

# LUCES Y SOMBRAS DE LA REFORMA DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Jesús Navarro Reyes  
Universidad de Sevilla

## Resumen:

En este artículo se revisan distintos aspectos positivos y negativos de la actual reforma del Espacio Europeo de Educación Superior y, en concreto, acerca del modo como está afectando dicha reforma al diseño de los nuevos planes de estudio. En primer lugar se considera el giro copernicano que supone ubicar al estudiante como centro del proceso educativo, viendo qué consecuencias tiene ese cambio en la medición del tiempo docente y en la redefinición de los estudios en torno al perfil del egresado. A continuación se cuestiona cierto enfoque dominante que tiende a empobrecer la distinción entre enseñanza teórica y práctica. Por último se critica la deriva burocrática que está adoptando la reforma.

*Palabras clave:* Espacio Europeo de Educación Superior, factor tiempo en el aprendizaje, programa de estudios, método de enseñanza, administración de la educación.

## Abstract:

This paper reviews various strengths and weaknesses in the current reform of the European Higher Education Area and, in particular, in the way it is redefining university curricula. Two consequences of student-centred learning are observed: first, on the way teaching time is measured; and second, on the redefinition of the studies bearing in mind the desired profile of future graduates. It is then questioned whether the dominant focus on the relationship between theory and practice is impoverishing both concepts. Finally, the author criticises the way this reform is being implemented through an increase in bureaucratic procedures.

*Keywords:* European Higher Education Area, time factor in learning, curriculum, teaching method, administration of education.

Saltaba a la vista desde el principio que la reforma de la educación superior en España no sólo acarrearía una serie de oportunidades positivas, sino también un conjunto considerable de riesgos. Sin embargo, a medida que ha ido avanzando la implantación del Espacio Europeo y la agitación inicial ha empezado a sosegar, parece que las posiciones originales de los defensores entu-

siastas y de los críticos furibundos han ido confundándose en una actitud intermedia de generalizado escepticismo. Poco a poco se ha ido extendiendo la sensación de que no era para tanto: ni tan maravilloso ni tan terrible, principalmente porque el cambio está resultando en la realidad casi imperceptible: todo cambia en la ley y en los papeles, para que la realidad docente siga siendo imper-

turbablemente la misma y quizás no sea sólo cuestión de tiempo. Por aliviador que pueda resultar este enfriamiento de la situación, se corre un doble peligro: por una parte, es lamentable que no se esté aprovechando la ocasión para sacar un partido efectivo de las oportunidades que se ofrecen, y que el imperativo del contexto económico, las reticencias al cambio de la comunidad académica y la manifiesta incompetencia de algunos de los políticos y mandos intermedios que habrían de llevar a cabo la reforma estén condenando la Universidad al inmovilismo; y por otra parte, no parece que los riesgos implicados en esta reforma vayan a desaparecer por el mero hecho de que no aprovechemos sus oportunidades. Al contrario, cabe la posibilidad de que sucumbamos ante sus peligros sin haber siquiera entrevisto sus posibles beneficios. Se impone así la necesidad de vencer esa tendencia a la apatía y sopesar ambos extremos desde la posición en la que hoy nos encontramos, lo suficientemente alejada del fulgor de los comienzos como para ofrecer cierta perspectiva.

He escrito este artículo a partir de mi experiencia como vicedecano de innovación docente y miembro de la comisión de organización del plan de estudios del Grado de Filosofía en la Universidad de Sevilla durante el curso 2008/09. Pero más allá de eso, ésta es la perspectiva de un docente que, estando originalmente atraído por el nuevo enfoque, ha resultado de momento no poco escarmentado por su deficiente aplicación. De ahí que haya querido discutir aquí el modelo teórico que nutre la reforma, en torno al perfil del egresado y su desglose

en competencias profesionales, así como la orientación didáctica que resulta de él. Ésta no es, por tanto, la reflexión de un experto en teorías didácticas o sistemas educativos, sino la de un profesor universitario más, que ha tenido ocasión de participar activamente en la reforma como gestor y como docente. Que por ello el resultado pueda ser recibido con cierta condescendencia por parte de los expertos en la materia es, como se verá, parte del problema que quisiera señalar.

No es mi intención tratar aquí todos los aspectos de esta reforma, pues no pretendo ser exhaustivo ni en el análisis de las oportunidades ni en el de los riesgos. Sólo aspiro a recordar algunas de las primeras que, en mi opinión, no están alcanzándose y señalar algunos de los segundos que peligrosamente sí que parecen estar tomando forma.

## 1. EL GIRO COPERNICANO EN LA CONCEPCIÓN DE LA ENSEÑANZA.

La concepción del proceso educativo que inspira esta reforma<sup>1</sup> se presenta como un giro copernicano en el sentido más propio de la expresión: como una revolución que nos insta a ubicar lo que antes considerábamos el centro en la periferia, y lo que teníamos en la periferia, en el centro. Al igual que Copérnico propuso colocar al sol en el centro de nuestro mundo, la reforma educativa propone que sea el estudiante el centro del sistema educativo. Hasta ahora, se nos dice, el centro de dicho proceso había sido la figura del profesor, lugar donde se ubicaba el

---

1. En conformidad con la Ley Orgánica 6/2001, de Universidades, modificada por la Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, y el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales de acuerdo con las líneas generales del Espacio Europeo de Educación Superior.

conocimiento de la disciplina, que habría de emanar hacia la periferia del estudiantado. La didáctica, desde esta concepción, se afanaba ante todo por facilitar ese proceso de emanación: por fluidificarlo y favorecer en el estudiante la adquisición de ese saber procedente del profesor. Con el nuevo sistema, en cambio, es el estudiante el que ocupa la posición central, convirtiéndose el docente en un elemento más, crucial pero periférico, en su proceso de aprendizaje.

Nos vemos así obligados a redescubrir todo el proceso desde este cambio de perspectiva, forzados a encontrar nuevas metáforas: el conocimiento, en lugar de *emanar* del profesor hacia los alumnos, *es construido* por cada uno de ellos como efecto de su trabajo personal, en relación con un conjunto de factores complejo y diverso. Entre dichos factores están aún las clases o lecciones teóricas, qué duda cabe, pero están también las lecturas que el estudiante realiza dentro y fuera del horario docente, los intercambios formales o informales que establece con sus compañeros o con el propio profesor en las clases y más allá de ellas y, en general, todas las experiencias personales que puedan influir en su aprendizaje. El profesor habrá de favorecer, facilitar o canalizar la aparición de ese nuevo conocimiento, pero su figura ha dejado de protagonizar la historia, convirtiéndose en un mero facilitador del proceso.

Como efecto de esta reconsideración del papel activo del estudiante, el nuevo modelo resalta además de un modo radicalmente distinto la necesidad de la motivación, con una importancia sin precedentes. Lo esencial no es ya que el alumno esté motivado para atender, prestar atención y recibir adecuadamente la información, sino que esté lo suficiente-

mente motivado como para actuar él mismo, pues sólo si él se convierte en agente activo del proceso podrá éste ser verdaderamente efectivo. La reforma no niega ni elimina la función del profesor “como Copérnico no negó la existencia de la Tierra” sólo la considera desde una perspectiva distinta.

## 2. LA MEDICIÓN DEL TIEMPO DOCENTE

La consecuencia más evidente de esta transformación está en la nueva contabilización de los créditos: hasta ahora, los créditos contabilizaban el tiempo que debía dedicar el profesor a la asignatura. Su dedicación docente se calculaba en función de las clases que impartía: un crédito equivalía a diez horas de clase; un profesor con veinticuatro créditos tenía al año doscientas cuarenta horas de clase. Era su actividad la que estructuraba el cómputo, la que dotaba de sentido a la medición del tiempo. Los actuales créditos ECTS, en cambio, son una unidad de medida del trabajo del alumno<sup>2</sup>. Dicho trabajo puede concretarse en asistencia a clase, pero no sólo en eso, pues el alumno tiene “y siempre ha tenido” que hacer muchas más cosas aparte de escuchar al docente: tiene que acudir a la biblioteca, participar en actividades prácticas programadas, discutir con sus compañeros de grupo, leer bibliografía, redactar trabajos, acudir a tutorías. Asistir a clases teóricas o prácticas es sólo una parte de su actividad que habrá de ser computada entre muchas otras. De este modo, por cada crédito se espera del estudiante que dedique en total unas veinticinco horas de trabajo personal. Se estima que, en un curso académico, su

---

2. Real Decreto 1125/2003, de 5 de septiembre.

dedicación global habrá sido de 60 créditos, es decir, de 1500 horas. El profesor, huelga decirlo, no tendrá que estar impartiendo 1500 horas al estudiante durante ese curso: de esas horas, algunas, más bien pocas, corresponderán a clases teóricas; otras corresponderán a clases prácticas, talleres, seminarios, tutorías, en las que el docente habrá de estar también presente. Otras, finalmente, se realizarán en ausencia del profesor, como el estudio en casa, la redacción de trabajos, etc. Que el estudiante haya adquirido un rol más activo no quiere decir que el profesor pase a tener uno pasivo, o que disminuya su tarea, sino más bien todo lo contrario. El grado de participación activa del docente será muy variable según la parte del proceso a la que nos refiramos, pero en todas y cada una de ellas está actuando de alguna manera, pues todas ellas, sin excepción, habrán de ser de algún modo dirigidas, monitorizadas, y evaluadas por el profesor.

Ya decía Thomas Kuhn que en todo cambio de paradigma los sistemas de medida resultan hasta cierto punto inconmensurables<sup>3</sup>, y éste no es una excepción. Muchos docentes, por ejemplo, consideran fuera del sentido común que los créditos lleguen a contabilizar el tiempo de estudio personal que habrá de emplear el estudiante. Según el modelo antiguo, ésta no era una variable computable en el sistema, pues dependía estrictamente de la capacidad personal de cada estudiante: un alumno inteligente necesitará menos tiempo de estudio que uno peor dotado para asimilar un mismo conocimiento. Era el contenido de la disciplina, en función del tiempo que tardara el docente en transmitirlo, lo que servía de unidad de medida, y no la actividad del estudiante, que en última instancia no podía ser calculada.

¿Cómo puede la universidad, sostienen estos docentes, adoptar como medida del tiempo un aspecto tan diverso y variable? Su queja parece sensata, aunque, si verdaderamente ha de aplicarse el giro copernicano antes aludido, este cambio en la contabilización del tiempo parece ineludible. Si la actividad a contabilizar, según la nueva perspectiva, no es la emanación del conocimiento desde el profesor, sino la construcción del mismo por parte del alumno, es necesariamente la actividad de este último la que habrá de ser medida, aunque sea de modo aproximado.

Es preciso darse cuenta de que el cambio en el sistema de medida no es en sí mismo beneficioso ni perjudicial, ni más exacto ni menos exacto. Por ejemplo: del mismo modo que se recrimina al nuevo modelo que el tiempo requerido para la asimilación de la asignatura es variable según el estudiante en cuestión, también podría recriminarse al viejo modelo que el tiempo empleado en la preparación de una hora de clase es muy distinto en cada docente, sin que ello haya impedido que fuera la hora de clase la que marcara la medición de su trabajo. Desde cada una de estas perspectivas puede recriminarse a la otra que esté tomando como medida algo que, en última instancia, no es homologable. En eso reside la inconmensurabilidad a la que me refería antes.

El verdadero peligro no está en adoptar un sistema de medida o el otro, sino en que nos quedemos a medias en su implantación. Si queremos enviar una sonda a Marte, podemos medir la distancia en metros o en pies, pero si no tenemos claro si estamos midiendo en lo uno o en lo otro, lo más probable es que la cosa acabe mal, como pudieron constatar los ingenieros de la Nasa allá por 1999. Lamentablemente parece que vayamos por este

---

3. La idea es moneda común desde las obras de Thomas Kuhn (1970) y Paul Feyerabend (1962).

camino, al menos en dos sentidos. En primer lugar, si el nuevo crédito contabiliza el trabajo del estudiante, no basta con ver qué parte de ese crédito corresponde a clases teóricas, prácticas o tutorías para averiguar cuál es la carga del docente en su formación. Y el motivo es que *todo* el trabajo del alumno, como señalábamos antes, ha de ser dirigido, monitorizado y evaluado por el profesor. La cantidad de trabajo que ha de realizar el profesor será por tanto equivalente al número de estudiantes que tenga a su cargo en la asignatura. Esto es algo que el modelo precedente no tenía en consideración. Volviendo a la metáfora de la emanación, un astro no gasta más energía por iluminar a 100 planetas que por iluminar a cinco: en la mal llamada “clase magistral” al profesor le era supuestamente indiferente el número de alumnos presentes en el aula, pues su trabajo era básicamente el mismo. El momento de la corrección de los exámenes, efectivamente, era distinto, pero éste se limitaba al periodo final del curso, y era una variable que no afectaba significativamente al cálculo de su trabajo. No obstante, en el momento en que el profesor pasa a ser considerado no ya como astro emanador del conocimiento, sino como facilitador de todo el proceso de aprendizaje, proceso en el que habrá de intervenir en todo momento mediante un sistema de evaluación continua, su tarea aumenta proporcionalmente al número de estudiantes que tiene a su cargo. La monitorización sería y eficaz de todo ese tiempo de trabajo del estudiante implica un incremento drástico en el número de trabajos a corregir y entrevistas a mantener. Es por ello profundamente inconsecuente que se siga calculando el trabajo del profesor por las horas de clase que imparte, y que éstas sean sencillamente las mismas que antes. Asumir seriamente el sistema de cómputo del crédito europeo implica de modo inapeable introducir en la ecuación que calcula

la carga docente el número de estudiantes matriculados en la asignatura y la mayor dedicación que exige para el seguimiento personalizado del trabajo del alumno. La carga docente presencial de cada profesor debería de haber bajado proporcionalmente al aumento de las tareas añadidas que implica un sistema de la evaluación continua de la actividad del alumno, aproximándonos así a la menor proporción de clases presenciales que encontramos en otros países europeos. No dar ese paso implica un riesgo estructural enorme para todo el proceso, pues los profesores que se deciden a ser consecuentes con lo que se les exige en los documentos (planes de estudio, programas, proyectos, etc.) y adaptar verdaderamente su estilo docente al modelo de la reforma ven aumentada las exigencias de tiempo de su actividad docente de manera desproporcionada.

Sin duda, por detrás de este problema hay una causa de carácter económico: contabilizar verdaderamente de qué modo afecta este cambio de perspectiva a la dedicación docente del profesorado es incompatible con la intención explícita manifestada por el Gobierno de llevar a cabo esta reforma “a coste cero”. Esta inconsecuencia se hace aún más patente si consideramos el otro sentido en que estamos siendo tibios en la implementación del nuevo sistema de medida del tiempo: las tasas de matrícula, que se siguen calculando en función del número de créditos. Al alumno se le está cobrando el crédito con idéntica cantidad independientemente de la carga presencial que éste implique, carga que puede variar de unos estudios a otros y de una asignatura a otra. Seis créditos de una asignatura con 30 horas de clase tienen el mismo precio que seis créditos de otra asignatura que, por el motivo que sea, tenga 15 horas de clase: en ambos casos la factura es por el tiempo de trabajo que se espera

del alumno. La proporción entre actividad presencial y no presencial puede variar sin que lo haga en absoluto el precio. En sentido estricto, esto significa que se le está cobrando al estudiante una misma cantidad por asistir a clase y por estudiar en casa; o que, por ejemplo, una asignatura con el mismo número de horas de clase que otra puede ser más cara por el mero hecho de que requiera más estudio por su parte. El estudiante actual no sólo abona su derecho a asistir a clase y ser evaluado: literalmente, también paga por estudiar, por escribir, por leer y por discutir con sus compañeros. El caso extremo lo encontramos en la matrícula que hay que abonar por el trabajo de fin de grado, en cuyos créditos la actividad presencial está reducida a un mínimo, sin que varíe el precio del crédito. El modelo antiguo era fácilmente comprensible aplicando un modelo consumista clásico, pues el estudiante pagaba por recibir el conocimiento del docente. En cambio, en el nuevo sistema el estudiante no paga por recibir, sino por *hacer* algo: asistir a clase, sí, pero también leer y estudiar en su propia casa.

Por extraña que pueda parecer, no creo que esta idea en sí misma sea incongruente porque, como vimos antes, incluso ese trabajo de casa está dirigido, monitorizado y evaluado por el docente, y esto ha de tener un precio. Lo que sí es incongruente es que se cobre al estudiante por ese proceso sin que se considere el trabajo que corresponde al profesorado, calculando su jornada estrictamente en función de las horas que imparte docencia presencial.

¿Qué implica en la práctica esta falta de consistencia? Un tremendo desconcier-

to por ambas partes. Por una parte, el profesor o bien no acepta el sistema, y sigue actuando igual que antes considerando que su actividad se limita a la emanación del conocimiento, o bien termina desmotivado y hastiado, al comprobar que no se reconoce de ningún modo el incremento en sus tareas que ha supuesto la puesta en práctica de la reforma con seriedad y honestidad. De este modo, es cuestión de tiempo que los entusiastas del nuevo modelo acaben por perder su impulso inicial y terminen recayendo en las inercias del modelo precedente. Por otra parte, viendo que el sistema ha cambiado sólo en la teoría manteniéndose intacto en la práctica, el estudiante se considera sencillamente embaucado, pues lo que se le vende no tiene nada que ver con lo que recibe.

### 3. EL PERFIL DEL EGRESADO COMO HORIZONTE DEL PROCESO EDUCATIVO

Otro aspecto del giro copernicano de la educación es el que insta a definir y diseñar las titulaciones en función del perfil que se pretende lograr en los futuros graduados o posgraduados<sup>4</sup>. El modelo precedente estaba centrado en la disciplina y sus contenidos, que estaban personalizados, como vimos antes, en la figura del docente. Eran los contenidos de la disciplina académica en cuestión los que marcaban la división de la tarea de la educación en las distintas materias y asignaturas. En el modelo de la educación por emanación, era el contenido del saber lo que marcaba la pauta de acción. En el modelo nuevo, en cambio, se tiene como objetivo

---

4. Véase como ejemplo el capítulo V del *Libro Blanco para el Título de Grado en Filosofía*, publicado por la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) en 2008, 83-98.

fundamental que el educando sea finalmente capaz de integrarse en el ámbito laboral que corresponde a sus estudios. Conseguir un empleo deja de ser el objetivo a alcanzar *después* de la carrera, y pasa a ser el objetivo con el que se la define en cada una de sus etapas.

Y da la impresión de que a todos interese que esto sea así: interesa a la empresa, que recibirá titulados mejor preparados para integrarse en sus filas, e interesa a los estudiantes, que verán así incrementadas sus posibilidades de encontrar empleo. No obstante, si bien no le falta parte de verdad, esta concepción del perfil del egresado resulta cortoplacista y estrecha de miras. Se echa en falta una perspectiva más amplia, principalmente porque la empresa no es el único agente social con voz en este entierro. Por el contrario, la Universidad debería de estar a la altura de exigencias más amplias, que abarquen el abanico completo de la ciencia y la cultura. Del hecho de que no haya llegado nunca a ser una “fábrica de profesionales” verdaderamente eficaz no se deduce necesariamente que la Universidad haya dado la espalda a su misión fundamental como generadora y transmisora del conocimiento y promotora de la emancipación de la sociedad en su conjunto. Estos objetivos no tienen por qué coincidir con los de la empresa sino que, por el contrario, pueden entrar en conflicto en ocasiones puntuales. Incluso pudiera darse el caso de que empresa y Universidad, en algún aspecto, persiguieran objetivos radicalmente contradictorios e incompatibles. Lo que necesita la empresa puede no ser lo mismo que necesita la sociedad “ciudadanos honestos, críticos, inconformistas y exigentes, por ejemplo” y es a la sociedad a quien se debe ante todo la institución universitaria. La crítica ante la ineficacia de la Universidad en la producción de profesionales es ne-

cesaria pero, como vemos, señala sólo una parte del problema.

Ahora bien: que el perfil del egresado no haya de ser definido exclusiva ni principalmente por los requisitos del mercado laboral no quiere decir que ese enfoque esté errado desde el origen. Es sólo su interpretación mercantilista lo que resulta aquí deficitario. Si se escapa a esa visión parcial y nada inocente del problema y se entiende la idea del perfil del egresado en un sentido más amplio, puede que no esté tan desencaminada. Una vez más, el mero cambio en la perspectiva con la que miramos el problema no cambia nada, lo deja todo como está, pero nos puede ayudar a comprender mejor la tarea que tenemos por delante. Si se entiende el perfil del egresado en un sentido más amplio que el mercantilista, tal vez se pueda considerar que el objetivo de la educación superior no está en la producción de los profesionales que requiere la empresa, sino en la de los ciudadanos que exige la sociedad: personas que estén a la altura de los tiempos que habrán de vivir. No sólo aspiramos a formar piezas que encajen a la perfección en el sistema de producción, sino a personas con cultura y responsabilidad, con una formación integral como seres humanos.

Hoy en día, muchos de los críticos del nuevo modelo sostienen que la educación ha de ser algo distinto que la mera adquisición de capacidades y habilidades prácticas. Detrás de esta crítica está en muchos casos la visión limitada de las capacidades que se ha transmitido en no pocas ocasiones desde los estratos políticos. Pero nada nos impide tener una noción de capacidad más amplia y profunda. También este aspecto humano y ciudadano que señalamos se puede entender desde la perspectiva de las capacidades y las actitudes, si es que estamos dispuestos a asumir esa perspectiva desprovista del

sesgo mercantilista. Entre las capacidades en las que hayamos de instruir a los estudiantes siempre habrán de estar, qué duda cabe, las que instrumentalmente sean precisas para el desempeño eficaz de su profesión, pero la eficacia no es el único criterio a considerar aquí. Pocos mecanismos ha visto la historia que fueran más eficaces que las cámaras de gas nazis. Los ingenieros, médicos o empresarios que formamos en la Universidad tendrán que ser, sí, lo más eficaces posible, y esa capacidad les abrirá las puertas del mercado laboral. No obstante, si nos limitamos a darles esta formación que se les requiere desde la empresa, el mundo del futuro estará poblado de ciudadanos desorientados y maleables. Buena parte de las crisis que minan hoy la cohesión y el bienestar social no tienen su origen precisamente en la ineficacia: piénsese en la crisis económica, fruto de una especulación altamente eficaz de unos sujetos, cuyos servicios cualquier empresa quisiera para sí. Ser un buen empresario no es únicamente saber maximizar los beneficios: es saber que la empresa tiene sentido en el orden social en que se integra, recibiendo de él su propio sustento y devolviéndole sus servicios a cambio, en un equilibrio sostenible y prolongable. Una Universidad capaz de formar profesionales altamente eficaces pero sin escrúpulos ni conciencia social habrá fracasado en su función educativa. Desde esta perspectiva, la Universidad no es una mera fábrica de profesionales, sino la matriz de la que habrán de nacer los ciudadanos del futuro.

Sólo si se entiende el perfil del egresado desde esta perspectiva más amplia, liberado del sesgo mercantilista, podrá ser un patrón

acertado para definir los estudios universitarios. Sólo entonces estaremos bien orientados a la hora de acometer el giro copernicano al que nos referíamos antes, que habrá de colocar en el centro aquello que estaba en la periferia, y en la periferia aquello que estaba en el centro, esta vez no en la didáctica, sino con respecto al diseño de las titulaciones. Si antes el centro a la hora de definir una titulación era la disciplina, entendida como un *corpus* de conocimiento que era preciso transmitir del mejor modo posible, ahora “si es que ese ‘ahora’ llega alguna vez a hacerse presente” debe ser la persona quien esté en nuestro punto de mira: no sólo el estudiante cuando comienza sus estudios, sino ante todo el ciudadano formado con un título de educación superior que queremos obtener al final del proceso. Según este criterio, no se definen los estudios en función del *corpus* del saber, sino del conjunto de rasgos que se aspira a lograr en el egresado.

#### 4. EL EMPOBRECIMIENTO DE LA TEORÍA Y DE LA PRÁCTICA

Como parte integrante del giro copernicano de la educación no sólo está la intención de poner al educando en su centro, sino también la de considerar que el objetivo a alcanzar no es ya la transmisión de ciertos conocimientos, sino ante todo la capacitación del discente a la hora de hacer algo con esos conocimientos<sup>5</sup>. El perfil a alcanzar no es el del experto que “sabe mucho”, sino el del profesional que está capacitado para poner en práctica ese saber. El tipo de práctica

---

5. “Los planes de estudios conducentes a la obtención de un título deberán, por tanto, tener en el centro de sus objetivos la adquisición de competencias por parte de los estudiantes, ampliando, sin excluir, el tradicional enfoque basado en contenidos y horas lectivas. Se debe hacer énfasis en los métodos de aprendizaje de dichas competencias así como en los procedimientos para evaluar su adquisición.” RD 1393/2007, p. 44037.

que habrá de ser capaz de realizar no es posible sin ese conocimiento teórico, aunque sí es posible, se nos dice, adquirir dicho conocimiento teórico sin que se sea capaz de ponerlo en práctica. Por eso es la capacitación práctica la que rige el nuevo modelo: capacitación que, una vez alcanzada, implicará de modo inmediato la adquisición del conocimiento teórico.

¿Qué es preciso que sea capaz de hacer un ingeniero de caminos, un odontólogo, un filólogo o un abogado? En función de esas capacidades que habremos de generar en el estudiantado se establecen supuestamente las distintas materias y estrategias docentes que estructuran el plan de estudios digo supuestamente porque, para bien o para mal, las comisiones de organización de los nuevos planes de estudio entran en juegos de poder que son por completo ajenos a estas asépticas intenciones. El perfil profesional se habrá de desglosar en capacidades, que las distintas materias habrán de generar en el alumno: algunas de ellas de carácter genérico, es decir, presentes en mayor o menor medida de modo transversal en todas o casi todas las asignaturas de los estudios; y otras de carácter específico, a desarrollar concretamente en una o unas pocas asignaturas. De este modo, no será la materia y su ordenamiento teórico el que establecerá el entramado de disciplinas, sino las diferentes capacitaciones prácticas del futuro profesional.

Esta forma de concebir la relación entre la teoría y la práctica resulta en ocasiones empobrecedora, pues responde a una noción de teoría que la deja desprovista de toda su riqueza. Parece que la teoría, según esta nueva perspectiva, no sea más que la transmisión de información. Sin duda variará de una disciplina a otra enormemente, pero en general la transmisión de conocimientos pretendidamente teóricos por parte del docente

no se reduce en absoluto a la comunicación de un conjunto de informaciones establecidas por la comunidad científica: lo que hace a una clase de teoría una buena clase de teoría no es la cantidad y relevancia de la información comunicada, sino el logro de hacer participar al estudiante en la comunidad académica, ofreciéndole, sí, una buena dosis de información, pero también instruyéndole en su interpretación, en su manejo, incitándole a reflexionar sobre ella y a aportar con conciencia crítica a la discusión de la que dicha información procede. Si en vez de esto comprendemos la teoría como mera transmisión de información no ha de extrañar que algunos de los defensores del nuevo modelo aboguen también por una educación *online* para la parte teórica de las asignaturas, sin presencia alguna del docente, pues hay medios más eficaces para la transmisión de la información que la mera “lección magistral”, unidireccional y mecanizada. El problema es que ese tipo de lección ni es magistral ni es de hecho lo que había venido siendo dominante hasta ahora: una buena lección es propiamente un diálogo, un debate abierto, aunque el proceso de intercambio haya tenido para bien o para mal un carácter tácito o implícito. Lo importante no es cómo fluye la información del profesor al alumno, sino cómo éste asiste a su desenvolvimiento discursivo para, a través de sus preguntas y de sus críticas, pasar a integrarse en un debate que constituye propiamente la vida de la disciplina vida de carácter teórico, pero vida al fin y al cabo. Una lección verdaderamente magistral no es sólo un proceso por el que el estudiante recibe información, sino una aventura en la que se embarca de la mano de un experto para aprender a vérselas con esa información. En absoluto puede esto ser considerado superfluo hoy en día, sino cada vez más necesario en este mundo “sobresaturado de información”<sup>6</sup>, en el que la función

del profesor ha dejado de ser la de transmitir información en la clase. La información está ya ahí disponible en cualquier momento para cualquier que tenga la capacidad de interpretarla. Es ésta capacidad la que ha de transmitir una clase teórica, habilitando al estudiante para vérselas con la información que ya, por sí misma, está ahí disponible. Una buena clase de teoría es, en definitiva, la participación en un tipo particular de praxis intelectual, y es empobrecedor considerar que la educación debe consistir en sesiones estrictamente teóricas que no son prácticas, y sesiones estrictamente prácticas que no son teóricas. El prejuicio de que lo uno no es lo otro y lo otro no es lo uno es, probablemente, el principal lastre que el nuevo modelo aún perpetúa del antiguo.

## 5. DESGLOSE Y BUROCRATIZACIÓN DE LAS COMPETENCIAS.

Una vez definidas las líneas maestras de la titulación en función del perfil del egresado, dicho perfil ha de descomponerse en un sinnúmero de competencias que constituyen propiamente lo que se espera que sea capaz

de hacer el estudiante al finalizar su formación. Llevado a la práctica con la obsesión del burócrata, este planteamiento ha conducido a resultados francamente irrisorios, que han hecho perder la fe en el proceso incluso a sus defensores más convencidos. En las memorias de planes de estudios, así como en los programas y proyectos docentes que se articulan en ellos, crecen como hongos exigencias a todas luces ridículas, como la de indicar con precisión de 1 a 4 con qué intensidad va a trabajarse en todas y cada una de las asignaturas de la carrera la competencia de, pongamos por caso, “mostrar dotes de liderazgo”, “tomar decisiones” o “ser capaz de automotivarse”. Resulta difícil mantener la compostura cuando se trata de definir programas de asignaturas como “Fundamentos de bioquímica”, “Programación matemática”, “Literatura francesa contemporánea” o “Historia y conceptos fundamentales de la metafísica”, y hay que responder a semejantes desvaríos. Lo más probable es que los desdichados encargados de perpetrar este inmenso engaño burocrático acaben por completo descreídos, refugiándose en un escéptico distanciamiento, al tomar consciencia de la enorme pérdida de tiempo y esfuerzo que supone esta tarea<sup>7</sup>.

---

6. Zygmunt Bauman: *Los retos de la educación en la modernidad líquida*, Barcelona, Gedisa, 2007, 46.

7. Por poner algunos ejemplos reales, escogidos al azar, de diversos Grados de la Universidad de Sevilla que han entrado en funcionamiento a partir de la reforma: en la asignatura de “Botánica aplicada” del Grado de Ingeniería Agrícola, la “aptitud para la comunicación oral y escrita en lengua nativa” se entrena con intensidad 2/4, pero la “capacidad para el razonamiento crítico” recibe una intensidad de 3/4; en la asignatura de “Sistemas de representación” en el grado de Bellas Artes, el “compromiso ético” se entrena con una intensidad de 2/4, pero la “inquietud por la calidad” con intensidad de 4/4; en la asignatura de “Historia económica” del Grado en Finanzas y Contabilidad, la “capacidad de adaptación a nuevas situaciones” se entrena sólo con una intensidad de 2/4, aunque la de “iniciativa y espíritu emprendedor” se entrena con intensidad de 4/4. Lo más lamentable no es ya el tiempo perdido por los docentes que se vieron en la situación de responder a este estúpido requisito burocrático, sino el hecho de que los estudiantes hayan de recibir esta ridícula computación incluso antes de conocer los contenidos específicos de la materia. Literalmente, a un estudiante que proceda a matricularse en la asignatura de “Microeconomía” se le informa antes de que la “capacidad de aprender” se entrenará con intensidad de 4/4 que de los bloques y temas que compondrán el contenido de la asignatura cuestión al parecer secundaria, y en el fondo casi irrelevante.

Pero la deriva burocrática va más allá: supuestamente, estos principios rectores habrán de concretarse posteriormente en estrategias docentes que se implementen en actividades específicas, teóricas o prácticas. Cada unidad temática, cada sesión de clase, cada palabra y cada gesto del docente habrá de estar orientado expresamente hacia el desarrollo de alguna capacidad recogida en plan de estudios, explicitada en el programa y desarrollada en el proyecto. El objetivo a alcanzar con la reforma no es únicamente que el profesorado reflexione acerca del perfil a alcanzar en el egresado, sino que concrete esa reflexión en inacabables formularios detallados y explícitos, orientando cada acto docente en función de ese tupido entramado de capacitaciones que se persigue.

De este modo, el desprecio de los nuevos teóricos de la educación hacia los modelos tradicionales de transmisión del conocimiento, supuestamente centrados en la “lección magistral”, se materializa políticamente en una tupida red burocrática de competencias y estrategias docentes, mecanismos de seguimiento del proceso educativo, sistemas detallados de evaluación de los logros del alumno y de la propia práctica del profesor. El resultado de esta deriva burocratizante no podría estar más desvinculado de la práctica docente tal y como ha sido vivida por los profesionales de la educación durante siglos, en muchos casos con un éxito notable, de modo que el desconcierto del profesorado ante este planteamiento es generalizado. Da la impresión de que nos encontremos ante los designios de aquel emperador imaginado por Borges, que hundió en la miseria a su propia nación intentando que toda ella se dedicara a la ingente tarea de dibujar un mapa a escala 1:1 de la totalidad del territorio. Cuando la exigencia burocrática intenta llegar hasta el más mínimo acto que compone la docencia,

ésta queda estrangulada por los requisitos formales, imposibilitada para desarrollarse con espontaneidad y autenticidad.

Creo sinceramente que esta reforma sólo puede salvarse si se pone freno a la debacle burocratizante en que se ha convertido, pues éste es un problema que puede resultar letal para sus objetivos. El aumento exponencial de los requisitos burocráticos es un arma de doble filo, que corta tanto hacia arriba como hacia abajo: corta hacia arriba, generando una falaz sensación de éxito en el gestor, que asiste con agrado al eficaz funcionamiento de la maquinaria que ha puesto en marcha; y corta hacia abajo, asfixiando la voluntad de innovación y mejora del profesorado, que termina mirando con desconcierto en qué se han convertido las grandes expectativas de cambio que se le habían presentado.

Forzar a los docentes a reflejar su adhesión al nuevo modelo en documentos cada vez más minuciosos, que no pueden ser sino meramente formales, no es el camino adecuado para transformar el sistema. No sólo no es eficaz, sino que es tremendamente contraproducente, pues siempre será más fácil para el profesor cumplir el requisito burocrático que cambiar efectivamente su mentalidad y su práctica docente. Lo único que se puede lograr por esa vía es hacer perder el tiempo al profesorado y acabar con la poca confianza que aún pudieran tener en la renovación del sistema. Y lo verdaderamente lamentable es que desde los puestos de gestión parecen estar convencidos de que la vía para lograr que la práctica docente se adecúe finalmente al nuevo modelo teórico es el aumento sistemático, minucioso y detallado de este tipo de control. Que se podrán superar las limitaciones que tiene la burocracia para reflejar la realidad mediante más burocracia, como si se pudiera apagar un fuego ahogándolo con papeles. En este punto no queda

más remedio que echar marcha atrás, pues por ese camino el fracaso es inevitable.

Cuando estos problemas se ponen encima de la mesa, en no pocas ocasiones se confunde al que los plantea con aquellos que se enfrentan a la reforma con intención de perpetuar el *status quo*. Pero quisiera que esta crítica se entendiera en un sentido distinto: no cuestiono en este punto el modelo teórico propuesto que, como ya he dicho antes, si se lo enfoca correctamente me parece acertado. Lo que cuestiono ahora no es el fin, sino los medios para alcanzarlo: medios que son manifiestamente ineficaces y hacen que el modelo resulte inviable. Es sin duda más fácil encasillar al que critica los medios con el que reniega de los fines, y considerar que todos ellos son enemigos de la reforma: quien no está conmigo está contra mí. Como todos los estereotipos simplistas, éste no haría más que escamotear el problema.

## 6. HÉROES Y ANTI-HÉROES DE LA REFORMA EDUCATIVA.

¿Hay forma de escapar a esta dicotomía entre los estereotipos del rancio profesor a la antigua, que limita su actividad docente a la lección supuestamente “magistral”, y el “progre” profesor innovador, que aplica valientemente en sus clases los avances de la didáctica moderna? Pues debe de haberla, pues lo cierto es que estos tópicos no se sostienen en absoluto. Frente a estos dos paradigmas simplistas, la realidad nos impone dos “anti-héroes” de la teoría pedagógica, que parecen estar más extendidos que ellos en esta desigual revolución: el excelente docente “a la antigua”, bien valorado por alumnos y compañeros, y con una intachable carrera a sus espaldas como formador de

excelentes profesionales, y el pésimo docente “a la moderna”, gran cumplidor de la burocracia al uso, pero generalmente valorado por compañeros y alumnos como poco más que un incompetente. Más que los paradigmas simplificadores esgrimidos por los defensores de la reforma, parece que sean estos dos anti-héroes los que pueblan hoy las aulas de nuestras universidades. ¿Qué ha ocurrido entonces? ¿Hasta qué punto la receta para la elaboración del proceso de aprendizaje en una infinidad de sencillos pasos monitorizados por la burocracia se ha desvinculado de la realidad de las aulas?

Tres motivos me parecen plausibles: en primer lugar, el desprecio sistemático que los teóricos de la educación han transmitido a través de la legislación que implementa sus modelos hacia lo que tradicionalmente se ha considerado un buen docente. Es como si, pongamos por caso, los teóricos del tenis hubieran despreciado olímpicamente a los mejores jugadores de la historia porque basaban su juego en meras intuiciones carentes de enfoque teórico, y no estaban en condiciones de aplicar sistemáticamente los avances de una ciencia previamente desarrollada. Por el contrario, tanto para los teóricos del tenis como para los de la educación, se impone la necesidad de mantener cierta humildad hacia los profesionales de la disciplina que se proponen estudiar, cuyos practicantes ponen en práctica un saber-hacer añejo, fruto destilado de una tradición que los precede, y no la aplicación expresa y sistemática de las teorías de moda, que cambian cada cinco años. Esta actitud no implica inacción, ni tiene por qué entenderse en un sentido reaccionario: la teoría podrá venir a mejorar la práctica, pero no puede negar la valía y efectividad de los actos de aquellos que son unánimemente considerados como verdaderos maestros en ellas.

En segundo lugar, da la impresión de que el mecanismo de control y seguimiento de la docencia asuma que existe una única forma de hacer bien las cosas, un único modelo a seguir: el resultante de la teoría didáctica al uso. Pero conviene no olvidar que la variedad de estilos docentes es una riqueza que no debe de ser despreciada en beneficio de una uniformización sin excepciones. Hay estilos docentes distintos, como distintos son los profesionales de la enseñanza que habrán de ponerlos en práctica. Probablemente habrá modelos mejores y peores según los casos en que han de ser aplicados, pero estaríamos desencaminados sin intentáramos forzar a todo el mundo a seguir el mismo, despreciando por completo a aquellos que han encontrado su *swing* de una manera distinta.

Y en tercer lugar, ni siquiera la buena práctica de aquellos que llevan a cabo el nuevo modelo es el efecto de la aplicación expresa y detenida de normas que descuarticen la acción en innumerables pasos intermedios, como cuando se nos intenta convencer de que en una buena clase uno ha de tener presentes las competencias genéricas y específicas que se aspira a desarrollar en cada momento. Tal nivel de burocracia sólo puede asfixiar la práctica docente, imposibilitándonos en última instancia para una acción verdaderamente ágil y eficaz, que se lleva a cabo necesariamente de manera holista e integrada. Además, desgraciadamente, por muy minuciosos que sean los requisitos burocráticos, siempre será más fácil cumplir en el papel que en la realidad, situación que está conduciendo hacia el inmovilismo que señalaba al principio. Sin un efectivo proceso de reflexión y motivación por parte de los docentes, lo único que obtendremos será una inmensa montaña de papel mojado.

Las vías para una solución estarán por lo tanto en nuestra capacidad para enfrentarnos a cada uno de estos tres inconvenientes: es preciso que la teoría de la educación no considere que la dirección normativa de la reflexión sobre la educación se desarrolla unidireccionalmente, al modo ilustrado, es decir, desde la avanzada e innovadora teoría didáctica hacia la bárbara y ancestral práctica docente. Es preciso aprender de la práctica docente de excelencia reconocida, por mucho que parezca estar carente de un modelo teórico innovador. Es preciso respetar la diversidad de estilos docentes, sin pretender unificar dichos estilos bajo un mismo modelo que no lograría más que empobrecer las titulaciones que ofrecemos, y conseguir que cada docente extraiga lo mejor de sí mismo del modo más efectivo. Y es preciso tomar conciencia de que la fiscalización burocratizante de la actividad docente es una vía equivocada para lograr que el profesorado reflexione sobre su práctica y se plantee mejorarla.

\* \* \*

La posición aquí defendida ha pretendido ser afín a la idea de fondo del giro copernicano de la educación, aunque crítica con el modo como se ha llevado a cabo concretamente en esta reforma. Se impone, ante todo, la necesidad de repensar la relación entre la teoría y la práctica, a fin de que no queden ambas nociones preocupantemente empobrecidas: la primera, como mera transmisión de información, y la segunda, como mera capacitación técnica. Estando profundamente insatisfecho con la concreción de la reforma en mecanismos de seguimiento y de control burocrático que son a todas luces vacíos, inútiles y contraproducentes, sí simpatizo en cambio con la idea de fondo, que aspira a ubicar al estudiante en el centro del proceso educativo.

## LEGISLACIÓN CITADA

Ley Orgánica 6/2001, de Universidades, modificada por la Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril.

Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales de acuerdo con las líneas generales del Espacio Europeo de Educación Superior.

Real Decreto 1125/2003, de 5 de septiembre, por el que se establece el sistema europeo de créditos y el sistema de calificaciones en las titulaciones universitarias de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional.

## OBRAS CITADAS

Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (2008). *Libro Blanco para el Título de Grado en Filosofía*. [http://www.aneca.es/media/150268/libroblanco\\_filosofia\\_def.pdf](http://www.aneca.es/media/150268/libroblanco_filosofia_def.pdf) (1 dic. 2010).

Bauman, Z. (2007). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Barcelona: Gedisa.

Feyerabend, P.K. (1962): "Explanation, Reduction and Empiricism". En H. Feigl y G. Maxwell (Eds. Vol.): *Scientific Explanation, Space, and Time*. Minneapolis: University of Minnesota Press, vol. 3, 28-97.

Kuhn, T.S. (1970). *The Structure of Scientific Revolutions* (2º ed. rev. y ampliada, 1970). Chicago: University of Chicago Press.