

La investigación cualitativa acerca sus pasos a la universidad

Martín Rodríguez Rojo

Universidad de Valladolid. Facultad de Educación

Resum

La intenció d'aquest article, amb el qual també es pretén felicitar el professor John Elliott per haver estat investit doctor *Honoris causa* per la Universitat Autònoma de Barcelona, consisteix en la seqüència d'idees següent: la investigació-acció (en endavant I-A) ingressa a la universitat perquè bastants investigadors que usen aquest corrent metodològic indaguen sobre problemes referits a la seva pròpia pràctica docent.

Quines causes expliquen aquest fenomen? I, finalment, quina problemàtica universitària hauria d'estudiar, avui, el moviment de la I-A interpretada des de l'enfocament de la teoria crítica?

Paraules clau: recerca en l'acció, universitat, investigar problemes, practica docent, enfocament teoria crítica.

Abstract

The main porpoise of this paper is both, to congratulate professor John Elliott for having been honoured as Doctor Honoris Causae by the Barcelona Autonomous University and to develop the following string of ideas: Action Research is increasingly being adopted by the University because many researchers do use this methodological approach and they develop inquiry focused on their own teaching practices.

What kind of arguments would explain that? In what kind of problems AR should be focused on, in order to frame its development from a critical theory approach?

Key words: action-research, University, problem inquiring, teaching practice, critical theory approach.

Resumen

La intención de este artículo, con el cual también se pretende felicitar al profesor John Elliott por haber sido investido doctor *Honoris causa* por la Universidad Autónoma de Barcelona, consiste en la siguiente secuencia de ideas: la investigación-acción (en adelante I-A) ingresa en la universidad porque bastantes investigadores que usan esta corriente metodológica indagan sobre problemas referidos a su propia práctica docente. ¿Qué causas explican este fenómeno? Y, finalmente, ¿qué problemática universitaria debería estudiar, hoy, el movimiento de la I-A interpretada desde el enfoque de la teoría crítica?

Palabras clave: investigación-acción, universidad, indagar sobre problemas, práctica docente, teoría crítica.

Sumario

- | | |
|---|---|
| 1. La universidad no es el ombligo de la investigación-acción | 3. ¿Qué problemática universitaria debería estudiar, hoy, el movimiento de la I-A interpretada desde el enfoque de la teoría crítica? |
| 2. El escaso, pero real, ingreso de la I-A en la universidad | Bibliografía |

1. La universidad no es el ombligo de la investigación-acción

Sostengo que la investigación-acción surgió como un aspecto de las reformas curriculares basadas en la escuela de las *secondary modern schools*. . . Pretendo refutar la creencia popular de que los docentes del sector de la enseñanza superior iniciaron el movimiento de los profesores como investigadores.

En este párrafo, J. Elliott (1993, 15) nos dice que la I-A no ha nacido en las aulas de la universidad, ni en la teoría que los profesores de la misma han elaborado desde el puro raciocinio deductivo. Ha sido más bien fruto de ciertos profesores de la enseñanza obligatoria, concretamente de las *secondary modern schools* británicas. Los alumnos de estas escuelas estaban condenados a seguir un currículo académico devaluado, al contrario de los estudiantes de la *grammar school* que se enfrentaban a un currículo más exigente. Muchos de los alumnos de la escuela citada en primer lugar terminaban como fracasados y su destino consistía en dimitir de los estudios o en emprender una formación estrictamente profesional, despreocupándose, tanto ellos como sus padres, de aquellas materias de humanidades, como la historia, la geografía y la religión, que no se relacionan directamente con el mundo laboral. Los profesores que crearon el movimiento de I-A o de los profesores como investigadores fueron aquellos que, inmersos en un período de reforma curricular, creyeron en la innovación, en el cambio de la enseñanza, del aprendizaje y de los sistemas de evaluación. Es decir, aquéllos que creyeron que «otra escuela era posible» y, consecuentemente, trabajaron por la construcción de innovaciones extraídas de su práctica reflexionada.

Recalca J. Elliott (1993) que la I-A nació:

- De un proceso donde los profesores se involucraron en la respuesta a situaciones concretas, tanto propias del aula donde trabajaban como aquéllas que estaban relacionadas con la normativa dimanante de una reforma educativa oficial.
- De una práctica docente tradicional que se había convertido en problemática por la resistencia de los alumnos y por su negativa a aprender aquello en lo que no creían o no les motivaba.
- De las controversias entre un grupo de profesores, suscitadas por la duda sobre la validez de la naturaleza de la enseñanza, del aprendizaje y de la evaluación que se usaba por parte de la pedagogía tradicional.

- Como consecuencia de un diálogo colegiado, abierto y sincero. Diálogo permitido y no obstaculizado por las instancias de poder.
- De unas propuestas de cambio que se proponen como hipótesis provisionales y que deben comprobarse en el proceso de enseñanza-aprendizaje discutido y triangulado por el conjunto del profesorado.
- De la contribución de una dirección de los centros que facilitó la puesta en acción de un enfoque curricular construido de «abajo arriba» y no al revés.

La I-A, pues, es hija de un ambiente de reforma educativa, conscientemente interiorizado, de una problematización de la práctica, de la discusión dialógica sobre las dificultades curriculares, de la crítica a unos métodos tradicionalmente rutinarios, de la inseguridad que busca la comprobación de certidumbres tímidas y probables a través de la investigación de las dudas procedimentales y sobre la validez de contenidos y, en último extremo, de la colaboración del poder institucional.

Sobre estos lienzos se tejen tres dimensiones de un pensamiento nacido de la reflexión sobre los datos de la experiencia: el carácter ético-político de la educación, la concepción del aprendizaje como una estrategia para comprender el mundo y cambiarlo y la consideración del profesor-investigador de su propia práctica (Pérez Gómez, 1990).

En la escuela obligatoria de nuestro país, cierto número de maestros han entendido estos planteamientos, han luchado no sin muchas dificultades por su logro y han disfrutado de la satisfacción de ver recompensado su esfuerzo con la aparición de un movimiento renovador que se ha constituido desde la época franquista en revulsivo de la pedagogía escolar. Ciertamente, a la creación de estos movimientos de renovación pedagógica (los MRP) han contribuido con generosidad y denodada entrega bastantes profesores de las universidades del Estado español, pero estos profesores aún no han conseguido fundar ese mismo o similar movimiento en el seno de la universidad. Han sido facilitadores, orientadores, consultores de I-A en las aulas de la educación primaria y secundaria, pero no han generalizado en la universidad la idea del profesor como profesional autónomo que investiga reflexionando sobre su propia práctica. Ésta ha sido la historia de la I-A en nuestro país hasta los inicios de la última década, aproximadamente, del recientemente pasado siglo.

2. El escaso, pero real, ingreso de la I-A en la universidad

A partir de 1990, el panorama anterior se completa con un cierto cambio de tendencia del habitual desprecio universitario hacia aquello que suene a didáctica o modos de enseñar. La propuesta u obligación de evaluar a las instituciones universitarias, a las titulaciones e incluso a los profesores hostiga, a veces, o estimula, otras, a que ciertos profesores se animen a examinar su práctica usando variadas técnicas cualitativas, el estudio de casos o la investigación evaluativa dentro de la perspectiva de la investigación-acción.

En efecto, la moderna preocupación ministerial o administrativa por evaluar la eficacia de las instituciones ha conducido a los profesores universitarios a interesarse por su función docente. Unas veces, este interés ha coincidido con los intereses reduccionistas y economicistas del poder político. El servicio al mercado y el rendimiento de cuentas (*accountability*) han sido el motor que ha impelido a la oficial acción evaluadora y a la labor investigadora de ciertos profesores o agentes de la docencia, convertidos, así, en lacayos del patrón Estado. Por el contrario, esas mismas bastardas intenciones han servido de ocasión a otros profesores para plantearse la evaluación desde un enfoque crítico, complejo y contextualizado. Estilo evaluador que ha supuesto una reacción al acoso y deseo inmoral de supeditar la educación a los objetivos mercantilistas. La revisión de los procesos de enseñanza ha levantado, en este caso, un acercamiento a la protesta y a la innovación docente, al cambio de estrategias metodológicas y a la esperanzadora ilusión de configurar un nuevo tipo de profesor: el profesor investigador. La investigación de la acción docente se ha transformado, desde ese momento, en un instrumento de mejora de las tareas aplicadas en el aula universitaria.

En segundo lugar, el empuje de las comunidades autonómicas en España ha propiciado una sana emulación. Los proyectos de evaluación del funcionamiento escolar en algunas autonomías, como la catalana, la andaluza y la vasca, por ejemplo, han suscitado en los docentes universitarios una comprensión del valor de la didáctica. Va disminuyendo en ciertos profesores universitarios la concepción antipedagógica, la creencia de que con sólo saber la materia basta para ser buen profesional de la enseñanza. No es ajena a esta mentalización el esfuerzo que la mayoría de las universidades están haciendo para organizar talleres, seminarios, cursos de formación psicopedagógica del profesorado joven que aspira en la universidad a elaborar los proyectos docentes que faciliten su promoción profesional, imbuyéndoles de una relativa carga didáctica. Remito aquí al documentado artículo de J. Emilio Palomero (2003) en el que se recoge la historia de la formación psicopedagógica del profesorado universitario. En la *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, donde se publica dicho artículo, da cuenta de los precedentes de la formación psicopedagógica del profesorado universitario cuyos precedentes se remontan a los tiempos de la ILE o Institución Libre de Enseñanza. Relata los primeros pasos de dicha formación, fechados hace tres décadas y consistentes en la celebración de seminarios, coloquios, jornadas, congresos, creación de asociaciones como la AIPU o Asociación Internacional de Pedagogía Universitaria, la AIDU o Asociación Iberoamericana de Docencia Universitaria, la AUFOP o Asociación Universitaria de Formación del Profesorado; en la aparición de redes relativas a este tipo de formación, como la RED-U o Red Estatal de Docencia Universitaria y la Red Iberoamericana de Formación de Profesores Universitarios en Tecnología Educativa. Afirma el profesor Palomero que se ha incrementado la literatura científica y el número de revistas dedicadas al tema. Destaca los congresos y jornadas más relevantes desde 1989 hasta 2004. Finalmente, hace una crítica al estilo de formación impartida, afirmando que sobra voluntarismo y falta nor-

mativa legal que regule este aspecto en la universidad. Se necesitarían nuevas formas y nuevos estilos pedagógicos. Exige cambio de mentalidad en aquel profesorado universitario que renuncia precipitadamente a utopías, sueños y esperanzas. Presenta el debate sobre dos puntos de vista opuesto: si conviene o no la regulación de la formación del profesorado universitario. En el extremo afirmativo coloca a la profesora África de la Cruz Tomé (2000) y en el negativo, a Florentino Blázquez Entonado (1999, 174). Como colofón, cita a una serie de expertos que se decantan por nuevos profesores para una universidad más renovada. Profesores que, al decir de Gregorio Peces Barba (1999), miren a las estrellas y tengan la utopía como norte o profesores que, según Francisco Imbernon (1999, 2000) o Martín Rodríguez Rojo (1999, 2000), sean capaces de trabajar por un nuevo modelo de sociedad, universidad y profesorado mutuamente coherentes y comprometidos con la problemática social interpretada a la luz de los derechos humanos.

En tercer lugar, el influjo de Europa, sobre todo de las instituciones educativas británicas, y la influencia de los Estados Unidos (donde no sólo existe el culto al valor dinero, sino también movimientos de renovación y de resistencia a la tradición neoliberal de la enseñanza) han contribuido a la elaboración de investigaciones, plasmadas en tesis doctorales, sobre temáticas relacionadas con las prácticas escolares de los futuros profesores y con la formación psicopedagógica del profesorado de la enseñanza superior. Varias de estas investigaciones se han centrado en las metodologías didácticas para el mejor aprendizaje de las matemáticas en las escuelas superiores de ingenieros (Marta Aguiar, 2002), en la conexión de las prácticas escolares con la formación del profesorado universitario (B. Rubia Avi, 2003; José Ma Rodríguez, 1995), en la importancia del aprendizaje autónomo para el mayor rendimiento académico de los alumnos universitarios (Catherina de Luca, 2003), en la necesidad del valor de la autenticidad y de la ética en la conducta de los profesores de universidad (María Albarrán, 2003).

Finalmente, constataré que la normativa y las publicaciones emanadas de instancias europeas y españolas abonan el trabajo de los expertos para dedicar su tiempo a secundar o criticar los contenidos de esos documentos. Así ha sucedido a propósito del Programa Europeo de la Calidad de las Instituciones de Enseñanza Superior, el Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades, de 1998, la Ley Orgánica de Universidades (LOU), de 2001, la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación, del 2002. Para bien o para mal, como diremos en la tercera parte de este trabajo, esos polvos han levantado unos lodos que han supuesto una reafirmación de la tendencia competitiva a cualquier precio o una reacción crítica de ciertos sectores que no aceptan la concepción de la enseñanza como negocio.

De esta manera, según mi opinión, se va haciendo creíble, entre el personal universitario, que no sólo es posible, sino también necesaria, la unión docencia-investigación, el diálogo dentro-fuera y la inseparabilidad investigación-práctica docente, la investigación-cambio profesoral y el binomio investigación-mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje. Aspectos todos ellos que

constituyen la esencia de la I-A y que urgen a introducir en la universidad la necesidad de unos planteamientos críticos acerca de qué y cómo investigar.

Es interesante recordar a este respecto la notificación que Marilyn Cochran-Smith y de Susan L. Lytle (2002, 14) hacen acerca del origen de un movimiento de profesores:

Hemos conseguido una red de colegas y de amigos de hace más de una década que, a través de este libro, nos vemos dispuestos a crear comunidades escuela-universidad comprometidas en la investigación colaborativa sobre los procesos de aprendizaje y sobre la enseñanza de la lengua y la alfabetización. Durante seis años, trabajamos con el profesorado de la región de Filadelfia e inventamos de forma conjunta el proyecto START o Formación Inicial de Maestros como Profesores Investigadores (Students Teachers as Researching Teachers), como comunidad compuesta por estudiantes en prácticas y sus tutores universitarios y de las escuelas, y el PhilWP o Proyecto para la Escritura de Filadelfia (Philadelphia Writing Project), una comunidad de docentes experimentados de zonas urbanas y sus colegas universitarios.

Estos movimientos norteamericanos confirman la idea que venimos manteniendo sobre el ingreso de la I-A en la universidad. Es admirable que este ingreso se haya logrado de la mano de los promotores de esta corriente investigadora, de profesores no universitarios. Ojalá nunca las facultades de educación se hubieran separado de los niveles primeros de la enseñanza. Es ésta una garantía para que los formadores de la preparación inicial de los futuros maestros trabajen sobre terreno firme, sobre la práctica escolar. Es en la conjunción de la práctica y la teoría de donde sale el verdadero conocimiento sobre la enseñanza, el aprendizaje y la investigación. Por supuesto, siempre y cuando esa práctica se convierta en praxis o unión de la reflexión al empirismo de los datos observados. Profesores universitarios en simbiosis con los docentes de educación primaria y secundaria pueden generar conocimiento educativo-didáctico y han fundado el START, donde están presentes no sólo profesores de los tres niveles de enseñanza, sino también alumnos que se preparan para ser futuros educadores. Por fin, escuela y universidad juntas.

Los investigadores de la acción van advirtiéndolo que para ser docente también hay que ser investigador. Ya lo declaraba la Carta Magna de las Universidades, en 1988: no se explica la actividad docente sin ser acompañada de la investigadora. Ambas se complementan y se requieren mutuamente. El profesor investigador tal y como lo comprende John Elliott (1990) debe ser un autocrítico, un autorreflexivo de su acción docente. Cada profesor es un investigador de sí mismo y de su acción. No se necesitan tanto los expertos externos, como los profesores implicados en la revisión de su trabajo. La mejor manera de aprender cómo se hace I-A consiste en poner a prueba las propias actitudes, en aplicarse el cuento a sí mismo, en dar ejemplo de modestia y de dignidad profesional, en dejarse observar para llenarse de autoridad moral y poder, así, entrar en el campo de otros maestros, cuando lo soliciten o cuando el perfeccionamiento del trabajo escolar lo exija.

Éstas y otras razones ponen de manifiesto que el tránsito del profesor universitario, solicitado u oferente de sus conocimientos técnicos en I-A a otros profesores de niveles distintos, a otro tipo de profesor que se implica personalmente y que analiza su propia situación, su institución universitaria, sus métodos y sus contextos socioculturales, es una plausible realidad.

Desde este salto a la consideración de la docencia en sí misma como objeto de investigación y a la aceptación de que la investigación de la docencia es fuente de mejora, de cambio o de innovación, se explica la mutación del concepto de evaluación de los centros universitarios. Una muestra: en el curso 1995-1996 otra universidad andaluza consigue realizar una evaluación de la institución, creando así lo que su autor y coautores (Juan Fernández Sierra y colaboradores, 1996, 5) denominan una «cultura favorable a la necesidad de evaluación». Dentro de ese universo cultural se analizó no sólo el perfil del profesorado de la Universidad de Almería, sino también la calidad de la misma en todos sus campos, el docente, el investigador y el de prestador de servicios a la comunidad educativa y a la sociedad. Experiencias de este tipo irán denunciando las evaluaciones reduccionistas y unilaterales y ampliando los aspectos que es necesario indagar para que los resultados de la investigación sean más fiables que aquéllos sólo obtenidos por la célebre y controvertida encuesta de evaluación del profesorado por parte de los alumnos. Diez preguntas estereotipadas y manipuladoras del concepto de enseñanza-aprendizaje y de la metodología didáctica nunca podrán dar cuenta de la capacidad docente del profesorado. No se puede contemplar aisladamente un ingrediente del modelo didáctico, como es el profesor, separado de otras características que componen el complejo sistema de una institución y del proceso de enseñar y de aprender. La categoría del «dentro» y «fuera» al que se refieren las profesoras de la Facultad de Educación de la Universidad de Pennsylvania, Marilyn y Susan, no sólo consiste en la mirada del observador externo al aula y en la del propio docente interno a la misma; sino también en la aportación que la sociedad, los alumnos, la teoría universitaria pueden ofrecer al quehacer del docente, gran personaje encerrado en la platónica caverna del aula académica. La realidad es multilateral, es contextual, complicada e implicada en múltiples redes interconectadas. Por eso, ningún evaluador que se precie puede conformarse con echar la culpa del mal rendimiento o del fracaso escolar a una sola variable. No son los profesores los únicos ni principales responsables de la mala calificación que los estudiantes o las ANECA de turno les otorgan tantas veces a la ligera. La prismática e imprevisible variedad de la práctica docente sólo se puede valorar con técnicas tan complejas como la propia vida del aula. No basta con una evaluación lineal, cartesiana y deductiva. Se precisa una evaluación-investigación capaz de recoger las pisadas que sobre el campo nevado de la academia van marcándose por la interacción entre todos los agentes que cruzan su territorio. Esta complejidad es mejor atendida por la investigación-acción como corriente escrutadora de los recovecos del aprendizaje y de la enseñanza. Merece, pues, nuestro aplauso la halagüeña, aunque insuficiente, constatación del ingreso del profesor-investigador en el ámbito de la enseñanza superior.

3. ¿Qué problemática universitaria debería estudiar, hoy, el movimiento de la I-A interpretada desde el enfoque de la teoría crítica?

Aleccionados y cansados de constatar que la enseñanza y la educación en esta era de la globalización neoliberal se va concibiendo como un negocio, destruyendo el ideal humanista de la universidad, entiendo que llega la hora no sólo de observar con agrado lo que he venido llamando el «ingreso de la investigación-acción en las aulas universitarias»; sino que también es hora de preguntarnos por la clase de investigación-acción que se utiliza en la universidad. ¿Qué, cómo y para qué investigar?

Si la I-A nació a propósito de una reforma educativa, ahora los universitarios se encuentran en circunstancias parecidas. Nace y se propone una reforma universitaria. Con empeño y con prisa se está trabajando desde Bruselas, desde el MECD y desde la ANECA en pro de la creación del espacio común europeo de la enseñanza superior. El Estado español se ha adherido a las *directrices* emanadas de la reciente Conferencia de Ministros de Educación responsables de la Educación Superior Europea, celebrada en Berlín (2003) y precedida por la Carta Magna de las Universidades Europeas (Bolonia, 1998), y por las declaraciones de la Sorbona (1998), Bolonia (1999), Praga (2001), Barcelona (2002) y Graz (2003) (<http://www.crue.org/>).

En esas *declaraciones* se han sentado las bases de un espacio europeo de educación superior (EEES), conformado por mil universidades pertenecientes a cuarenta países europeos. Espacio que pretende atraer la afluencia de universitarios de todo el mundo y competir así con la clamorosamente superior atracción que ofrece a los estudiantes la universidad estadounidense.

La reforma educativa de la universidad se aposenta en unos *axiomas* admitidos por los dirigentes europeos: transparencia, movilidad, comparabilidad, competitividad. Las universidades de Europa deben estar abiertas a la posibilidad de que cualquier ciudadano ingrese en su recinto. Que todos puedan moverse por las aulas de la gran universidad del Viejo Continente. Para ello se requiere transparencia en la organización de sus estudios y comparabilidad de sus programas, de sus tiempos, de sus exigencias. Sólo así se podrá conseguir la convergente armonización de la cultura universitaria. De acuerdo. Pero para que tales supuestos adquieran carta de naturaleza no parece lo más apropiado insistir en la competitividad ni en la promoción de la educación como un negocio lucrativo. Mucho menos, en la creación de elites como consecuencia de esa competitividad exacerbada.

Dentro de la cultura neoliberal en la que el mundo se mueve no es arriesgado pensar en el incremento de la competitividad, de la eficacia, del pragmatismo. En jornadas de formación del profesorado universitario no es raro escuchar el grito de los gerencialistas. Ni se oculta el aplauso de los defensores de la europeización de la universidad ante tal clamor. Si las universidades que presenten el mejor programa, el más competitivo, el que más empleos proporcione, cobra más por su matrícula, habremos acabado con la ilusión de la armonía y de la movilidad. Quienes acudan a ellas serán

aquéllos que puedan pagar esos precios. La táctica de la competitividad no estimula la consecución de mejores cabezas. Por el contrario, lo que consigue es la exclusión de los más desfavorecidos. La comparación de los centros universitarios entre sí sobre la base de las evaluaciones numéricas obtenidas y circunscritas a sólo algunas variables, generalmente relacionadas con el éxito que tengan en la absorción de subvenciones por proyectos de investigación, a lo que conduce no es a la mejoría de la enseñanza y del aprendizaje de los alumnos, sino más bien a la clasificación de universidades de primera, segunda, tercera y cuarta categoría. A la postre, universidades pobres y universidades ricas, a tenor de la subordinación de los investigadores a las propuestas del mejor postor empresarial. Los profesores que investiguen desde y con la corriente de la I-A desde presupuestos sociocríticos, deberán divisar el peligro del lucro que supone la privatización de las universidades y prestar atención a la investigación de problemas acuciantes que aumentan la desigualdad de los pueblos y de las personas. Junto a la denuncia de esos análisis del sistema que, so capa de científicos, neutros y asépticos, propician el clientelismo y la educación para el consumismo, las asociaciones y grupos de los profesores investigadores deberán desvelar las trampas ocultas en el discurso de los axiomas enunciados.

Los fines hacia los que tiende este espacio universitario quedan reflejados en dichos documentos arriba citados. Se habla de servicio al mercado, aumento de calidad y formación profesional. Primer punto de reflexión para el movimiento del profesor investigador. ¿Son esos fines los correctos? ¿Han de supeditarse a ellos otros valores o *principios* como los mismos que se reconocen en la citada Carta Magna de las Universidades Europeas, autonomía, independencia moral y científica, análisis del entorno, concepción de la docencia como inseparable de la investigación, contribución a la transformación de la sociedad, libertad de enseñanza y de investigación, tolerancia y diálogo, interculturalismo, etc.? ¿Es la profesión el objetivo último de la formación universitaria? ¿Está separada la formación de la educación? ¿De qué calidad se trata? (Santos Guerra y colaboradores, 2003). ¿Es el mercado un criterio ético de comportamiento universitario en la sociedad cognitiva o del aprendizaje en la que nos encontramos? Afortunadamente aumentan los escritores que, como Nico Hirtt (2003, 102), van desvelando el caballo de Troya tapado bajo las apariencias de una retribución del profesorado por parte del Estado:

De esta manera se ve cómo se desarrolla lo que algunos anglosajones llaman el «capitalismo académico»: universidades cuyo personal sigue siendo retribuido en una gran parte por el Estado, pero cada vez más comprometidas en una competencia de tipo comercial, en busca de fuentes de financiación complementarias.

La estructura de la futura universidad europea se dibuja como una escalera de titulaciones que empieza por los grados y termina en los posgrados. Los investigadores movidos por los principios donde se hunde la genuina I-A, no contaminada por los esnobistas que alteran las esencias de las cosas, tienen aquí

un amplio campo de cuestionamientos. No es el más pequeño problema vertebrar los planes de estudio de lo que en adelante se llamará «grado» académico, en torno a las «competencias». Esta herencia norteamericana, heredera del más genuino positivismo, unidireccionaliza los conocimientos hacia la satisfacción de las necesidades del empleo y de la industria. Se corre el riesgo de centrar todo el esfuerzo docente y discente en el aprendizaje de aquellos saberes que preparan para la profesión laboral, para el saber hacer. Reduce la sabiduría clásica a la filosofía del cómo, olvidando la filosofía de los «porqués» y del «para qué», pasando por alto el ser de la persona necesitada de valores éticos y de un saber profundo, capaz de preguntarse por las razones del vivir y de la sociedad. El objetivo principal del aprendizaje por competencias termina allí donde empieza la sabiduría siempre abierta a la discusión y al debate. La competencia prepara seres hábiles, aptos para el desarrollo de acciones fragmentadas, entendidos en una especialidad, peritos en una rama o en el desempeño de un oficio, expertos en una materia determinada, prácticos en el ejercicio de un cargo. Pero al competente le falta el baño de la generalidad, del conocimiento básico que le capacita para saber a qué atenerse, a discernir entre lo humano y lo legal. La persona competente es disciplinaria, pero no interdisciplinaria. Sabe arreglar una avería del motor, pero no comprende las causas del fallo mecánico. Sabe agarrarse al cable que conduce al final del túnel, pero ignora por qué han saltado los plomos que dejaron a oscuras a los viandantes. La enseñanza por competencias puede conseguir alumnos diestros en el manejo de las tecnologías nuevas y antiguas, pero es raro que admita como objeto de su influencia el preguntarse por el orden social imperante, capitalismo globalizado y de ficción (Vicente Verdú, 2003), biotopo de desigualdades y de brechas entre el Norte y el Sur de la humanidad. Orden social que utiliza las técnicas para aumentar las discrepancias sociales y que, abandonadas al libre mercado de la oferta y la demanda, sólo producirán en beneficio de quienes pagaron su elaboración.

Teniendo como meta el 2010, la normativa que viene apareciendo tanto en el territorio nacional como en el europeo no se cansa de escribir y pregonar la necesidad de la *evaluación*. ¿En qué consiste ésta, según la reforma europea de la universidad? Fundamentalmente se apuntalan tres cimientos: hay que certificar que una universidad ha conseguido un excelente grado de acreditación, cuando llega a la meta de la calidad en el arte de enseñar y de aprender. La calidad se canta como un salmo davídico (Carlos Lerena, 1997) y se decanta en los límites de la cuantificación y de los indicadores estándares que unas manos misteriosas tejen y destejen como los grandes patrones a los que toda mercancía educativa debe sujetarse, si desea inscribirse en el «santa sanctorum» de los justos, de los premiados con la promoción a los más altos escalones del poder académico o político.

La nueva piedra filosofal se ha descubierto ya, y se ha grabado en los siguientes mandamientos de la «calidad total por la evaluación», de la «conquista de la calidad», de la «búsqueda de la calidad», de los «centros de calidad», del «modelo europeo de la calidad total». La nueva mística evaluadora que traslu-

cen estos eslóganes repetidos hasta la saciedad, la resume así Santos Guerra (2003: 11):

- Se definen los indicadores.
- Se miden los resultados.
- Se comparan las mediciones.
- Se confecciona la clasificación.
- Se elige, se apoya y se promociona lo mejor.
- Se elimina lo peor.
- Se promueve la competitividad.
- Se desenmascara la ineficacia.

El investigador de, sobre y dentro de la acción ha de preguntarse si en esta ambigua doctrina de la evaluación no se esconde, al hacer comparaciones, una injusticia básica consistente en la desigualdad del origen social y familiar y en las diferentes condiciones donde el sujeto discente se ubica como punto de partida.

La metodología de la europea reforma universitaria ensalza los valores del denominado «crédito europeo». No les falta razón, admitámoslo. Pero según y cómo se entienda ese «crédito europeo», añadido. ¿Consiste en una simple unidad de medida del tiempo empleado en el desempeño de las especialidades, de los grados y posgrados? Concedamos que algún criterio de medida habremos de usar. En este caso, los estudiantes reunidos en el I Encuentro Internacional de Estudiantes «El Espacio Europeo de la Educación Superior», Universidad de Huelva, 19 al 21 de noviembre del 2003, concluyen:

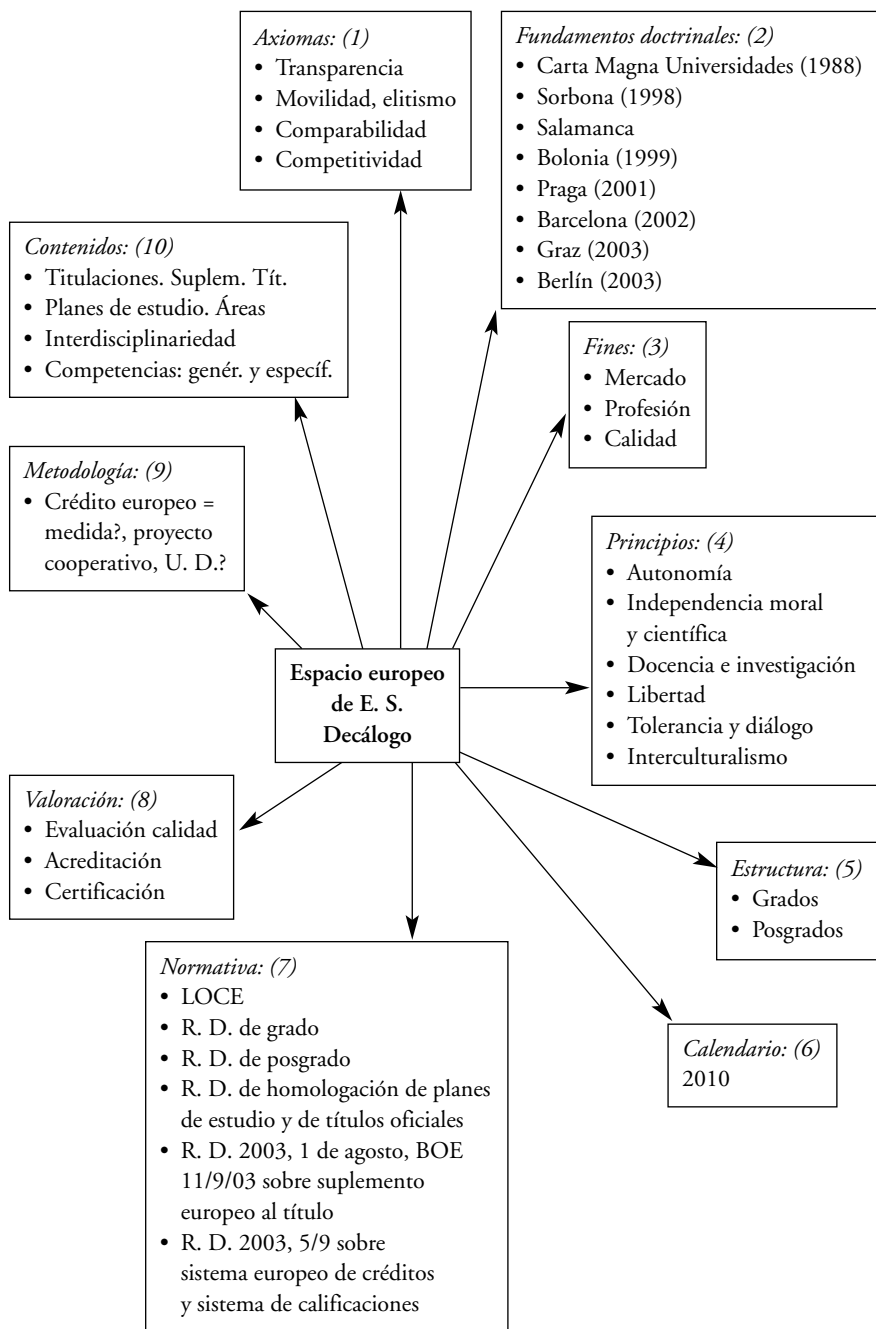
- Para que el aprendizaje autónomo sea posible, se necesita que cambie la mentalidad del profesorado.
- El hecho de que el profesor pase del modelo transmisor al modelo «guía» no debería repercutir en la disminución de un ambiente universitario y de las relaciones entre compañeros.
- El concepto de tutorías debe cambiar, hay que asignarle contenidos. Hay que desvincular a las tutorías de las simples aclaraciones, dudas previas a los exámenes y revisión de calificaciones. Deben ser un espacio desde donde se favorezca el aprendizaje y la futura práctica, no reduciendo el aprendizaje a enseñar «para», sino «desde» la práctica.

La investigación-acción tiene aquí nuevas dimensiones a indagar. ¿Qué hacer para utilizar el «crédito europeo» como una guía didáctica similar al trabajo por proyectos, al aprendizaje autónomo, a un centro de interés, a un taller, a un proyecto de investigación, a una unidad didáctica, a un seminario, etc.? El principio que sería conveniente mantener consiste en traspasar la concepción del crédito europeo como medida a la de un método didáctico donde la comunidad universitaria colabore junta en el aprendizaje. El «crédito europeo» es una magnífica ocasión para asomarse a la problemática social y para conside-

rar a la tutoría como una fuente de aprendizaje basado en problemas, como una mutua colaboración deliberativa enriquecida por la reflexión dinamizada por el debate y la democrática discusión entre educando y educador. La organización y gestión del aprendizaje, de los lugares, de los recursos y de la evaluación serán una consecuencia lógica de ese estilo didáctico. Igualmente, la distribución del alumnado y su asignación a cada tutor deberán ser planteadas de tal manera que no impidan el buen funcionamiento de las tutorías ni proporcionen una fatídica oportunidad para reducir el número de estudiantes.

Los contenidos de la reforma europea en el ámbito de la enseñanza superior se encerrarán en los planes de estudio de las respectivas titulaciones y se reflejarán en el suplemento al título. Habría que inculcar aquí, de nuevo, lo dicho sobre el aprendizaje por competencias, tanto las genéricas como las específicas. El profesor-investigador velará por el tratamiento interdisciplinario de los contenidos, por incluir aquéllos que son una respuesta a los problemas socioeconómicos y una solución a las situaciones que impiden el cumplimiento de los derechos humanos. La universidad debe ser concebida como la sede de la sabiduría, abierta a la realidad, no sólo al mercado. El poso que el conocimiento público ha ido sedimentando a lo largo de la historia y recogido en los diversos almacenajes del saber ha de ser conservado y renovado, acariciado y enriquecido por las nuevas aportaciones de la actual generación, capacitada por el gran instrumento de la informática y de las redes de comunicación electrónica. La comunidad de intelectuales críticos debe preguntarse por el papel a desempeñar en el presente momento histórico. ¿Cuál es el futuro de la crítica? ¿Cómo ejercerla para que sea culturalmente efectiva, para que no se reduzca a una agitación sin consecuencias? (Daniel Innerarity, 2004). Advierte acertadamente José María Guelbenzu (2003) sobre el declive y la falta de compromiso de la función incierta de los intelectuales. Los movimientos de I-A han de buscar estrategias para salir de la cueva, para resistir el encanto de las apariencias en esta época de ficciones y de teatro enmascarado en cartuchos publicitarios, para combatir la falsa conciencia. Una nueva Ilustración pudiera amanecer gracias al esfuerzo de los intelectuales comprometidos. Ilustración planetaria que haga de la incertidumbre, de la duda, de la tolerancia, del interculturalismo y de la transmutación de los valores un lugar habitable para las oleadas de inmigrantes expulsados de sus hogares. La mirada firme en el desarrollo socioeducativo y sostenible, junto a los contenidos anteriores, dará sentido y significado a la comunidad universitaria. La I-A se encargará de revisar continuamente el progreso de estos planteamientos y objetivos de la institución universal universitaria. La buena crítica fomentada por el nuevo modelo de profesores investigadores levantará acta de la complejidad de lo real. Dirá lo que no se puede decir, como afirmaba Adorno, y problematizará las evidencias que el dominio del legitimador pensamiento único procura justificar, a pesar de sus terribles consecuencias en la convivencia ciudadana.

En el diagrama que sigue se recoge el decálogo de las líneas generales que, a mi juicio, constituyen los puntos álgidos del espacio europeo de la educación superior.



Bibliografía

- AGUIAR, Marta (2002). *El diálogo en el aula: ¿una alternativa al tradicional método de selección natural en la enseñanza de las matemáticas?* Tesis doctoral. Departamento de Didáctica y Organización Educativa. UVA. Valladolid.
- ALBARRÁN, M. (2003). *Teoría y práctica de la autenticidad en el «programa educación» de la Universidad Nacional Experimental de los Llanos, «Ezequiel Zamora». Un estudio de casos: la práctica profesional del docente universitario.* Tesis doctoral. Departamento de Didáctica y Organización Educativa. UVA. Valladolid.
- BLÁZQUEZ ENTONADO, F. (1999). «Una experiencia española: El plan de formación del ICE de la Universidad de Extremadura». *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 34, 171-185.
- COCHRAN-SMITH, M.; LITTLE, Susan L. (2002). *Dentro/Fuera. Enseñantes que investigan.* Madrid: Akal.
- CRUZ TOMÉ, A. de la (2000). «Formación pedagógica inicial del profesor universitario en España: Reflexiones y propuestas». *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 38, 19-35.
- ELLIOTT, J. (1990). *La investigación-acción en educación.* Madrid: Morata.
- (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción.* Madrid: Morata.
- FERNÁNDEZ SIERRA, Juan (1996). *Estudio de opinión de los diversos sectores de la Universidad de Almería.* Almería: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Almería. Unidad de Evaluación.
- (1996). *La evaluación del profesorado de la Universidad de Almería.* Almería: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Almería. Unidad de Evaluación.
- GUELBENZU, J. M^a (2003). *El País*, 31 de octubre.
- HIRTT, Nico (2003). *Los nuevos amos de la escuela. El negocio de la enseñanza.* Madrid: Minor Network Editorial digital.
- IMBERNÓN, F. (1999). «Responsabilidad social, profesionalidad y formación inicial en la docencia universitaria». *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 34, 123-132.
- (2000). «Un nuevo profesorado para una nueva universidad. ¿Conciencia o presión?». *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 38, 37-46.
- INNERARITY, D. (2004). «El futuro de la crítica». *El País*, domingo, 4 de enero.
- LERENA ARLESON, Carlos (1997). «De la calidad de la enseñanza. Valor de conocimiento y valor político de una entelequia». En ÁLVAREZ TOSTADO, C. *Calidad de la educación: entre el slogan y la utopía.* Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata.
- LUCA, Catherina de (2003). *Significado de las estrategias didácticas en el desarrollo de la autonomía del estudiante universitario.* Tesis doctoral. Departamento de Didáctica y Organización Educativa. UVA. Valladolid.
- PALOMERO, J. Emilio (2003). «Breve historia de la formación psicopedagógica del profesorado universitario en España». *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, vol. 17 (2), n.º 47.
- PECES BARBA, G. (1999). «La Universidad y los profesores del siglo XXI». *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 34, 337.
- RODRÍGUEZ ROJO, M. (1999). «Exigencias formativas y alternativas en la formación del profesorado». *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 34, 305-317.
- (coord.). «Pedagogía universitaria» (monografía). *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 38, 9-99.

- RODRÍGUEZ, J.M.^a (1995). *Formación de profesores y prácticas de enseñanza. Un estudio de caso*. Huelva: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Huelva.
- RUBIA AVI, B. (2002). *El practicum y la formación inicial del profesor crítico*. Tesis doctoral. Departamento de Didáctica y Organización Educativa. UVA. Valladolid.
- SÁEZ BREZMES, M.^a J. (1995). *Conceptualizando la evaluación en España*. Madrid: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Alcalá.
- SANTOS GUERRA, M.A. (coord.) (2003). *Trampas en educación. El discurso sobre la calidad*. Madrid: La Muralla.
- VV.AA. (2003). *I Encuentro Internacional de Estudiantes «El Espacio Europeo de Educación Superior»*. Universidad de Huelva, 19, 20, 21 de noviembre de 2003.
- VERDÚ, V. (2003). *El estilo del mundo. La vida en el capitalismo de ficción*. Barcelona: Anagrama.