a disponer de cuarenta—, a individualizar los temas y las argumentaciones centrales de su materia, que constituyen el núcleo básico de los conocimientos que deben retenerse y que facilitan o bloquean la capacidad para comprender otros saberes, a desarrollar estrategias metodológicas y motivacionales atractivas, que faciliten el compromiso de los estudiantes en un estudio reflexivo, crítico y creativo, a diseñar sistemas de evaluación que expresen correctamente los objetivos buscados, según criterios conocidos por los estudiantes etc. Naturalmente, si esta formación siempre ha sido necesaria, hoy lo es mucho más en la medida en que no pocos estudiantes necesitan de una especial ayuda para triunfar en sus expectativas.

* * * * *

Si al principio he mostrado que los ac-

tuales estudiantes de Universidad son distintos de los de otros tiempos, quizá conviene concluir señalando que igualmente son distintos los actuales profesores de Universidad. No es lo mismo seleccionar a unas pocas personas que han crecido dentro de un ambiente universitario tradicional, que seleccionar a los miles de profesores necesarios para atender a cientos de miles de estudiantes. Debe igualmente recordarse que estos estudiantes se matriculan, como señala también el Informe Universidad 2000 [40], en enseñanzas diversas, que pueden agruparse en cuatro tipos de cursos, con características netamente diferenciadas, lo que, sorprendentemente, tiene escasa repercusión a la hora de organizar y dar nombre a las instituciones y a los profesores que se encargan de tal diversidad de ofertas formativas. En todo caso, me parece fundamental pensar seriamente en la formación de estos profesores, que facilite la verdadera profesionalización de su trabajo. Antes se consideraba que los profesores de Universidad eran buenos en la medida en que conocían su materia, dando por supuesto que los restantes elementos necesarios para hacer con brillantez la propia tarea serían enseñados por un proceso de socialización artesanal. Hoy es evidente que no se puede seguir manteniendo esa idea, aunque, desgraciadamente, cuando se habla desde instancias oficiales de ayudas para la formación del profesorado universitario, se suele hacer referencia sólo a becas para la ampliación de estudios de la especialidad de cada uno. Es cada vez más urgente organizar centros de formación en los que se responda, entre otras cosas —como por ejemplo la reflexión sobre el conjunto del sistema educativo y el conoci-

miento de la estructura jurídico-política de la vida universitaria, el análisis de las exigencias de la ética profesional universitaria, tanto en la docencia como en la investigación etc.— a los nuevos retos que he ido señalando y que, sin caer en un reduccionismo didáctico, ayuden a quienes los frecuenten a conseguir un lúcido ejercicio docente que proporcione a sus estudiantes el auténtico desarrollo al que aspiran. Otros países europeos, como Francia, han comenzado a atender esta necesidad: es razonable intentar que España no pierda esta oportunidad.

Dirección del autor: José A. Ibáñez-Martín. Facultad de Educación. P.º Juan XXIII s/n, 28040 Madrid

Fecha de recepción de la versión definitiva de este artículo: 10.XII.2000

Notas

- [1] Son muy numerosos los documentos producidos sobre la Universidad en estos últimos años. Desde el ámbito de las Universidades y sus representantes, a partir de la Magna Charta de las Universidades europeas —18 de septiembre de 1988—, han aparecido la Declaración Internacional «Hacia la Universidad del siglo XXI», en Madrid-Alcalá de Henares, 1999, la Declaración «Las Universidades ante la globalización (Más allá del 2000)» en Veracruz, 1999, el Memorandum de la Conferencia de Rectores Europeos «Estrategias Europeas de las Universidades», de 1996, el proyecto de la misma conferencia «The dialogue of Universities with their stakeholders: comparisons between different regions of Europe», 1998 y el «Informe Universidad 2000», de la Conferencia de Rectores Españoles, 2000. Por parte de la Unión Europea han sido numerosísimos los documentos emanados a partir del Memorandum sobre la enseñanza superior en la Comunidad Europea, de 5.XI.1991 (COM (91) 349 final), entre los que cabría señalar las Conclusiones del Consejo y de los Ministros de Educación reunidos en el seno del Consejo el 27.XI.1992 (92/C 336/03), en DOCE de 19.XII.1992), el Libro blanco sobre la educación y la formación. Enseñar y aprender: hacia una sociedad cognitiva, de 29.XI.1995, (COM (95) 590 final), el Libro verde sobre educación-formación-investigación. Los obstáculos para la movi-

lidad transnacional, de 2.X.1996 (COM (96) 462 final), la Comunicación de la Comisión: Por una Europa del conocimiento, de 12.XI.1997 (COM (97) 563 final), la Recomendación del Consejo sobre la cooperación europea para la garantía de la calidad en la enseñanza superior, de 24.IX.1998 (98/561/CE en DOCE 7.X.1998), y, en otro orden, la publicación de la red de información Eurydice titulada *Two decades of reform in higher education in Europe: 1980 onwards* (Bruselas, 2000). La Unesco ha producido dos documentos muy importantes, que son la Recomendación relativa a la condición del personal docente de la enseñanza superior, de 11.XI.1997 y la Declaración Mundial sobre la educación superior en el siglo XXI: visión y acción, de 9.X.1998. El Consejo de Europa aprobó una Convención sobre el reconocimiento de cualificaciones relativas a la enseñanza superior en la región europea, el 11.IV.1997, y los Ministros de Educación europeos aprobaron la Declaración de la Sorbona, 1998, firmada por los Ministros de los cuatro países de la Unión Europea con mayor número de habitantes, y la Declaración de Bolonia, 1999, abierta a la firma de todos los Estados europeos. Por último señalemos el informe encargado por el Gobierno británico —*the Dearing Report*— publicado en 1997 con el título *Higher Education in the Learning Society*.

- [2] Muchos de los datos proporcionados en esta Introducción se encuentran en el citado Informe Universidad 2000, llamado Informe Bricall, tomados de diversas fuentes estadísticas.
- [3] En 1960 eran del orden de 800 y hoy son cerca de 8.500.
- [4] En la Universidad Complutense, en el año 1999, pudieron cursar la carrera que deseaban el 58,5% de los estudiantes que ingresaron y en el año 2000 la proporción ha mejorado, llegando al 68,5%. Las consecuencias perversas de ingresar en una carrera basándose en la calificación obtenida por el proceso de acceso a la Universidad debieran ser estudiadas con mayor detenimiento.
- [5] Cfr. KOLAKOWSKI, L. (1985) *Renaissance de l'Occident?*, *Cadmos*, 31, Autumne, especialmente pp. 42 y 43.
- [6] Fueron muy interesantes los trabajos que en esos años publicó el profesor canadiense L. MORIN, como su artículo: «Opinionitis» pedagógica y revalorización intelectual del educador, *Perspectivas*, 1974, IV:1, primavera, pp. 37-46.
- [7] CAMPS, V. (1993) *Los valores en la educación*, p.14.

- (Madrid, Centro de apoyo para el desarrollo de la reforma educativa).
- [8] MARCHESI, A. (2000) La agenda de la Ministra de Educación, *El País*, 10 de septiembre. La cursiva es mía.
- [9] «La Educación General Básica será obligatoria y gratuita para todos los españoles. Quienes no prosigan sus estudios en niveles educativos superiores recibirán, también obligatoria y gratuitamente, una formación profesional del primer grado» Ley 14/1970 General de Educación, art. 2.2.
- [10] «Se sancionará a quienes incumplan o dificulten el cumplimiento del deber de educación obligatoria», idem, art. 2.5.
- [11] Desde el año 1992 se publican anualmente por la OCDE unas completas estadísticas sobre la situación educativa en los países miembros, bajo el título *Education at a Glance. OECD indicators*.
- [12] Cfr. HABERMAN, M. (1997) Unemployment Training. The Ideology of Nonwork Learned in Urban Schools, *Phi Delta Kappan*, March, pp. 499-503.
- [13] Idem p. 502. Es muy interesante en este sentido la descripción de la situación escolar con que comienza la película *Cielo de Octubre*.
- [14] ROSOVSKY, H. (1997) *La Universidad del siglo XXI: problemas actuales, misión cambiante y posibles soluciones*, p.14 (Madrid, Editorial Complutense). La traducción realizada del original inglés es manifiestamente mejorable.
- [15] Memorandum sobre la enseñanza superior, o.c., n.º12, p.19.
- [16] Tiene interés sobre este asunto el artículo de PHILLIPS, V. (1989) Students: Partners, Clients or Consumers, en BALL, C. y EGGINS, H. (eds.) *Higher Education into the 1990s*, pp. 80-88 (Milton Keynes, SRHE and Open University Press).
- [17] Recomendación, o.c., 98/561/CE, I A, en DOCE 7.X.1998.
- [18] Resolución del Consejo de 17 de diciembre de 1999 «Hacia el nuevo milenio»: elaboración de nuevos procedimientos de trabajo para la cooperación europea en el terreno de la educación y la formación, Anexo. Documento 2000/C8/04, en DOCE 12.I.2000.
- [19] Cfr. Conclusiones del Consejo y de los Ministros de Educación reunidos en el seno del Consejo el 27 de noviembre de 1992, sobre las medidas encaminadas a desarrollar la dimensión europea en la enseñanza superior. Anexo. Documento 92/C 336/03, en DOCE 19.XII.1992.
- [20] Vid. nota 18, l.c.
- [21] La bibliografía sobre el asunto es amplísima. Para referirnos a algunos de los documentos citados, véase Memorandum sobre la enseñanza superior, n.º34, p.13 y n.º74, p.28., el Libro blanco sobre la educación y la formación, cap. III, el proyecto de la CRE The dialogue of Universities with their stakeholders, n.º15, p.6, el Informe Universidad 2000, apartado 3.2, pp. 123-124, etc.
- [22] Carta Magna de las Universidades Europeas, Principios Fundamentales n.º 1 y 2. El texto original se publicó por la Universidad de Bolonia en un folleto multilingüe, con algunas diferencias leves en las distintas versiones, llamándose en todos los idiomas *Magna Charta*. Posteriormente apareció en francés y en inglés en la revista *Creaction*, 82, 1988, pp. 75-86. En nuestro país se editó en el libro de MARTÍN-RETORTILLO BAQUER, L. (1990) *A vueltas con la Universidad*, pp. 203-211 (Madrid, Civitas), después de publicarla el mismo autor en la *Revista de Administración Pública*.
- [23] o.c. p. 11.
- [24] o.c. p. 1 vid. <http://fesi.freesevers.com/global/declaration>.
- [25] Conclusiones del Consejo de 6 de mayo de 1996 sobre el Libro Blanco «Enseñar y aprender: hacia la sociedad cognitiva», n.º3 (96/C, 195/01, en DOCE 6.VII.1996).
- [26] RORTY, R. (1990) Educación sin dogma, *Facetas*, 2, p. 46.
- [27] id. p. 47.
- [28] Es muy interesante sobre toda esta cuestión el artículo de BLOLAND, H. G. (1995) Postmodernism and Higher Education, *Journal of Higher Education*, 66:5, September, pp. 521-559.
- [29] Magna Charta o.c. Estas conclusiones se deducen del Preámbulo y los Principios Fundamentales, a cuyo texto completo nos referimos.
- [30] OECD (1998) *Redefining Tertiary Education*, p. 20 (Paris, OECD).
- [31] Cfr. VÁZQUEZ GÓMEZ, Gonzalo (1999) La educación superior como educación básica en el marco de la

educación permanente, *Aula Abierta*, 73, junio, pp. 3-20.

- [32] Cfr. BOYER, E. L. (1990) *Scholarship reconsidered: priorities of the professoriate* (Princeton, N. J., Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching), especialmente las pp. 15-25.
- [33] Cfr. WRINGE, C. (1999) Higher education, Globalisation and Cultures, *Jahrbuch für Bildungs- und Erziehungsphilosophie* 2, especialmente pp. 74-81.
- [34] Declaración, o.c., art. 1, d).
- [35] o.c. art. 1, e).
- [36] idem art. 2, b).
- [37] PLATÓN *Las Leyes* 643 e.
- [38] BOYER, o.c. p. 18.
- [39] Hace ya años publiqué un trabajo en el que desarrollaba estos problemas y anotaba la principal bibliografía estadounidense que había salido hasta el momento especialmente sobre la evaluación de la docencia universitaria (vid. IBÁÑEZ-MARTÍN, José A. Dimensiones de la competencia profesional del profesor de Universidad, *revista española de pedagogía*, 48:186, mayo-agosto, 1990, pp. 239-257). Desde entonces han aparecido muy numerosas publicaciones, así como se han realizado diversos Congresos, de desigual interés.
- [40] Informe Universidad 2000, o.c., cap. III, art. 3, n.º 24 a 28.

Resumen:

El Profesorado de Universidad del Tercer Milenio.

El nuevo horizonte de sus funciones y responsabilidades

La Universidad se enfrenta hoy ante unas nuevas circunstancias sociales, que obligan a replantearse el marco teórico básico de las funciones y responder de sus profesorado.

El artículo se estructura en cuatro partes. Primero se señalan algunas peculiari-

dades que definen a los estudiantes universitarios de nuestros días. Luego se presentan los requerimientos que recibe la Universidad desde diversas instancias sociales, con unas nuevas exigencias de rendición de cuentas, no siempre igualmente razonables. En tercer lugar se proponen algunos rasgos de la mentalidad actual, que influyen en el autoconcepto que tienen los profesores de su misión universitaria. Finalmente se realiza una propuesta sobre las responsabilidades de compromiso, de investigación, de integración y de enseñanza, que deben promoverse en los profesores universitarios que deseen un ejercicio lúcido de su profesión.

Descriptores: Fines de la Universidad. Responsabilidades de los profesores universitarios. Nuevas mentalidades sociales.

Summary:

The University Professors of the Third Millennium. New Horizons of their functions and responsibilities.

The University is now faced in front of new social circumstances. University Professors must nowadays rethink about the theoretical frame of their functions and responsibilities.

The article has four parts. First, some characteristics of the University students of our days are pointed out. Second, the University has in this time a constant call for accountability, not always of the same correctness. Third, the selfconcept that University professors have of their mission is mediated by powerful social mentalities, that are described. Four, it is proposed the new horizon of the responsibilities of the

faculty. The article ends explaining the meaning of a scholarship of engagement, of research, of integration, of application and of teaching, necessary for teacher education.

Key Words: University professors. Mission of the University. New social mentalities. Aims of teacher education.