

De los perfiles profesionales a los planes de estudio en ciencias de la educación()*

MIGUÉL FERNÁNDEZ PÉREZ

Departamento de Didáctica Universidad Complutense de Madrid

Los actuales planes de estudio de nuestras carreras universitarias, en general, y los de Ciencias de la Educación, en particular, a juicio de todas las partes implicadas (profesores, alumnos, empleadores y administración educativa) adolecen de graves defectos y lagunas. No todos estos defectos y lagunas, sin embargo, son debidos al consabido argumento de que las necesidades sociales cambian con la evolución de la sociedad misma, de manera que todas las profesiones deben revisar la formación profesional previa a su ejercicio con cierta periodicidad, máxime en la actual aceleración geométrica del ritmo de cambio social y de cambio tecnológico.

En efecto, si, como es el caso, se utiliza un procedimiento técnico incorrecto para tratar de poner al día los planes de formación de las diversas Facultades y Escuelas Universitarias, se corre el riesgo de que el invento de renovación se convierta no sólo en un típico “cambio para no cambiar”, sino en un “progreso regresivo” o literal “retorno hacia atrás”, ya que se hará compatible la buena conciencia socio-profesional de profesores y administración (“ya hemos cambiado los planes de estudio”) con la inconsciencia de que “hemos cambiado mal”. En efecto, si no se elabora previamente un procedimiento técnicamente correcto para ir progresando racionalmente a lo largo de la cascada de niveles de concreción curricular, el proceso de toma de decisiones en cada uno de dichos niveles dejará de ser un intento de mejorar los planes de estudio, para convertirse en una serie de pactos de intereses orientados no hacia una mejora de los planes de estudio, sino a una mejora de la propia situación (número de materias del propio área de conocimiento, número de profesores, ámbitos de poder y dominio en la estructura académica, etc.), de manera que no se pasa de la irracionalidad a la racionalidad, sino, bochornosamente, se peregrinará simplemente de una irracionalidad a otra, según los favorecidos de turno.

En estas breves páginas se trata de sugerir una (no “la”, por supuesto)

(*) Algunas de las ideas recogidas en este artículo fueron expuestas en diciembre de 1990 en la Universidad de La Laguna, con motivo de las Jornadas sobre Planes de Estudio. Agradecemos la generosidad de aquella oportunidad universitaria en mi antigua universidad.

manera de proceder en la tarea de reformar los planes de estudios, de forma que los responsables de su elaboración en las universidades dispongan de unas líneas generales de racionalidad y transparencia tecnológica, a la hora de decidir el, en ocasiones, elevado porcentaje de los planes de estudio que el Consejo de Universidades, a nivel estatal, ha dejado abierto para que cada Universidad lo cierre según considere oportuno.

Vamos a ejemplificar aquí la secuencia operacional a propósito de los estudios de Ciencias de la Educación, lo cual puede representar ventajas diversas: a) En primer lugar, de manera genérica, puede disponerse así de un ejemplo práctico y concreto, respecto del cual establecer para otros estudios universitarios los isomorfismos, matizados, que se consideren pertinentes, a fin de aplicar la generalidad del procedimiento seguido en un caso, a la concreción específica del ámbito temático/profesional de que pueda tratarse; b) En segundo lugar, es precisamente en los estudios de Ciencias de la Educación, dentro del área de conocimiento de Didáctica y Organización, donde se enseña y aprende esto de la programación didáctica y el diseño curricular, con lo que parece plausible comenzar el intento de racionalización por “la casa del herrero”...; c) En tercer lugar, la actual coyuntura de reforma universitaria afecta de manera especial a los estudios de Ciencias de la Educación, puesto que, al coincidir la reforma universitaria con la reforma general del sistema educativo no-universitario, como es sabido, dichos estudios tendrán que empezar a “producir” titulados nuevos, inexistentes hasta hoy, al servicio de los nuevos tipos de profesionales de la educación que la reforma educativa general demanda; d) En cuarto lugar, los estudios de Ciencia de la Educación están a punto de convertirse en facultades independientes, bajo la denominación de “Facultades de Educación”, logrando, por fin, en términos prácticos de entidad académica, la misma importancia que, por ejemplo, los estudios de Veterinaria tienen reconocida hace ya décadas (sin comentario). Nuestro análisis se desarrollará en varios planos sucesivos, los tres primeros serán niveles de concreción progresiva curricular, mientras que los dos últimos se dirigirán a integraciones formales de carácter metodológico, de carácter más general, es decir, de menor concreción y, por consiguiente, de mayor potencia, aplicables a un mayor número de casos y circunstancias.

1. De las necesidades sociales a las especialidades profesionales en Ciencias de la Educación

En una primera aproximación general a los planes de estudio, en nuestro caso, al plan de estudios de Ciencias de la Educación, suele mencionarse como fuente principal (y casi única a veces), para este nivel de decisión, el criterio de las necesidades profesionales y, por tanto, las especializaciones curriculares que deben ser incluídas en la tarea docente e investigadora de una Facultad dada (Ciencias de la Salud, Educación, Ingeniería, Ciencias de la Información, etc.).

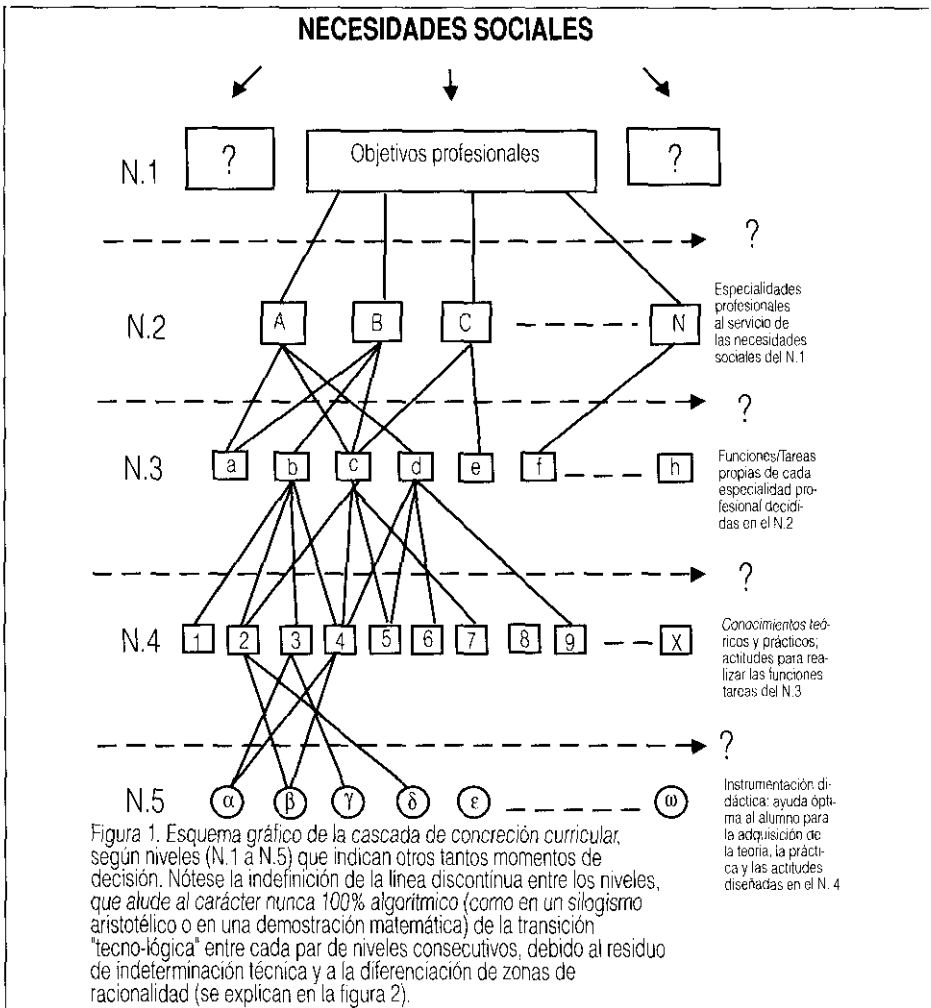
A este respecto conviene hacer dos matizaciones: En primer lugar, la Universidad, como institución, aparte de la satisfacción de las necesidades sociales de servicios profesionales concretos, tiene también como objetivo la construcción científica, la investigación, que busca no sólo el progreso técnico, sino, además, la expansión del conocimiento, el saber, la comprensión, inevitablemente interdisciplinaria, del desafiante interrogatorio de la realidad, cuando el ojo no es superficial.

En segundo lugar, la demanda social ni es siempre adecuada, desde una crítica pertinente de nivel científico, por lo que demanda, ni es siempre adecuada por lo que deja de demandar. Queda con ello dicho que, al menos desde estas dos perspectivas, sin considerarse con fatuidad el córtex exclusivo del cerebro social, pero sí un instancia sociológica pensante y críticamente, la universidad debe asumir una doble tarea, aparte de la de dar respuesta a las necesidades de formación para las profesiones altamente cualificadas, a saber: La tarea de la investigación científica y la tarea de realizar la crítica de la demanda social misma en el ámbito de especialización de que se trate.

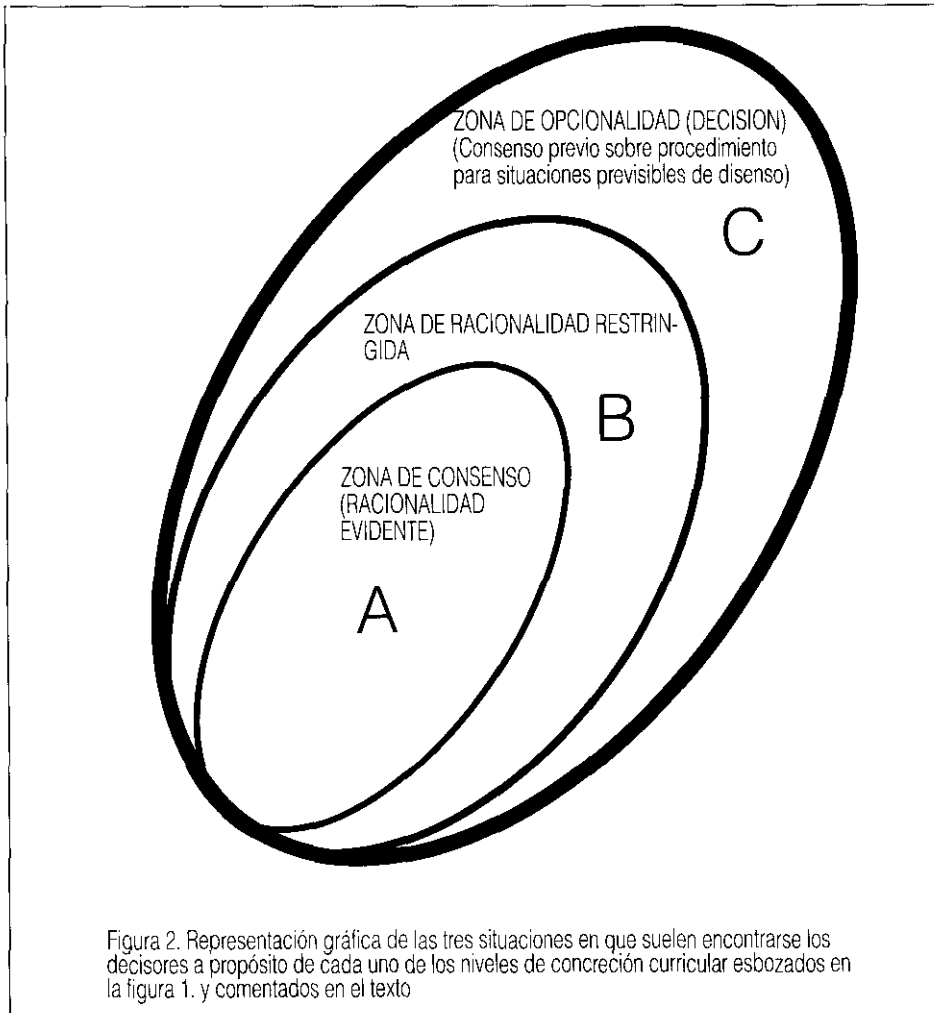
Por decisión temática, limitaremos aquí nuestra consideración, sin embargo, a un intento de racionalización, si se quiere, de la más elemental y conservadora dimensión de la universidad, la de responder con eficacia presentable socialmente a las demandas formuladas de formación profesional al término de las carreras universitarias pensadas y financiadas por tal funcionalidad social.

Pues bien, dentro de esta consideración restringida, que deja en blanco otros posibles bloques de objetivos universitarios, para centrarse exclusivamente en los "objetivos profesionales" (ver figura 1), la primera cuestión que se plantea, ya en el nivel I de decisión, es la del procedimiento para determinar: a) Cuáles son las necesidades de servicios (profesionales/titulaciones) que la sociedad tiene en el ámbito de la educación, y b) Quiénes (qué instancias sociales, académicas, científicas, etc.) son las indicadas para aplicar la metodología que se convenga para responder a la cuestión planteada en el punto a).

Como es sabido, en política educativa, sustancialmente una clase de política, por definición, suelen darse tres zonas concéntricas que diferencian tres tipos de decisiones (simplificando el esquema, a efectos de utilidad en estas breves páginas, ver figura 2): A) Una zona de consenso en la que se situarían aquellas decisiones en las que coinciden todas las instancias específicamente implicadas, desde una u otra perspectiva (decisores administrativos, estudio comparado de instituciones similares en contextos extrapolables desde la referencia a las variables previstas como elementos "para" informar las decisiones, expertos/asesores de reconocido prestigio interuniversitario, estudio bibliográfico pertinente, empleadores/ clientes, profesores especializados y estudiantes, etc.). Este tipo de consenso suele darse en zonas de evidencia, por ejemplo, el carácter troncal de la asignatura "Anatomía y Fisiología Cerebral" en el plan de estudios de una especialidad médica de Neurocirugía. B) Una zona de evidencia restringida la cual, bien por falta de información, bien por exceso de intereses espúrios de diversos tipos, no es percibida por todas, sino tan sólo



por parte de las instancias mencionadas en el consenso de la zona A. En general, al tratar de objetivar la decisión por alguna vía de multiangulación disponible, los vértices de mayor fiabilidad suelen ser los de los empleadores/clientes del producto graduado en las universidades, los expertos de reconocido prestigio interuniversitario, el estudio comparado de instituciones similares consensuadas previamente como de alto nivel de racionalidad y excelencia, el barrido bibliométrico de publicaciones pertinentes. C) Una zona de decisiones opcionales, en la que, al menos todavía, no es posible recurrir a ningún tipo de evidencia, ni general ni restringida, debiendo procederse por la vía de la opción política (mayorías, menor inversión o gasto presupuestario, autoridad académica legitimada, etc.) y/o de la investigación-acción (action research).



Evidentemente, es en esta zona C en la que surgirán las mayores dificultades para avanzar rápidamente hacia la toma de decisiones razonadas, intersubjetivables (es decir, sin conflictos entorpecedores). Será, por tanto, en esta zona en la que habrá que cuidar con esmero los mecanismos de decisión, por tratarse con frecuencia de una zona fronteriza entre el territorio de la rutina y el territorio de la innovación, lo cual destacaría la importancia de la “action-research” antes mencionada, como instrumento de racionalización a medio plazo de las decisiones (convertir la decisión misma en objeto de investigación científica). Como se observará (ver figura 2) es esta zona C de “escasa visibilidad”, que hemos denominado zona de decisiones opcionales, la que da lugar sucesivamente, en cada una de las transiciones descendentes de niveles de con-

creción curricular, a esa oscura zona representada en la figura 1 por una línea discontinua que concluye en un interrogante sistemáticamente.

En el fondo, todo el arte de la elaboración de un plan de estudios aceptable, con vistas al ejercicio posterior de una carrera profesional, bien podría cifrarse en el éxito en conseguir un consenso metodológico previo, de todas las instancias implicadas para las tres zonas de tipos de decisión arriba reseñadas (ver figura 2). Se trataría, en efecto, de convertir todas las zonas en zonas de tipo A, recurriendo al consenso formal previo, cuando no fuere posible el consenso material a posteriori, es decir, arbitrando a priori de cualquier disensión, antes de iniciar el proceso de discusión/decisión, cuál va a ser el procedimiento que va a seguirse, las instancias a las que se recurrirá, cuando no todos perciban la misma evidencia, vean el mismo horizonte, persigan los mismos intereses, definan igual “el bien del país” o “el ejercicio competente de la profesión”, o cuando no todos coincidan en su mapa cognitivo (redes conceptuales, analizadores previos) para la comprensión de las cuestiones en las que hay divergencias. Es decir, se trataría de llegar a un consenso para los casos de disenso, un consenso de método, que impida el bochornoso espectáculo antiuniversitario ante el resto de la sociedad de que, en casos de disenso de contenido de las decisiones, haya que volver a recurrir a las viejas corruptelas del amiguismo, el mercadeo, o las influencias de pasillo en los Ministerios o en los Rectorados.

Como quiera que estas situaciones de disenso pueden darse a todos los niveles y en todas las fases del proceso de concreción de las sucesivas decisiones curriculares, conviene advertir, sin embargo, que deben potenciarse al máximo las zonas de decisión del tipo A (zonas de consenso generalizado) o del tipo B (de racionalidad restringida), pues, si, por ejemplo, hubiera que recurrir con excesiva frecuencia a votaciones (zona C) para decidir en materia de elaboración de un plan de estudios universitarios, nos encontraríamos fácilmente una o ambas de las siguientes alternativas, todas ellas poco honorables: a) Está equivocada la denominación de nuestras “Facultades de Ciencias de la Educación”, deberían denominarse “Facultades de Opiniones acerca de la Educación”, lo cual parece poco honroso, desde que sabemos que “Galileo perdió la votación”...; b) Nuestros estudios universitarios carecen de un “corpus” científico minimamente compartido, que dé para llenar ni siquiera la escasa financiación (horas/profesor/año) que el Ministerio de Hacienda va a otorgarnos. Desprestigios aparte (que no es poco), ¿cómo vamos a pedir financiación para lo discutido, cuando numerosas Facultades-carreras carecen de presupuesto para impartir planes de estudio de contenidos indiscutibles?

2. De las especialidades profesionales a los perfiles funcionales

Una vez determinadas las especialidades profesionales (titulaciones académicas) en las que debe diferenciarse el plan de estudios de una Facultad o carrera básica (Medicina, Psicología, Derecho, Ingeniería, en nuestro caso, Educación),

Nivel segundo de la figura 1 (N.2), al servicio de las necesidades sociales determinadas en el nivel de decisión precedente (N.1 e la figura1), la lógica interna del proceso de concreción curricular nos plantea la decisión de definir el catálogo de las funciones y tareas que definen el ejercicio competente de cada una de las especialidades decididas en el nivel precedente de decisión. La metodología para la elaboración de estos catálogos de funciones y tareas es diversa, siendo *recomendable recurrir a la más amplia multiangulación posible de las mismas*, a efectos de incrementar la validez de la decisión en este tercer nivel de la decisión curricular: La descripción del puesto de trabajo (ejercicio profesional) por parte de los profesionales mismos, bien por muestreo cuantitativamente significativo, bien por muestreo de significación cualitativa (selección de profesionales reconocidamente brillantes/exitosos); la técnica de los incidentes críticos, de Flanagan, en cualquiera de sus múltiples versiones/adaptaciones; el cuestionario a los clientes y/o empleadores de las especialidades profesionales para las que determinada Facultad entiende preparar; el concienzudo microanálisis de las tareas que requieren las funciones básicas de las especialidades profesionales de que se trate, sin olvidar las funciones y tareas de segundo orden, propias del ejercicio práctico de las denominadas “profesiones reflexivas” (D.E. Schön, 1983 y 1988); técnicas de acceso a los procesos de pensamiento y decisión de los profesionales en las diferentes especialidades educativas, a fin de identificar los “contenidos potentes” de la reflexividad a la que acabamos de referirnos; el barrido bibliométrico, actualizado; el asesoramiento de expertos cualificados (en el estricto sentido etimológico del término: “experimentados”, es decir, experiencia + reflexión científica); etc.

Ya en este nivel cabe una infinidad de matizaciones, por ejemplo, las funciones y tareas pueden adjetivarse conforme a diversos criterios de selección: frecuencia, dificultad, importancia, potencia nodal en la red funcional de la práctica de la especialidad de que se trate (lugar más o menos privilegiado en una teórica red conceptual o mapa cognitivo, conforme al cual se estructura el conjunto sistemático de las funciones y tareas que definen el perfil operativo de la especialidad profesional en cuestión). A su vez, estos matices de frecuencia, dificultad, importancia técnica (absoluta o relativa, por las funciones y tareas mismas o por su lugar “tecnológico” en el conjunto de perfil), pueden ser ponderados, por ejemplo, sistemáticamente en tres niveles (alto, medio y bajo), lo que daría lugar a una mayor precisión y rigor en este nivel decisonal, dentro siempre de los límites de cuantificación “blanda” a los que es posible recurrir en este tipo de ponderaciones.

3. De las funciones y tareas a la concreción del diseño curricular

Una vez que se dispone del catálogo de las funciones (y tareas subsumidas en cada función) (N.3 en la figura 1), que definen el desempeño competente para las especialidades profesionales establecidas en el nivel precedente (N.2

en la figura 1), al servicio de las necesidades sociales decididas en el nivel primero de decisión curricular (N.1 en la figura 1), se llega a lo que podríamos denominar como “el segmento emergente” del metafórico iceberg, el producto del proceso de elaboración de un plan de estudios, pequeño segmento que suele usurpar superficialmente, nunca mejor dicho, la profundidad mucho mayor del proceso en su conjunto. En este cuarto nivel de concreción decisional (N.4 en la figura 1), se trata ya de explicitar, cuáles son los conocimientos teóricos (saber, saber por qué), conocimientos prácticos (saber hacer, saber cómo, habilidades/destrezas) y actitudes (afectividad, voluntad, etc.) que deben adquirir los estudiantes, futuros profesionales, para ser capaces de realizar cumplidamente las funciones y tareas previstas en el nivel anterior (N.3 en la figura 1)

Conviene advertir que también en la concreción de este nivel curricular cuarto cabe la matización sustancial de ir adjetivando cada uno de los elementos curriculares (sean conocimientos teóricos, conocimientos prácticos o elementos actitudinales) como muy importante/esencial (es decir, sin su adquisición es de todo punto imposible la realización aceptable de tal función o tal tarea propia de la especialidad profesional de que se trate), bastante importante, pero menos, y útil/conveniente nada más. Si se conviene arbitrariamente (y con todas las reservas propias de los casos de cuantificación blanda) en codificar con un “3” el máximo nivel de importancia de los elementos curriculares, respecto de las funciones/tareas a las que cada uno de ellos sirve, y con un “2” y un “1” respectivamente los otros dos grados de importancia decreciente, se dispondrá de un potente y preciso instrumento de racionalización de este tipo de decisiones curriculares, que constituyen el nivel de concreción en el que surgen los conflictos más enojosos, ya que los conocimientos teóricos y prácticos se traducen, de forma muy directa, en número de créditos, horas de clases o nombres de asignaturas en los planes de estudio (es decir, el lugar de la pelea bochornosamente acostumbrada).

Incluso se obtiene otro beneficio de objetividad y racionalización, pues, al ir indicando a qué función/tarea de qué especialidad profesional instrumenta/sirve cada elemento curricular, (sea conocimiento teórico, práctico o actitudinal), se perfila espontáneamente la troncalidad, especificidad y/o opcionalidad de los diferentes créditos, asignaturas o módulos para cada una de las especialidades profesionales acordadas en el segundo nivel de decisión curricular (N.2 en la figura 1). Es ejemplarmente satisfactorio advertir cómo, cuando se ha decidido proceder con lógica (no se olvide, la forma más elegante de la ética), las conclusiones prácticas y las decisiones concretas se siguen honestamente y sin estridencias de los principios y procedimientos previamente convenidos, aceptando, e incluso proponiendo, algunos miembros de Juntas de Facultad decisiones curriculares que, superficialmente, “perjudican” a sus departamentos (les restan horas de clase o grupos de alumnos, les convierten una materia de común/obligatoria en optativa para determinadas especialidades profesionales, etc.), accediendo limpiamente a que las normas previstas como racionales se apliquen transparentemente, cuando “benefician” y cuando “perjudican”, “como si” en la universi-

dad hubiera que dar prioridad a la fuerza de la razón, no a la razón de la fuerza (votos, amigos poderosos en el Rectorado o en el Ministerio, etc.).

Sólo una consideración final en este punto a propósito del tercer tipo de componentes curriculares en este nivel, el tipo de componentes que hemos denominado "actitudinales". Son cada vez más frecuentes las voces que se alzan para llamar la atención acerca de la importancia decisiva de este elemento curricular, sistemáticamente tabú en nuestros actuales sistemas de formación, selección y promoción de los profesionales de la educación en sus diferentes ámbitos. Constituye ya una experiencia universalmente compartida por inspectores, directores, formadores de formadores, expertos en innovación educativa, administradores locales del sistema educativo, etc., el encontrar personas tremendamente desorientadas ejerciendo de orientadores, sujetos de terapia tratando de aplicar terapias a otros, profesores mercenarios, fríos repetidores rutinarios, oficialmente encargados de "entusiasmar" a sus alumnos con los conocimientos de las asignaturas y el ansia de saber, como si alguien pudiera dar lo que no tiene o contagiar la "enfermedad" que no padece, educadores inseguros, frustrados profesionalmente, "incomunicados", frívolos o cínicos, que reciben regularmente su salario por construir (como si fueran capaces de hacerlo) personas/ciudadanos con espina dorsal propia, críticos, independientes, abiertos a sus semejantes, no superficiales, responsables y hasta felices, etc. No se trata quizás de introducir en los nuevos planes de estudios contenidos temáticos/asignaturas de "solidaridad", "creatividad", "entusiasmo profesional", "equilibrio personal", "tonalidad vital positiva", "responsabilidad", etc. Al margen de la metodología pedagógica para la instrumentación de este bloque actitudinal del currículo, baste, de momento, formular frontalmente la propuesta de que estos objetivos educativos no estrictamente cognitivos sean tenidos en cuenta de forma expresa en algún lugar de los objetivos de la formación para el personal de la educación y, en segundo lugar, que el éxito o fracaso en el logro de estos objetivos actitudinales (valga la expresión global) sea tenido sustancialmente en cuenta, tanto a la hora de la selección de los candidatos a profesores, orientadores, directores, etc., como a la hora de las diferentes vías de promoción profesional que puedan arbitrarse. Ello implica que estos objetivos, de alguna manera, deberán figurar en la programación, en la metodología didáctica y en la evaluación de los estudiantes a la hora de hacer un "nuevo" plan de estudios para Ciencias de la Educación, que no debería ser sólo un camino de denominaciones vacías, de horarios y de nombres de profesores, permaneciendo invariable uno de los componentes más decisivos de toda innovación: En efecto, no basta con saber, ni siquiera con saber hacer; el beneficio de ese saber y de ese saber hacer no llegará a los niños o educandos en general, si, además, los profesores "no quieren" (dimensión no cognitiva, tómese cuidadosamente cuenta de esto) introducirlos en su práctica pedagógica habitual. Queremos, pues, que esta dimensión sea atendida en el desarrollo curricular del nuevo plan de estudios de Educación, por la sencilla razón de que queremos un plan de estudios que sirva, que toque y cambie la realidad

educativa, no sólo un plan de estudios que proporcione títulos, diplomas y papeles a un conjunto de mercenarios desprovistos de toda riqueza personal y de toda satisfacción profesional (irónicamente encargados de “producir”, enseñando/educando, ciudadanos y profesionales personalmente enriquecidos, aparte de bien informados, y profesionales convencidos y motivados, aparte de bien titulados, es decir, bien burocratizados en un sistema sin alma, etimológicamente “desalmado”).

4. La integración curricular del método de enseñanza en un nuevo plan de estudios

Me llamó la atención el eslogan que proclamaban (de palabra y de pancarta) los estudiantes de una Facultad de Educación de nuestro país: “¿Planes nuevos con métodos viejos?. No, gracias”. Como nos recuerdan los metaanálisis llevados a cabo recientemente, los resultados de las investigaciones en materia de formación de profesores divergen en infinidad de puntos, más coinciden todos en un resultado observado tozudamente en todos los contextos multidimensionalizados: Los profesores no aplican los métodos que les han predicado, sino los métodos que les han aplicado. Aquí también, parodiando “el medio es el mensaje” de Mac Luhan, el contenido es el método. La razón es muy sencilla: ¿Qué hace un profesor de química o de historia?. Enseñar. ¿De qué habla?. De química o de historia. Sin embargo, ¿qué hace un profesor de didáctica, por ejemplo?. Enseñar, como en el caso anterior. Más, ¿de qué habla?. De enseñar. He ahí la diferencia: los pedagogos hablamos de lo que hacemos, por eso es tan importante que hagamos lo que decimos.

A nivel nacional (y local) los resultados de sondeos recientes entre estudiantes de último año de carrera no son más honorables para los profesores de profesores (profesores de la carrera de pedagogía), que para los profesores de otras carreras, sean de ciencias, de letras o de ingeniería. Durante los últimos años vengo impartiendo una asignatura común para todos los alumnos de quinto curso. Resulta penoso constatar, año tras año, que, al dialogar los primeros días del curso la metodología didáctica más adecuada para la asignatura, la práctica totalidad de los estudiantes (ningún año menos del 95%), en sondeo improvisado anónimo, muy espontáneo, afirman que llevan cinco años “aprendiendo cómo no se debe enseñar”, “cómo no se debe evaluar”, “cómo no hay que relacionarse con los alumnos”, etc., siempre en grandes números, se entiende, y con cuantas honrosas excepciones confirman la regla. En encuesta similar, al final del curso, y a pesar de encontrarse en grupos que casi todos los años pasan de cien alumnos, produce estúpida la inmensa mayoría que reconoce textualmente “me he sentido persona por primera vez en esta facultad, ahora, cuando me voy de ella”, sencillamente ante un modestísimo intento de racionalizar la metodología de ayuda a su aprendizaje.

Si esto es así (y puede verificarse que esto es así - eso es lo útil de la inter-

subjetividad y la replicación- todo quien tenga interés en averiguar la verdad de nuestra situación por sí mismo), parece llegado el momento de plantear frontalmente el problema del “manifiesto plan de estudios oculto” de nuestras facultades/secciones de educación. Y aquí no podemos escaparnos los profesores arguyendo que el alumno se equivoca en su juicio acerca de la calidad de nuestra enseñanza. En efecto, malo es, desde luego, que el alumno esté en la verdad cuando afirma “la bochornosa pedagogía vigente en la facultad de pedagogía”, pero mucho peor sería que se equivocara al afirmarlo, pues, en tal caso, durante cinco años ni siquiera habría aprendido a diferenciar objetivamente la buena de la mala enseñanza. Urge, pues, que el quinto nivel de concreción (ver N.5 en figura 1), el de la optimización didáctica de la ayuda al alumno (enseñanza), para que adquiera los conocimientos teóricos y prácticos y las actitudes diseñadas en el nivel precedente de concreción curricular (N.4 en la figura 1), sea formal, expresa e, incluso, prioritariamente tenido en cuenta a la hora de formular un nuevo plan de formación para los formadores de este país. ¿De qué sirve “otro” plan de estudios, si los profesores no son también “otros”? “Los nuevos contenidos temáticos de las asignaturas podemos encontrarlos, suelen decir los estudiantes, por nuestra propia cuenta y casi siempre mejor expuestos que por los profesores, mientras tomamos apuntes a toda marcha (“¡quinientos años después de Gutemberg y décadas después de Xerox y en una facultad de pedagogía!. ¿Cómo se tolera/toleramos esto?), en cualquiera de los libros de los cuales ellos toman sus conocimientos (que nos den las fuentes, sabemos leer) o que escriban ellos sus propios libros (sabemos leer, nos están sustituyendo)”.

Recientemente coincidí en un congreso internacional sobre la enseñanza “eficaz y responsable” (“effective and responsible teaching”) con numerosas “vacas sagradas”, entre nosotros, de la actual teoría educacional americana (Doyle, Eisner, Shulman, Berliner, etc.). A todos ellos, por separado, tuve la oportunidad de preguntar personalmente, pues me interesaba sobremanera, qué idea me aconsejarían considerarse prioritaria para “contársela de su parte” a mis estudiantes de la Universidad de Madrid, futuros profesionales de la educación. Todos ellos con la profundidad, el humor, la altura y la elegancia que caracteriza a las personas que han madurado largamente su propia ignorancia, convergían en una idea eficaz, grosso modo la siguiente: “Que los futuros profesores “vivan” personalmente las situaciones de aprendizaje de sus futuros alumnos en la enseñanza que reciben en la Facultad de sus actuales profesores”. Sin comentario.

5. El perfil “profesional” de un plan de estudios al servicio de los perfiles propuestos

Cerramos estas breves reflexiones con una consideración válida para la elaboración de cualquier plan de estudios, dado su carácter formal. Lo más esen-

cial del estilo universitario suele definirse como racionalidad, fundamentación científica, búsqueda del conocimiento, investigación de la eficacia, etc. en todas y cada una de sus facultades y áreas de conocimiento. Pues bien, lo que estas páginas sugieren, dicho en dos palabras, es que el proceso de elaboración de los planes de estudio, que han de servir para la enseñanza/aprendizaje de los perfiles profesionales encomendados a las diversas facultades y departamentos, sea un proceso que tenga él mismo también un "perfil profesional", estructurado con las mismas invariantes que cada facultad y cada departamento, cultivan (han de cultivar) en sus respectivos ámbitos científicos y tecnológicos: con racionalidad, con fundamentación científica, buscando el conocimiento, investigando la eficacia, etc., y no un perfil de chapuza vergonzosa, pactando la irracionalidad, votando las verdades (!), huyendo de la transparencia del conocimiento (más de un colega se quedaría asustado, si se atreviera al peligroso acto universitario de verdad/honradez, por otra parte muy sencillo, de preguntar a una muestra al azar de sus ex-alumnos, ya profesionales en ejercicio desde hace diez, quince o veinte años, si han tenido que hacer uso de alguno de los conocimientos que él les obligó a aprender y examinarse: "NI UNA SOLA VEZ en mis últimos veinte años de profesión, señor profesor, tuve que echar mano de la práctica totalidad de todo lo que tuve que examinarse con usted", sería la respuesta por abrumadora mayoría, si no unanimidad, en buena parte de las asignaturas de nuestra carrera. ¿Por qué no corremos el riesgo universitario de la investigación de los hechos, antes de proceder al listado inacabable de nuestros "derechos", con la mejor de las intenciones, por supuesto?. ¿Con qué fuerza moral ponemos como obligatorios-comunes-imprescindibles conocimientos que la inmensa mayoría de nuestros estudiantes no van a utilizar para nada en su futuro profesional, para preparar el cual pagan su matrícula?. ¿Quién es el responsable de este fraude institucionalizado objetivamente, (ahí está, desde décadas)?.

En los primeros niveles descendentes de la cascada de concreción curricular (apartados 2 y 3 de estas páginas) se ha sugerido un perfil mínimo de racionalidad, honestidad y presentabilidad social y universitaria para el proceso de elaboración de los planes de estudio, sugiriéndose alternativas diversas de técnicas concretas para evitar que cada decisión se convierta en un avispero de conflictos y de razones de fuerza, en lugar de constituir una aplicación ejemplar de la fuerza de la razón, de lo que todos los profesores universitarios consideramos como sustancial y digno en nuestros respectivos campos científicos y/o tecnológicos: El "cuidado" de los médicos, el equilibrio de arquitectos y psicólogos (cada uno en su metáfora), la prudencia de los políticos, el rigor de los lógicos, la eficacia de los ingenieros, la eliminación del despilfarro de los economistas, la sabiduría de los sociólogos, la precisión de los matemáticos, la exactitud de los físicos, las hábiles sinergias en las combinaciones que estudian los químicos, la soberana normación objetiva a que se someten los juristas, la responsabilidad social, por su efecto multiplicador, para bien o para mal, que conocen muy bien los pedagogos: He ahí una serie de adjetivos universita-

rios “tenidos ya” en nuestras casas especializadas que han de aplicarse ahora, no negarse, a la hora de construir una casa común, esto es, un procedimiento limpio, lógico (otra vez, la lógica, la forma más elegante de la ética), una especie de algoritmo previamente compartido, construido racionalmente por todos los afectados por los nuevos planes de estudio, dentro y fuera de la comunidad universitaria.

Aparte de estos rasgos mínimos de decoro universitario para el proceso decisorio de los nuevos planes de estudio (varios rectores han considerado de especial utilidad la idea del consenso previo acerca del procedimiento a seguir en los casos de disenso que puedan presentarse), tal vez sea conveniente recordar que la tradicional y convencional diferenciación de los tres momentos del llamado “ciclo didáctico” (planificar qué hacer, hacerlo y evaluar los resultados conseguidos: programación, metodología didáctica, evaluación) constituyen, de hecho, una abstracción en cuya trampa concreta no deberían caer los decisores, a nivel práctico, de los planes de estudio. Concediendo lo inevitable del análisis para la limitación de la mente humana (de la misma manera que, en medicina, por más que el organismo es fisiológicamente sistémico, sin embargo hay gruesos libros distintos para el sistema respiratorio, el digestivo, el nervioso, el circulatorio, etc.), es fundamental advertir, a la hora de la práctica docente, que es la hora para la que se construye todos los planes de estudio imaginables honestamente, que esos tres momentos didácticos (programación-metodología- evaluación) se estudian separadamente en los libros, mas funcionan inevitablemente implicados en la práctica: Por ejemplo, hay maneras de programar las asignaturas que constituyen un momento sustancial de la metodología didáctica, hay metodologías didácticas que incluyen actividades de evaluación real en su desarrollo, hay actividades de evaluación que se apoyan sistemáticamente en la racionalidad previamente elaborada en la programación (niveles de importancia / pertinencia, por ejemplo, de los diferentes conjuntos temáticos, etc.). Si el cambio, pues, ha de ser real, y no sólo de papeles, los profesores tendremos que empezar a hacer “otras cosas” con estos “otros” papeles que publicará el BOE para cada titulación universitaria legalmente aceptada. De lo contrario, no sólo se habrá perdido una rara oportunidad histórica de elevar la calidad de nuestra universidad en su más sustancial cometido, sino que se habrá consolidado y reforzado más todavía toda la rémora de hábitos de irracionalidad, despilfarro, improvisación e irresponsabilidad social que, confidencialmente, me lamentaba hace escasas semanas un brillante rector de una de nuestras universidades: “Tienes toda la razón en lo que dices en tu libro....A mí, por ejemplo me robaron el 94% de cinco años de mi vida: Yo mismo he hecho el estudio estadístico de la cantidad de conocimientos estudiados/ examinados en mis tiempos de estudiante que luego he podido utilizar/ aplicar alguna vez en mi práctica profesional ya de varias décadas: esto es escandaloso e insostenible, sólo el 6% de lo que tuve que aprender dejando de aprender otras cosas realmente útiles, me ha servido para algo alguna vez. Y no hablo solo de utilidad profesional estricta, sino que la extiendo al campo

general, a parte del profesional, de utilidad personal humana, cultural, etc. Era lo de siempre, lo de ahora (todavía) tomar apuntes, aparcarlos, empollarlos, examinarlos, olvidar. Año tras año, asignatura tras asignatura, sometiéndome, como todos, a esta rutina, ya casi rito irracional, al que uno se resigna por impotencia y por supervivencia....”.

La pregunta final es obvia y dejo, con ella, abierta la puerta a la reflexión para la acción del lector inteligente y honesto: ¿De qué sirve que se hagan nuevos planes de estudios, si éstos no sirven para servir, como buenos profesionales del futuro, a nuestros estudiantes más allá de en el 6% de los conocimientos impuestos por la fuerza legal del BOE? Esta misma pregunta tiene otro rostro isomorfo: ¿Y de qué sirven unos nuevos planes de estudio que, efectivamente, sobre el papel servirían, por lo que se refiere a los títulos de las asignaturas y denominaciones verbales de temas en las mismas, si el recorrido didáctico previsto para su enseñanza/aprendizaje va a ser el desesperante y estéril rito de Sísifo, a que aludía el rector confidencial, arriba citado?. Puede ser importante al respecto que, al menos a nivel de rectorados o facultades o, como mínimo, departamentos, junto a los nuevos planes de estudio se adjuten las nuevas maneras de aprenderlos/enseñarlos. La oportunidad puede ser única, pues, como es sabido, el cambio ayuda el cambio, como el bosque al árbol y el viento, a las semillas. En todo caso, es claro que un plan de estudios nunca es (nunca debe ser) un dogma, sino un proyecto de investigación, esto es, una hipótesis de optimación didáctica para la formación que se pretende impartir, hipótesis a verificar permanentemente (action-research), con “casi todas” sus consecuencias, con la periodicidad viable.

BIBLIOGRAFIA:

- A.I.P.U.: Les enseignements supérieurs face aux défis et à la crise des développements. Montréal, Université de Montréal 1989.488 p. (2 vols.)
- BURROW, O.A.: Grundlagen der Gestaltpädagogik. Dortmund, Modernes Lernen 1988
- CALDERHEAD, J.: Teachers' Professional Learning. London/New York, Falmer Press 1988
- CARPETIER, A.: Le mal universitaire : diagnostic et traitement. Paris, E. Robert Laffont 1988
- DONNAY, J.: "Profession: professeur d'université". Education permanente, 1989/96, p.155-160
- EBLE, E.K. and McKEACHIE, W.J.: Improving undergraduate education through faculty development. San Francisco/Londres, Jossey-Bass 1985
- KATZ, J and HENRY, M.: Turning professors into teachers. London, McMillan 1988
- McKEACHIE, W.J.: Teaching tips. A guidebook for the beginning college teacher. Lexington (Mass.), D.C. Heath and Co. 1986 (8)
- FERNANDEZ-PEREZ, M.: Así enseña nuestra universidad. Hacia la construcción crítica de una didáctica universitaria. Madrid, Universidad Complutense 1989
- La profesionalización del docente: Perfeccionamiento, investigación en el aula (action-research), análisis de la práctica. Madrid, Escuela Española 1988 (a)
- FIDLER, E. and COOPER, R. (eds): Staff appraisal in schools and colleges. A guide to implementation. Burnt Mill (Harlow/Essex), Longman 1988
- GATTULLO, MARIO.: Quale università? Proposte per il cambiamento. Firenze, La Nuova Italia 1986
- INTERDISZIPLINÄRES ZENTRUM FUER HOCHSCHULDIDAKTIK.: Hochschuldidaktik

- in Hamburg 1982-1988. Hamburg, IZHD 1989
- KURZ, R.S. and others.: "Faculty performance: Suggestions for the refinement of the concept and its measurement". *The Journal of Higher Education*, 1989/1, p.43-58
- ELTON, LEWIS.: *Teaching in Higher Education: Appraisal and Training*. London, Kogan Page 1987
- MENGES, R.J. and MATHIS B.C.: *Key resources on teaching, learning, curriculum and faculty development*. San Francisco/London, Jossey-Bass 1989
- MENGES, R.J. and others.: "Strengthening professional development: Lessons from the program for faculty renewal at Stanford". *The Journal of Higher Education* 1988/3, p.291-304
- RÖHRS, H. and HESS, G.: *Tradition and Reform of The Universities under an International Perspective. An Interdisciplinary Approach*. Frankfurt/Bern/New York/Paris, Verlag Peter Lang 1987
- SCHÖN, D. A.: *Educating the reflective practitioner. Toward a new design for teaching and learning in the professions*. San Francisco/London, Jossey-Bass 1988
- *The reflective practitioner*. New York, Basic Books 1983
- TURNER, T.: "The open market in Higher Education". *British Journal of Educational Studies*. 1982/2, p.99-110
- WILKINSON, A.: "The supervision of higher degrees in education" *Aspects of Education*, 1988, p.45-50
- WISNIEWSKI, R.; DUCHARME, E. (eds). *The professors of teaching: an inquiry*. Albany, New York, State University of N.Y. 1989

RESUMEN

El autor desarrolla un modelo decisional para la elaboración de planes de estudio aplicable a las carreras universitarias. Destacan en este modelo los cuatro momentos claves en los que se decide la estructura de todo plan de estudios construido con lógica y honestidad intelectual: la decisión de las especialidades profesionales que van a ser atendidas en la Facultad o Escuela Universitaria de que se trate; la decisión sobre, las funciones y tareas en las que se cifra el desempeño competente de las especialidades profesionales anteriormente decididas; la decisión sobre los conocimientos teóricos, conocimientos prácticos y actitudes cuya adquisición se considera necesaria para la realización de las funciones y tareas identificadas en la decisión precedente; la instrumentación didáctica óptima (decisiones sobre metodología de la enseñanza), la ayuda por parte de los profesores a los alumnos para las adquisiciones antedichas. Se subraya la importancia de incluir este último conjunto de decisiones en el desarrollo curricular del plan de estudios y se recuerda que el recorrido decisional de una fase a otra del modelo, junto a componentes de racionalidad lógica, implica también componentes de racionalidad decisional o práctica, que dependen de la prudencia y honradez de los responsables de la elaboración de los nuevos planes de estudio.

ABSTRACT

A decisional model for curriculum design in the universities is developed. The model consists of four decision levels: 1) Decisión about the specific pro-

professions the Faculties and Schools will prepare for; 2) Functions and tasks inhering in the professions decided; 3) The theoretical knowledge, technical skills and attitudes that are supposed to be needed for the functions and tasks previously identified; 4) Didactical implementation by the teachers in order to *optimize the acquisitions foreseen for the students in the precedent point*. It is called attention to the fact that in the transition from every level of the model to the following there are two types of components: some components that can be logically decided by (all intelligent and honest people will decide the same), and some components that must be decided based on a practical rationality (where different alternatives are open for intelligent and honest people).