

Ser profesor universitario hoy

MIGUEL ÁNGEL ZABALZA

Catedrático

Universidade de Santiago de Compostela

miguel.zabalza@usc.es

RESUMEN

El proceso de convergencia al Espacio Europeo de Educación Superior ha trastocado algunos de los referentes clásicos en la concepción de la enseñanza y en la construcción de la identidad del profesorado universitario. Partiendo de la necesidad de considerar la enseñanza como una actividad compleja, en parte artística y en parte científica, se considera la necesidad de contar con un profesorado que viva y practique la docencia como una profesión especializada que requiere de ciertas competencias específicas que se analizan.

Palabras clave: Espacio Europeo de Educación Superior, enseñanza universitaria, formación docente, profesorado universitario, competencias docentes.

ABSTRACT

Some of the main classic points of reference of the university teaching concepts and university teachers identities have been changed by The European Space of Higher Education developments. Taken as given that teaching is a complex activity with a blended nature of artistic and scientific components, the author explains the need to have teachers who live and practice their teaching as specialized professionals with several specific pedagogical competences.

Keywords: European Higher Education Area, teaching at university, university teachers, pedagogical training of teachers, competences for teaching at university.

Introducción

“Tenemos por maestro a quien ha remediado nuestra ignorancia con su saber, a quien ha formado nuestro gusto o despertado nuestro juicio, a quien nos ha introducido en nuestra propia vida intelectual, a quien – en suma– debemos todo, parte o algo de nuestra formación y de nuestra información; a quien ha sido mayor que nosotros y ha hecho de su superioridad ejemplaridad; a alguien de quien nos hemos nutrido y sin cuyo alimento u operación no seríamos quien somos. Alguien, en fin, cuya obra somos en alguna medida”

Dionisio Ridruejo, hablando de Ortega. 1955

“El verdadero discípulo no es el que toma de su maestro las cosas, sino los modos. Y, a su vez, y esto es lo característico, deja en el espíritu del maestro modos y cosas tuyas esenciales. Por lo que el gran profesor no solo lo es por su aptitud de crear discípulos verdaderos sino por otra cosa más importante, dejarse renovar por ellos”

Gregorio Marañón en el homenaje a un discípulo suyo. 1930

Quizás sea una visión excesiva, del pasado. Los tiempos postmodernos parecen menos propicios a la construcción de figuras de docentes ejemplares y tan atractivas como las que describen Ridruejo y Marañón. Existe demasiada ruptura intergeneracional, excesivos fractales en combinaciones infinitas, mucho caos. La gestión predomina sobre la sabiduría y la rapidez sobre el sosiego. No es buen tiempo para los maestros, se piden especialistas. El ecosistema universitario ha ido cambiando al mismo ritmo que cambiaba el mundo, la realidad, la vida. Es difícil llegar a ser maestro, requiere de mucho tiempo y esfuerzo y suerte. Y luego, cuando parece que algún sobreviviente se va acercando a esa orilla, entonces la institución le prejubila. Necesita de gente joven y cargada de energía. Y los jóvenes necesitan que se les vayan abriendo huecos. No es fácil.

Y, sin embargo, se les echa de menos. Hace unos años, siendo director del Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Santiago de Compostela, solía preguntar a los alumnos que accedían al Certificado de Aptitud Pedagógica cuál de las etapas educativas por las que habían transitado (preescolar, primaria, secundaria, universidad) les había influido más, cuál les había dejado una huella más importante. ¿Y saben qué? Nadie señalaba que fuera la universidad. Más bien, se mostraban despectivos con nosotros. Su paso por la universidad, decían, no les había aportado nada significativo para sus vidas, apenas si habían sacado nada en limpio salvo los aprobados en los exámenes. Un panorama muy frustrante para quienes intentamos vivir y hacer vivir la universidad como un periodo de enriquecimiento personal y científico.

Comencemos, pues, diciendo que no es fácil ser profesor/a universitario en la actualidad. Es difícil combinar tradición y postmodernidad en nuestro ejercicio profesional. La universidad como cualquier otro espacio social se ha preñado de dinámicas y presiones contrapuestas. Se han difuminado los referentes clásicos y no es probable que exista repuesto para ellos. No, al menos, como opciones claras y definidas. Se abren muchos caminos y triunfa la policromía en los guiones de actuación. Estamos, definitivamente, en otra universidad. Y cabe deducir que tendremos que acomodarnos a un nuevo perfil de docentes. En eso estamos, y con toda la perplejidad y desazón que cualquier cambio de papeles trae consigo.

1. Los profesores/as universitarios como personas

Quizás sea éste el aspecto por el que debemos comenzar a considerar al hablar del profesorado universitario. Sin falsos paternalismos (no somos ni más ni menos que cualquier otro grupo de profesionales) pero sin desconsiderar esta dimensión por los especiales efectos que tiene sobre nuestro trabajo.

“Los profesores enseñan tanto por lo que saben como por lo que son”. Esta vieja sentencia pedagógica ha recibido escasa atención en el contexto universitario. Se diría que la dimensión personal del profesorado desaparece o se hace invisible en el ejercicio profesional. Lo que uno mismo es, siente o vive, las expectativas con las que desarrolla su trabajo se desconsideran como variables que pudieran afectar la calidad de la enseñanza. Pero parece claro que no es así y que buena parte de nuestra capacidad de influencia en los estudiantes se deriva precisamente de lo que somos como personas, de nuestra forma de presentarnos, de nuestras modalidades de relación con ellos.

Varios aspectos de especial relevancia se podrían abordar en este apartado. En primer lugar la cuestión de los *ciclos de vida* del profesorado universitario. Los discursos feministas de los últimos años han resaltado,

con razón, este aspecto por su incidencia en el progreso profesional y por la dificultad que se genera, sobre todo en los primeros años de trabajo universitario, para conciliar la vida académica y la personal. Pero es una dificultad que afecta no sólo a las mujeres sino a todos: los primeros años son los más difíciles pues en ellos se agolpan todas las presiones académicas, personales, etcétera. Produce una cierta angustia solidaria el ver a las nuevas generaciones de becarios y profesorado novel viviendo un sin vivir con la necesidad perentoria de acumular méritos a cualquier precio. Eso les lleva a estar inmersos simultáneamente en infinidad de tareas: volcados en su tesis, asistiendo a cuanto curso se ofrece, corriendo de congreso en congreso para obtener un papel con el que engrosar su currículum vitae, marchando al extranjero por exigencias de las becas, etcétera. Y, a la vez, debiendo encargarse de las clases que nadie quiere con horarios imposibles. Todo ello, que ya parece abusivo, sólo en una cara de la moneda. Por la otra está la vida personal y familiar que muchos se ven obligados a aplazar porque les resulta imposible compaginar ambas. Ellos y ellas están en la edad de enamorarse, de consolidar sus relaciones, de tener hijos si lo desean, de disfrutar de esos primeros años de la vida profesional que ya nunca se repetirán. Pero en lugar de eso se encuentran con una presión institucional y una competencia para consolidarse tan fuertes que todo se pone demasiado cuesta arriba. Los primeros años son duros, luego, a medida que se va avanzando en los ciclos de vida las presiones se mantienen pero con menor intensidad y capacidad de impacto y condicionando menos el propio desarrollo personal.

Un segundo aspecto de esta dimensión personal de la figura del docente universitario reside en su satisfacción personal y profesional. Nunca escuché a nadie decir que trabajar en la universidad como docente constituya un mal trabajo, ni que esté mal pagado (salvo esos contratos que han aparecido estos últimos años de pocas horas y sueldos miserables si alguien ha de vivir de ellos). Y, sin embargo, tampoco es mucha la gente que confiese que se encuentra satisfecho/a. McInnis (2000, pp. 143-152) señala que en poco más de cinco años (de finales del 1993 al 1999) el nivel de satisfacción general del profesorado australiano cayó el 67% al 51%. Y añade que un 58% añadía que su trabajo era motivo de un estrés considerable.

En esta dimensión de la satisfacción personal juegan un papel importante las condiciones laborales en las que los docentes ejercen su trabajo. Los peores momentos (que en algunos casos llega a la “precariedad”) en ese aspecto de relación entre lo laboral y lo profesional se dan, preferentemente, en los primeros y en los últimos años de la carrera profesional. Al inicio por las diversas modalidades de becas y contratos precarios que se ofertan (precariedad vinculada, con frecuencia, más a la duración o las condiciones que a la remuneración). Al final, en la jubilación, por la pérdida de complementos que retrotrae los emolumentos y la pensión al salario básico, lo que resulta ridículo después de haber desarrollado un nivel de vida muy superior. Con todo, la Universidad no es un mal lugar donde trabajar. Las condiciones del trabajo pecan, como ya hemos señalado, de fuertes presiones internas y externas, muy superiores a las que se ejercen sobre otros colectivos de trabajadores especializados (en la función pública, en la medicina, la jurisprudencia, o en la propia docencia en otros niveles del sistema educativo) pero, por otro lado, ofrecen un nivel de discrecionalidad y libertad muy superior a la mayor parte de las profesiones.

Todo ello genera una relación de *amor-odio* curiosa, fruto quizás de toda la presión que últimamente se viene ejerciendo sobre el profesorado individual en relación con las políticas de calidad y su concreción en evaluaciones sin cuento y otras exigencias burocráticas. Quizás, dicen algunos, porque estamos muy mal acostumbrados a hacer lo que nos da la gana y así cualquier exigencia externa la vivimos como algo forzado y se nos hace pesada. Pero, en cualquier caso, es un aspecto que ninguna profesión puede desconsiderar.

Y, en tercer lugar, la *carrera docente*. La vida universitaria nos permite pensar en un proyecto de vida a corto, medio y largo plazo. Cómo cada uno de nosotros resuelve esa posibilidad va a depender de las expectativas que sea capaz de auto-atribuirse y de la línea central de desarrollo personal que sea capaz de establecer. No todos aciertan en el diseño de su propio crecimiento profesional y tampoco depende de uno mismo el conseguir o no las propias metas. Muchas variables están implicadas en ese proceso: los apoyos, las oportunidades, el propio esfuerzo personal, la estrategia seguida, la suerte.

En cualquier caso, no estamos demasiado acostumbrados, cuando hablamos de profesorado universitario, a tomar en consideración esta parte importante de su existencia. No somos profesores o profesoras a secas, o trabajadores y trabajadoras a secas. Somos personas que desarrollan su actividad profesional en la docencia universitaria. Olvidarlo (en el terreno profesional de la docencia como en cualquier otro) sólo produce desajustes y tensiones que en nada favorecen el buen ejercicio profesional. Y más en el terreno de una profesión como la nuestra, en la cual parte de nuestras herramientas están vinculadas a cualidades personales propias. Es difícil desarrollar una fuerte empatía con nuestros estudiantes, o propiciar que construyan proyectos de vida sensatos y estimulantes, que disfruten de lo que están haciendo, que se motiven por la profesión para la que les ayudamos a formarse, etcétera, si nosotros mismos no poseemos esa madurez personal y esa satisfacción por el propio trabajo que constituyen las bases de una docencia de calidad. Por eso, como señala Peter Knight (2005, p. 23): “Es imprescindible que (las personas que ejercen la docencia universitaria) estén satisfechas con sus niveles salariales, las perspectivas de promoción y el tratamiento, por el reto intelectual de la investigación, el placer de la enseñanza y la calidad emocional de las comunidades de práctica en las que trabajan”. Esa satisfacción interior se nota mucho en el ejercicio docente.

2. Los profesores/as universitarios como profesionales

Este es el punto clave para entender la función docente del profesorado universitario. ¿Qué es enseñar en la universidad? ¿Una profesión o un trabajo? Ni se me ocurre preguntar por aquello que se hablaba antes, por la vocación docente. Algunos colegas se reirían de mí. Y ello pese a que, probablemente, mucho de lo que querían decir Ridruejo y Marañón en las citas anteriores tenía mucho que ver con esa vocación, ese valor intangible que siempre orlaba la figura de los grandes maestros. Y sigue haciéndolo hoy en día. Acabamos de terminar una importante investigación sobre “buenas prácticas” en la docencia universitaria y una de las características comunes a los profesores y profesoras estudiados ha sido, justamente esa: sentían que su trabajo como profesores era mucho más que un trabajo, estaban cumpliendo una misión formativa con sus estudiantes. Cada uno/a de ellos interpretaba esa función de manera diferente pero todos ellos vivían su tarea de una manera intensa y con una implicación personal que iba mucho más allá del simple compromiso laboral que marcaba su contrato. A la misma conclusión llegó Ken Bain en su trabajo sobre los mejores profesores universitarios (2005, p 229). Pero vayamos por partes.

2.1 ¿Qué es la enseñanza, arte o ciencia?

Como pueden suponer, la pregunta anterior es mucho más que una pregunta retórica o de pura complacencia intelectual. De concebirla como una actividad artística (que depende de las cualidades del artista y sólo depende de su criterio), a hacerlo como actividad científica (lo que significa entenderla como sujeta a las normas que imponen las evidencias acumuladas) hay un salto de paradigma.

Gage escribió en 1978 un libro clásico en la literatura pedagógica que casi consiguió la cuadratura de ese círculo. Se titulaba *The scientific basis of the art of teaching*. Suena bien eso de que sea un arte con base científica. Pero no nos resuelve el problema de la profesionalidad docente y, a día de hoy, la cuestión sigue estando abierta. Puede parecer un asunto banal o un tema de discusión para epistemólogos, pero no es así. Resulta un asunto central porque, como decía, según la posición que se adopte, nuestras actuaciones como docentes tendrán un carácter suficientemente estable y previsible por una parte (ciencia) o aparecerán como actividades dependientes de la situación, del estilo personal o de las particulares circunstancias que concurran en aquel momento (arte). Del mismo modo, si, como en el arte, todo depende de la voluntad y la pericia de cada uno, queda poco espacio para un saber sistemático sobre la enseñanza, siendo así que eso es, justamente, lo que configura una profesión: que existe un saber sistemático sobre un determinado campo de actuación especializada.

Participé en una oportunidad en una mesa redonda sobre el uso del encerado en la enseñanza. Cada uno de los 5 o 6 integrantes de la mesa fuimos exponiendo nuestras ideas (cada uno su particular teoría) sobre el uso del encerado: para uno era importante incluir la máxima información posible; otro defendía lo contrario, poca información pero significativa; el siguiente defendió la muerte del encerado porque no tenía sentido emplearlo teniendo como tenemos las fotocopiadoras o Internet que facilitan entregar a los alumnos los materiales sin obligarlos a escribir; la profesora que venía después defendió la idea de que ella no podría explicar sin encerado y que sus clases estaban centradas en el encerado (iba poniendo allí los conceptos o gráficos y explicándolos); otro defendió la importancia de que los alumnos escribieran lo que aparecía en el encerado (incluso sin entender lo que escribían) porque así podrían después estudiarlo y comprenderlo en su estudio personal. En fin, un montón de ideas particulares elaboradas a partir de la experiencia de cada uno. Experiencia personal vivida pero no estudiada. Todos opinamos porque nadie estaba en condiciones de poder ofrecer datos que validaran su "idea". ¿Sería posible hacer un estudio sobre los efectos del encerado en la percepción, en la representación mental, en la comprensión de diversos tipos de contenidos? Y, de existir esos datos, ¿con que legitimidad podríamos seguir instalados cada uno de nosotros en nuestra experiencia personal, en nuestra opinión?

Seguramente por eso, porque seguimos entendiendo que la enseñanza tiene mucho de arte, sigue prevaleciendo la idea de que "a enseñar se aprende enseñando" y huelga, por tanto, cualquier tipo de formación para ello. Para muchos profesores universitarios la enseñanza es un arte y no cabe, no tiene sentido, intentar buscar regularidades ni normas basadas en evidencias pues las acciones docentes son variadas e imprevisibles. De ahí se deriva la idea tan extendida de que no existe "doctrina" o "teoría" posible sobre la enseñanza, sino que los buenos docentes nacen de la práctica. ¿Para qué formarse, entonces? Basta con tener experiencia. En el arte, tiende a pensarse, no existen las reglas. De eso deriva, igualmente, el gran crédito que siempre tuvo entre los docentes universitarios el valor otorgado a la "discrecionalidad" como criterio básico de construcción de las competencias docentes: cada uno es libre de hacer como mejor le parezca pues las formas posibles de actuación son infinitas y nadie tiene la legitimidad para decir a otro cómo se debe enseñar. La libertad de cátedra, que en su origen fue expresión y salvaguardia de la libertad de pensamiento del profesorado, acabó hipertrofiando su espacio de aplicación para cubrir toda la actividad didáctica de los profesores: desde la planificación a la metodología, desde la evaluación a la forma de trato a los estudiantes. Es interesante la cita de Francis Jacob en *La estatua interior* que incluyen Gros y Román (2004, p.25) en su libro *Ser profesor*: "Entre las diferentes disciplinas, entre las diversas materias, a menudo incluso entre la enseñanza de una misma materia, no había ligazón ni síntesis. Preparar una licenciatura era como visitar un archipiélago donde, en cada isla, un arcipreste distinto predicara para su parroquia". En ese contexto, cualquier intento de "disciplinar" una actividad entendida como artística acaba resultando inviable.

Pero han sido los propios hechos y la evolución del mundo de la enseñanza universitaria, quienes han dejado en evidencia algunas insuficiencias de esa concepción artística excesivamente abierta y situacional. Varios factores se coaligaron para apremiar en la búsqueda de caminos más equilibrados y contrastados. La aparición de los derechos de los estudiantes y el emerger de su estatuto como clase o grupo institucionalmente poderoso, fue uno de ellos. El profesorado ya no puede actuar tan libremente en aquellos casos que afecten a derechos de los estudiantes, como por ejemplo la evaluación, el trato personal, la configuración de los programas o la definición del nivel de exigencias. Por otro lado, la investigación didáctica también fue aportando datos sobre la variabilidad en los resultados académicos y los factores que les afectaban. No todas las prácticas docentes resultaban igualmente válidas para propiciar aprendizajes profundos, y siendo así, no parece ni ética ni científicamente válido mantener la idea de que cada quien podía desarrollar la enseñanza como mejor le parezca. Es cierto que las investigaciones están aún lejos de ofrecer datos consistentes y regularidades estables. Son muchos los factores que afectan al aprendizaje de nuestros estudiantes y la actuación de los profesores es sólo uno de esos factores. Pero si las investigaciones no permiten aún establecer reglas fijas, sí permiten identificar constancias y patrones de actuación más válidos; y permiten, igualmente, descartar ciertos tipos de prácticas o al menos ponerlos en cuarentena desde el punto de vista de sus efectos sobre los aprendizajes. En todo caso, afirmar la necesidad de un abordaje científico del quehacer docente no significa negar sus fuertes componentes artísticos. Sucede eso en la totalidad de las profesiones. Es la mentalidad artística la que propicia iniciativas de innovación y

movimientos que, rompiendo las formas convencionales de actuación, abren otros caminos más atractivos y eficaces de actuación.

Afortunadamente ese binomio de ciencia y arte también ha funcionado en las universidades. Y así, poco a poco y no sin dificultades, muchos profesores y profesoras fueron experimentando metodologías y formas de organización de los procesos docentes que consiguieron debilitar el statu quo y las rutinas tradicionales (generalmente basadas en la lección magistral, en el aprendizaje memorístico y en la repetición mecánica de los aprendizajes). De ese dinamismo artístico se nutre hoy la Didáctica universitaria con experiencias que tratamos de sistematizar y de extender a los diversos contextos disciplinares.

Digamos, en resumen, que la enseñanza tiene mucho de arte pero su estudio y mejora tiene que hacerse a la par de los criterios científicos de regularidad y previsión. En nuestro caso, el concepto de “ciencia” o “científico” aplicado a la enseñanza debería ser tomado como un “continuum” de condiciones cuya presencia o ausencia marcaría el estatuto epistemológico de las ideas y actuaciones en juego. No es lo mismo elucubrar, opinar o impartir doctrina que presentar hechos contrastados o hacer propuestas apoyadas en investigaciones previas. En ese sentido, el campo de conocimiento didáctico (como espacio de la actividad humana donde se construye y aplica conocimiento sobre la enseñanza) será tanto más científico cuanto más se aproxime y respete las condiciones de racionalidad, sistematicidad y justificación de sus procesos y propuestas. Dos consecuencias principales para nuestro trabajo como profesores universitarios podrían extraerse de esta reflexión sobre el dilema disciplinar entre ciencia y arte. La primera ya fue iniciada en un párrafo anterior y tiene que ver con la libertad profesional y la discrecionalidad con que podemos o no podemos desarrollar nuestro trabajo docente. La segunda tiene que ver con la forma en que, en ese contexto, podemos construir conocimiento profesional.

Los defensores del profesionalismo libre de reglas rechazan la idea de que los procesos de enseñanza y/o de aprendizaje tengan aspectos comunes y regularidades nomotéticas. En su opinión cada situación de aprendizaje es única y singular. Queda, por tanto, fuera de aplicación cualquier intento de establecer normativas o patrones estables de actuación docente. Sobran los pedagogos, la pedagogía y cualquier espacio de especialización sobre la enseñanza. Varias consecuencias negativas está teniendo este enfoque que aún prevalece en el pensamiento de muchos universitarios. Basta leer la prensa y los manifiestos antipedagógicos. La más negativa de esas consecuencias ha sido el que casi haya desaparecido cualquier intento institucional por ahondar en el conocimiento de los factores que afectan a la enseñanza universitaria en las diversas áreas de conocimiento. El mundo académico se dedicó a poner en marcha innumerables iniciativas sin entrar a analizar sus efectos y sin conseguir alterar los modelos convencionales, especialmente cómodos y favorecidos por esta situación de inercia y borrosidad doctrinal. Otra consecuencia negativa ha sido el desperdicio del conocimiento experto, de sistemas y modalidades de actuación contrastados en el tiempo. Esto es muy frecuente en la enseñanza universitaria (y en la enseñanza, en general): parece como si cada uno tuviera que estar inventando constantemente las cosas; se presentan como nuevas y prometedoras iniciativas que ya decayeron por ineficaces en otros contextos; pocos se preocupan por documentarse sobre lo que se está haciendo o lo que se hizo en el ámbito de la docencia en otras universidades. Algo que sería considerado una herejía profesional (no revisar cuál es el estado del arte) en el campo de los saberes especializados y más aún en la investigación no se toma en consideración en lo que se refiere a la enseñanza.

Y, sin embargo, el universo científico de la enseñanza, lo que se sabe sobre docencia e, incluso, sobre docencia universitaria, no es poco. Los avances de la investigación didáctica en pedagogía y psicología, en nuevas tecnologías, en ámbitos como la cognición y la memoria, el desarrollo del lenguaje, las emociones, la auto-eficacia, el manejo de nuevos recursos técnicos, la gestión de las condiciones de aprendizaje, etcétera, permiten contar con algunas certezas suficientemente avaladas como para recomponer un mapa de secuencias operativas fundamentadas. Necesitamos avanzar más, sobre todo en conocimientos más específicos sobre los procesos de enseñar y aprender en campos científicos concretos, pero esos avances son poco previsibles si sigue prevaleciendo la idea de que enseñar es un arte y, por tanto, nadie tiene nada que decir al respecto pues cada artista desarrolla su actividad como mejor le parece.

2.2. La enseñanza como profesión especializada

"La dificultad no es tanto concebir nuevas ideas como saber librarse de las antiguas"

Keynes

Suele decirse que las profesiones difieren de los meros empleos en que sus poseedores deben reunir una serie de condiciones que los cualifican y diferencian del resto de trabajadores. Poseen una elevada formación (acreditada mediante un título); están integrados en una estructura organizativa propia de la profesión (un colegio profesional, un colectivo identificado como grupo de especialistas, etc.); son reconocidos socialmente como personas que saben de algo en especial siendo ese algo valioso para la sociedad; mantienen un compromiso con su formación permanente al socaire del desarrollo de su especialidad y poseen una elevada autonomía para ejercer su actividad profesional (se confía en que posean un buen "criterio profesional" basado en la formación recibida). De todas formas, resulta obvio, que son condiciones con un cierto sabor a rancio. Las profesiones, en el nuevo contexto del mercado de trabajo, tienen poco que ver con esas características. Todo está mucho más borroso pero, digamos, mantienen sus cualidades básicas: formación, estatus, pertenencia a un grupo y autonomía en el ejercicio profesional.

Todas esas condiciones las reunimos, con creces, el profesorado universitario. Lo que sucede es que nuestro problema es previo: sí que somos profesionales, pero profesionales de qué. La profesora de Química inorgánica de qué es profesional, de la química o de la enseñanza de la química. Ella es, desde luego, una química porque se formó como química, posee el título de doctora en química, pertenece al grupo profesional de los químicos, escribe y lee sobre química, se mantiene al día en las cuestiones que afectan al conocimiento de la química, etcétera. Pero esa identidad profesional no la convierte en profesora de química, porque el ser profesora de química supone un ámbito de ejercicio profesional diferente al de ser química. Y exigiría el mismo marco de condiciones: *formarse* como profesora de química, poseer alguna *acreditación* reconocida, pertenecer a un cuerpo o *agrupación* de profesionales que ejercen tareas similares (el profesorado universitario, en este caso), mantener una *formación permanente* en el ámbito de la enseñanza de la química y disfrutar de cierto nivel de *autonomía* en su actuación.

No hace falta decir más al respecto. Es más simple que un cajón de pino. Quien desea entenderlo así lo hace y quien prefiere mirar hacia otro lado, no lo tiene difícil. Podríamos concluir que la nuestra es una identidad doble. Como sucede con las dobles nacionalidades pertenecemos a dos ámbitos diferenciados (y a muchos más, pues la identidad es una estructura poliédrica y policroma que nos hace ser lo que somos en múltiples contextos y actuaciones). En todo caso, estamos llamados a ser especialistas en nuestro campo científico y especialistas en el desarrollo de procesos de enseñanza aprendizaje de nuestra disciplina.

Si enseñar es la función que desarrollan los profesionales de la docencia cabe suponer que ése es el ámbito en cuyo dominio un buen profesor/a de universidad ha de demostrarse competente. Competencia que se adquiere, según la teoría de las profesiones, a través de una formación suficiente y acreditada. Y aquí aparece otro de los volcanes cuyas erupciones periódicas (últimamente bastante frecuentes) provocan terremotos y confusiones varias. ¿Será preciso formarse como docente para poder ejercer la docencia? Así parece entenderse en todos los niveles de la enseñanza. Excepto en la universidad.

Ha tenido notable éxito en los últimos años la metáfora que emplearon Oser y Baeriswyl (2001, pp. 1031-1065.) al plantear la idea de "coreografías didácticas" para referirse a las diversas modalidades con las que un docente universitario puede enfocar el proceso de enseñanza-aprendizaje. En el mundo de la enseñanza, como en otros ámbitos profesionales, se puede actuar como un profesional que sabe lo que hace o como un simple aficionado que aplica sus habilidades al oficio. La competencia necesaria para ejercerlo va a depender, al menos en parte, de con qué nivel de complejidad se defina la actividad a realizar. Digamos que hay coreografías minimalistas y que otras son mucho más complejas. Las primeras pueden llevarse a cabo sin una fuerte preparación. Las últimas requieren de una preparación y experiencia notable. Eso sucede con la enseñanza. Bain (2008, pp. 11-16) distingue entre una idea tradicional de enseñanza basada en contar a los estudiantes lo que el profesor sabía ("yo hablo, los estudiantes atienden y toman

apunte de lo que digo”, en palabras de un profesor) de una visión nueva de la enseñanza: “crear un entorno de aprendizaje estimulante en el que los estudiantes puedan tener control de su propio aprendizaje y que aprendan en el proceso con mayor profundidad”. No es lo mismo llegar cada día al aula y soltar tu rollo y marcharte, que organizar un proceso complejo de oportunidades diferenciadas de aprendizaje profundo y supervisar el itinerario personal que va siguiendo cada uno de los estudiantes en ese proceso. Las visiones minimalistas de la enseñanza requieren de poca formación específica para realizarse. Si se entiende por enseñar el explicar algo que yo ya sé por mi otra profesión (la de especialista en el campo científico) pocas competencias docentes preciso. Siguiendo con el ejemplo anterior, estaría actuando como profesional de la química no como profesional de la enseñanza de la química. Lo mismo sucedería si la cuestión se planteara a la inversa: alguien que posee notables competencias docentes y pocas como químico. Probablemente, manejará la clase bien pero hará una aportación minimalista de la química (quizás repitiendo lo que dice el libro de texto, desarrollando actividades de aprendizaje muy superficiales o dando explicaciones químicas que hasta pudieran ser erróneas). La moraleja es clara: ser profesor, como ser químico, requiere de competencias propias y diversificadas. Se puede ser bueno en una de ellas y mediocre en la otra. Y eso porque ambas poseen su propio marco de condiciones y exigencias.

El problema está en que aceptar ese principio o declaración supone superar algunos de las falsas creencias en las que se ha venido asentando la actividad docente en la universidad. Debemos reconocer que en la reciente tradición universitaria, la docencia en sí misma no constituía un asunto relevante para la universidad como institución. No es fácil de explicar, pero una institución cuyo objetivo sustantivo fue históricamente la formación de los estudiantes que acudían a ella, fue desviando su foco e introduciendo nuevas prioridades que, a la postre, acabaron desplazando aquel objetivo inicial. Hoy, buena parte de las instituciones universitarias están más preocupadas por ser líderes en investigación, en presencia social y cultural en sus entornos, en capacidad de influencia política, que en la formación de sus estudiantes. En ese contexto, no es extraño que se hayan ido asentando ideas confusas sobre la docencia:

- Que a enseñar se aprende enseñando.
- Que para ser un buen profesor basta con ser un buen investigador.
- Que aprender es una tarea que depende exclusivamente del alumno. Los profesores se deben dedicar a enseñar (explicar) los temas. Si aprenden o no, es cosa que los alumnos deben resolver por su cuenta y bajo su responsabilidad.
- Que una universidad es de calidad no tanto por las clases que imparte como por los recursos de que dispone: laboratorios, bibliotecas, ordenadores, etcétera.

Todas ellas son ideas que hasta hace poco se “sentían” en los planteamientos y enfoques habituales de las cosas universitarias. Pero desde hace unos meses, y al rebufo de las protestas contra el proceso de Bolonia, se defienden ya públicamente y sin rubor alguno en declaraciones institucionales (Complutense) o en numerosos artículos de prensa. Es más, se achaca a los pedagogos que, al haberlas discutido, estén intentado contaminar los discursos y las prácticas docentes con falsedades.

No es éste lugar ni momento para polemizar. Además, puede que ni esté legitimado para hacerlo pues yo mismo entro en la categoría de los “pedagogos culpables del desaguisado actual” (¡pobres de nosotros, discriminados de los órganos de poder educativo y, sin embargo, culpables de sus decisiones!), pero no dejaré de seguir insistiendo en las cuatro verdades de perogrullo que tanto cuesta aceptar. Afortunadamente, pese a las voces discrepantes, hay muchos profesores y responsables académicos que van asumiendo (y defendiendo) las que han sido ideas básicas de la renovación docente de la universidad y que contradicen las viejas convicciones:

- a) La idea de que la docencia es un componente importante en la formación de nuestros estudiantes. Una buena docencia marca diferencias entre unos centros universitarios y otros, entre unos profesores y otros. Lo que los estudiantes universitarios aprenden depende, ciertamente, de su interés, esfuerzo y capacidades, pero también depende, y mucho, de que tuviera buenos o malos docentes, mejores o peores recursos didácticos, de que se les haya ofrecido mejores o peores oportunidades de aprendizaje.

b) La idea de que la docencia pertenece a un tipo de actuación con características propias y distintas de otros cometidos que el profesorado universitario debe asumir. Enseñar es distinto de investigar y, también, distinto de llevar a cabo tareas de gestión, de extensión cultural, o de participar en otros proyectos profesionales (informes, auditorías, asesorías, etcétera).

c) La idea de que ser capaz de hacer una buena docencia no es una cuestión de mucha práctica. La práctica ayuda, sin duda, pero por sí sola resulta insuficiente. Uno puede estar repitiendo los mismos errores durante mucho tiempo. Sólo cuando la práctica vaya acompañada de formación y de revisión (algunos prefieren hablar de reflexión: *teachers as reflective practitioners*, Schön, 1983; Feldman, 1998) es posible conocer más a fondo las entrañas de la docencia y la dinámica del aprendizaje de los alumnos para poder, así, ajustar mejor nuestro trabajo docente a las condiciones y los propósitos de la formación.

d) La idea de que al final, como cualquier otra profesión, la docencia constituye un espacio propio y distinto de “competencias profesionales”. Esas competencias docentes, también en la enseñanza universitaria, están constituidas por conocimientos (sobre los contenidos disciplinares a enseñar, sobre los propios procesos de enseñanza-aprendizaje), por habilidades específicas (de comunicación, de manejo de recursos didácticos, de gestión de métodos, de evaluación, etcétera) y por un conjunto de actitudes propias de los formadores (disponibilidad, empatía, rigor intelectual, ética profesional, etcétera).

No se trata, desde luego, de batallas ganadas. Muchas de estas “ideas” constituyen aún espacios de debate. Muchos colegas se muestran “escépticos” al respecto, cuando no claramente beligerantes en su contra. Ya digo, basta leer la prensa. Pero lo importante es que, ahora sí, ya están ahí, forman parte del debate sobre la universidad y la docencia.

3. La enseñanza como tarea compleja

Si los argumentos manejados hasta aquí resultan creíbles (uno de los críticos decía que sólo eran “sofismas”), la docencia universitaria resulta una tarea distinta a otras y con complejidad notable. Complejidad que, virtualmente al menos, se ha incrementado con los nuevos planteamientos que hace el proceso de convergencia al Espacio Europeo de Educación Superior. Especialmente cuando se nos dice que hemos de pasar de una docencia centrada en la enseñanza a otra que esté centrada en el aprendizaje de nuestros estudiantes.

Para algunos críticos de Bolonia esto no pasa de ser un mero juego de palabras, pero lo cierto es que hay mucha miga didáctica detrás de ese enunciado. La enseñanza es una actividad que se puede hacer para muchos estudiantes. De hecho, el número no ha sido nunca una variable relevante en las metodologías de la lección magistral. Al dar clase o impartir conferencias el protagonista es el profesor. Sus principales virtudes han de estar referidas al dominio que posea del contenido a explicar (por eso, hablamos de “magistrales”) y a su competencia comunicativa (que la explicación esté bien organizada, que sea clara, amena, con buenos ejemplos, etcétera). Pero si el eje de la docencia pasa a ser el aprendizaje las cosas cambian por completo. Quien aprende no es un grupo sino cada sujeto y cada uno de ellos a su manera (*quod recipitum recipitur in modo recipientis*). Una docencia basada en el aprendizaje de nuestros estudiantes nos obliga a estar pendientes de cada uno de ellos, a supervisar el proceso que va siguiendo, a facilitar su progreso a través de los dispositivos didácticos cuyo dominio se nos supone como profesionales de la enseñanza. Por eso, enseñar (en el sentido de explicar) es bien distinto de “facilitar el aprendizaje”. Para lo primero pudiera ser suficiente (aunque no siempre) saber mucho del tema que explico, para lo segundo hay que saber, además, de otras cosas (cómo motivar, cómo organizar procesos de aprendizaje adaptados a los estudiantes, cómo supervisar y tutorizar sus actividades, cómo evaluarlos y ayudarles a resolver las dificultades, etcétera). En gallego, esa distinción está más clara, si cabe. Cuando queremos decir que nuestro profesor nos enseñó mucho, decimos *o noso profesor aprendeunos moito*. Es decir, su mérito no fue que nos explicara con claridad sino que logró que aprendiéramos lo que pretendía enseñarnos. Enseñar significa “hacer aprender”.

Parece claro que el objetivo, el sentido de la docencia es conseguir buenos aprendizajes. Alguien ha dicho que la misión de un profesor universitario está en lograr que todos los alumnos lleguen a conseguir, con su ayuda, los aprendizajes óptimos que los buenos estudiantes son capaces de conseguir por sí mismos. Esa nueva (¿nueva?) visión de la docencia pasa por asumir que cuando hablamos de proceso de enseñanza-aprendizaje estamos, en realidad, hablando de un mismo proceso. No se trata de dos componentes que funcionen independientemente sino de dos momentos de un mismo proceso que interactúan entre sí, siendo que el primero condiciona el segundo. No es preciso, por obvio, insistir en que enseñanza y aprendizaje constituyen hechos diferentes y que dependen de factores, por lo menos en parte, diversos. La tarea de enseñar, por perfecta que sea, no puede provocar por sí misma el aprendizaje. Aprender es algo que sucede en el estudiante y viene, ciertamente, condicionado por múltiples variables personales del alumno que los profesores no tenemos capacidad para variar. Pero siendo esto así, resulta igualmente obvio que la actuación didáctica del profesor constituye uno de los principales factores de determinación del proceso de aprendizaje que realiza el alumno. Lo que en términos sencillos quiere decir que nuestros estudiantes aprenderán más o menos, más en profundidad o más superficialmente, con más gusto o más disgusto, según sea la forma en que planteemos nuestro trabajo docente.

Y ahí es donde aparecen las *competencias docentes* como esa batería de conocimientos, habilidades y actitudes que nos capacitarán para el buen desempeño de la profesión docente. Y si lo que me hace un químico competente es lo que sé de química, lo que investigo sobre química, lo que me actualizo sobre química, los congresos a los que asisto sobre química, etcétera; lo que me hará competente en la enseñanza de la química será lo que sé de enseñanza, lo que investigo sobre enseñanza (enseñanza de la química, por supuesto), lo que me actualizo sobre enseñanza, los congresos a los que asisto sobre enseñanza, etcétera. No hay más. Es así de simple.

Por eso el tema de las *competencias* está en la cresta de la ola de todo el debate sobre enseñanza universitaria. Las competencias están presentes tanto en el discurso sobre la “nueva educación superior” y la forma en que se espera que formemos a nuestros estudiantes, como en la redefinición de la figura y el papel a desarrollar por el profesorado universitario. Es decir, las competencias nos envuelven tanto en relación con cómo debemos ser (profesores y profesoras universitarios *competentes*) como en lo que se refiere a lo que debemos hacer (formar a nuestros estudiantes en *competencias* profesionalmente valiosas).

El debate en este punto, uno más de los muchos en los que estamos enzarzados en el proceso de convergencia, no diferirá mucho, ni en la orientación ni en el tono, del debate general sobre qué es y qué debe ser la Educación Superior. ¿Qué significa hablar de profesor/a “competente”? ¿Sobre qué competencias se asienta el perfil profesional de los docentes universitarios? ¿Quién va a definir cuáles son esas competencias? ¿Qué proceso resultará más adecuado para que quienes deseen ejercer esa función adquieran las competencias marcadas? ¿Cómo se evaluará, acreditará y certificará su dominio? En fin, muchas cuestiones de alto interés para quienes somos ya profesores y, más aún, para quienes pretendan serlo en el futuro. Algunas universidades inglesas valoran la idoneidad del profesorado universitario (los profesores deben acreditarse para poder adquirir la condición de profesorado fijo en algunas universidades) sobre la base de cinco competencias: organización, presentación, relaciones, tutoría-apoyos a los estudiantes y evaluación. Si desean adquirir la condición de “profesores excelentes”, el número de competencias y el nivel de exigencia se eleva. Los candidatos a la excelencia docente deben acreditar la posesión de las siguientes competencias: las cinco ya mencionadas pero en un nivel superior de dominio; reflexión, Innovación, capacidad de desarrollo curricular; organización de cursos, investigación pedagógica y, finalmente, liderazgo de grupo (Elton, 1996, pp. 33-42).

Últimamente han ido proliferando este tipo de propuestas sobre catálogos de competencias para definir el perfil profesional del profesorado. Es bien conocido el trabajo de Perrenoud (2004) y sus diez competencias del profesor. También la colega catalana Elena Cano ha desarrollado una propuesta de competencias (2005). Yo mismo me he atrevido a proponer diez competencias como marco para concretar la identidad y el desarrollo profesional de los docentes universitarios:

1. Planificar el proceso de enseñanza–aprendizaje;
2. Seleccionar y presentar contenidos disciplinares;
3. Ofrecer informaciones y explicaciones comprensibles;
4. Manejar didácticamente las NNTT;
5. Gestionar las metodologías de trabajo didáctico y las tareas de aprendizaje;
6. Relacionarse constructivamente con los alumnos;
7. Tutorizar a los alumnos y, en su caso, a los colegas;
8. Evaluar los aprendizajes (y los procesos para adquirirlos);
9. Reflexionar e investigar sobre la enseñanza;
10. Implicarse institucionalmente.

En el fondo, como se puede ver, se trata de buscar un marco de referencia que nos sirva para ir iluminando y resaltando la docencia como territorio profesional que requiere de una formación específica.

Epílogo final: la formación para la docencia como compromiso personal e institucional.

Disculpen la reiteración, pero después de lo dicho hasta ahora, sólo podía concluir este texto volviendo a la línea argumental del estribillo: no mejorará la enseñanza universitaria (si es que de eso se trata en este proceso tortuoso de la convergencia europea) si no se refuerza la formación docente del profesorado, su identidad profesional como docentes y sus competencias para el ejercicio de la docencia.

“La mejor prueba de que algo que uno creía saber no lo sabe en realidad, es que fracasa al enseñarlo”. Eso decía, en letras destacadas, uno de los textos anti-formación aparecidos últimamente en la prensa. Y suena fantástico. Lástima que los autores usaran la frase para defender que el simple conocimiento de las disciplinas junto a la práctica docente convierte a uno en buen profesor. Mi contestación fue que no estaba de acuerdo. Y que, suponía, esa afirmación sumiría en una insalvable depresión a muchos docentes universitarios que suspenden mucho: ¡qué mayor fracaso que reconocer que uno no ha sido capaz de hacer que ellos/as aprendieran lo que él/ella enseña! Sinceramente, no creo que el profesorado esté dispuesto a aceptar esa noble afirmación. No se sienten malos docentes si sus alumnos no aprenden ni sienten que dominen poco su materia. Quizás tampoco sería justo que sintieran eso. Bastaría con que pensarán que quizás con un poco de formación sobre la docencia no lograrían milagros pero, probablemente, podrían mejorar su rendimiento.

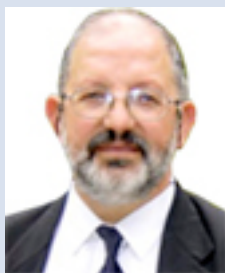
Pese a tanto descreimiento de algunos colegas, no faltan las investigaciones que avalan la necesidad de una formación pedagógica del profesorado universitario. Nira Nativa (2000, pp. 491–523), de la Universidad de Tel Aviv, estudió a los profesores de la Facultad de Derecho peor valorados por sus estudiantes e identificó los tres factores que causaban esa situación, a saber: algunos de sus comportamientos en clase, insuficiente conocimiento pedagógico y creencias inadecuadas sobre la instrucción y sus estudiantes. Diseñó un proceso de formación específico y logró que todos ellos mejoraran en su docencia y en la valoración que de ellos hacían sus estudiantes.

Déjenme concluir ofreciéndoles un nuevo argumento a favor de la formación. Aunque no soy muy partidario de moralizar las argumentaciones, hay momentos en que resulta necesario no olvidar ciertas cosas por duro que resulte el mencionarlás. Formarse pedagógicamente no sólo es necesario, forma parte de la ética profesional: ese compromiso que asumimos con nuestros estudiantes y con nosotros mismos para activar todos los recursos que estén en nuestra mano para mejorar su formación. La *Society for Teaching and Learning in Higher Education* (1996), con amplia repercusión en las universidades de Canadá y EEUU, ha consensuado unos *Ethical principles in University Teaching*. El primero alude al buen conocimiento de la disciplina que uno enseña, aspecto sobre el que no cabe discusión. El segundo se refiere, precisamente, a la *competencia pedagógica* y dice: “El profesor pedagógicamente competente comunica los objetivos de su curso a

sus estudiantes, es conocedor (*aware*) de la existencia de métodos y estrategias alternativas y selecciona aquel método de instrucción que, de acuerdo con las evidencias de la investigación (sin excluir la reflexión e investigación sobre la propia experiencia), resulta más efectivo para ayudar a sus estudiantes a alcanzar los objetivos del curso”. Así de sencillo. De sentido común, como en cualquiera otra profesión que se precie.

Referencias bibliográficas y electrónicas:

- BAIN, K. (2008). “Introducción a la obra de Don Finkel”. *Dar clase con la boca cerrada*. Traducido por ÓSCAR BARBERÁ València: Publicacions de la Universitat de València.
- (2005). *Lo que hacen los mejores profesores de universidad*. Traducido por ÓSCAR BARBERÁ. València: Publicacions de la Universitat de València.
- CANO, E. (2005). *Cómo mejorar las competencias docentes. Guía para la autoevaluación y el desarrollo de las competencias del profesorado*. Barcelona: Graó.
- ELTON, L. (1996). “Criteria for Teaching Competence and Teaching Excellence in Higher Education”. In AYLETT, R. & GREGORY, K. (Eds). *Evaluating teacher quality in Higher Education*. London: The Falmer Press. pp. 33-42.
- FELDMAN, K.A. (1998). “Reflections on the study of effective collage teaching and student rating: one continuing queso antro unresolved issues”, *Higher Education. Handbook of Theory and Research*, 13, pp. 35-74.
- GAGE, N.L. (1978). *The scientific basis of the art of teaching*. New York: Teachers College Press.
- GROS, B. Y ROMANÍA, T. (2004). *Ser profesor: palabras sobre la docencia universitaria*. Barcelona: Octaedro
- HATIVA, N. (2000). “Becoming a better teacher: A case of changing the pedagogical knowledge and beliefs of law professors”. In *Instructional Science* 28, pp. 491–523.
- KNIGHT, P. (2005). *El profesorado de Educación Superior. Formación para la excelencia*. Madrid: Narcea.
- MCNNIS, C. (2000). “Changing academic work roles: the everyday realities challenging quality in teaching”. *Quality in Higher Education*, 6 (2).
- OSER, F. K. & BAERISWYL, F. J. (2001). “Choreographies of Teaching: Bridging Instruction to Learning” In: V. Richardson (Ed.). *Handbook of Research on Teaching*, 4th Edition. Washington, DC: American Educational Research Association.
- PERRENAUD, PH. (2004). *10 nuevas competencias para enseñar: invitación al viaje*. Barcelona: Graó.
- SHÖN, D.A. (1983). *The Reflective Practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books. Traducción española: (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.
- SOCIETY FOR TEACHING AND LEARNING IN HIGHER EDUCATION (1996). *Ethical Principles in University Teaching*. <http://www.mcmaster.ca/stlhe/documents/Ethical%20Principles%20in%20University%20Teaching.pdf> (Consulta:02/2009)
- ZABALZA, M.A. (2003). *Las competencias docentes del profesorado universitario: calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.



Miguel Ángel Zabalza (Pamplona, 1949) es doctor en Psicología (1979), licenciado en Pedagogía (1973) y Diplomado en Criminología (1978) por la Universidad Complutense de Madrid.

Ha sido profesor en las universidades Complutense de Madrid, Comillas, Nacional de Educación a Distancia y, desde hace 26 años, enseña en la Universidade de Santiago de Compostela, en la actualidad, como catedrático de Didáctica y Organización Escolar. Ha desempeñado diversos cargos de gestión en esta última institución: decano de la Facultad de Ciencias da Educación; director del Instituto de Ciencias da Educación; director de Departamento, miembro del Claustro y de la Junta de Gobierno de la Universidad, y miembro de la Comisión de Calidad.

Especialista en Didáctica universitaria, es presidente de Asociación Iberoamericana de Didáctica Universitaria (AIDU) y forma parte del Comité Ejecutivo de la RED-U (Red de Docencia Universitaria) y del Consejo Editorial de su revista. Es investigador principal de 25 proyectos de investigación de ámbito nacional e internacional y autor (o coautor) de más de 100 libros, algunos de ellos traducidos a varios idiomas: italiano, francés, portugués y euskera. Entre ellos, los más conocidos son: *Diseño y desarrollo curricular* (va ya por la 9ª edición y está traducido al portugués); *Didáctica de la Educación Infantil* (traducido al portugués); *Áreas, Medios y Evaluación en la Educación Infantil*; *La calidad en la educación infantil* (traducido al portugués); *Los diarios de aula* (traducido al portugués, al italiano y al francés); *La enseñanza universitario* (traducido al portugués); y *Las competencias docentes del profesorado universitario*.