

MEJORA DE LA UNIVERSIDAD Y DE LA CARRERA DOCENTE

Dr. Agustín de la Herrán
Universidad Autónoma de Madrid

INTRODUCCIÓN. Para que las carreras docentes, como parte relevante de la universidad, puedan contribuir mejor a la "evolución humana" (P. Teilhard de Chardin, 1962), han de madurar primero, atajando desde ellas problemas y lastres compartidos con el resto de la universidad. La mayoría de estas limitaciones están motivadas por el *ego humano*, y son interpretables desde su prisma. Éste es a mi entender, su mayor *dificultad de aprendizaje, transversal y radical* a ellas, las cuales vendrían a ser como *puntas de un iceberg* de gran calado. Creo que aquí no se dice casi nada nuevo. Lo raro es que no se hable más de estos temas. ¿Será cosa del ego...?

I PROBLEMAS GENERALES DE LA UNIVERSIDAD

I ESTEREOTIPOS SOCIALES. Estereotipos sociales como "Catedral de las ideas" (de altura), "factoría de especialistas" y "templo de investigación" son menos triviales e inofensivos de lo que pudieran parecer, tanto para ella misma como para el resto de la escuela. En efecto, al asociar la universidad con grandes ideas, especialistas e investigación, se está prejuiciando tácitamente al resto de los niveles educativos o a lo que ocurre fuera de la universidad, si no tiene algún vínculo con ella.

II DUALIDAD SOCIAL Y EXTENSIÓN UNIVERSITARIA DISMINUIDA. Un segundo inconveniente, causa y consecuencia del anterior, es su escisión funcional con la sociedad llana. La universidad aparece, ante sus ojos, como un minarete privilegiado, orgulloso y aislado. Ambos, ni se mueven, ni descienden a lo que ocurre por las inmensas llanuras socioprofesionales que la sostienen, porque todo su trabajo no es, en general, altruista, clarividente o generoso. Lo preocupante es que, si los que están arriba no pueden ver bien por dónde vamos o por dónde convendría ir, ¡qué podrá ver el resto, que campa más abajo!

Con relación a la superación de la dualidad *universidad-entorno* requiere de una revisión hacia la *expansión* del concepto *entorno*, o bien su sustitución, para culminar en una función social y de servicio de la universidad al ser humano, universitario y no-universitario, de la zona en que se inscribe y de fuera de ella, de este tiempo y del futuro. Ese proceso pasa necesariamente, en una primera fase, por el estrechamiento de relaciones con las fuerzas vivas de la zona. Pero, una vez más, no sólo de relaciones económicas, ni siquiera culturales, sino para pretender la evolución total desde (nunca sólo *hacia*) la zona. Iniciativas como el trabajo social del universitario, entendido como parte de su formación (P. González) o en torno a figuras relevantes, como el desaparecido grupo "Amigos de Teilhard de Chardin", apoyado por la Fundación Universitaria Española, o sobre temas interdisciplinares, como es el caso de las "cátedras libres" argentinas superan dialécticamente la polaridad antedicha.

III *TRADICIONALISMO DIDÁCTICO*. Partiendo de la base de que tanto la inercia de la vieja universidad, como las características de las instalaciones (salas, mobiliario, dimensiones, número de puestos, densidad, etc.) o la *comunicación didáctica* inducida por los profesores suelen invitar a la *pasividad* como *mecanismo de defensa*, para la mayoría de los universitarios de cualquier carrera, las propuestas que invitan a una creatividad independiente o a la producción creativa son difíciles de mantener, y, salvo excepciones, con el tiempo se tienden a apagar. Desde este marco y en estas condiciones externas e internas, si dentro del marco de una enseñanza tradicional se dejaran las *riendas* del proceso didáctico en las manos de los grandes grupos de estudiantes, el aprendizaje se empobrecería radicalmente, quizá entre otros factores por la demanda tácita de *tradicionalismo didáctico* de la mayoría de los alumnos. Las causas de este proceder se asientan en las siguientes creencias:

- a) Lo que se ha de aprender está en el docente.
- b) El aprendizaje propio depende del docente, en la medida en que actúa, dirige, enseña y evalúa, y del estudiante, que comprende y retiene lo tratado.

Estas preconcepciones son una gran dificultad que la universidad tiene para su *renovación didáctica*, junto a la inercia de su profesorado universitario, que no le va a la zaga, a veces, por lo que hace, y otras veces, por lo que deja de hacer.

En conclusión, si el estudiante no pasa a la actividad y a la participación didáctica desde su esfuerzo, si el conocimiento propio no se busca con una motivación distinta, siempre se recogerá menos y sin duda peor, y además no existirá éticamente el derecho a quejarse de la calidad de la comunicación didáctica.

IV *POBRE CONCEPCIÓN DEL ESTUDIO EN PROFESORES Y ESTUDIANTES*. Para que el trabajo intelectual de los estudiantes no sólo cambie, sino que evolucione, es lógico creer que existe algo más que el *aprendizaje memorístico*. Se ofrece la siguiente relación de niveles de concepción de estudio, teniendo en cuenta que los dos últimos casi ni se dan en nuestro sistema educativo universitario. Las categorías están progresivamente englobadas y no son excluyentes A. de la Herrán, 1997b):

- a) NIVEL I: ESTUDIO REPRODUCTIVO, no-significativo o significativo.
- b) NIVEL II: ESTUDIO PRODUCTIVO, convencional o no-convencional.
- c) NIVEL III: ESTUDIO PARA LA MEJORA PERSONAL, transformador dialéctico de la propia racionalidad, del autoconocimiento, y para la *autoconciencia* y trascendencia social.

V *MENTALIDAD DIDÁCTICA EMPOBRECIDA*. Por obvio que parezca, la *mentalidad* condiciona la orientación del aprendizaje (formación), investigación y enseñanza. Tomándola como criterio clasificador y de menor a mayor complejidad, es posible agrupar las mentalidades docentes en seis categorías, según se conceptúen como: trabajo cotidiano, quehacer profesional, práctica eficaz o bien hecha, conocimiento e investigación fundamentada, arte, o vía de conciencia.

VI *ÍNFIMA O INEXISTENTE FORMACIÓN DIDÁCTICA DEL PROFESORADO*. En general, el sistema educativo universitario permanece, más que en parte, ajeno a esta vertiente. Es la *cara dura* de la universidad. Es muy posible que en el tramo

superior se encuentren agrupados los enseñantes, no sólo más escasamente preparados didácticamente de todo el sistema, sino los que menos desean formarse en el arte de enseñar. El pronóstico de G. Marañón (1953) fue, al menos en España [menos, en otras universidades europeas y latinoamericanas], un yerro, cuando señalaba pensando en la docencia universitaria que: "Nada absurdo es eterno. Y no pasará mucho tiempo sin que se emprenda la gran tarea de la reforma, de raíz, de la Enseñanza, como garantía de una civilización menos precaria que la de ahora".

VII COMUNICACIÓN DIDÁCTICA MEJORABLE. Cada vez son menos los profesores universitarios convencidos de que su tarea consiste en "emitir", "informar" o incluso "comunicar", sin más, contenidos de su materia. Desde un punto de vista didáctico y salvo excepciones, en comparación con las primeras etapas educativas (Educación Infantil o Educación Primaria), la *docencia universitaria* está en la Edad de Piedra. Y lo está desde sus orígenes.

En la medida en que, pedagógicamente, aquellas etapas primeras son bastante más complejas, la Educación Universitaria dispone de un referente metodológico del que podría *importar y aprender* no pocas técnicas, no pocos métodos y no poca profesionalidad. Y, por ejemplo, la siguiente idea elemental: que la docencia es su campo básico de trabajo. Porque, como decía Giner de los Ríos: "¿Cuántos catedráticos sospechan que la Pedagogía tiene algo que ver con ellos?" (en J.L. Cañas, 2000).

VIII POBRES RELACIONES PROFESIONALES PROFESORES-ESTUDIANTES. Los vínculos interpersonales son sumamente importantes, cuando la tarea compartida que se va a desarrollar se basa en la comunicación. Con todo, ¿cuál es la relación interpersonal predominante en nuestra universidad? Probablemente, una especie de *antiindividualización didáctica* que podría llamarse incluso *abandono funcional bien avenido*, casi siempre en forma de *desconocimiento casi total* de los estudiantes por parte de sus profesores/as durante gran parte del curso. Para enriquecerla, propondría:

- a) Potenciar la creación y el desarrollo de climas sociales positivos basados en la confianza mutua y el interés sincero hacia el estudiante y sus problemas profesionales, como requisito favorecedor de una más fértil comunicación didáctica.
- b) Enriquecer la atención tutorial, proporcionando orientaciones prácticas relativas a toda clase de estudio, y para la que cabe tomar ejemplo de las mejores experiencias de las etapas educativas anteriores (secundaria obligatoria y bachillerato), capaces de cubrir *ámbitos como la enseñanza*, la técnica del *arte de estudiar* (A. de la Herrán, 1997b), la preparación de oposiciones con tiempo, la orientación profesional, el trabajo en equipo, la motivación de los estudiantes, etc.
- c) Ofrecer en cada centro universitario, al comienzo de curso, unas jornadas interdisciplinares de orientación al estudio, ampliamente entendido.
- d) Potenciar la reflexión y la investigación desde la indagación disciplinar y *epidisciplinar*, y la enseñanza-aprendizaje *interdisciplinar*, e incluso *globalizada*, como percepción de la enseñanza capaz de reducir al mínimo la distancia existente entre *fenómeno y conocimiento del fenómeno*.
- e) *Expectar* positivamente y favorecer en lo posible la creatividad de los estudiantes, sin someter sus producciones a una evaluación negativa. En todo caso, apreciando con objetividad los contenidos implícitos en los conocimientos adquiridos.

f) Vincular su actividad de aprendizaje universitario con motivaciones sociales, que den el máximo sentido a lo que hacen y puedan activar, desde la práctica de su profesión, su mismo sentido vital.

g) Orientarles o ayudar al estudiante que lo desee a publicar (hacer público, por el medio que sea), los magníficos trabajos que frecuentemente realizan. Propondría la creación de *bancos de producciones* asociados a la biblioteca del centro.

h) Promover otras clases de relación didáctica con los estudiantes que genere un trabajo intelectual más pleno y puedan equivaler a una *culminación de la propia formación*:

1) Continuando su proceso de aprendizaje más allá del final de curso.

2) Creando fórmulas de cooperación entre profesores y alumnos [evitando el triste, raro pero real fenómeno de la *manipulación encubierta* de los estudiantes] como:

-Grupos* de trabajo, para la creación o análisis de material.

-Seminarios*, para la autoformación desde conocimientos y experiencias compartidas.

-Jornadas de intercambio de experiencias, para comunicarse realizaciones, para enriquecerse cooperativamente en una ZDP continuamente alimentada.

-Equipos de investigación, para descubrir, inquirir o contrastar aspectos de la realidad.

-Cursos conjuntos, etc.

3) Realizando publicaciones conjuntas.

4) Presentando comunicaciones a congresos, etc.

i) Ejercitar todos (profesores y estudiantes) una mayor disciplina que ahorre los aprendizajes. En la universidad, docente y alumnos deben ser muy disciplinados. Y su disciplina se ha de articular en torno al proceso de enseñanza-aprendizaje, como señalaba J. Krishnamurti (1994):

No hablamos de [...] represión, control, amoldamiento, sino de una disciplina que implica aprender. La palabra disciplina proviene de la palabra discípulo. Es discípulo está ahí para aprender. Ahora bien, aquí no hay maestro ni discípulo; si uno está aprendiendo es el discípulo y es el maestro. Ese acto mismo de aprender genera su propio orden (p. 129).

j) Desear una mejor universidad, pero teniendo en cuenta que ésta sólo se puede conseguir desde cambios de actitudes, cambios de concepciones y cambios de comportamientos.

IX TRABAJO DOCENTE DESCOMPENSADO, dependiente de actitudes y realidades muy diversas:

a) MERCENARIA O MERCANTIL. De quienes imparten clases de diplomaturas, licenciaturas, títulos propios de universidades, doctorados, especializaciones, masters, congresos, etc., a veces con intereses *extraeducativos*.

b) AQUIETADA O APOLTRONADA. De quienes hace ya tiempo decidieron *fijarse* en sus pocos días semanales de *clase*, en sentido estricto, pero no dejar de quejarse por todo, por sus *penosas condiciones de trabajo*.

c) INCÓMODA O SANGRANTE. De quienes haciendo el mismo trabajo que otros, pueden percibir una retribución tres veces menor.

* Por ejemplo, desde los conceptos asociados a las fórmulas de formación permanente que aparecen en la orden de 26 de noviembre de 1992.

X CARENCIA DE MAYORES MEDIOS ECONÓMICOS. Concretamente, ayudas para la formación, la investigación y la difusión de publicaciones profesionales.

XI UNIVERSALIDAD DISMINUIDA, COMO FUENTE DE ENSEÑANZA. Entiendo que esta carencia toma cuerpo causal desde las siguientes perspectivas relacionadas:

a) *Egocentrismo compartido y dificultad para la cooperación*. De grupúsculos o subcomunidades: clases y *clasismo* entre carreras, facultades, escuelas, *cuerdas*, *psudoparadigmas*, departamentos, secciones departamentales, amistades, conocidos afines, investigadores de una misma fuente de identificación, etc., mientras es frecuente pedir a los alumnos que cooperen.

b) *Visión estrecha de la función y de la razón de ser de la universidad*. Es lícito luchar por pretender: “Devolver a los centros universitarios y de educación superior su vieja vocación universalista” (J.L. García Garrido, 1997, p. 61). Esto se puede entender, desde un punto de vista geográfico o físico, como la superación de los horizontes *provincianistas*, y solucionarse con el intercambio formal (de experiencias, de estudiantes, de recursos, etc.). Pero quiero proponer el desarrollo de una perspectiva más profunda. Así, la *visión universalista* se adquirirá pretendiendo y promoviendo desde la Universidad:

1) La expansión de la propia conciencia, desde sus docentes, alumnos y realidad institucional.

2) La reflexión crítica y sobre todo autocrítica, basada en la duda, sobre la propia parcialidad y la de los demás, y sus repercusiones en el trabajo intelectual y los propios estudios.

3) La superación de *estrecheces* cualificadoras derivadas de ellas.

4) La normalización del discurso sobre conceptos y fenómenos reales, no-parciales y de importancia creciente, como: convergencia, cooperación, universalidad, humanidad, ser, ego, conciencia, etc.

c) *Disciplinarietà monolítica predominante*, que se expresa como dualidad manifiesta, en ocasiones notablemente empobrecedora y alejada de lo real.

d) *Organización obsoleta*. Causa-consecuencia y expresión de todo ello resulta la vieja organización aristocrática y puntiaguda, que aún predomina en muchas de sus estructuras. Todavía ocurre que, para estudiantes y para docentes: “Las Universidades son máquinas creadas por los patrones de los Departamentos y Facultades destinadas a garantizarles un trabajo de por vida de acuerdo a sus propios deseos” (A. Nemeth Baumgartner, 1994, p. 283). Y la organización incide en el conocimiento. Es por esto por lo que F. Capra (1984) señala que la nueva comprensión de la realidad está siendo formulada, en gran parte, fuera de las instituciones académicas, que permanecen demasiado ligadas al cartesianismo y experimentan dificultades para apreciar nuevas ideas” (p. 43, adaptado).

XII DEMANDA DE UNA NUEVA CLASE DE FORMACIÓN. Existe discordancia entre las nuevas actitudes científicas, las necesidades actualizadas desde el *nuevo paradigma* y la *enseñanza tradicional*. F. Perigot, presidente de la Patronal francesa:

No tenemos necesidad de jóvenes formados en el interior de un sector tan preciso (especializado) que se encierren en él como en un baluarte: esos jóvenes se imaginan que en esa especie de fortaleza militar o castillo son invulnerables, pero de esa manera adquieren malos hábitos y después son incapaces de evolucionar (en S. Vilar, 1997, p. 33).

XIII *CORROS EGOCÉNTRICOS DE “INVESTIGACIÓN” MACDONALIZADA*. Con el evidente apoyo instrumental de *Internet*, se da el caso de la emergencia y generalización de una forma de *investigar* (léase de *sistematizar investigaciones de otros*) que no favorece especialmente la profundización y la reflexión sosegadas. Sus características son la superficialidad, su casi inexistente reflexión original y su estructuración en torno a una especie de *corros preconferenciales de profesionales* desde cuyos intereses *planos* (de dos dimensiones) sostienen, promueven y se *promocionan* [aquí sí está bien dicho] mutuamente. Frecuentemente, no sólo no enriquecen sus áreas, sino que faltan al respeto histórico de tantos y a tantos que entierran bajo su velo de caducidad exteriorizante, y actúan como *tapón* de enriquecimientos distintos.

XIV *EVALUACIÓN INVÁLIDA DE LA CALIDAD DE LA DOCENCIA UNIVERSITARIA*. La *evaluación de la docencia universitaria*, asunto clave para poder ver reflejadas las bondades y mejoras posibles de la calidad educativa, se realiza inválidamente, a mi entender. Y si no refleja de forma relevante el estado de cosas, porque se mira en un *espejo* que refleja otra imagen, difícil será acertar la realidad en su complejidad y en su dureza.

Los recursos habituales son dos: Las publicaciones del ámbito específico, y las valoraciones de los alumnos/as sobre la docencia. Ninguno de ellos favorece una mejor enseñanza. Otros indicadores *paradójicos* o potenciales, podrían ser los medios didácticos audiovisuales, el número de alumnos, la *numerización vitalicia* de los docentes, o el progreso de la aplicación de las pruebas objetivas (M. Fernández Pérez, 1990). Lo mismo podría decirse de otros posibles indicadores: los diseños curriculares existentes y su empleo, el no-solapamiento de contenidos programáticos, el clima social de las aulas, etc.

Las fuentes de la verdadera calidad de la enseñanza, a mi modo de ver, son:

- a) La asunción honesta de la calidad de la enseñanza como *proyecto*.
- b) Cambios de actitudes y comportamientos docentes, más allá de: la disciplinariedad rígida, la jerarquía interpersonal entre el profesorado y entre el profesorado y los alumnos, la relegación de la formación didáctica, la ausencia de cooperación docente, discente y *mixta*, y el perfil del docente como práctico-rutinario.

APERTURAS NECESARIAS Y PUERTAS ATRANCADAS. Para todo ello se requieren cambios profundos, a diversos niveles: de mentalidad, de organización, de sensibilidad, de formación didáctica universitaria

Pero para acceder a esos cambios, la enseñanza superior tiene varias puertas *atascadas*: La formación didáctica universitaria, más allá de la ignorancia; la realización de proyectos didácticos conjuntos e individuales, más allá del *encastillamiento*; el espíritu verdaderamente cooperativo y el trabajo en equipo, más allá de los *egocentrismos comunitarios*; la investigación en didáctica, más allá del abandono metodológico; el apoyo entusiasta a la originalidad, más allá de las *envidias*; la orientación y tutoría universitaria, más allá de la *instrucción*; la autocrítica personal e institucional, más allá de *las vigas en ojos ajenos*; las alturas personales y humanas, más allá de la técnica.

BIBLIOGRAFÍA CITADA

- Cañas, J.L. (2000). Prólogo. En A. de la Herrán, Globalización y educación. Manuscrito. Madrid.
- Capra, F. (1984). El Giro Decisivo. Ecofilosofías. Diseñando Nuevas Formas de Vida. Barcelona: Integral Edicions.
- García Garrido, J.L. (1997). Formación de Maestros en Europa. Congreso Internacional Conmemorativo del 25 Aniversario de la Incorporación de los Estudios de Magisterio Españoles a la Universidad. Escuela Universitaria de Formación del Profesorado "Santa María" Universidad Autónoma de Madrid. Madrid.
- Herrán Gascón, A. de la (1997). El ego humano. Del yo existencial al ser esencial. Madrid: Editorial San Pablo, S.A.
- Herrán Gascón, A. de la (1998). Cómo estudiar en la Universidad. Madrid: Editorial Universitas, S.A.
- Krishnamurti, J. (1994). Sobre Dios. Barcelona: Editorial Kairós, S.A.
- Marañón, G. (1953). La Enseñanza en el Mundo Actual. ABC, 25 de enero.
- Nemeth Baumgartner, A. (1994). Macrometanoia. Un Nuevo Orden. Una Nueva Civilización. El Cambio de Paradigma Científico en las Ciencias Jurídicas, Políticas y Económicas. Santiago de Chile: Editorial Sudamericana.
- Teilhard de Chardin, P. (1962). El porvenir del hombre. Madrid: Taurus Ediciones, S.A.
- Vilar, S. (1997). La nueva racionalidad. Comprender la complejidad con métodos transdisciplinarios. Barcelona: Editorial Kairós, S.A.