



Tribunal de Honor del Pacto Ético Electoral

RESOLUCIÓN N° 05

Lima, 23 de febrero 2016

VISTOS:

1. El informe de monitoreo de fecha 28 de enero de 2016, emitido por la Secretaría Técnica del Tribunal de Honor del Pacto Ético Electoral, que recoge denuncias y versiones periodísticas relacionadas con la presunta comisión de plagio por parte del candidato a la Presidencia de la República por la organización política “Alianza para el Progreso del Perú” (en adelante APP), señor César Acuña Peralta, en la elaboración de su tesis doctoral, difundida en sus redes sociales.
2. Las denuncias y versiones periodísticas relacionadas con la presunta reproducción total y atribución indebida de coautoría por parte del señor César Acuña Peralta, respecto del libro escrito por el autor peruano señor Otoniel Alvarado Oyarce, titulado “*Política educativa. Conceptos, reflexiones y propuestas*”, obra compilatoria publicada en 1999 por la Universidad César Vallejo, sin la autorización del autor; y
3. Lo resuelto por el Tribunal de Honor del Pacto Ético Electoral en las resoluciones N° 1 y N° 2 del presente caso; y,

CONSIDERANDO:

1. Que desde el año 2005 el Jurado Nacional de Elecciones (JNE) viene impulsando la conformación del Tribunal de Honor y la suscripción del Pacto Ético Electoral, con la finalidad de establecer los principios y compromisos básicos que deben guiar el comportamiento ético correcto de los actores políticos durante las campañas electorales, en las que se ha de promover el debate de propuestas y planes de gobierno.
2. Que, el Pacto Ético Electoral suscrito, entre otros, por el candidato a la Presidencia de la República por la organización política APP, señor César Acuña Peralta, compromete el cumplimiento de las conductas políticas de sus líderes y afiliados para que estas se basen en principios y valores democráticos, y observen las normas y valores recogidos en el ordenamiento constitucional y electoral del país.
3. Que, de conformidad con lo dispuesto en los Artículos 3° y 4° de su Reglamento, el Tribunal de Honor del Pacto Ético Electoral se rige por

los principios de: (i) independencia, (ii) equidad, (iii) veracidad, (iv) buena fe, (v) confidencialidad, (vi) imparcialidad y neutralidad, y (vii) celeridad, declarándose como un ente autónomo en sus funciones, sujeto únicamente a los compromisos asumidos en el Pacto Ético Electoral y en lo establecido en su propio Reglamento.

4. Que, diferentes medios de comunicación han hecho públicas las denuncias contra el candidato a la Presidencia de la República por la organización política APP, señor César Acuña Peralta, por la presunta comisión de plagio en la elaboración de su tesis para obtener el grado de Doctor por la Universidad Complutense de Madrid, titulada *“Competencia docente y rendimiento académico del estudiante de la universidad privada en el Perú”*, documento que fue publicado en la red social *Scribd*¹, a través de la cual el mencionado candidato difunde documentos relacionados a sus actividades profesionales y políticas, como referencia a la información de sus méritos y trayectoria académica en el presente proceso electoral.
5. Que, el Tribunal de Honor, con el propósito de pronunciarse sobre las referidas denuncias, en lo que respecta al incumplimiento de los compromisos asumidos en el Pacto Ético Electoral, con fecha 29 de enero de 2016 comunicó al señor César Acuña Peralta, en su calidad de presidente de la organización política APP, el inicio de una investigación de oficio, trasladando mediante Resolución N° 1, notificada el 9 de febrero de 2016, la referida denuncia por la presunta comisión de plagio en la elaboración del trabajo publicado en su cuenta de la red social *Scribd* y que sería el texto de su tesis doctoral, para que de conformidad con lo dispuesto en los Artículos 20° y 25° del Reglamento, en el plazo de tres (3) días, se sirva poner en conocimiento de este colegiado los descargos correspondientes; con lo cual se deja constancia que este colegiado ha cumplido con salvaguardar el debido proceso y, en particular, los derechos de defensa y contradicción.
6. Que, asimismo, de la publicación en web de lo que sería la tesis doctoral se advierte algunos textos de autoría de terceros reproducidos por el señor César Acuña Peralta. Así entre otros:
 - En las páginas 20 a 22 de la publicación en web de lo que sería la tesis doctoral se consignan los mismos párrafos contenidos en las páginas 3, 4 y 5 del informe publicado por Rosa María Borrell Bentz, consultora de Desarrollo de Recursos Humanos de la OPS/OMS con sede en Argentina, publicado en la Serie HSR n° 26, *“Calidad educativa en la acreditación de programas de formación de especialistas y en la certificación profesional”*, el cual si bien forma parte de la referencia bibliográfica de los textos consultados por el autor que se consignan al final del escrito, sin embargo no fue debidamente citado en las páginas antes

¹ <https://es.scribd.com/user/194622320/Cesar-Acuna-Peralta>

referidas, lo que se muestra en el **Anexo 1** de la presente resolución.

- En las páginas 33 a 39 de la publicación en web de lo que sería la tesis doctoral se consignan los mismos párrafos contenidos en las páginas 2, 3, 4, 5 y 6 del artículo publicado por José Vicente Peña Calvo, titulado “*Desarrollo profesional del docente universitario*”, publicado en la serie Monografías Virtuales de la OEI, número 3, de octubre-noviembre de 2003, el mismo que no forma parte de la referencia bibliográfica de los textos consultados por el autor que se incluye al final de la publicación, y que tampoco fue citado en las páginas antes mencionadas, lo que se muestra en el **Anexo 2** de la presente resolución.
 - En las páginas 45 y 46 de la publicación en web de lo que sería la tesis doctoral se consignan los mismos párrafos contenidos en las páginas 278 y 279 del artículo publicado por Lourdes Castro Sánchez y Pedro Herrero García (1999) en la Revista de la Asociación Universitaria del Profesorado de Valladolid, el mismo que no forma parte de la referencia bibliográfica de los textos en consulta consignados al final de la publicación, y que tampoco es citado como texto de consulta en las páginas antes señaladas, lo que se muestra en el **Anexo 3** de la presente resolución.
7. Que, por otro lado, el pasado 10 de febrero de 2016, como consecuencia de diversas denuncias y versiones periodísticas acerca de la reproducción total sin autorización y por ello, presumiblemente, atribuyéndose indebidamente la coautoría del libro escrito por el profesor universitario Otoniel Alvarado Oyarce, titulado “*Política educativa. Conceptos, reflexiones y propuestas*”, que habría realizado en los años 1999 y 2002 el señor César Acuña Peralta, el Tribunal de Honor del Pacto Ético Electoral, en su séptima reunión de trabajo, recibió la declaración del señor Otoniel Alvarado Oyarce, con el propósito de tomar conocimiento de los detalles de los hechos mencionados con estas presuntas infracciones contra la propiedad intelectual del citado profesor universitario.
8. Que, en la mencionada sesión el profesor Alvarado Oyarce manifestó que consideraba un deber ciudadano declarar ante este Tribunal, invitación que aceptó por tratarse de personalidades de reconocido prestigio. Con relación al libro manifestó que este tiene como antecedentes una serie de artículos escritos por él desde el año 1992. En cuanto a la autoría del libro, manifestó que él es el único autor del mismo por tratarse de una recopilación de algunos artículos suyos publicados con anterioridad en diversas revistas; así también, agregó que no había cedido ningún derecho, menos los derechos morales sobre una obra intelectual que, como es sabido, no son transferibles ni cedibles.

9. Que, el profesor Alvarado Oyarce manifestó también que a la fecha existen hasta cuatro (04) impresiones (ediciones) de su libro efectuadas por la imprenta de la Universidad César Vallejo, y una (01) por la Unife (**Anexo 4**):
- Una primera impresión de 1999, que consigna como único autor al profesor Otoniel Alvarado Oyarce, cuyo prólogo fue realizado por el R.P. Ricardo Morales Basadre S.J., dedicado íntegramente y con mención expresa (en tres de sus párrafos) a su persona;
 - Una segunda edición, sin fecha pero que se considera efectuada luego del año 2000, que considera como coautores a los señores Alvarado Oyarce y Acuña Peralta, cuyo prólogo, del R.P. Ricardo Morales Basadre S.J., menciona únicamente al señor César Acuña;
 - Una tercera edición de 2002, que mantiene como único autor al profesor Alvarado Oyarce, con el mismo prólogo del R.P. Ricardo Morales Basadre S.J. pero que, sin embargo, menciona únicamente al señor César Acuña;
 - Una cuarta edición de 2002, que considera como único autor al señor César Acuña Peralta, y que mantiene el mismo prólogo del R.P. Ricardo Morales Basadre S.J. mencionando únicamente al señor César Acuña;
 - Una quinta edición de 2009, del Fondo Editorial de la UNIFE, que considera como único autor al señor Otoniel Alvarado Oyarce, cuyo prólogo, elaborado por el mismo R.P. Ricardo Morales Basadre S.J., varía ligeramente de las ediciones anteriores, pero mantiene las referencias expresas al profesor Alvarado Oyarce.
10. Que, mediante Resolución N° 2, notificada el 10 de febrero de 2016, el Tribunal de Honor decidió acumular a la primera denuncia referida al presunto plagio detectado en la publicación en web de lo que sería la tesis doctoral del señor Acuña, esta segunda denuncia y citarlo a él o a su representante, quien en todo caso podría acompañarle, a la sesión del día 17 de febrero de 2016 a las 8:45 horas, a fin de tomar su manifestación, presentar la documentación que estime pertinente y efectuar los descargos respectivos.
11. Que, en la fecha y hora señaladas en la Resolución N° 2, el señor César Acuña Peralta asistió a la sesión convocada por este Colegiado, en compañía de los señores Vladimir Paz de la Barra, secretario general y vocero de la organización política APP y de Juan Carlos Gonzales Hidalgo, personero legal titular de la misma.
12. Que, tanto al iniciar la mencionada sesión, como al finalizarla, el señor César Acuña Peralta fue consultado sobre si le reconocía competencia al Tribunal de Honor del Pacto Ético Electoral para conocer, en el ámbito ético, los casos a que se hace referencia en los párrafos anteriores de la

presente resolución. Al respecto, el señor César Acuña Peralta manifestó que, en efecto, reconocía la competencia de este Tribunal para pronunciarse sobre los hechos antes descritos.

13. Que, acto seguido, el señor César Acuña Peralta fue consultado sobre sus apreciaciones sobre el documento que le fue remitido, a lo cual manifestó que asiste a la sesión preparado para absolver tanto lo relacionado con su tesis doctoral como lo referente al libro del profesor Otoniel Alvarado Oyarce.
14. Que, sobre lo primero, el señor César Acuña Peralta manifestó que no es abogado y que rechaza la palabra “plagio”, pues según él manifestó “para que se hable de plagio alguien de la Universidad Complutense de Madrid tendría que demostrarlo por constituir aquello un tema académico...” y “quien podría decir si se ha plagiado la tesis o no es la universidad”. Y agregó: “Se podría hablar de plagio si es que las conclusiones fueran de otro investigador. Lo que ha pasado es que ha habido una omisión, de 200 y pico de autores, de poner 3, 4, 5 autores, y eso lo he admitido, pero no por eso van a tildarme de “plagiador”. Ese término lo rechazo. Yo lamento que un tema académico se haya politizado”.
15. Que, el señor César Acuña Peralta, consultado sobre si su tesis doctoral estuvo publicada en sus redes sociales en el mes de enero, dado que uno de los compromisos del Pacto Ético Electoral consiste en el uso responsable y respetuoso de las redes sociales, manifestó que él no maneja sus redes sociales (*Scribd*) y que se enteró recién por personas de su entorno que todos sus libros habían sido colgados en estas. Al respecto indico que: “recién me he enterado que han publicado todos mis libros en las redes y que si no hubieran publicado no hubieran sacado la información tan rápido... También me he informado que se había retirado de la web, yo no lo ordené”, afirmó.
16. Que, en cuanto a los hechos referidos a la publicación del libro del profesor Otoniel Alvarado Oyarce, el señor César Acuña Peralta reiteró que aquel había sido su profesor y jurado en la maestría de la Universidad de Lima, y que en el año 1998 le pidió publicar juntos un libro, como coautores. Afirmó también que el profesor Alvarado Oyarce le había dicho que tenía artículos ya escritos para publicarlos conjuntamente y que “no ha habido texto que no haya sido discutido” con él. En cuanto a este mismo punto intervino el abogado Vladimir Paz de la Barra para precisar que lo que afirmaba el señor Acuña Peralta es que era coautor del libro, pero no de los artículos contenidos en aquél; “se requiere conversarlos, revisarlos, charlar, ese es el aporte académico en lo que se refiere a la coautoría del libro. Él no dice soy coautor de los artículos”, afirmó.
17. Que, del mismo modo, con relación al reconocimiento de su aporte en la obra cuya autoría exclusiva reclama el señor Alvarado Oyarce, en la sesión del 17 de febrero de 2016, el señor César Acuña Peralta

manifestó que una prueba de que él había sido “parte” del libro era el prólogo escrito por el R.P. Ricardo Morales Basadre SJ. y la referencia expresa a su nombre en dicho prólogo (en las ediciones posteriores a la de 1999), dando lectura del siguiente extracto: “...desde esta perspectiva resulta no solo oportuno sino sobre todo pedagógico el aporte teórico de César Acuña Peralta al ofrecernos su valiosa contribución académica mediante el libro Política Educativa...”.

18. Que, sin embargo, de la revisión de las copias de los textos presentados por el señor Otoniel Alvarado Oyarce y por el señor César Acuña Peralta, ha quedado evidenciado que tanto en la primera edición, a cargo de la Universidad César Vallejo, como en la última efectuada por el Fondo Editorial de la Unife, que fueron mostradas por el señor Alvarado, el prólogo escrito en los referidos textos firmado por el R.P. Ricardo Morales Basadre SJ. hicieron mención expresa del nombre del señor Otoniel Alvarado Oyarce, y no del nombre del señor César Acuña Peralta. De este modo queda en evidencia que, en la pasada sesión del 17 de febrero de 2016, el candidato César Acuña Peralta atribuyó para sí las expresiones del R.P. Ricardo Morales Basadre SJ. realizadas en el mencionado prólogo, en las ediciones publicadas con posterioridad a 1999, lo que para este Colegiado constituye una afirmación alejada de la verdad.
19. Que, es competencia de este Tribunal de Honor conocer los hechos a los que se hace referencia en los considerandos precedentes, desde el punto de vista ético (Ver: tercer considerando). En ese sentido, estando a lo establecido en el Artículo 1º del Reglamento, referido a su naturaleza y objeto, le corresponde pronunciarse sobre el conjunto de evidencias halladas en la investigación realizada y la convicción que aquellas habrían generado en la determinación de un comportamiento que quebranta los principios básicos recogidos en el Pacto Ético y en el ordenamiento jurídico.
20. Que, en tal sentido, no es de competencia de este Colegiado demostrar, ilustrar o contrastar uno a uno lo que podría constituir evidencia de la comisión de un delito de plagio o de infracción de derechos autorales, por no ser este el fuero para determinarlo; pues esto le corresponde a la Comisión de Derechos de Autor del Indecopi, al Ministerio Público y al Poder Judicial, en el marco de las investigaciones que lleven adelante estas instituciones del Estado de acuerdo con nuestro ordenamiento legal.
21. Que, en relación a las conductas que habrían vulnerado el Pacto Ético, para este Tribunal queda demostrada la existencia de trabajos académicos, como el que constituiría la tesis doctoral, publicados en la red social *Scribd* del señor César Acuña Peralta, donde han sido reproducidos textos sin citar a sus respectivos autores, representando aquella conducta, por lo menos desde el punto de vista académico un acto deshonesto, por significar la atribución indebida de la autoría de ideas o conceptos que no le pertenecen; una clara vulneración al

principio de veracidad. Asimismo, este Colegiado considera que la publicación en las redes sociales de documentos cuyo contenido reviste cuestionamientos de esta índole, representa una vulneración al compromiso de hacer un uso responsable y respetuoso de las redes sociales.

22. Que, en el caso de la publicación del libro cuya única autoría viene siendo reclamada por el profesor Otoniel Alvarado Oyarce, este Colegiado debe destacar que en la sesión de fecha 17 de febrero de 2016, el señor César Acuña Peralta reconoció el derecho de autoría (derecho moral) del profesor Alvarado, respecto de los artículos recopilados en dicha publicación; sin embargo, dadas las evidencias se advierte también la transgresión al principio de veracidad puesto que públicamente, el señor César Acuña Peralta, ha presentado esta obra en diversas ediciones dando la apariencia de ser de su propia autoría, o de autoría conjunta con el profesor Alvarado, advirtiéndose también en su contenido la sustitución del nombre de este último en el prólogo de dicha publicación dedicado por el R.P. Ricardo Morales Basadre S.J., por el suyo (César Acuña), lo que constituye una conducta deshonestas.
23. Que el conjunto de evidencias halladas en la investigación realizada por este Colegiado demuestra que el candidato de la Organización Política Alianza para el Progreso del Perú, señor César Acuña Peralta, ha desarrollado un comportamiento que quebranta principios básicos de veracidad. Su conducta, de hecho no es idónea, por constituir una negación de la confiabilidad que debería caracterizar a todos quienes aspiran a conducir los asuntos públicos del país.
24. Que, el Tribunal de Honor del Pacto Ético Electoral del JNE considera su deber pronunciarse sobre esta situación en obediencia de su mandato, que es velar por la rectitud del proceso electoral y, por ende, examinar la idoneidad ética de quienes participan en él, tal y como lo establece el décimo tercer compromiso. Como ya se ha señalado, este Colegiado no es un órgano jurisdiccional y, por consiguiente, su pronunciamiento no tiene efectos vinculantes ni está llamado a producir efectos jurídicos inmediatos.
25. Que, no obstante, la conclusión aquí expresada tiene implicancias morales y procura restaurar en el país la noción de honorabilidad como requisito indispensable para convertirse en autoridad pública. Es necesario recordar que más allá de los marcos legales que definen a una conducta como delictiva, se encuentran los principios éticos de observancia obligatoria. En rigor, las leyes son solamente un intento de reflejar convicciones éticas valiosas en toda sociedad.
26. Que, en ese sentido, las inconductas éticas que este Tribunal de Honor ha encontrado en el candidato de la Organización Política APP, señor César Acuña Peralta, deben ser sopesadas adecuadamente por nuestra sociedad como comportamientos negativos y censurables que afectan valores como la honestidad académica que todo ciudadano y ciudadana

debe respetar y promover; inconductas que resultan tanto más graves si consideramos que el candidato César Acuña Peralta desarrolla sus actividades en el terreno educativo validando así prácticas nocivas que no deberían tener cabida en nuestras universidades y en nuestra vida intelectual y profesional, lo que para este Colegiado representa una evidente falta de idoneidad.

27. Que, este Tribunal, al señalar el carácter negativo de estas conductas, desea enviar un mensaje a toda la ciudadanía e instarla a exigirle a los candidatos honorabilidad y conductas personales moralmente aceptables. Asimismo, exigir que sus campañas políticas y las políticas de gobierno que presentan se encuadren dentro del marco del Pacto Ético. Debe tenerse presente que uno de los propósitos de la suscripción del Pacto Ético Electoral ha sido el de mejorar la forma de hacer política en el país, a través de conductas éticas por parte de los candidatos, para generar nuevos espacios, para una sociedad mejor preparada e informada para el ejercicio libre del derecho al sufragio y un mejor control ciudadano, contribuyendo a realizar una verdadera labor de docencia y decencia en la política peruana a partir de las buenas prácticas.

28. Que, este Colegiado deja constancia que uno de sus miembros, el señor Ulises Montoya, emitirá un voto singular, el mismo que será notificado por la Secretaría de este Tribunal de Honor oportunamente.

Por lo que, en atención a los considerandos precedentes y de conformidad con lo dispuesto en el Artículo 17º del Reglamento del Tribunal de Honor del Pacto Ético Electoral,

SE RESUELVE:

1. **DECLARAR** que el candidato a la Presidencia de la República por la organización política “Alianza para el Progreso del Perú”, César Acuña Peralta **HA TRANSGREDIDO LOS PRINCIPIOS DE VERACIDAD Y DE RESPETO Y USO RESPONSABLE DE LAS REDES SOCIALES**, recogidos en los compromisos 1 y 2, respectivamente, del **PACTO ÉTICO ELECTORAL**.
2. **DECLARAR** que las conductas del señor César Acuña Peralta, candidato a la Presidencia de la República por la organización política “Alianza para el Progreso del Perú”, descritas en la presente resolución, **CONSTITUYEN UNA VIOLACIÓN DEL COMPROMISO 13 DEL PACTO ÉTICO ELECTORAL**, y lo convierten en un candidato que **CARECE DE IDONEIDAD ÉTICA** para el cargo al cual postula.
3. **AMONESTAR** públicamente a la organización política “Alianza para el Progreso del Perú” por **HABER INCUMPLIDO TAMBIÉN EL PACTO ÉTICO ELECTORAL**, concretamente los compromisos 1, 2 y 13 del mismo.

4. **EXPRESAR** nuestra profunda preocupación por la demora en la tramitación de las acciones legales o los procedimientos de supervisión y fiscalización relacionados a los hechos materia de la presente resolución, por parte de instituciones como los Jurados Electorales Especiales, la Comisión de Derechos de Autor del Indecopi y el Ministerio Público.

Lima, 23 de febrero de 2016.

Fdo.

Dr. Walter Gutiérrez
Camacho

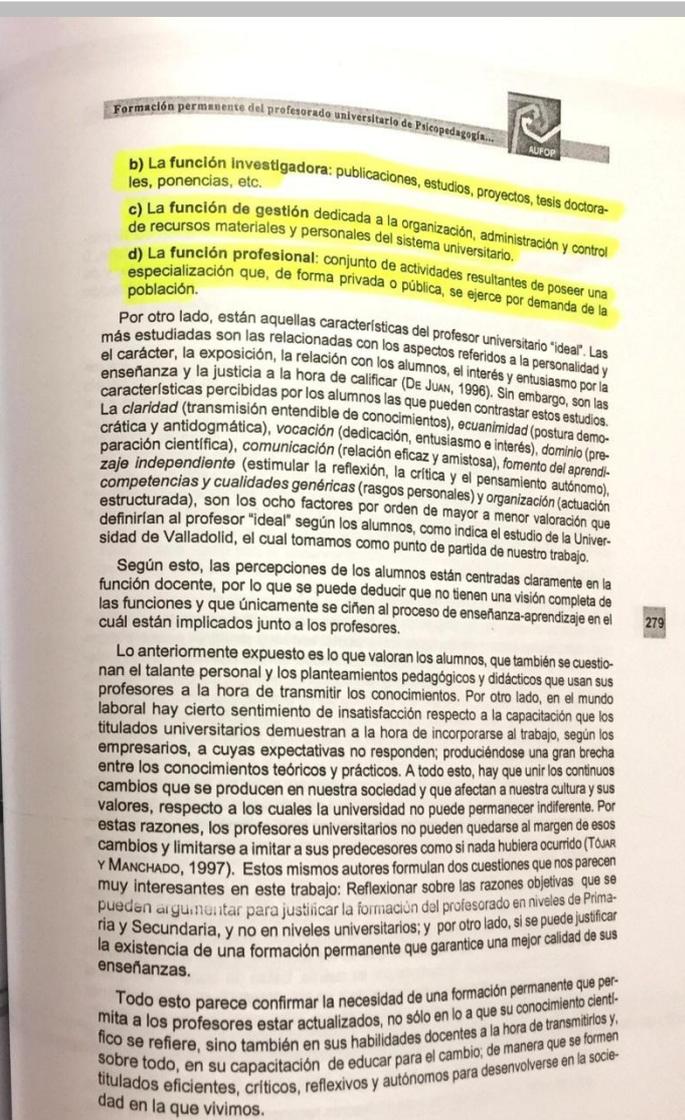
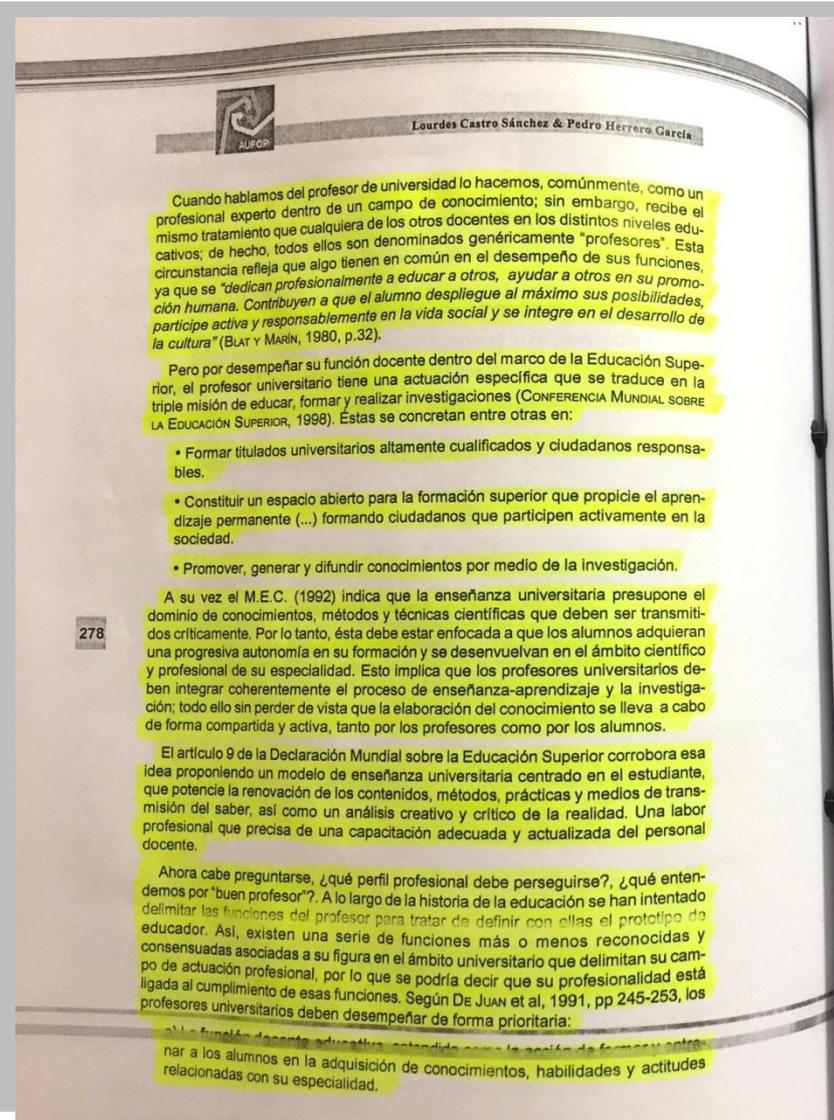
Dr. Marco Martos
Carrera

Dr. Salomón Lerner
Febres

Dr. Oswaldo Hundskopf
Exebio

Anexo 1

Fuente



Tesis

TESIS DOCTORAL

1.2.3 Función docente del profesor universitario

Cuando hablamos del profesor de Universidad lo hacemos, comúnmente, como un profesional experto dentro de un campo de conocimiento; sin embargo, recibe el mismo tratamiento que cualquiera de los otros docentes en los distintos niveles educativos; de hecho, todos ellos son denominados genéricamente "profesores". Esta circunstancia refleja que algo tienen en común en el desempeño de sus funciones, ya que se *"dedican profesionalmente a educar a otros, ayudar a otros en su promoción humana. Contribuyen a que el alumno despliegue al máximo sus posibilidades, participe activa y responsablemente en la vida social y se integre en el desarrollo de la cultura"* (BLAT Y MARÍN, 1980, p.32).

Pero por desempeñar su función docente dentro del marco de la Educación Superior, el profesor universitario tiene una actuación específica que se traduce en la triple misión de educar, formar y realizar investigaciones (CONFERENCIA MUNDIAL SOBRE LA EDUCACIÓN SUPERIOR, 1998). Éstas se concretan entre otras en:

- Formar titulados universitarios altamente cualificados y ciudadanos responsables.
- Constituir un espacio abierto para la formación superior que propicie el aprendizaje permanente (...) formando ciudadanos que participen activamente en la sociedad.
- Promover, generar y difundir conocimientos por medio de la investigación.

A su vez el M.E.C. (1992) indica que la enseñanza universitaria presupone el dominio de conocimientos, métodos y técnicas científicas que deben ser transmitidos críticamente. Por lo tanto, ésta debe estar enfocada a que los alumnos adquieran una progresiva autonomía en su formación y se desenvuelvan en el ámbito científico y profesional de su especialidad. Esto implica que los profesores universitarios deben integrar coherentemente el proceso de enseñanza-aprendizaje y la investigación; todo ello sin perder de vista que la elaboración del conocimiento se lleva a cabo de forma compartida y activa, tanto por los profesores como por los alumnos.

El artículo 9 de la Declaración Mundial sobre la Educación Superior corrobora esa idea proponiendo un modelo de enseñanza universitaria centrado en el estudiante, que potencie la renovación de los contenidos, métodos, prácticas y medios de transmisión del saber, así como un análisis creativo y crítico de la realidad. Una labor profesional que precisa de una capacitación adecuada y actualizada del personal docente.

Ahora cabe preguntarse, ¿qué perfil profesional debe perseguirse?, ¿qué entendemos por "buen profesor"? A lo largo de la historia de la educación se han intentado delimitar las funciones del profesor para tratar de definir con ellas el prototipo de educador. Así, existen una serie de funciones más o menos reconocidas y consensuadas asociadas a su figura en el ámbito universitario que delimitan su campo de actuación profesional, por lo que se podría decir que su profesionalidad está ligada al cumplimiento de esas funciones. Según De Juan et al, 1991, los profesores universitarios deben desempeñar de forma prioritaria:

- La función docente-educativa, entendida como la acción de formar y entrenar a los alumnos en la adquisición de conocimientos, habilidades y actitudes relacionadas con su especialidad.

45

TESIS DOCTORAL

- La función investigadora: publicaciones, estudios, proyectos, tesis doctorales, ponencias, etc.
- La función de gestión dedicada a la organización, administración y control de recursos materiales y personales del sistema universitario.
- La función profesional: conjunto de actividades resultantes de poseer una especialización que, de forma privada o pública, se ejerce por demanda de la población.

Por otro lado, la función docente tiene su sentido en un proceso de desarrollo personal y profesional, en el cual el profesor, aprende a hacer y aprende a conocer, para poder orientar el proceso de formación de sus alumnos y desarrollar procesos investigativos, en los cuales obtiene elementos para contribuir al enriquecimiento de la cultura docente; Aprende a Vivir en Comunidad, para formar parte de un colectivo docente y de una comunidad universitaria responsable con su misión; y a ser, para sentirse satisfecho con la imagen que tiene de sí mismo y para poder responder a lo que la sociedad y la universidad en particular esperan de él.

La forma como cada profesor asume sus funciones docentes depende necesariamente de su propia identidad como docente, es decir, de la forma como se define a sí mismo, como dice Gimeno (2000)

La identidad es aquello por lo que creemos que somos alguien determinado, que nos singulariza y que hace que nos sintamos diferentes, total o parcialmente, a los demás. Es algo que adquirimos como consecuencia de nuestro paso por grupos sociales y por tener experiencias diversas (unas causadas por la posición en la que la vida nos coloca desde el nacimiento y otras elegidas por nosotros).

Siguiendo los planteamientos más relevantes de Arbeláez, Ruby (2005), podemos afirmar que la inserción en la comunidad docente ocurre sobre la percepción de lo que los profesores antiguos o por lo menos no tan noveles creen que son, dicen que hacen y lo que los jóvenes ven que hacen. Desde aquí se aprende a "representar" el rol, a enviar los mensajes que la sociedad espera de su nuevo rol de profesor universitario. Poco a poco va integrando el conjunto de actividades que se espera de él y va adquiriendo ciertas expectativas con respecto a sus relaciones con los demás en cuya relación encuentra las condiciones para su desempeño.

Las imágenes de lo que los profesores hacen en las aulas, es decir, lo referente a cómo enseñar y organizar las tareas escolares, las adquiere durante su propio periodo de formación escolar, como alumno. Cuando los niños juegan al rol de policía o de bombero aprenden seguramente a cuestionar, interpretar y a aceptar normas entre otras cosas, pero no están definiendo sus interpretaciones del futuro rol docente. En las relaciones con sus maestros, en las interpretaciones que él y sus compañeros hacen de las acciones docentes. De ahí que cada profesor como miembro de la comunidad académica es corresponsable de la definición que se da a su rol y al de los demás. Ya que cada posición en la sociedad lleva inherentes las expectativas de roles, que se refieren a cómo se espera que actúe la persona que ocupa una determinada posición, y cómo han de actuar los demás con respecto a ella.

46

Anexo 2

Fuente

desarrollar modelos escolares costosos, a menudo están lejos de haber dado los resultados que se esperaba de ellos" (6).

En esta misma década, en EUA surge el movimiento de rendimiento de cuentas- *accountability*, como parte del "Movimiento de Escuelas Eficaces". Este movimiento que nace en relación al interés en la eficiencia, apostó al fuerte liderazgo del director de la escuela, al clima escolar seguro, ordenado y disciplinado, al desarrollo de habilidades instructivas básicas, al rendimiento de los alumnos, a los objetivos instruccionales de la escuela y a los resultados altos tales como las mejores puntuaciones en los exámenes.

Los informes nacionales sobre el estado del sistema educativo, se mostraron claramente pesimistas acerca de la posibilidad de la escuela de compensar los efectos de la procedencia social y los déficits lingüísticos y culturales de los sujetos, provocando un cambio cualitativo en su conducta y condición social. El trabajo de Coleman: "*Equality of Educational Opportunity*" sobre la influencia de las escuelas en los resultados de los estudiantes, muestra otros indicadores como predictores del rendimiento académico de los alumnos, tales como los antecedentes familiares, la clase social, la influencia de su entorno y de la tradición, así como la localización de la vivienda (rural vs. urbano).

A partir del Informe Coleman, se inicia una nueva etapa en la investigación educativa para demostrar la eficiencia de las escuelas y los factores determinantes que inciden en la "calidad" de un centro educativo, lo que permite ver que los primeros modelos de proceso-producto son la base para la generación de los sistemas dimensionales, donde se identifican factores contextuales y escolares como determinantes de la eficacia de los centros. Así, en la primera etapa del movimiento, surgió el "modelo de 5 factores" que identificaba las variables de mayor correlación con la eficacia escolar: el liderazgo del director y la atención que presta a la institución; las grandes expectativas de los profesores sobre los alumnos; el énfasis del trabajo en el aula sobre las habilidades básicas; el control continuo del progreso del alumno, y el clima ordenado y seguro en el centro.

Pese a los aportes posteriores realizados en la década de los años ochenta y principios de los noventa, sobre nuevos sistemas de indicadores como un nuevo modo de establecer una teoría implícita acerca de la eficacia escolar, el movimiento de escuelas eficaces "no ha tenido el éxito esperado en la transformación de la escuela"... "el fracaso de este movimiento ha sido su reduccionismo teórico, dado que la mayoría de los estudios tratan de buscar soluciones simples a problemas de naturaleza bastante compleja" (7).

Independientemente del éxito o fracaso del Movimiento de Escuelas Eficaces, el dato más relevante es que a partir de los años setenta comienza a resurgir un interés marcado por la calidad. Pero es en los años ochenta, con la restricción económica y la maximización de la rentabilidad donde toma fuerza la necesidad

de luchar por la calidad, surgiendo como el epicentro del discurso de la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico y de la Comisión Nacional para la Excelencia de la Educación de la administración Reagan en EUA, la cual realiza planteamientos específicos sobre este tema en 1983 (8).

Refiriéndose al documento que hiciera esta Comisión para la Excelencia de la Educación, titulado "Una Nación en Peligro", que plantea que la baja calidad de la educación norteamericana es una debilidad estratégica y una de las causas principales de la desventaja en la competencia tecnológica y productiva con el Japón, Daniel Filmus considera que "es un buen ejemplo de la preocupación universal que existe sobre esta problemática" (9).

Detrás de este marcado interés por la calidad está la competencia entre los países y la necesidad de una educación altamente calificada para tener mejores trabajadores, lo que expresa en gran medida la readequación de la relación entre la economía y la educación. En esta nueva dimensión, no se trata sólo de mejorar la calidad de la formación universitaria o técnica, sino de introducir criterios de eficiencia y de adecuación en la formación de niveles más amplios de la población. Desde el punto de vista del empleo, los menos preparados quedarán inexorablemente fuera de la posibilidad de encontrar un trabajo. Más aún, la creciente internacionalización del mercado de formación y de la movilidad laboral, hacen que la competencia entre ciudadanos de diferentes países por un determinado puesto de trabajo tienda a aumentar con el tiempo, con la repercusión sobre la calidad exigible a cualquier nivel educativo, especialmente a la educación superior. De igual manera afectaría a la mano de obra menos calificada en el sentido de mayor precarización.

Por otra parte, se evidencia una conexión entre la perspectiva global y la dimensión individual o de calidad de vida, ya que "el proceso mediante el cual los individuos adquieren sus competencias y sus cualificaciones se advierte cada vez más como un factor determinante de su autonomía y su prosperidad" (10).

Finalmente, también en la década de los ochenta, comienzan a aparecer con mucha fuerza en el mundo occidental las propuestas y experiencias de control de calidad total, derivadas fundamentalmente de las experiencias desarrolladas por los japoneses en el nivel de los servicios en décadas anteriores que implica: la calidad de las actividades de toda la organización; la prevención de errores; la clasificación de los factores de calidad; la necesidad de centrarse en el cliente, y el desarrollo de diversas técnicas agrupadas bajo la denominación de "Sistema de Mejora Continua", lo que se ha venido en llamar "Gestión de la Calidad Total" (11, 12).

Estas experiencias comienzan a ser consideradas además en el ámbito educativo desde dos perspectivas bien diferenciadas: desde el ámbito de la gestión de centros educativos y desde el ámbito académico, siendo que la primera se ha adoptado mayoritariamente, especialmente en las instituciones de

Tesis

dinámica de alta cultura universitaria de permanente desarrollo intelectual científico, cultural y humanístico al servicio del futuro de nuestra nación que le demanda desde su identidad y su historia se inserte en términos ventajosos en el mundo globalizado. Esto es, de una inserción en el mundo globalizado, dentro del marco de la identidad y las necesidades propias de nuestro país.

Se reconoce que las universidades no son unívocas sino multívocas, y en este contexto muchas de las universidades latinoamericanas o la mayoría de ellas se encuentran en una situación crítica para afrontar los niveles de calidad que exige la sociedad actual y futura. En esta perspectiva se considera como uno de los elementos estratégicos para desarrollar la calidad educativa de nuestras universidades, es la calidad docente de los profesores universitarios. En este sentido se plantea como relevante su estudio y evaluación, en la medida que permitirá conocer y diagnosticar las características de las prácticas docentes en la universidad, con el propósito de repensar nuevas orientaciones pedagógicas más efectivas en términos de desarrollo de capacidades, aprendizajes, currículos, metodologías, y sistemas de evaluación, que respondan a la cultura universitaria de permanente desarrollo investigativo y profesional, así como su proyección institucional hacia el contexto nacional y mundial.

1.1.2 Calidad educativa y universidad

a. Breves referencias acerca del desarrollo de la calidad educativa

Existen diversas experiencias acerca de los esfuerzos por buscar una educación de calidad en los diferentes contextos del desarrollo de la humanidad. Se puede señalar que en los años 60, tras la euforia de los movimientos de planificación y la consolidación de la extensión de cobertura educativa, aparecen los primeros indicios de preocupación por la calidad. En esta década se destaca la "inversión en capital humano" y la reducción, con mucha frecuencia, de las políticas educativas a la formación de mano de obra. La aparición de nuevos conceptos sobre desarrollo trajo consigo un cuestionamiento sobre las políticas educativas, especialmente relacionados con la demanda social de educación. La sociedad en su conjunto, debería tomar parte en su desarrollo y garantizar a todos un cierto nivel de enseñanza, la reconocida importancia de la educación de masas, la alfabetización y la educación de adultos.

En este lapso de tiempo la UNESCO, concluye que: "en muchos países se ha comprobado una discordancia entre la expansión cuantitativa de los sistemas y la eficacia de la acción educativa, y que enormes recursos financieros y humanos consagrados a desarrollar modelos escolares costosos a menudo, están lejos de haber dado los resultados que se esperaba de ellos" (Cano, 1987). Asimismo, en USA, surge el movimiento de rendimiento de cuentas- "accountability" como parte del "Movimiento de Escuelas Eficaces". Este movimiento nace relacionado al interés en la eficiencia, al fuerte liderazgo del director de la escuela, al clima escolar seguro, ordenado y disciplinado, al desarrollo de habilidades instructivas básicas, al rendimiento de los alumnos a los objetivos instruccionales de la escuela y a los resultados altos tales como las mejores puntuaciones en los exámenes.

Como una de las referencias importantes acerca de los desarrollos y estado de los sistemas educativos en relación con la calidad educativa, se menciona el trabajo de Coleman: "Equality of Educational Opportunity" sobre la influencia de las escuelas en los resultados de los estudiantes.

muestra otros indicadores como predictores del rendimiento académico de los alumnos, tales como el "background" familiar, la clase social, la influencia de su entorno y de la tradición, así como la localización de la vivienda (rural vs. urbano). El informe se mostró claramente pesimista acerca de la posibilidad de la escuela de compensar los efectos de la procedencia social y los déficits lingüísticos y culturales de los sujetos, provocando un cambio cualitativo en su conducta y condición social.

Con el informe Coleman (1966), se inicia una nueva etapa en la investigación educativa para demostrar la eficiencia de las escuelas y los factores determinantes que inciden en la "calidad" de un centro educativo, lo que permite ver que los primeros modelos de proceso- producto son la base para la generación de los sistemas dimensionales, donde se identifican factores contextuales y escolares como determinantes de la eficacia de los centros. Así, en la primera etapa del movimiento, surgió el "modelo de 5 factores" que identificaba las variables de mayor correlación con la eficacia escolar:

- a. El liderazgo del director y la atención que presta a la institución;
- b. Las grandes expectativas de los profesores sobre los alumnos;
- c. El énfasis del trabajo en el aula sobre las habilidades básicas;
- d. El control continuo del progreso del alumno; y el clima ordenado y seguro en el centro.

Pese a los aportes posteriores realizados en la década de los 80 y principios de los 90, sobre nuevos sistemas de indicadores como un nuevo modo de establecer una teoría implícita acerca de la eficacia escolar, el movimiento de escuelas eficaces "no ha tenido el éxito esperado en la transformación de la escuela"... "el fracaso de este movimiento ha sido su reduccionismo teórico, dado que la mayoría de los estudios tratan de buscar soluciones simples a problemas de naturaleza bastante compleja" (Cano, 1998).

Independientemente del éxito o fracaso del movimiento de "escuelas eficaces", el dato más relevante es que a partir de los años 70 comienza a resurgir un interés marcado por la calidad. Pero es en los años 80, con la restricción económica y la maximización de la rentabilidad donde toma fuerza la necesidad de luchar por la calidad, surgiendo como el epicentro del discurso de la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico y de la Comisión Nacional para la Excelencia de la Educación de la administración Reagan en USA, la cual formula planteamientos específicos sobre este tema, en 1983.

Detrás de este marcado interés por la calidad está la competencia entre los países y la necesidad de una educación altamente cualificada para tener mejores trabajadores, lo que expresa en gran medida la readecuación de la relación entre la economía y la educación. En esta nueva dimensión, no se trata sólo de mejorar la calidad de la formación universitaria o técnica, sino de introducir criterios de eficiencia y de adecuación en la formación de niveles más amplios de la población. Desde el punto de vista del empleo, los menos preparados quedarán inexorablemente fuera de la posibilidad de encontrar trabajo.

Más aún, la creciente internacionalización del mercado de formación y de la movilidad laboral hace que la competencia entre ciudadanos de diferentes países por un determinado puesto de trabajo tienda a aumentar con el tiempo, con la repercusión sobre la calidad exigible a cualquier nivel educativo, especialmente a la educación superior. De igual manera afectaría a la mano de obra menos calificada en el sentido de una mayor precarización.

Anexo 3

Fuente

El debate que entonces se suscitó presenta muchas cuestiones y elementos que nos hemos venido planteando desde la aprobación y desarrollo, primero, de la Autonomía Universitaria recogida en la Constitución de 1978 y que, veinticinco años después, estamos evaluando y sometiendo a revisión fruto de una nueva norma legislativa y del proceso de confluencia en el espacio europeo. Pero además, las soluciones que se adoptaron entonces han impregnado nuestro quehacer hasta nuestros días. El marco de referencia, el modelo subyacente es, en buena medida, el diseñado entonces. García Morente nos proporciona una perspectiva única, ya que a su condición de profesor universitario modélico, se une el hecho de haber sido la persona encargada de diseñar y poner en marcha la primera facultad adaptada al nuevo modelo que entonces se propuso.

1. Modelos subyacentes de profesor y correlativamente, también, de alumno

La universidad hoy es muy distinta de la que fue a principios del siglo pasado.⁵ Su autonomía está bastante consolidada en todo el mundo; el esfuerzo por democratizar sus estructuras y su composición ha dado frutos, sus funciones están bastante bien definidas aunque pervivan ciertos puntos de tensión importantes; el crecimiento de su número permite albergar la esperanza de una próxima desmasificación; su nivel investigador se ha multiplicado y existen equipos estables de investigación muy potentes que cada día tienen un carácter más internacionalizado. Hoy es posible encontrar en cualquier parte del mundo investigadores procedentes de cualquier continente. Son muchas las razones que permiten dar un juicio positivo y esperanzado de su situación (Quintanilla, M.A., 1995 y 1996; Miguel, M. de, Mora, J. y Rodríguez, S., 1991). Pero si bien esto es así, también pueden surgir, cada vez con mayor frecuencia, problemas que llevan a relativizar ese optimismo. En toda Europa parecen surgir, cada vez con mayor frecuencia, problemas de financiación, selección, formación y contratación del profesorado, desarrollo de planes de estudios, etc., y, si bien se ofrecen propuestas de superación en la construcción de un espacio europeo, ciertos problemas no dejan de preocupar. En las universidades latinoamericanas los problemas son, en parte, semejantes y, en algunos casos, más graves. La cuestión de la profesionalización sigue estando lejos de lo que muchos sectores sociales demandan; la participación y movilización de los estudiantes está muy lejos de alcanzar niveles deseables, y ciertos rasgos de insatisfacción con la universidad empiezan a extenderse en sectores amplios de población en muchos países. Estas y otras cuestiones que podrían señalarse parecen señalar problemas de fondo no resueltos y que bien podrían tener un denominador común: en la universidad siguen existiendo diversos modelos subyacentes, diversas concepciones acerca de sí mismas que no acaban enteramente de hacerse compatibles entre sí, que casan mal entre ellas y que cualquiera, llevada a su extremo, es autocontradictoria.

La universidad española, como la universidad francesa, italiana o latinoamericana, encierra en su seno tres desarrollos históricos diferenciados: el medieval, con algunas características propias en nuestro caso; el napoleónico, centrado en los procesos de profesionalización, y el modelo de universidad alemana nacido en el siglo XVIII, con finalidad investigadora, que deja sentir su influjo a finales del siglo XIX y principios del XX. Este último modelo fue hacia el que se miró en el momento de diseñar el estatuto de la Universidad de Madrid en 1919. Cada uno de estos modelos define un modelo de profesor y de alumno distinto, y una concepción de la tarea diferente, una orientación diferenciada.

La tesis que vamos a defender es: *El fondo de algunos problemas, entre ellos los docentes, con que hoy se enfrenta el profesor universitario, vienen de lejos y no son más que la manifestación de viejas contradicciones no resueltas entre distintos modelos de universidad, sustantivamente tres, que llevados al extremo son autocontradictorios y tienen como resultado la desaparición de la universidad misma.*

Los desarrollos históricos a los que antes hacíamos mención se pueden articular en cuatro modelos, que García Morente denomina tipos o ideales, distintos: el docente, el educativo, el científico y el profesional.⁶ Esta articulación no debe entenderse en un sentido reductivo y mecánico, en el que a cada modelo le corresponda un desarrollo histórico, sino como un modo de extender una red que nos puede servir para sacar a la luz los elementos que de fondo ahorran los desarrollos actuales. Cada uno de estos modelos da un sentido y valor distinto a la ciencia, determina una posición frente al Estado y la sociedad, y define un perfil diferenciado de profesor y de alumno universitario.

1.1. El modelo docente

Este es el modelo tradicional del que surge la universidad. Esta nace para transmitir el saber y, sin bien esa transmisión no era mera repetición, tuvo una vocación innovadora y creadora clara. Baste recordar la polémica que Abelardo nos narra en la *Historia calamitatum* y los efectos que ésta tuvo en su maestro. Sólo la dinámica histórica que más tarde se impuso la llevó a perder en parte ese afán por el impulso creador. No se puede hablar, en el origen de este modelo, de creación científica por el simple hecho de que la ciencia todavía no ha surgido y, lo que es más importante, no se ha producido aún una fragmentación y especialización del conocimiento. En su origen, la universidad surge de la idea de *alma mater* (audire) y, por tanto, que fuesen ob-sauditentes, obedientes, pero no se trató nunca de una escucha pasiva sino de atender de forma interrogativa. Su corrupción es producto del cambio histórico que supuso el nacimiento de la ciencia y de la peculiar posición que la Iglesia Católica mantuvo hacia ella. No se puede afirmar que la ciencia queda fuera de las universidades, pero sí que su relación con ella es difícil y que no adquirió la relevancia debida, de modo que buena parte de la creación científica se hace fuera de la universidad o en relación oblicua con ella. Evolucionó hacia un modo de relación subordinada, que presuponia una actitud pueril en los alumnos. Es una universidad que languidece a lo largo de los siglos XVI, XVII, XVIII y buena parte del siglo XIX. Esta corrupción del modelo docente puede decirse que en su sentido fuerte ha desaparecido, que nadie la reivindica, pero que sobrevive camuflada y no tan camuflada en muchos

lugares.

¿Qué caracteriza a este modelo corrompido hoy? Sin duda, siendo muy esquemáticos, la visión que tiene del saber y de la ciencia como algo dado, cerrado y hecho. No es necesario innovar ni investigar, basta con saberse el programa. En relación con el perfil del profesor perviven algunos típicos:

- La lección como unidad cerrada y hermética a la que nada cabe añadir, los apuntes amarillos por el paso de los años. Como señaló Lereña (1976), dar a alguien una lección tiene esa connotación de dominio, de subordinación del otro, de infantilización.
- Memorismo y pasividad pedagógica. El profesor dicta, el alumno copia y memoriza. Esta posición vacía las aulas. Asistir a clase no produce ningún valor añadido, es preferible conseguir unos buenos apuntes y dedicar ese tiempo a labores más útiles o lúdicas. La concepción acerca de cómo son los procesos de enseñanza-aprendizaje se remonta a Simónides y la psicología y pedagogía no existen.
- Ausencia de una visión integrada del saber. Cada asignatura es una isla, nada tiene que ver con lo que se realiza en otras horas del día, en otros cursos.
- El examen como rito fundamental de prueba de linaje. Saber es responder al enigma que el profesor o la profesora propone como prueba de evaluación. Sólo los elegidos resuelven el enigma, gozan del don, pueden ser ungidos.

Se dirá que no existe, que es una caricatura de la realidad pero, a poco que indagásemos, podremos encontrar bajo nuevas prácticas, viejos modos. No es posible detenernos aquí a señalar y analizar algunas de esas nuevas prácticas, pero le será fácil al lector recoger ejemplos variados vinculados al proyector, el video, el power point, etc., que bajo la forma de "nueva tecnología", la acción didáctica y la visión de la universidad estén perfectamente anclados en este modelo.⁷ ¿Si no, cómo se explican las legiones de alumnos que siguen describiendo las aulas de las universidades como el lugar donde se copian apuntes? ¿En el caso de España, los nuevos planes de estudio con jornadas maratónicas y un número elevado de materias, dan lugar a otro trabajo que no sea la memorización? ¿Permiten las consultas y ampliaciones en las bibliotecas? ¿Permiten plantearse preguntas? ¿La reflexión personal o aplicar conocimientos? Las preguntas y los ejemplos podrían multiplicarse y, todo ello, nos llevaría, probablemente, a concluir que se mantiene el arraigo de esa vieja concepción con todos los tics que hemos señalado y otros como el individualismo, la fragmentación, los celos de posición, etc., que oímos por no alargarnos.

En este modelo la autonomía universitaria le interesa poco. ¿para qué la quiere?; que se burocratice cuanto quiera la universidad; que "funcionarios" cuanto quiera; que importe el papel del Estado (sea central o periférico). Puede ser celoso guardián de la libertad de cátedra entendida como libertad de hacer lo que a uno le apetezca, pero no valorará de ningún modo la autonomía porque ésta exige buscar, innovar, tomar decisiones, discutir compromisos y asumirlas, y eso resulta molesto.

Cuando se habla de investigación, si se analiza de cerca, se ve que no es tal. En la mayoría de los casos son puras reducciones chapuceras. El profesorado universitario, en este modelo, repite cada año lo que dijo en el pasado y que repite ahora. Carece de una cultura (de un saber culto) y de un perfil humano que le permita establecer una interacción apropiada con sus alumnos y, lo que es más grave, es incapaz hoy de tener ningún poder socializador positivo importante. No debe olvidarse que correlativo al modelo de profesorado se ofrece el del alumnado. Muchos profesores y profesoras no deberían quejarse de sus alumnos sino de ellos mismos.

Es cierto que esta concepción de la universidad no la reivindica nadie, ni menos abiertamente, pero no deja de estar presente como una rémora que firma alianzas estratégicas en cada momento para poder pervivir.

1.2. El modelo profesional

Está inmerso en la tradición de la universidad medieval. Las facultades mayores tienen un sentido claramente profesionalizador, trataban de formar teólogos, médicos y abogados, y se reservaba la facultad de artes, facultad menor. Pero el verdadero modelo profesionalizador se da en la universidad napoleónica y en la tradición de las Grandes Escuelas, que transforma la universidad en una acción práctica encaminada a obtener ciudadanos capaces de aplicar conocimientos a situaciones concretas de la vida cotidiana. La universidad profesionalizadora se encamina a realizar unos fines que le vienen de fuera, que son fines que el Estado impone y financia. La formación, acreditación y ejercicio profesional deben estar controlados. El Estado debe garantizar a los ciudadanos que las prácticas profesionales son correctas, que van encaminadas a salvaguardar el bien mayor.

Esta función podría perfectamente realizarse sin el concurso de la universidad. El Estado podría asumirla de hecho así lo ha hecho en determinados casos y lo realizó de modo generalizado en el pasado bajo la forma de acreditación. En la sociedad actual, dada la complejidad científico-tecnológica del entorno profesional, la fuerte división del trabajo y la pluralidad de formas profesionales, sería difícil, pero tampoco parece que la universidad lo esté haciendo muy bien. desempleo de titulados, delitos cometidos por profesionales, largos períodos de formación posgraduada, etc., parecen indicar la existencia de dificultades bajo esta perspectiva. Cada día es más frecuente que la acreditación profesional se dé fuera del ámbito universitario. Aun aquellas profesiones que se ejercen bajo licencia universitaria, necesitan cada vez más acreditaciones complementarias de otras instituciones sociales. La universidad se ve sometida a dos tipos de presiones contradictorias. De un lado, nuevos colectivos reclaman que los estudios que les conducen a su

reconocimiento profesional sean declarados universitarios; por otro, la acreditación tiende a abandonar el ámbito universitario para situarse en otras esferas de la sociedad.

De hecho, la actividad profesionalizadora de la universidad es motivo de quejas constantes. Las quejas parten en primer lugar de los propios graduados que consideran la formación recibida como inadecuada. Las prácticas son, en muchos estudios propiamente profesionalizadores, una caricatura de lo que acontece en su práctica cotidiana, los procedimientos puramente teóricos y alejados de los condicionamientos reales, las ideas acerca de la función social y la cultura propia de la profesión inexistentes y los conocimientos, la ciencia, están alejados de su aplicación práctica. Como señalara García Morente⁸ porque enseña demasiada ciencia pura: (...) porque no les enseña bastante ciencia pura. La ciencia que se transmite es demasiado especializada, incapaz de transmitir visiones sintéticas de conjunto. Una universidad, principal y fundamentalmente investigadora, desarrolla unos hábitos que frecuentemente chocan con lo que es la práctica cotidiana y, en esa medida, la ciencia es excesiva. Pero, desde otro punto de vista, esa ciencia es insuficiente puesto que no transmite un conjunto de experiencias y requerimientos que toda profesión exige.

¿Cómo se forman el profesor o la profesora que quieren profesionalizar? En Estados Unidos es muy frecuente recibir la pregunta: ¿Antes de ser profesor universitario, qué hacía? Cuando, como en el caso de la mayoría del profesorado español, se responde que una vez licenciado siempre se ha permanecido vinculado a la universidad, su cara de incredulidad y sorpresa es mayúscula. Un artículo aparecido en la prensa asturiana con motivo de la reinauguración de la Escuela Superior de Ingenieros Industriales trataba de manifestar los límites que la universidad presenta como institución profesionalizadora. En primer lugar, señalaba el articulista la contradicción que para él se daba entre el modelo de organización que hoy tiene la universidad española y el que pide la formación de profesionales. "Para nadie es un secreto que la universidad funciona mal en muchos aspectos. Las últimas modificaciones introducidas en su organización básica son una auténtica catástrofe. La creación de los departamentos ha hecho perder personalidad a las facultades y escuelas técnicas, rompiendo el concepto de centro y de carrera universitaria, teniendo que crear unas titulaciones no vinculadas a un sistema docente ubicado en unos edificios concretos, con equipo de profesores conjuntados y formados en un determinado campo de actividad y dotados de un sentido profesional."⁹ Estas palabras expresan el sentir y la posición de muchos profesionales, de no pocos sectores sociales y de un buen número de profesores y profesoras universitarios. Piensan que una universidad volcada en la investigación no ayuda a profesionalizar, que se debería volver a una estructura académica centrada en las facultades y escuelas.

Más adelante el comentarista añadía una segunda razón por la que la universidad se ve incapacitada para cumplir plenamente esta función. "En la universidad se dan títulos a unos profesionales que a su vez pasan a enseñar a las siguientes generaciones sin ningún contacto con la realidad exterior de las empresas, ni con las actividades propias de un licenciado o ingeniero... No debería estar permitida la docencia sin acreditar de forma fehaciente haber trabajado en empresas u organismos, ajenas al sistema docente, precisamente en las materias a impartir."¹⁰ Puede parecer excesivo y, seguramente, lo es, pero ciertamente señala unos límites que tienen mucho de ciertos y reales. La contratación de profesores asociados con experiencia profesional es demasiado excepcional y el hecho de que en algunos estudios (medicina y derecho) se dé una mayor presencia profesional no parece un modelo generalizable.

La universidad, al menos la española, tiene serias dificultades para cumplir esta función profesionalizadora. Se podrán proponer soluciones o remedios diversos, como aumentar el tiempo de prácticas en ámbitos extrauniversitarios, reducir la carga teórica y el número de materias, contratar mayor número de profesionales, etc. Todo ello estará muy bien, pero algunas dificultades parecen insalvables. Es más, pensamos que no deben ser salvadas. Una universidad que fuera capaz de profesionalizar completamente dejaría, probablemente, de ser "universidad". Cuanto más se profesionalice más se descompondrá la universidad en unidades independientes, desconectadas entre sí. Llegado al límite, cada escuela, cada facultad sería en sí misma única y la universidad dejaría de ser universal, integradora.

¿Qué caracterizaría a esa universidad profesionalizadora? La limitación y pobreza de su modelo de relación con la ciencia, con el saber. No debe olvidarse que la existencia de estudios profesionales en la universidad tiene sentido en la medida que los saberes que se enseñen guarden relación con la ciencia, con la teoría. En sentido propio ser profesional es ejercer una práctica, *praxis*, que deriva de un conocimiento científico, que tiene su fundamento en elementos *poiesis*. El modelo profesional desarrolla un conocimiento por el ejercicio de unas prácticas, no es un oficio, una menos inmediata. Enormemente práctico, pero se olvida del conocimiento desinteresado, del conocimiento no aplicable, de la especulación pura, de la creación libre que tan necesaria es en toda sociedad. De ahí la mucha y poca ciencia de García Morente.

Este modelo, en muchos de sus rasgos, sigue estando presente y, como nos muestra el artículo del periódico citado, sigue generando tensión. A la universidad se le va a seguir demandando que forme profesionales y así debe hacerlo, pero nunca podrá ser enteramente "profesional". Ese punto de tensión se expande por toda la estructura y coloca al profesorado, no pocas veces, ante el dilema de qué hacer, a qué aspectos atender, a qué atenerse.

El profesorado con un perfil fuertemente profesionalizado tiende a desarrollar un modelo didáctico en el que se da siempre una relación jerárquica: el profesional que sabe frente al aprendiz; caben las relaciones maestro-discípulo, de participación, pero son el resultado de una concesión, de un modo personal de ser. El modelo en sí pide jerarquía, rigor en los procedimientos e itinerarios cerrados. La optatividad, libre configuración, renovación de materias, flexibilidad

curricular, etc., no parecen posibles y, con frecuencia, son vistos como elementos de distracción, innovaciones innecesarias y modernismo inútiles que provienen de gentes que no saben en qué consiste la profesión.

El alumno "perfectamente socializado" también presentará un perfil característico, de modo que nos será difícil percibirlo a poco que se trate con él. Se podrá decir que esto ya no se da o que, de darse, tiene un carácter puramente residual. Que nadie reivindica estas posiciones. Que puede que quede alguna supervivencia de esta naturaleza pero que esto ya se ha superado. Pero son muchos los datos que se podrían aportar para mostrar su activa supervivencia. En el ámbito puramente pedagógico, Latinoamérica, España y Portugal dan cuenta de numerosos ejemplos.

1.3. El modelo científico o investigador

Este modelo es sin duda el que más claramente se percibe, con el que se está más identificado, el que se considera realmente universitario. A él le cabe el mérito de haber despertado a la universidad del tedio y la rutina en que reposó durante siglos. La revolución científica, el nacimiento de la ciencia, dejó a las universidades muy fuera de juego y éstas vivieron claramente de espaldas a ella. La universidad alemana de finales del XVIII recuperó el ideal investigador y con él se produjo el renacer universitario.

Este modelo de universidad se ha potenciado en España y en buena parte de Latinoamérica por muy diversos caminos y se debe reconocer que la universidad ha salido fortalecida. La misión de la universidad en este modelo es hacer progresar la ciencia y el conocimiento en todas las direcciones y, además, debe transmitirlo. Es una universidad primeramente investigadora, después docente. Exige libertad y autonomía para conseguir sus fines y espera que el Estado le proporcione los recursos y ayudas necesarias.

Ahora bien, este modelo no está exento de tensiones, peligros y contradicciones. La continua proliferación de especialidades, de áreas y subáreas de investigación, proceso sin duda imparable y necesario, no deja de encerrar en sí mismo algunos peligros. Una universidad superespecializada, que sea incapaz de integrar en unidades orgánicas superiores esa especialización, es una universidad en trance de desaparecer. Y su desaparición provendría del hecho de pulverizar y destruir la razón de ser de la universidad, el núcleo vertebrador de la cultura misma: la radical e insoluble unidad del ser humano.¹¹

La especialización no atenta sólo contra la unidad entre los distintos centros, como en el modelo profesional, sino que fracciona a la institución en grupos minúsculos que luchan denodadamente entre sí por alcanzar recursos siempre escasos, obtener reconocimientos, acumular alumnos, etc.

Como tal, es un modelo estresante para el profesorado que se ve en la obligación de ser "siempre" un investigador brillante, cuando sabemos que es muy difícil serlo alguna vez. Lo que produce, como es bien sabido, toda una gama de trucos y recursos para superar el trance. Esta necesidad de intentar, o de parecer al menos que se investiga, tiene efectos muy diversos. Uno muy generalizado es la pérdida de interés por la docencia y todo lo que está relacionado con ella, que hace olvidar la razón de ser de la universidad, los alumnos. Pero no es éste el único efecto perverso, con ser quizá el más importante, una investigación altamente competitiva puede permitir el desarrollo de tipos humanos muy alejados del ideal humanístico que sirve de fundamento a la universidad. Seres humanos unidimensionales, faltos de madurez afectiva y social, son el resultado de cierto tipo de trabajo intelectual.

Didácticamente el modelo es muy complicado y arriesgado. La necesidad de transmitir lo último, lo que está en el límite del conocimiento en un campo determinado, hace que la inseguridad de los docentes aumente. Con frecuencia se da la sensación de no conocer con precisión los contenidos que se están abordando, de no poseer la necesaria "intuición" que es exigible a todo docente. No hace mucho un amigo y colega, profesor de matemáticas, me contaba la siguiente anécdota: En uno de los pasillos de su facultad, una mañana, se había tropezado con un compañero que se quejaba de un alumno no poco que sabía sus asuntos. Como prueba de ello le relata lo siguiente: "Hoy, cuando he terminado de explicar, un alumno me ha dicho que no entendía unas cosas. Se las he vuelto a explicar y seguía sin entenderlas. Se las vuelvo a explicar, las entiendo yo, y él sigue sin entenderlas. Esto es un desastre". Más allá de la anécdota, lo que ésta pone de manifiesto es lo complejo que resulta desde este modelo el acto didáctico. A veces, la diferencia entre lo que sabe el profesor y lo que debe aprender el alumno es tan estrecha que la necesaria asistencia que debe prestar el docente no se produce.

El modelo, llevado a su extremo, produce en el alumnado efectos no deseables:

- **Creación de una competencia insana e innecesaria.** Los alumnos y alumnas perciben con claridad la competencia entre el profesorado y los grupos. Se ven, en muchos casos, abocados a tomar partido y entrar en guerras que carecen de todo sentido. El aprendizaje se convierte en una lucha en solitario en la que no cabe la cooperación y la ayuda. Ocultar fuentes, apútes o cualquier otro elemento que ayude a los demás a resolver las preguntas que se formulan se convierte en una práctica demasiado habitual.
- **Visión de la ciencia y el conocimiento parcelada, segmentada e inconexa.** Cada materia aparece como una isla separada por un inmenso mar del resto de las materias. Son una agregación de códigos que resultan intraducibles los unos a los otros, lo que produce una sensación de permanente incompetencia y de volver a empezar continuamente.
- **Déficit cultural.** Producto de esa agregación de códigos y superespecialización es la pérdida de una visión integrada de su campo de conocimiento y de la necesaria capacidad de poderlos poner en relación con otros

campos.

- Unidimensionalidad vital, etc.

El modelo en sí plantea un problema pedagógico de primer orden: crear síntesis de conocimiento que permitan integrar a la persona e integrarse en la persona humana, lo que clásicamente se ha llamado *ser culto*. El saber culto no se opone al saber especializado. El saber culto pretende superar la meticulosidad del saber especializado mediante la exactitud. El profesor investigador se suele encontrar muchas veces con dificultades didácticas, no por desconocer especialmente los procesos instruccionales, sino por carecer de las referencias culturales, sociales y humanas necesarias.

1.4. El modelo educativo

No ha pertenecido a la tradición latina y sólo en las últimas décadas algunos elementos de ella se han incorporado con mayor o menor fortuna. No se puede decir que haya ejercido una influencia de modo directo, en todo caso, indirectamente a través de la imagen que nos hemos formado cuando visitamos universidades en las que el modelo está presente o por medio de los relatos que en distinto formato se nos han ofrecido del mismo. Su representación más próxima se encuentra en las universidades inglesas. García Morente lo define como "una corporación de hombres que aprenden a vivir y enseñan a vivir".¹² No se organizan en torno a la ciencia, como en el modelo anterior, aunque no por ello dejen de hacer y producir ciencia, pero ésta es el resultado de una de las formas posibles de explorar la vida. Su misión es claramente educadora, ya que fundamenta actitudes, ideales de conducta, tipos de carácter, formas de mentalidad, etc. En suma, estilos de vida.

El modelo pedagógico que encierra se fundamenta en la relación directa profesor-alumno para trazar y guiar el plan de enseñanza. La didáctica se basa en la participación. El trabajo tutorial es el eje de la acción, de una acción tutorial que poco tiene que ver, como sabemos, con la "tutoría" de la actual universidad española.¹³ En este modelo, el profesorado aparece como un intelectual de corte clásico y exige la autonomía como condición necesaria de su existencia.

Al modelo se le ha acusado de elitista, individualista, poco profesionalizador, no comprometido, diletante, etc. Muchas críticas son justas y atinadas, pero lo que importa destacar aquí es que buena parte de las virtudes que siempre se han atribuido a la universidad están aquí encarnadas: trabajo personal, afán desinteresado por saber, sentido profundo de lo humano, búsqueda de la excelencia, etc.

Ésta no es nuestra universidad, ni la española, ni la italiana, ni tampoco la francesa, alemana y la de toda Latinoamérica. No lo es por muchas razones que no deben entenderse como razones por las que sentimos culpables. Es un modelo difícil de recrear, puesto que no se da el contrato social e histórico que permitió su existencia. Los alumnos llegan hoy a la universidad socializados en muchos comportamientos que antes adquirían en ella. No estamos reivindicando el modelo, tan sólo pretendemos señalar su existencia y mostrar sus virtudes.

2. Modelos de universidad y formación del profesorado

Los modelos que hemos presentado en sus rasgos más esquemáticos son irreducibles entre sí. No cabe una síntesis o posición sincrética que, titurando las aristas que cada uno de ellos presenta, dé como resultado un modelo integrado. Todos y cada uno valoran y entienden la ciencia de modo distinto, encierran una relación distinta con la sociedad, proponen roles distintos al profesorado y al alumnado. Llevados al límite, terminan por aniquilar y disolver la universidad en un conjunto de prácticas distintas y aisladas entre sí.

En la labor de formar, de dar buena forma, en el ser humano deben confluir aspectos positivos que cada modelo encierra. Esencialmente, tres: saber, saber hacer y querer hacer. Conocimiento e inteligencia, eficacia y eficiencia en la acción y responsabilidad y compromiso. Estas tres notas son exigibles a todo profesional docente, pero ello no debe permitirnos concluir que es posible un único modelo. Si lo que hemos venido afirmando es cierto, en cualquier universidad a la que dirijamos la mirada nos encontraremos, dependiendo del centro, de su historia y tradición del tipo de estudios, etc., profesorado en el que predomina un modelo u otro. Profesores y profesoras que, en función del contexto de su actividad, adoptan una u otra perspectiva e, incluso, prácticas contradictorias.

Por ello, al proponer modelos de formación del profesorado universitario, se hará necesario precisar las relaciones que el modelo guarda con cada una de las estructuras señaladas, aceptando, siempre, que es posible la existencia de formas diversas de ser docente universitario y todas ellas válidas a condición de que cumplan algunos requisitos que señalamos:

- *Partir del querer hacer y del saber culto*. Querer hacer es básicamente un compromiso deontológico, una llamada a la responsabilidad y al compromiso. El profesor universitario se ocupa de crear y hacer llegar a la sociedad unos bienes preciados que deben utilizarse del modo adecuado. El profesional tiene el compromiso, con la sociedad que, de devolver el bien que recibe. El profundo sentido moral que tiene toda profesión difícilmente puede hacerse realidad si las personas encargadas de formarlos no encarnan en buena medida esos valores. El profesor universitario tiene un compromiso de búsqueda de la verdad, como dijera Aristóteles, *soy amigo de Platón pero más de la verdad*. La búsqueda no termina nunca y ese compromiso de búsqueda incluye el de formarse y actualizarse para dar respuesta adecuada a lo que en cada momento la sociedad le demande. Saber culto es una exigencia derivada del compromiso que acabamos de señalar. Por muy adultos que sean

nuestros alumnos, la obligación de religarlos al mundo, de hacerles surgir los afectos y compromisos necesarios con el saber que detentan, de ubicarlos en su dominio facilitándoles una visión sintética y orgánica del saber que van encarnar y de su práctica, es condición del docente universitario. A esa condición le damos el nombre, siguiendo a G. Morente, de saber culto, de saber arraigado, hecho carne y espíritu, saber vivo y vivificante.

- *Buscar desarrollar con claridad las dimensiones de saber y del saber hacer*. Una vez que se cumple el primer requisito, este segundo es también necesario. Un buen profesor o profesora domina su saber y las aplicaciones profesionales que caben de él. Se trata de mostrar el camino y facilitar la capacidad de hacerse preguntas acerca de qué y cómo.
- *Desarrollar el ser humano hacia una plenitud dentro de su contexto*. La capacidad orientadora es exigible a todo docente universitario. Se enseña para la vida y en una sociedad y contexto dado. La apertura a la sociedad es absolutamente necesaria.

Si se cumplen estas tres condiciones, podemos preguntarnos cómo formar a un profesional docente universitario. Al contestar a esta pregunta debemos recordar la posición que no se dedica al cien por cien a la investigación, al estudio y especial de científico, estudioso o creador. Un científico que no se dedica al cien por cien a la investigación, al estudio y a la publicación de resultados. Un científico a través de la formación de las nuevas generaciones. Es un científico a quien se le paga, fundamentalmente, por dar clase. Lo que la sociedad espera es que sepa transmitir, del modo más adecuado y actualizado, sus conocimientos, aquellos que constituyen el eje de su actuación. Con frecuencia se oye decir que tal o cual docente podrá saber mucho pero que enseña mal y, si esto ocurre, produce irritación, enfado y decepción: "Sería preferible que no supiera tanto pero que enseñase mejor". Pero si bien ésta es una demanda social muy vinculada a los elementos más próximos a la recepción del servicio, desde otras instancias sociales lo que parece demandarse es una gran capacidad de investigación y de creación.

En el profesional docente universitario aparecen, pues, dos polos:¹⁴ conocimientos avanzados y destreza para transmitirlos. Sobre estos dos puntos de apoyo pueden darse variedades de modelos distintos. Se dará el caso de ser más investigador, más profesionalizador, más centrado en las labores orientadoras, etc., en función de rasgos personales, contextuales, organizacionales, etc. Por otro, la propia historia académica del docente le llevará a potenciar unos aspectos u otros. El profesorado universitario, como cualquier otro profesional, está sometido a continuos cambios y transformaciones, que debidamente organizados producirán un desarrollo personal y específico.

Desde el punto de vista de la docencia, las tareas propias del profesorado universitario no difieren mucho de las de otros niveles educativos. Se trata, esencialmente, de profesionales aprendiendo cada vez se está haciendo más patente la necesidad de alumnos aprendan. En ese proceso de enseñanza-aprendizaje cada vez se está haciendo más patente la necesidad de gestionar diferentes a la propia aula donde se está con el grupo de alumnos y abandonar prácticas de riguroso individualismo (Zabalza, M.A., 2002, 117 y ss.). La actividad docente no se reduce a la interacción directa con los alumnos, sino que se extiende a un conjunto amplio de actividades pre y postactivas (planificación de los procesos tecnológicos, tutorías, evaluación de las actividades de los estudiantes. Los conocimientos y destrezas que debe recibir el profesor no se limitan, por consiguiente, a la interacción directa con los alumnos. En este sentido, la evaluación de la docencia universitaria no debe restringirse a la enseñanza interactiva, aunque, durante muchos años, la mayor parte de las evaluaciones efectuadas se hayan centrado en esta modalidad.

Junto a la función docente, el profesorado universitario también destaca por su especial dedicación a la investigación. Se trata de especialistas al más alto nivel en una disciplina científica, lo que conlleva la capacidad y hábitos investigadores. La idea básica que parece sostener este entramado es que la dedicación a la investigación va a redundar en claro beneficio de sus alumnos. Las relaciones entre producción de conocimientos y comunicación de los mismos se supone que las relaciones entre productividad científica y eficacia docente son débiles (Aparicio, Gibbs (2001) señala con precisión este aspecto y recuerda que, citando como fuente el Programa de Evaluación de la formación profesional-investigación en la educación universitaria hay un rico debate abierto, como acertadamente pone de relieve Medina Rubio (1996, 145): "La batalla entre investigación y especialización profesional-investigación en el Reino Unido, la mayoría de los profesores universitarios no son investigadores activos. En esta batalla se insista en la necesidad funcional de distinguirlos y entrenados para llevarlas a cabo, si bien está todavía en sus primeros estadios. Y, desafortunadamente, así continuará sucediendo mientras los recursos y medios humanos propios, adecuadamente seleccionados, así continuará sucediendo mientras la sociedad y los órganos de poder no estén realmente decididos a clarificar los supuestos de que parten los investigadores persiguen".

2.1. ¿Cómo abordar la formación del profesorado universitario?

A la hora de afrontar esta cuestión se nos ofrecen distintas vías. Desde la perspectiva de la calidad del docente en evaluación, seguramente aflorará ese conjunto difuso y amplio de la formación personal de cada docente situados en el plano más institucional o de conjunto, la búsqueda de esa calidad nos llevará resaltar los

Tesis

Pero el docente no se encuentra sólo sino que existen teorías, marcos teóricos, elementos, etc. de los que puede servirse para hacer frente a tal situación.

El nuevo docente universitario debe tener presente los elementos que componen el nuevo contexto de la sociedad mundial: "el proceso de globalización y desarrollo científico tecnológico que ha dado origen a la sociedad del conocimiento" (Valer, 1997)

- Nos encontramos en un proceso de Globalización, que nos orienta a vivir juntos en la medida que nos hacemos los mismos gestos, y utilizamos las mismas tecnologías e informaciones, producto de la modernidad, sin llegar a perder nuestra identidad cultural. Cabe señalar, que es cierto, que vivimos un poco juntos en todo el planeta, pero también en todas partes se fortalecen agrupamientos comunitarios, con intereses económicos comunes, que pretenden mantener la hegemonía de su poder político y económico, en desmedro de las comunidades más pobres; sin embargo, es un proceso que nuestra sociedad no puede eludir ni resistirse, esto implica responder al reto, creando nuevas formas de aprovechar la tecnología y la información a la que tenemos acceso dentro de este proceso.
- Existe mayor preocupación, por el cuidado del medio ambiente y los recursos naturales, que plantean una nueva concepción de desarrollo humano: "El desarrollo sostenible", aquel que permite satisfacer las necesidades de las generaciones presentes sin comprometer la satisfacción de las necesidades de las generaciones futuras. Esto implica aprovechar racionalmente los recursos, para que se mantengan en el tiempo, logrando así una mejor calidad de vida del hombre y la sociedad.
- La Universidad desde una visión colectiva del futuro, se orienta a formar personas capaces de utilizar tecnologías de última generación de tener nuevas actitudes y comportamientos innovadores, que le permitan adaptarse y dominar el cambio, para asegurar la preservación y transmisión de los valores culturales de nuestra sociedad.
- El docente universitario requiere un permanente "reciclaje", a través de la investigación, que lo oriente a reconceptualizar su actividad, en busca de un mejoramiento continuo de su práctica educativa.
- Se ha acortado la vigencia de los conocimientos adquiridos en nuestra formación profesional, respecto a las habilidades y conocimientos exigidos por una sociedad que se encuentra en constante cambio, este reto plantea una reconceptualización constante de los conocimientos frente a la realidad. No se estudia para la vida, se estudia durante toda la vida.

1.2.1 Modelos de universidad y profesor universitario

En el marco de los desarrollos históricos de las universidades se pueden articular en cuatro modelos, que García Morente denomina tipos o ideales, distintos en un sentido reductivo y el científico y el profesional. Esta articulación no debe entenderse en un modo mecánico, en el que a cada modelo le corresponda un desarrollo histórico, sino como un modo de extender una red que nos puede servir para sacar a la luz los elementos que de fondo adecuan los desarrollos actuales. Cada uno de estos modelos da un sentido y valor distinto a la ciencia, determina una posición frente al Estado y la sociedad, y define un perfil diferenciado de profesor y de alumno universitario.

a. El modelo docente

Este es el modelo tradicional del que surge la Universidad. Ésta nace para transmitir el saber y, sin bien esa transmisión no era mera repetición, tuvo una vocación innovadora y creadora clara. Baste recordar la polémica que Abelardo nos narra en la Historia calamitatum y los efectos que ésta tuvo en su maestro. Sólo la dinámica histórica que más tarde se impuso la llevó a perder en parte ese afán por el impulso creador. No se puede hablar, en el origen de este modelo, de creación científica por el simple hecho de que la ciencia todavía no ha surgido y, lo que es más importante, no se ha producido aún una fragmentación y especialización del conocimiento.

En su origen, la Universidad surge de la idea de alma mater (alumno=alimentado y nodriza, alma, la Universidad) en la que se exigía los alumnos que escucharan (audire) y, por tanto, que fuesen ob-audientes, obedientes, pero no se trató nunca de una escucha pasiva sino de atender de forma interrogativa. Su corrupción es producto del cambio histórico que supuso el nacimiento de la ciencia y de la peculiar posición que la Iglesia Católica mantuvo hacia ella. No se puede afirmar que la ciencia queda fuera de las universidades, pero sí que su relación con ella es difícil y que no adquirió la relevancia debida, de modo que buena parte de la creación científica se hace fuera de la Universidad o en relación oblicua con ella. Evoluciona hacia un modo de relación subordinada, que presupone una actitud pueril en los alumnos. Es una Universidad que languidece a lo largo de los siglos XVI, XVII, XVIII y buena parte del siglo XIX. Esta corrupción del modelo docente puede decirse que en su sentido fuerte ha desaparecido, que nadie la reivindica, pero que sobrevive camuflada y no tan camuflada en muchos lugares.

¿Qué caracteriza a este modelo corrompido hoy? Sin duda, siendo muy esquemáticos, la visión que tiene del saber y de la ciencia como algo dado, cerrado y hecho. No es necesario innovar ni investigar, basta con saberse el programa. En relación con el perfil del profesor perviven algunos TICs

- La lección como unidad cerrada y hermética a la que nada cabe añadir, los apuntes amanitos por el paso de los años. Como señaló Larena (1976), dar a alguien una lección tiene esa connotación de dominio, de subordinación del otro, de infantilización.
- Memorismo y pasividad pedagógica. El profesor dicta, el alumno copia y memoriza. Esta posición vacía las aulas. Asistir a clase no produce ningún valor añadido, es preferible conseguir unos buenos apuntes y dedicar ese tiempo a labores más útiles o lúdicas. La concepción acerca de cómo son los procesos de enseñanza-aprendizaje se remonta a Simónides y la psicología y pedagogía no existen.

- Ausencia de una visión integrada del saber. Cada asignatura es una isla, nada tiene que ver con lo que se realiza en otras horas del día, en otros cursos.
- El examen como rito fundamental de prueba de linaje. Saber es responder al enigma que el profesor o la profesora propone como prueba de evaluación. Sólo los elegidos resuelven el enigma, gozan del don, pueden ser ungidos.

Se dirá que no existe, que es una caricatura de la realidad pero, a poco que indagemos, podremos encontrar bajo nuevas prácticas, viejos modos. No es posible detenernos aquí a señalar y analizar algunas de esas nuevas prácticas, pero será fácil recoger ejemplos variados vinculados al proyector, el vídeo, el power point, etc., que bajo la forma de "nueva tecnología", la acción didáctica y la visión de la Universidad estén perfectamente anclados en este modelo. ¿Si no, cómo se explican las legiones de alumnos que siguen describiendo las aulas de las universidades como el lugar donde se copian apuntes? ¿En el caso de España, los nuevos planes de estudio con jornadas maratónicas y un número elevado de materias, dan lugar a otro trabajo que no sea la memorización? ¿Permiten las consultas y ampliaciones en las bibliotecas? ¿Permiten plantearse preguntas? ¿La reflexión personal o aplicar conocimientos? Las preguntas y los ejemplos podrían multiplicarse y, todo ello, nos llevaría, probablemente, a concluir que se mantiene el arraigo de esa vieja concepción con todos los "TICs" que hemos señalado y otros como el individualismo, la fragmentación, los celos de posición, etc., que omitimos por no alargarnos.

En este modelo la autonomía universitaria le interesa poco, ¿para qué la quiere?; que se burocratice cuanto quiera la Universidad; que "funcionice" cuanto quiera; qué importa el papel del Estado (sea central o periférico). Puede ser celoso guardián de la libertad de cátedra entendida como libertad de hacer lo que a uno le apetezca, pero no valorará de ningún modo la autonomía porque ésta exige buscar, innovar, tomar decisiones, discutir compromisos y asumírselos, y eso resulta molesto.

Cuando se habla de investigación, si se analiza de cerca, se ve que no es tal. En la mayoría de los casos son puras reduplicaciones chapuceras. El profesorado universitario, en este modelo, repite cada año lo que dijo en el pasado y que repite ahora. Carece de una cultura (de un saber culto) y de un perfil humano que le permita establecer una interacción apropiada con sus alumnos y, lo que es más grave, es incapaz hoy de tener ningún poder socializador positivo importante. No debe olvidarse que correlativo al modelo de profesorado se ofrece el del alumnado. Muchos profesores y profesoras no deberían quejarse de sus alumnos sino de ellos mismos.

Es cierto que esta concepción de la Universidad no la reivindica nadie, ni menos abiertamente, pero no deja de estar presente como una rémora que firma alianzas estratégicas en cada momento para poder sobrevivir.

b. El modelo profesional

Está inmerso en la tradición de la Universidad medieval. Las facultades mayores tienen un sentido claramente profesionalizador, trataban de formar teólogos, médicos y abogados, y se reservaba la facultad de artes, facultad menor, para impartir formación preparatoria y recoger, según fueran surgiendo en el correr de los tiempos, las nuevas formas del saber. Pero el verdadero modelo profesionalizador se da en la Universidad napoleónica y en la tradición de las

Grandes Escuelas, que transforma la Universidad en una acción práctica encaminada a obtener ciudadanos capaces de aplicar conocimientos a situaciones concretas de la vida cotidiana. La Universidad profesionalizadora se encamina a realizar unos fines que le vienen de fuera, que son fines que el Estado impone y financia. La formación, acreditación y ejercicio profesional deben estar controlados. El Estado debe garantizar a los ciudadanos que las prácticas profesionales son correctas, que van encaminadas a salvaguardar el bien mayor.

Esta función podría perfectamente realizarse sin el concurso de la Universidad. El Estado podría asumirla de hecho así lo hace en determinados casos y lo realizó de modo generalizado en el pasado bajo la forma de acreditación. En la sociedad actual, dada la complejidad científico-tecnológica del entorno profesional, la fuerte división del trabajo y la pluralidad de formas profesionales, sería difícil, pero tampoco parece que la Universidad lo esté haciendo muy bien: desempleo de titulados, delitos cometidos por profesionales, largos períodos de formación posgraduada, etc., parecen indicar la existencia de dificultades bajo esta perspectiva. Cada día es más frecuente que la acreditación profesional se dé fuera del ámbito universitario. Aun aquellas profesiones que se ejercen bajo licencia universitaria, necesitan cada vez más acreditaciones complementarias de otras instituciones sociales. La Universidad se ve sometida a dos tipos de presiones contradictorias. De un lado, nuevos colectivos reclaman que los estudios que les conducen a su reconocimiento profesional sean declarados universitarios; por otro, la acreditación tiende a abandonar el ámbito universitario para situarse en otras esferas de la sociedad.

De hecho, la actividad profesionalizadora de la Universidad es motivo de quejas constantes. Las quejas parten en primer lugar de los propios graduados que consideran la formación recibida como inadecuada. Las prácticas son, en muchos estudios propiamente profesionalizadores, una caricatura de lo que acontece en su práctica cotidiana, los procedimientos puramente teóricos y alejados de los condicionamientos reales, las ideas acerca de la función social y la cultura propia de la profesión inexistentes y los conocimientos, la ciencia, están alejados de su aplicación práctica. Como señalara García Morente "porque enseña demasiada ciencia pura: (...) porque no les enseña bastante ciencia pura". La ciencia que se transmite es demasiado especializada, incapaz de transmitir visiones sintéticas de conjunto. Una Universidad, principal y fundamentalmente investigadora, desarrolla unos hábitos que frecuentemente chocan con lo que es la práctica cotidiana y, en esa medida, la ciencia es excesiva. Pero, desde otro punto de vista, esa ciencia es insuficiente puesto que no transmite un conjunto de experiencias y requerimientos que toda profesión exige.

¿Cómo se forman el profesor o la profesora que quieren profesionalizar? En Estados Unidos es muy frecuente recibir la pregunta: ¿Antes de ser profesor universitario, qué hacía? Cuando, como en el caso de la mayoría del profesorado español, se responde que una vez licenciado siempre se ha permanecido vinculado a la Universidad, su cara de incredulidad y sorpresa es mayúscula. Un artículo aparecido en la prensa Asturiana con motivo de la inauguración de la Escuela Superior de Ingenieros Industriales trataba de poner de manifiesto los límites que la Universidad presenta como institución profesionalizadora. En primer lugar, señalaba el articulista la contradicción que para él se daba entre el modelo de organización que hoy tiene la Universidad española y el que pide la formación de profesionales. "Para nadie es un secreto que la Universidad funciona mal en muchos aspectos. Las últimas modificaciones introducidas en su organización básica son una auténtica catástrofe. La creación de los departamentos ha hecho perder personalidad a las facultades y escuelas técnicas, rompiendo el concepto de centro y de

carrera universitaria, teniendo que crear unas titulaciones no vinculadas a un sistema docente ubicado en unos edificios concretos, con equipo de profesores conjuntados y formados en un determinado campo de actividad y dotados de un sentido profesional." Estas palabras expresan el sentir y la posición de muchos profesionales, de no pocos sectores sociales y de un buen número de profesores y profesoras universitarios. Piensan que una Universidad volcada en la investigación no ayuda a profesionalizar, que se debería volver a una estructura académica centrada en las facultades y escuelas profesionalizadoras.

Más adelante el comentarista añadía una segunda razón por la que la Universidad se ve incapacitada para cumplir plenamente esta función. "En la Universidad se dan títulos a unos profesionales que a su vez pasan a enseñar a las siguientes generaciones sin ningún contacto con la realidad exterior de las empresas, ni con las actividades propias de un licenciado o ingeniero... No debería estar permitida la docencia sin acreditar de forma fehaciente haber trabajado en empresas u organismos, ajenas al sistema docente, precisamente en las materias a impartir." Puede parecer excesivo y, seguramente, lo es, pero ciertamente señala unos límites que tienen mucho de ciertos y reales. La contratación de profesores asociados con experiencia profesional es demasiado excepcional y el hecho de que en algunos estudios (medicina y derecho) se dé una mayor presencia profesional no parece un modelo generalizable.

La Universidad, en general, tiene serias dificultades para cumplir esta función profesionalizadora. Se podrán proponer soluciones o remedios diversos, como aumentar el tiempo de prácticas en ámbitos extrauniversitarios, reducir la carga teórica y el número de materias, contratar mayor número de profesionales, etc. Todo ello estará muy bien, pero algunas dificultades parecen insalvables. Es más, pensamos que no deben ser salvadas. Una Universidad que fuera capaz de profesionalizar completamente dejaría, probablemente, de ser "Universidad". Cuanto más se profesionalice más se descompondrá la universidad en unidades independientes, desconectadas entre sí. Llevado al límite, cada escuela, cada facultad sería en sí misma única y la universidad dejaría de ser universal, integradora.

¿Qué caracterizaría a esa Universidad profesionalizadora? La limitación y pobreza de su modelo de relación con la ciencia, con el saber. No debe olvidarse que la existencia de estudios profesionales en la Universidad tiene sentido en la medida que los saberes que se enseñen guarden relación con la ciencia, con la teoría. En sentido propio ser profesional es ejercer una práctica, praxis, que deriva de un conocimiento científico, que tiene su fundamento en elementos científicos. El profesional no es el que alcanza un conocimiento por el ejercicio de unas prácticas, no es un oficio, una poiesis. El modelo profesional desarrolla un conocimiento interesado, un conocimiento prendido de la utilidad más o menos inmediata. Enormemente práctico, pero se olvida del conocimiento desinteresado, del conocimiento no aplicable, de la especulación pura, de la creación libre que tan necesaria es en toda sociedad. De ahí la mucha y poca ciencia de García Morente.

Este modelo, en muchos de sus rasgos, sigue estando presente y, como nos muestra el artículo del periódico citado, sigue generando tensión. A la Universidad se le va a seguir demandando que forme profesionales y así debe hacerlo, pero nunca podrá ser enteramente "profesional". Ese punto de tensión se expande por toda la estructura y coloca al profesorado, no pocas veces, ante el dilema de qué hacer, a qué aspectos atender, a qué atenderse.

El profesorado con un perfil fuertemente profesionalizado tiende a desarrollar un modelo didáctico

en el que se da siempre una relación jerárquica: el profesional que sabe frente al aprendiz; caben las relaciones maestro-discípulo, de participación, pero son el resultado de una concesión, de un modo personal de ser. El modelo en sí pide jerarquía, rigor en los procedimientos e itinerarios cerrados. La olatividad, libre configuración, renovación de materias, flexibilidad curricular, etc., no parecen posibles y, con frecuencia, son vistos como elementos de distracción, innovaciones innecesarias y modernismo inútiles que provienen de gentes que no saben en qué consiste la profesión.

El alumno "perfectamente socializado" también presentará un perfil característico, de modo que nos será difícil percibirlo a poco que se trate con él. Se podrá decir que esto ya no se da o que, de darse, tiene un carácter puramente residual. Que nadie reivindica estas posiciones. Que puede que quede alguna supervivencia de esta naturaleza pero que esto ya se ha superado. Pero son muchos los datos que se podrían aportar para mostrar su activa supervivencia. En el ámbito puramente pedagógico, Latinoamérica, España y Portugal dan cuenta de numerosos ejemplos.

c. El modelo científico o investigador

Este modelo es sin duda el que más claramente se percibe, con el que se está más identificado, el que se considera realmente universitario. A él le cabe el mérito de haber despertado a la Universidad del tedio y la rutina en que reposó durante siglos. La revolución científica, el nacimiento de la ciencia, dejó a las universidades muy fuera de juego y éstas vivieron claramente de espaldas a ella. La Universidad alemana de finales del XVIII recuperó el ideal investigador y con él se produjo el renacer universitario.

Este modelo de Universidad se ha potenciado en España y en buena parte de Latinoamérica por muy diversos caminos y se debe reconocer que la universidad ha salido fortalecida. La misión de la Universidad en este modelo es hacer progresar la ciencia y el conocimiento en todas las direcciones y, además, debe transmitirlo. Es una Universidad primeramente investigadora, después docente. Exige libertad y autonomía para conseguir sus fines y espera que el Estado le proporcione los recursos y ayudas necesarias.

Ahora bien, este modelo no está exento de tensiones, peligros y contradicciones. La continua proliferación de especialidades, de áreas y subáreas de investigación, proceso sin duda imparable y necesario, no deja de encerrar en sí mismo algunos peligros. Una Universidad superespecializada, que sea incapaz de integrar en unidades orgánicas superiores esa especialización, es una Universidad en trance de desaparecer. Y su desaparición provendría del hecho de pulverizar y destrozarse la razón de ser de la Universidad, el núcleo vertebrador de la cultura misma: la radical e insoluble unidad del ser humano.

La especialización no atenta sólo contra la unidad entre los distintos centros, como en el modelo profesional, sino que fracciona a la institución en grupos minúsculos que luchan denodadamente entre sí por alcanzar recursos siempre escasos, obtener reconocimientos, acumular alumnos, etc.

Como tal, es un modelo "estresante" para el profesorado que se ve en la obligación de ser "siempre" un investigador brillante, cuando sabemos que es muy difícil serlo alguna vez. Lo que produce, como es bien sabido, toda una gama de trucos y recursos para superar el trance. Esta

necesidad de investigar, o de parecer al menos que se investiga, tiene efectos muy diversos. Uno muy generalizado es la pérdida de interés por la docencia y todo lo que esta relacionado con ella, que hace olvidar la razón de ser de la Universidad, los alumnos. Pero no es éste el único efecto perverso, con ser quizá el más importante, una investigación altamente competitiva puede permitir el desarrollo de tipos humanos muy alejados del ideal humanístico que sirve de fundamento a la Universidad. Seres humanos unidimensionales, faltos de madurez afectiva y social, son el resultado de cierto tipo de trabajo intelectual.

Didácticamente el modelo es muy complicado y arriesgado. La necesidad de transmitir lo último, lo que está en el límite del conocimiento en un campo determinado, hace que la inseguridad de los docentes aumente. Con frecuencia se da la sensación de no conocer con precisión los contenidos que se están abordando, de no poseer la necesaria "intuición" que es exigible a todo docente. No hace mucho un amigo y colega, profesor de matemáticas, me contaba la siguiente anécdota: En uno de los pasillos de su facultad, una mañana, se había tropezado con un compañero que se quejaba de lo poco que sabían sus alumnos. Como prueba de ello le relata lo siguiente: "Hoy, cuando he terminado de explicar, un alumno me ha dicho que no entendía unas cosas. Se las he vuelto a explicar y seguía sin entenderlas. Se las vuelvo a explicar, las entiendo yo, y él sigue sin entenderlas. Esto es un desastre". Más allá de la anécdota, lo que ésta pone de manifiesto es lo complejo que resulta desde este modelo el acto didáctico. A veces, la diferencia entre lo que sabe el profesor y lo que debe aprender el alumno es tan estrecha que la necesaria asistencia que debe prestar el docente no se produce.

El modelo, llevado a su extremo, produce en el alumnado efectos no deseables:

- Creación de una competencia insana e innecesaria. Los alumnos y alumnas perciben con claridad la competencia entre el profesorado y los grupos. Se ven, en muchos casos, abocados a tomar partido y entrar en guerras que carecen de todo sentido. El aprendizaje se concibe como una lucha en solitario en la que no cabe la cooperación y la ayuda. Ocultar fuentes, apuntes o cualquier otro elemento que ayude a los demás a resolver las preguntas que se formulan se convierte en una práctica demasiado habitual.
- Visión de la ciencia y el conocimiento parcelada, segmentada e inconexa. Cada materia aparece como una isla separada por un inmenso mar del resto de las materias. Son una agregación de códigos que resultan intraducibles los unos a los otros, lo que produce una sensación de permanente incompetencia y de volver a empezar continuamente.
- Déficit cultural. Producto de esa agregación de códigos y superespecialización es la pérdida de una visión integrada de su campo de conocimiento y de la necesaria capacidad de poderlos poner en relación con otros campos.
- Unidimensionalidad vital, etc.

El modelo en sí plantea un problema pedagógico de primer orden: crear síntesis de conocimiento que permitan integrar a la persona e integrarse en la persona humana, lo que clásicamente se ha llamado ser culto. El saber culto no se opone al saber especializado. El saber culto pretende superar la meticulosidad del saber especializado mediante la exactitud. El profesor investigador se suele encontrar muchas veces con dificultades didácticas, no por desconocer especialmente los procesos instruccionales, sino por carecer de las referencias culturales, sociales y humanas necesarias.

d. El modelo educativo

La representación más próxima de los modelos de Universidad que han seguido muchas universidades latinas se encuentra en las universidades inglesas. García Morente lo define como "una corporación de hombres que aprenden a vivir y enseñan a vivir". No se organizan en torno a la ciencia, como en el modelo anterior, aunque no por ello dejen de hacer y producir ciencia, pero ésta es el resultado de una de las formas posibles de explorar la vida. Su misión es claramente educadora, ya que fundamenta actitudes, ideales de conducta, tipos de carácter, formas de mentalidad, etc. En suma, estilos de vida.

El modelo pedagógico que encierra se fundamenta en la relación directa profesor-alumno para trazar y guiar el plan de enseñanza. La didáctica se basa en la participación. El trabajo tutorial es el eje de la acción, de una acción tutorial que poco tiene que ver, como sabemos, con la "tutoría" de la actual universidad española. En este modelo, el profesorado aparece como un intelectual de corte clásico y exige la autonomía como condición necesaria de su existencia.

Al modelo se le ha acusado de elitista, individualista, poco profesionalizador, no comprometido, dilettante, etc. Muchas críticas son justas y atinadas, pero lo que importa destacar aquí es que buena parte de las virtudes que siempre se han atribuido a la Universidad están aquí encarnadas: trabajo personal, afán desinteresado por saber, sentido profundo de lo humano, búsqueda de la excelencia, etc.

Ésta no es nuestra Universidad, ni la española, ni la italiana, ni tampoco la francesa, alemana y la de toda Latinoamérica. No lo es por muchas razones que no deben entenderse como razones por las que sentimos culpables. Es un modelo difícil de recrear, puesto que no se da el contrato social e histórico que permitió su existencia. Los alumnos llegan hoy a la universidad socializados en muchos comportamientos que antes adquirían en ella. No estamos reivindicando el modelo, tan sólo pretendemos señalar su existencia y mostrar sus virtudes, y sus defectos actuales.

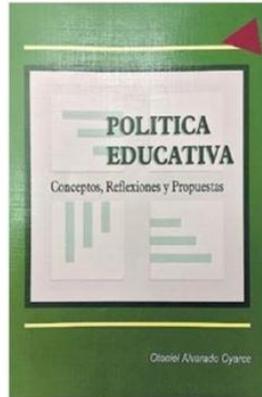
Anexo 4

1999



- Primera edición.
- Aparece el nombre del autor original (Alvarado Oyarce)
- El prólogo del Rvdo. Morales hace mención expresa de Alvarado Oyarce.

2002



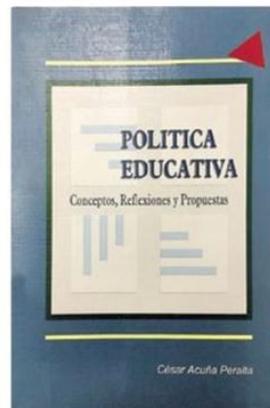
- Edición posterior.
- Aparece el nombre del autor original (Alvarado Oyarce)
- El prólogo del Rvdo. Morales hace mención expresa de César Acuña.

2002



- Edición posterior.
- Hace referencia a coautoría (Alvarado / Acuña)
- El prólogo del Rvdo. Morales hace mención expresa de César Acuña.

2002



- Última edición de UCV.
- Aparece como autor César Acuña
- El prólogo del Rvdo. Morales hace mención expresa de César Acuña.

2009



- Última edición (UNIFÉ).
- Aparece el nombre del autor original (Alvarado Oyarce)
- Nuevo prólogo del Rvdo. Morales hace mención expresa de Alvarado Oyarce.