

DESPUÉS DE BOLONIA

Agustín de la Herrán Gascón¹

RESUMEN

Se recoge un conjunto de 25 observaciones o argumentos obvios tomados del espíritu y la letra de Declaraciones de Conferencias de Ministros de Educación Superior y de Informes internacionales y nacionales, *aceptables por tanto como representativos o propios del 'Proceso de Bolonia'*. Tales enunciados han sido validados por media docena de expertos pertenecientes a los siguientes ámbitos: Políticas de Educación Superior, Epistemología Pedagógica y Didáctica Universitaria, en el sentido anterior. Tras su expresión, se comentan críticamente, con la finalidad de evidenciar limitaciones, errores pedagógicos, incompleciones y/o alternativas de continuación, que pretenden definir parte de la *'zona del próximo desarrollo'* (L. S. Vigotsky) del propio Proceso de Bolonia. En la medida en que, en las razones que subyacen a estos comentarios, o no se repara en absoluto o suficientemente en aquellas Declaraciones e Informes, ofrecemos nuestra contribución para el debate pedagógico universitario. Quizá lo que se ofrece pueda servir para tres cosas: Desde la perspectiva del *presente del presente*, para incrementar la conciencia del proceso que ahora se inicia. Desde el punto de vista del *futuro del presente*, para reorientar personal, institucional, epistemológica y políticamente lo que puede desarrollarse. Desde el punto de vista del *futuro del futuro*, para poner bases de un proceso posterior, sucesivo y mucho más ambicioso que el que estamos a punto de iniciar. Pretendemos contribuir a la formación del plano inclinado que pueda enlazar el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) con un futuro Espacio Universal de Educación (EUE) al que nosotros apuntamos. Con independencia de nuestro mayor o menos acierto a lo largo de las siguientes razones, el horizonte sí cuenta en Educación. Como no es esperable que casi nada de lo que se propone se vaya a satisfacer en la actual reforma universitaria conducente a la formación del EEES, es por lo que hemos titulado el artículo *'Después de Bolonia'*.

Palabras claves: didáctica universitaria, educación, formación, pedagogía universitaria, proceso de Bolonia.

ABSTRACT

The author collects a set of 25 observations or comments about obvious arguments taken from the spirit and the letter of the Declarations of the Ministerial Conference of Higher Education and also from different international and national reports, which can be accepted as representative of the Bologna Process. Such statements have been validated by half a dozen of experts belonging to different backgrounds: Higher Educational Policies, Pedagogical Epistemology and University Didactics. Then there is a critical comment aimed at showing its limitations of the pedagogical errors, gaps and/or continuation alternatives, whose goal is to define a part of the "zone of proximal development" (L.S. Vigotsky) of the Bologna process. Since we consider that the underlying comments derived from the Declarations and Reports have not been analysed in-depth, we are offering our own contribution to open up a new pedagogical university debate.

Our discussion is focused on three main topics: From a *present of the present* point of view, in order to increase the starting process; from a *future of the present* point of view, in order to redirect personal, institutional, epistemological and political ways of development; From a *future of the future* point of view, in order to lay the foundations of a further successive and more ambitious process than the one we are about to commence. We intend to contribute to the creation of a bending plan that could match the ESHE with an eventual Universal Educational Space (UES). Independently from our correct or wrong thoughts, horizon is actually important in Education. Since we do not expect our proposals to be taken into account during the present university reform aimed at the creation of the ESHE; that is why we have titled our paper *"After Bologna"*.

Key words: university didactics, education, training, university pedagogy, Bologna process.

¹ Doctor en Pedagogía. Universidad Autónoma de Madrid.

INTRODUCCIÓN

El recorrido del actual 'proceso de Bolonia' se inicia antes y se prolonga más allá de la Declaración de Bolonia: Programa Erasmus (1987), Programa ECTS (1989), Programas Sócrates y Leonardo (1996), Declaración de La Sorbona (1998, 4 estados), Declaración de Bolonia (1999, 29 estados), Declaraciones de Salamanca-Göteborg-Declaración de Praga (2001, 35 estados), Consejo Europeo de Barcelona – Parlamento Europeo (2002), Graz – Declaración de Berlín (2003, 48 Estados) – Declaración de Bergen (2005), etc. Sus pasos, planteamientos, métodos planteados, anhelos imaginados, etc. son consecuencia del momento pedagógico que vivimos. ¿Y qué momento es éste? El de una universidad cuya tradición pedagógica se condensa, en general, en la ignorancia didáctica, sin suficiente vínculo trazado con la Pedagogía o a la Didáctica Universitaria. En España – parafraseando a Giner de los Ríos- un gran número de profesores de Universidad sigue creyendo que la Pedagogía no tiene que ver con ellos. Por esto sostenemos que adolece de conocimiento y de ambición, cuestiones que en Educación coinciden. Pero que no son ajenas a ningún ámbito científico, bien entendido, que en la propia universidad radique.

En el diseño del llamado 'proceso de Bolonia' se han olvidado cosas importantes, y todo apunta a que estas desatenciones o descuidos van a continuar durante décadas. Su causa común es, precisamente, escasa formación pedagógica universitaria. Por tanto, antes, durante y después de Bolonia nos parece preciso recurrir a la Pedagogía Universitaria, que en el presente artículo se retoma desde el *paradigma complejo-evolucionista* (A. de la Herrán, 2005), desembocando en *comentarios* cuya finalidad es contribuir a señalar aspectos de posible evolución pedagógica, a tener en cuenta en la próxima reforma educativa.

OBSERVACIÓN 1ª: El proceso de Bolonia hace referencia a la construcción del 'Espacio Europeo' de Educación Superior.

Comentario: Delimitar un espacio educativo es una contradicción. Dentro de los sistemas educativos, ni siquiera la universidad constituye hoy un referente claro de *universalidad* (es decir, de no-parcialidad, cooperación y evolución conjunta más allá de los *ismos nacionalistas*, centrífugos o centrípetos, y ahora *européistas*). La institución cuyas funciones se refieren al depósito, enseñanza, innovación, investigación y gestión del conocimiento, o sea, la universidad, no ayuda mucho a la salida de este *sopor estrechante* para la conciencia, por su autocomplacencia nacionalista y parcial, hoy día superada con el bálsamo que aquí es *européico* y en otros lugares es *latinoamericano*, en otros *asiático* y en otros *africano*. Basta contemplar las permanentes alusiones y referencias nacionalistas de algunas plataformas para la difusión de investigaciones. H. Gurgulino de Souza (2001), ex rector de una universidad nacional y de la Universidad de las Naciones Unidas en Tokio, repara en que la universidad:

Es una institución que se ve con toda naturalidad como activo nacional de alto valor, vinculado muy estrechamente al destino nacional. De hecho, hoy muchas universidades en numerosos países llevan el apelativo "nacional". [...]

La paradoja histórica es que siendo la universidad, por definición, producto del patrimonio y valores culturales de la humanidad entera, su pertenencia –en cuanto institución y estructura –a cada nación particular sea tan celosamente protegida.

Desde un punto de vista más filosófico, las universidades también se enfrentan a un reto en su vocación intrínseca de universalidad (p. 2).

Pero la universidad no va a la zaga de la estrechez de otros niveles anteriores. Entre las funciones de la universidad, tanto la Ley Orgánica de Reforma Universitaria de 1983 como la Ley Orgánica de Universidades de 2002 apoyaban el desarrollo social y económico orientándolo al ámbito nacional y de las comunidades autónomas. Hasta la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior para el Siglo XXI se refiere a la difusión de las culturas nacionales, regionales, internacionales e históricas, en un contexto de pluralidad (V. Ortega, 2002, adaptado). La actual LOE se vierte en Europa. Ninguna roza la cultura de *universalidad*, que no se podrá construir sin un proyecto común y algo de renuncia a lo parcial, pese a subyacer a todas ellas como embrión, si bien demasiado silencioso o tímido. Y esto es lo erróneo.

Escasa ambición para tan magna institución. Desde el punto de vista de lo que se enseña y se promueve, entiendo que la carencia de *universalidad* toma cuerpo causal en lo que se enseña, se aprende, se gestiona, se investiga y se ofrece como servicio social. La universidad tiende a ser estrechamente competitiva, tanto interna como externamente, y sesgada. Es el pasado en el presente que afecta a la principal variable dependiente de la Universidad, la formación de los alumnos y de los profesores, hasta el punto de deberse revisar radicalmente, a riesgo de incurrir en una *contradictio in terminis* todo lo extendida o normalizada que se quiera, pero incongruente desde un punto de vista educativo, que por definición no se identifica con lo parcial o escorado por o hacia ninguna clase de *ismo* limitador.

OBSERVACIÓN 2ª: El proceso de Bolonia hace referencia a la construcción del Espacio Europeo 'de Educación Superior'.

Comentario: La Educación Superior se considera como etapa aislada. Ésta es una deficiencia de partida fundamental. La educación no puede planificarse, comprenderse ni tratarse en ninguna etapa sin hacer numerosas y relevantes referencias e interrelaciones formativas con el resto de las etapas anteriores y la formación a lo largo de la vida. En este segundo polo se detiene más, aunque se aluda en mayor medida al aprendizaje que a la educación o formación continuadas. La relación más débil es la que se establece con la educación formal previa.

Podría decirse que, entre otras, la Educación Infantil tiene como finalidad principal la autonomía y adaptación al medio físico y social. La Educación Primaria fundamentalmente pretende la formación para la comunicación y el conocimiento social básico. La Educación Secundaria aspira a la formación para una identidad personal y social fundamentada en un pensamiento propio. Y la Educación Universitaria, la formación para mejorar lo que hemos conseguido hasta llegar al presente, tanto personal, histórica -en el momento que vive la Humanidad-, y sincrónicamente, en nuestro contexto social.

Esto puede significar, entre otras cosas, que la Educación Universitaria compone, junto a los tramos previos, un continuo pedagógico cuya toma de conciencia formativa podría resultar orientadora de su razón de ser para cualquier profesional de la Educación Superior. Sin embargo, la realidad es que el profesorado universitario no suele considerar la etapa universitaria siquiera *educativa*, ni por ello relacionar su finalidad con las etapas anteriores. Así pues, proponemos que: "En vez de considerar a la Universidad como la más alta esfera de la educación intelectual, a saber, la científica, podemos representárnosla como el superior instituto de la educación [...] en «todos» los órdenes de la vida" (F. Giner de los Ríos). A lo que añadimos que empezando por una reflexión pedagógica y autocrítica en profundidad.

Si E. Morin (2000) decía que: "La reforma del pensamiento exige la reforma de la universidad", nosotros sostenemos antes lo complementario. O sea, que la reforma de la universidad exige la reforma del pensamiento... ¡Pero no tanto social (como si fuera externa ella), *sino del microcosmos y de los habitantes de la universidad*: políticos, directivos, profesores, otros profesionales, alumnos...! Queremos decir, por tanto, que la principal función de la universidad es contribuir a fortalecer el pensamiento social a través de la coherencia, o sea, de la (auto)formación de alumnos y profesores. Por ejemplo, hablando de universidades concretas, un modo lógico de sensibilizar a una comunidad universitaria impermeable a la didáctica universitaria puede ser promoviendo *actividades de envergadura* desde la máxima autoridad institucional o autoridad académica. Y a partir de aquí, hacer lo mismo desde autoridades intermedias. Sólo así conseguirá llegar ese impulso avalado para que profesores y alumnos lo comprendan como *necesidad sustantiva*, o mejor, *verbal y adverbial*, ligada a su contexto de trabajo.

Hoy, con el emergente desarrollo del Proceso de Bolonia, el profesorado tiene la oportunidad de utilizar una coyuntura extrínseca o imperativo normativo para activar y orientar la profesionalización de los docentes. Nunca en la universidad española se ha hablado tanto de docencia universitaria como en la actualidad, y, en términos relativos, nunca en etapas educativas anteriores ha habido mejor formación del profesorado que en la actualidad. Por tanto, en ningún momento ha habido mayor ocasión para la innovación sobre lo que actualmente se realiza en las diferentes universidades y centros docentes. Pero téngase en cuenta esto: sin interrelación dialéctica (no polarizada) con las etapas educativas anteriores, conectándose mediante las intenciones educativas (objetivos y contenidos), temas transversales (A. de la Herrán, 2005) y metodología didáctica, entre otros elementos, la educación de la persona, que es resultante de la que se realizó en todas las etapas, queda muy disminuida. En síntesis: la educación es

una tarea compartida. Lo ha sido siempre. Pero será más eficiente cuanto más consciente sea. No será consciente si no llega a ser buena conocedora del trabajo educativo que en las etapas educativas anteriores se desarrolla. Y no conocerá lo mejor de ese trabajo si no es lo suficientemente humilde.

OBSERVACIÓN 3ª: El proceso de Bolonia hace referencia a la construcción del Espacio Europeo de Educación 'Superior'.

Comentario: Pero... ¿la Educación Superior es verdaderamente la superior? La *superioridad* de la educación queda aparentemente definida por su situación cronológica, por la complejidad de sus contenidos científicos o artísticos que ofrece, por los dineros que recibe, por su consideración desde la empresa... A nosotros nos parece más riguroso y propio tener en cuenta lo que ofrece y consigue en el alumno como posibilidad educativa, desde una formación docente compleja y adaptada. Flaco favor se hace al mundo educativo y social si esta inercia nominal no se cuestiona. Nuestra opinión es que resulta extraño que la palabra *superior* se utilice con tanta ligereza para identificar a la etapa universitaria en nuestros contextos académicos, en que el rigor y el cuidado razonar debieran presidir todos lo que en ella se albergara. Incluso su nombre. Así pues, ¿la educación superior es la Educación Superior o universitaria? ¿Por qué la buena Educación Universitaria ha de ser a priori superior a la buena Educación Infantil, Primaria, Secundaria o Terciaria? ¿*Superior por qué y en qué?*

OBSERVACIÓN 4ª: Bolonia promueve y prioriza el debate entre profesores universitarios como metodología de obtención de conocimiento.

Comentario: ¿Qué sentido tiene empezar a debatir sobre Medicina, Derecho o Arquitectura desde la experiencia propia o la ocurrencia? Sin formación pedagógica específica y previa, los debates sólo van a conducir a descubrimientos tardíos de multitud de Mediterráneos. ¿No podrían tenerse en cuenta, como cuestión de sentido común, los avances de la Pedagogía Universitaria? Nos parece conveniente que los pedagogos especializados pudieran verse especialmente apoyados en la difusión de materiales bien contruidos para que los profesores mejor motivados hacia la didáctica aplicada a sus disciplinas pudieran profundizar deductivamente de un modo complementario al aprendizaje vía normativa o a través del intercambio de experiencias. Es más, contribuirían indirectamente a la elevación de la calidad del conocimiento extraíble desde las experiencias, en la medida en que su conocimiento podría verse más formado. Así, es de esperar (aunque sólo sea una *esperanza estadística*) que de los 98.000 profesores universitarios que hay en España una parte significativa pudiera estar motivada por el conocimiento pedagógico universitario en el sentido anteriormente propuesto. Por ejemplo, al proponer el cambio de metodología, se suele partir de la base de que al profesorado en general se le ha de comunicar la idea de que las técnicas de enseñanza alternativas al método expositivo son una herramienta, son un instrumento. Un paso más, absolutamente necesario, sería proporcionarles las instrucciones para el uso de la herramienta o el recurso. Pero puede ocurrir que algunos docentes interesados puedan verse motivados a indagar en el estudio del motor, de sus partes, de su funcionamiento, de sus variaciones o fallos posibles... en función de lo cual podría tener más sentido el empleo de una u otra herramienta. En nuestro contexto, esta profundización equivaldría al estudio de Didáctica Universitaria, por ejemplo. ¿Por qué no esperarlo? ¿Por qué no *expectarlo*? En mi experiencia docente he podido constatar lo anterior al profundizar en temas pedagógicos con profesorado de diversas titulaciones: sencillamente, les gustaba la Pedagogía aplicada a su enseñanza. Les interesaba indagar en un campo que tiene todo que ver con las tomas de decisiones relacionadas con su profesión de profesores. ¿Y no es esto hasta cierto punto comprensible?

En síntesis, apostamos por la apertura a la complejidad (con expectativa ambiciosa y abierta), que es siempre una opción más capaz o completa que las propuestas más simples contenidas en ellas. Todo para hacer realidad no sólo que 'no hay cambio exterior sin cambio interior', sino que es posible –y por tanto no es ninguna tontería esperarlo– que el 'cambio interior' sea mejor del esperado en algunos protagonistas del cambio. Porque todo lo que percibimos –¡hasta el proceso de Bolonia!– tiene más que ver con nuestra subjetividad que con las características y condiciones del entorno.

OBSERVACIÓN 5ª: Con reiteración, en informes internacionales avalados por las diferentes Administraciones se hace referencia a 'expertos' en materia de Educación Universitaria provenientes de universidades, Administraciones de Educación Superior y Empresas.

Comentario. Si para las campañas antiincendios, de vacunación o antitabaco se cuenta con el asesoramiento de los profesionales específicos, lo normal es que para emprender una reforma pedagógica se cuenta con los pedagogos y didactas especializados. Compartimos que: "No sin los pedagogos, pero no sólo con los pedagogos" (F. Michavila, 2007, comunicación personal). Pero emprender el camino sin apenas expertos en docencia universitaria puede ser, además de *un proceder poco universitario* –enraizado en una ausencia de humildad y de conocimiento de la apertura supradisciplinar–, un camino menos práctico.

¿Expertos en qué y por qué? De entre los que considero que pueden ser verdaderos 'expertos en materia universitaria' distinguiría tres niveles: 'expertos en política universitaria', 'expertos en gestión, administración y organización universitaria', 'expertos en enseñanza universitaria'. Por ejemplo, en un texto como el titulado "Propuestas para la renovación de las metodologías educativas en la universidad" (Comisión para la renovación de las Metodologías Educativas en la Universidad, 2006), pareciera que los expertos más deseables pudieran ser los expertos en 'enseñanza o didáctica universitaria', porque no todo experto en una de las otras dos categorías tiene por qué serlo en 'enseñanza universitaria'. Planteado de otro modo: de los expertos en 'materia universitaria', ¿cuántos están identificados como de 'enseñanza universitaria'? En su caso, ¿a quién se considera experto en 'enseñanza universitaria'? Proponiendo su meditación en otro sentido: Hoy existen programas de doctorado, tesis doctorales y múltiples investigaciones en 'Didáctica universitaria'. Deducimos de ello que podrían ser verdaderos expertos en 'enseñanza universitaria' los profesores doctores investigadores en este campo y a su vez encargados de formar investigadores en esas materias. ¿Cuántos de ellos forman parte de este cuerpo de expertos? ¿Y esa cifra, que no expresamos por no escandalizarnos más, o son demasiado pocos? De otro modo: ¿se busca a este otro tipo de 'expertos'? ¿Por qué?

OBSERVACIÓN 6ª: La construcción del EEES se articula en reflexiones y Declaraciones generales y posteriormente en la planificación educativa de cada Estado firmante. En el caso de España, esta planificación podría estructurarse en varios niveles de concreción: a) Directrices Generales Comunes según el nivel de título y estudio (Grado y Posgrado), b) Directrices Generales Propias de cada titulación concreta, c) Plan de estudio de la titulación concreta en cada Universidad y d) Plan docente de asignatura. Se deduce de esto que la construcción del EEES otorga una gran –quizá excesiva– importancia a la planificación o diseño que, en gran medida, centra la formación pretendida en ella.

Comentario. Ya hemos apuntado en A. de la Herrán (2005) que la formación centrada en la planificación es una concepción incompleta de cualquier proceso educativo. El sentido principal de la planificación docente es anticipar qué y cómo se va a enseñar, expresar cómo se va a evaluar y permitir evaluar lo que se ha pretendido y desarrollado para mejorarlo. Estas previsiones no pueden ser tan blandas como para desdibujar la estructura y orientación de lo que se desarrolla, ni tan rígidas como para *despersonalizar* la comunicación educativa. La mayor parte de las universidades de nuestro entorno planifican poco y sólo desde el punto de vista de los contenidos académicos, apoyados en los descriptores oficiales.

Actualmente, el impulso recogido del proceso de Bolonia propone hacerlo desde la perspectiva de las competencias. En cualquier caso entendemos que centrar la formación en el diseño es una incoherencia formativa que conduce a la insatisfacción y a las lógicas críticas hacia lo que podría considerarse excesivo *énfasis en la planificación*. Desde un punto de vista formativo, en nuestra universidad falta densidad de tejido curricular básico que promueva una enseñanza más formativa, cohesione al profesorado, evite pugnas por los *terrenitos epistemológicos* y permita articular proyectos docentes capaces de desarrollar transversalidad y materias supradisciplinares específicas, tanto individuales como de equipos, departamentales o interdepartamentales. Obviamente, apuntamos a una deficiencia en la planificación. La planificación es una necesidad y un proceso natural cuya justificación mayor radica en el vector que transcurre desde la voluntad profesional a la educación que se pretende.

No es un punto de llegada, sino un medio orientado a la educación de todos. Por ello es un apoyo sólido para que la formación de profesores y alumnos tenga lugar.

En definitiva, nos parece que no se trata de planificar más o menos, sino de hacerlo de otro modo que pueda, de hecho, delatar, evidenciar o permitir la toma de conciencia de la enorme potencialidad educativa que la comunicación educativa universitaria podría llegar a tener, porque lo exigen su complejidad y su importancia. Aun así, el mapa estará siempre, desde su imprescindibleidad, a otro nivel que el territorio; no podrá garantizar ni un gramo de tierra real.

OBSERVACIÓN 7ª: El desarrollo del modelo pedagógico de Bolonia se basa en una serie de elementos de entrada: formación (en EEES y pedagógico-didáctica) – espacios disponibles – personal docente suficiente en número – número de alumnos razonable.

Cuando los cuatro elementos fallan –no hay formación previa del profesorado, sólo contamos con un aula inmensa, el profesor está completamente solo y tiene 172 alumnos matriculados en su asignatura²-, ¿qué sentir, qué hacer? ¿Habría que recurrir de nuevo a la buena voluntad de los compañeros que ya están sobrecargados para hacerse cargo de unos cuantos seminarios y tutorías ECTS? ¿Podremos decir que aquí se trabaja como en Oxford, que la suerte de *ECTS made in Spain* es equiparable a lo que se desarrolla en otras universidades firmantes, y que, por lo tanto, la formación es equiparable y la libre circulación de titulados –principal finalidad del Espacio Europeo de Educación Superior- es por fin un hecho? Lo subraya el Director General de Universidades:

El proceso de Bolonia tiene como principal objetivo facilitador que los titulados universitarios puedan moverse por Europa (por 45 países) con facilidad y acceder a un puesto de trabajo en las mismas condiciones que cualquier titulado del propio país. La organización de las enseñanzas, el sistema de créditos ECTS, el suplemento al título o la promoción de la movilidad son medios para conseguir este fin. Relacionado con ello, se encuentra el objetivo de la UE de aumentar su peso en el contexto internacional. Las universidades también pueden contribuir a este objetivo haciendo que la educación en Europa sea atractiva para estudiantes de todo el mundo. Las universidades deben contribuir a mejorar el bienestar social dentro de la llamada sociedad del conocimiento (J. Vidal, 2007:23).

Sin control de los elementos de entrada, empezando por la formación del profesorado, no hay innovaciones fundadas y sí muchos palos de ciego y poca eficiencia. La Ministra de Educación ha señalado que: “Es difícil que el profesorado asuma este cambio [pedagógico] y que lo haga suyo si no se le forma adecuadamente a lo largo de su docencia, una formación que debe ser valorada y requerida por ellos mismos, ya que el profesorado debe ser quien impulse este cambio metodológico” (p. 209). Cuando no hay formación, no hay conocimiento. Pero como la producción es un imperativo del sistema, hay copias. Es lo mismo que hacen algunos alumnos que se presentan a un examen sin estudiar y necesitan aprobar a toda costa. Y cuando se mira al de al lado uno deja de mirarse a sí mismo, la creatividad y la madurez personal se volatilizan, y los cimientos y las fibras educativas y sociales son de una calidad muy mejorable.

OBSERVACIÓN 8ª: Dentro de los procesos interuniversitarios conducentes a la construcción del EEES, y concretamente para el caso de España, se tienen previstas varias fases (Comisión para la renovación de las Metodologías Educativas en la Universidad, 2006, p. 7): a) Impulso (información, sensibilización, motivación, diseño de planes), b) Formación del profesorado, c) Ejecución (proyectos piloto, elaboración de guías y materiales, constitución de redes y canales para el intercambio de experiencias), y d) Difusión y evaluación (catálogo de buenas prácticas nacionales y supranacionales, congresos, seminarios, publicaciones). En paralelo habrá que atender los mecanismos de financiación o las infraestructuras.

² Asignatura: 'Didáctica General'. Especialidad: Educación Musical. Experiencia Piloto de la Facultad de Formación de Profesorado y Educación de la Universidad Autónoma de Madrid. Curso 2006/07. Prof. Agustín de la Herrán.

Comentario. Esta sucesión de fases parece lógica y sólida, pero no se ajusta la realidad, que es más compleja. *La primera fase (Impulso)* nos está indicando que el proceso nace de fuera, y que el *impulso* necesario se realiza de fuera a dentro. En efecto, el proceso de Bolonia no nace de los profesores a los cuales se dirige. Una vez más, el mismo *error número uno* de las reformas educativas en los niveles preuniversitarios. Y sin embargo, éste es un mal menor, porque de otro modo y dada la *mineralización pedagógica de la universidad*, quizá no haya otro remedio para encender el motor que empujar el vehículo por la pendiente y explicar a gritos al piloto qué ha de hacer para encenderlo.

La segunda fase (Formación del profesorado) es profundamente contradictoria, porque la formación del profesorado no puede ser una fase posterior al *Impulso* y anterior a la *Ejecución*. Dicho de otro modo: ¿Qué sentido tiene un *Impulso* sin formación?, o ¿Es que la *Ejecución* es alguna clase de culminación formativa? ¿Qué se está entendiendo por *Formación*? Tal y como parece, la formación es más una preparación funcional, coyuntural, defensiva y en el mejor de los casos orientada a la persuasión. Pero la *formación pedagógica inicial* del profesorado universitario (de todo el profesorado universitario, tanto de los que empiezan como de los que planean o de los que aterrizan), no debe ser *hacia el proceso de Bolonia*, sino *desde el proceso de Bolonia* y para su cultivo didáctico, la formación de sus alumnos y la mejora social. Y no es una fase: es una forma de vida profesional, un compromiso y una coherencia. En tres palabras, es mayor lucidez, compleción y apertura a la complejidad evolutiva de su ser y de su hacer.

La tercera fase (Ejecución) con el ingente intercambio de materiales entraña un peligro evidente: la adopción de lo realizado por otros (productos) para el caso propio. Como antítesis o alternativa sugeriría hacer más énfasis en los procesos y en las variables que pudieran caracterizar esos procesos, de modo tal que no sólo se valorasen a término los productos o el rendimiento necesario, sino además la innovación, la participación y el conocimiento generado. Es importante, a mi juicio, que, para acceder a un 'futuro más transdisciplinar' y avanzado en la universidad, donde predominen las ideas sobre los nombres, el conocimiento sobre las categorías, el trabajo sobre los amiguismos y la creatividad endógena sobre el reconocimiento *csikszentmihalyiesco*. ¿Cómo, si no, vamos a iniciar la sociedad del conocimiento? ¿Y si no lo hace la universidad, quién lo hará?

Con relación a *la cuarta fase (Difusión y evaluación)*, cabría desdoblarse en dos fases (I. Egado, 2006, comunicación personal): por un lado, *difusión*, y por otro, *evaluación (formativa)* y *acreditación (sumativa)*. En ella es preciso señalar que la evaluación no puede ser una fase, ya que obvia el importante papel de la evaluación inicial, el sentido irrenunciable de la evaluación continua y formativa-formadora durante el proceso completo, e imprime actitud, orientación y metodología a todo el proceso.

Por otro lado, se enfatiza en el catálogo de buenas prácticas, congresos, seminarios... Al igual que en el resto de las fases, no me parece clara su linealidad, en la medida en que todas las fases deben estar en todas. O sea, las reuniones, los congresos, etc. pueden nutrir a cada fase, cada avance. Y, por ejemplo, tanto o más interesante que finalizar con un catálogo de buenas prácticas (nacionales y supranacionales) podría ser comenzar y también finalizar con un catálogo de malas prácticas. ¿Por qué la mala praxis docente está inédita en formación del profesorado, cuando pudiera ser un filón formativo para la didáctica? (A. de la Herrán, e I. González, 2002). La realidad educativa es compleja por definición. Por tanto, no es posible linealizarla. Cada una de las fases anteriores se encuentra en las demás, y todas ellas por tanto son número 1, 2, 3 y 4. Además, este proceso tampoco tiene una fase 4, o sea, final. En educación y en formación no hay fases finales, porque no se cierran círculos. Más bien se abren espirales que se enrollan apuntando a alturas más y más elevadas. Las fases no son por sí mismas, sino por la altura a la que son capaces de elevar el giro plectonómico. Por tanto, es esencial que el Proceso de Bolonia incluya conciencia de la elevación que su proceso entraña y del eje de rotación que lo progresivamente puede centrarlo. O sea, una vez más, ha de pensar e imaginar mucho más allá de sí mismo.

OBSERVACIÓN 9ª: La estrategia política general al nivel de centros de Educación Superior es que las universidades lleven a cabo actuaciones de carácter estratégico para la renovación de sus prácticas pedagógicas.

Comentario. Fijarse en la parte visible del árbol puede ser un error por desconocimiento. Si las raíces no son largas y fuertes, el árbol no puede ser alto, y si se eleva mucho no durará demasiado. Las universidades más conscientes deberían emprender planes estratégicos para cambiar la actitud, el sentimiento y el conocimiento de sus profesores y directivos. La *educación de la razón* (F.E. González), aplicada a lo que nos ocupa, puede ser la causa fiable capaz de traer asociados cambios significativos de las prácticas pedagógicas y otros cambios mucho más profundos y más profesionalizadores. Debemos ser más exigentes con nosotros mismos. Insistimos en esto: el reto de Bolonia no empieza ni termina ni ha de mirar a los cambios de conducta (personal, de equipos educativos, de centros ni siquiera de instituciones), sino en la formación de los profesores y en su cambio interior y profundo, del que puedan nacer proyectos radicalmente nuevos que, incluso, puedan nutrir pedagógicamente en algo a las etapas anteriores, especialmente a Secundaria, una etapa que puede quedarse didácticamente aislada.

OBSERVACIÓN 10ª: El proceso de Bolonia pone el acento en un cambio de centro de gravedad: de la enseñanza de los profesores al aprendizaje de los alumnos.

Comentario. Entendemos que el avance, que no es ni mucho menos nuevo, debería ser un *tercer reto*. El *segundo reto* no es otro que reconocer la insuficiencia del aprendizaje, como pretensión: la finalidad de la enseñanza es la formación de la persona, y no el aprendizaje, todo lo significativo que se quiera. El *primer reto* se refiere a la formación del profesorado que va a favorecer en los alumnos aquella formación primera. Por tanto y desde esta perspectiva, el proceso de Bolonia, entendido de acuerdo con las premisas de sus Declaraciones y postulados, es pedagógicamente profundizable.

OBSERVACIÓN 11ª: El cambio metodológico tiene como la finalidad última la adquisición y generación de aprendizajes significativos.

Comentario. La ministra de Educación, M. Cabrera (2006) ha dicho, en el mismo sentido, que el método, con el objetivo puesto en el mejor aprendizaje, es un eje que define el Espacio Europeo de Educación Superior (p. 209, adaptado). Desde nuestro punto de vista, la finalidad de la comunicación didáctica no es el aprendizaje significativo, sino la formación. La formación incluye el crecimiento personal, la instrucción, los valores y la autoorientación, y equivale a educación de la razón. Pero no todo aprendizaje significativo se traduce en formación. En efecto: no todo aprendizaje significativo es formativo (A. de la Herrán, e I. González, 2002, pp. 282,283, adaptado), y en función de la formación con frecuencia es preciso desaprender y a reaprender muchas cosas. La educación es *autoeducación* (Gadamer), la *autoeducación* es *formación*, la *formación* es *transformación*, la *transformación* es *evolución personal*: incremento de *conciencia* y disminución de *egocentrismo* (infantilismo adulto). La formación es eje y es vector. El aprendizaje significativo no tiene norte, como tampoco lo tienen constructor como la creatividad o la autoestima.

OBSERVACIÓN 12ª: La construcción del espacio pedagógico de Educación Superior pretende desembocar en procesos de auténtica formación.

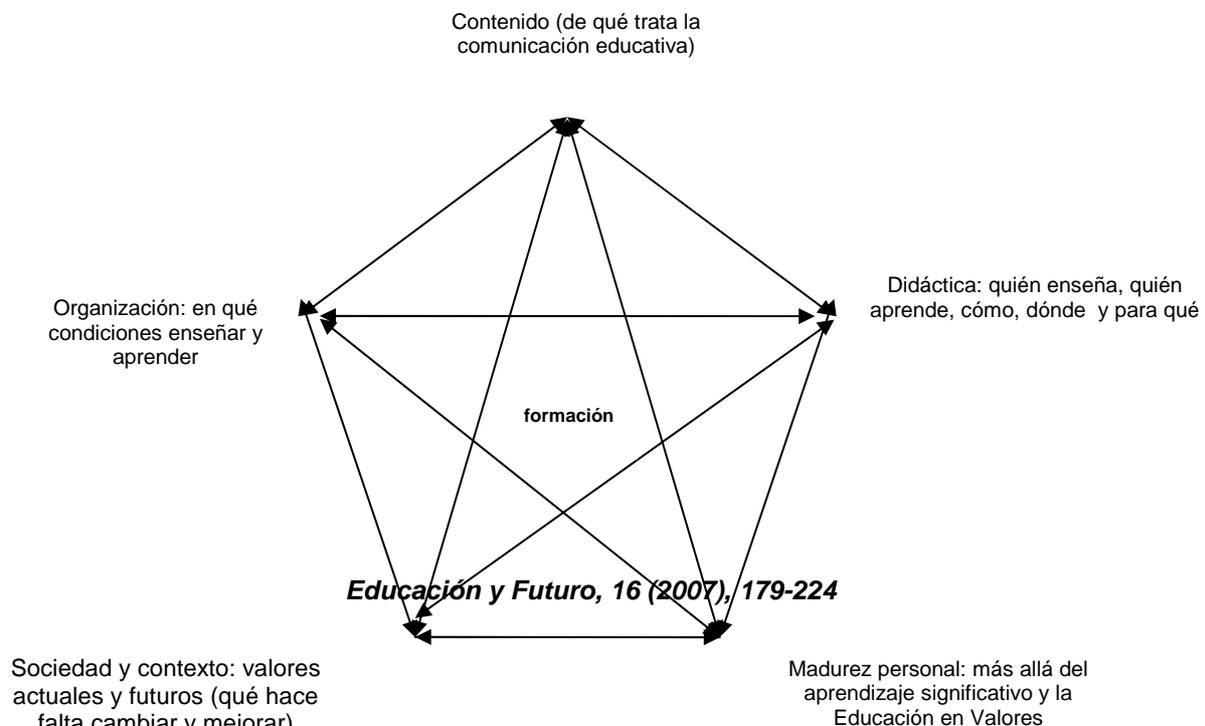
Comentario. Este argumento aparece con frecuencia, como lo hace el anterior, no siendo idénticos en absoluto. Pero parece hacerlo con relación a la pretensión docente. Pero no es frecuente en los textos nucleares -Declaraciones e Informes anejos- encontrar razones que puedan contribuir a fundamentar didácticamente aquella pretensión de cambio de *centro de gravedad pedagógico* y a apuntalar el cambio cognoscitivo al que tanto se alude.

Desde un punto de vista didáctico, la *formación* comparte una triple naturaleza: ser fin individual y social de la educación, pretensión de la Didáctica y objeto de estudio de la misma. Salvo en contextos determinados, no se limita a una determinada dimensión: Para la vida (sincrónicamente), se identifica pues con la educación global de la persona, que a su vez se entiende como "desarrollo humano global del alumno" (versus instrucción, por ejemplo en A. Clemente, 1999, p. 10), aunque ciertos autores la restrinjan. Por ejemplo, R. Young (1993), desde un punto de vista *crítico*, la identifica con "cualquier

acción deliberada que aumente la capacidad de resolver problemas de los discentes” (p. 11). Añado la consideración global amplia, a la que una Didáctica consciente siempre ha de mirar. Diacrónicamente, connota un proceso poco definido, que idealmente se extiende a lo largo de la vida. Esta lectura es la que permite conceptualizar a la formación como *fin de la comunicación educativa*, a la par que *objeto de estudio de la Didáctica* y *pretensión de la acción didáctica*. Añado la consideración de la evolución del ser humano como proceso dialéctico.

A diferencia de *enseñanza* e *instrucción*, la formación trasciende el ámbito educativo formal en aquellas dos vertientes: para la vida y a lo largo de la vida. Para S. de la Torre (1993): “Parece más coherente retomar el término formación para describir el objeto de la Didáctica complementado con el de instrucción al referimos a situaciones educativas” (p. 74). Se refiere por tanto a lo que desarrolla *plenamente* (personal, profesional e integralmente) de la propia educación se desea, acompañada idealmente, como en el caso de la *instrucción*, de la potenciación de la dimensión *autógena*, relativa a la capacidad de aprender por sí y desde sí mismos o *aprender a aprender*, tanto en la dimensión física como socioafectiva, intelectual, ética, etc., desde una *comunicación orientadora*. En definitiva, *formación* se encamina al desarrollo integral de los sujetos, con el protagonismo de sí mismo en su propia formación. Quizá por esto M. Á. Zabalza (1990) la conceptúa como: “camino que sigue el sujeto humano en busca de la propia competencia a través de la construcción de un modelo propio de realidad (p. 201). A nuestro juicio, la *formación* aunque se extienda a cualquier contenido de enseñanza, seguiría siendo más general, vinculada a la vida y a la madurez personal y social, realizándose a lo largo de ésta y relacionada con el desarrollo global de las capacidades del educando, y se destinaría *instrucción* a ámbitos más particulares.

La *formación* lleva a la persona al desarrollo de sus potencialidades y facultades. Sin embargo, si se califica, pierde potencia extensiva, aunque gane en especificidad. Así, se puede hacer referencia a *formación básica*, *formación en Educación Física*, *formación en Didáctica*, *formación matemática*, *formación profesional*, *formación ocupacional*, *formación universitaria*, etc. En estos casos, *formación* se hace sinónimo de *capacitación concreta*. ¿Qué *formación* debemos propiciar desde la enseñanza? J. Delval (1990), al reflexionar sobre los fines de la educación, constata la creciente complejidad de la vida social que exige un aumento de los conocimientos que la escuela debe transmitir. Nosotros nos hemos hecho eco de informes de la OCDE que cada pocos años el volumen de producción científica se duplica. Dados los cambios vertiginosos de los últimos años, y para los futuros, nos inclinamos por una formación polivalente y a la vez profunda, que capacite a los estudiantes, a la vez, para dar respuestas constructivas a lo futurible, lo ligado al contexto y la circunstancia, lo funcional y lo perenne, que en ocasiones se desatiende. Sobre el dilema de la prevalencia de la formación técnica sobre la formación humanista o clásica, optamos por la vía intermedia anteriormente señalada: desde nuestro punto de vista, lo esencial no son los puntos de partida, sino que todos aquellos *saberes* se pongan en práctica transversalmente a aquello que se enseñe. Un ámbito del conocimiento no garantiza ni mucho menos un *saber crear* o un *saber ser*, por ejemplo. Y para esta enseñanza resulta esencial la aportación de la persona del docente, quien desde su *ejemplaridad*, en primer lugar comunicará el valor de la *coherencia*, para después poder comunicar valores humanos desde la enseñanza de la Sociología o desde la Física.



OBSERVACIÓN 13ª: Se pretende una educación orientada al lema: “Cabezas bien hechas, no cabezas bien llenas”.

Comentario. En el ‘no’ se apoya una dualidad. Por tanto, también lo hace la ausencia de una síntesis. De ahí que esa observación a priori adolezca de parcialidad y de sesgo. Se desprende de esto que es dialécticamente superable. Hace falta las dos. Pero también es imprescindible educar la personalidad entera. Por tanto, metafóricamente, ir mucho más allá de la cabeza. Decimos *metafóricamente* porque en sentido estricto *somos lo que conocemos*, y *neurofisiológicamente sólo existe una clase de conocimiento*. Lo que entonces es menester, es redefinir la naturaleza del conocimiento para posteriormente poder integrarlo en la educación de la razón, como postula el catedrático de Didáctica F.E. González Jiménez. El conocimiento es y empieza con el sentimiento y el afecto, y culmina con el intelecto y la conciencia. Y todo ello requiere de una perspectiva amplia del mismo: conocer el resultado del esfuerzo anterior (cabezas bien llenas), saber pensar (cabezas bien llenas), saber ser (personalidades maduras) y ser más para los demás (conciencias bien orientadas).

OBSERVACIÓN 14ª: La planificación desde el EEES gravita en torno a las competencias.

Comentario. Esta concepción, comprendida como intencionalidad educativa, es criticable porque es superable. Empecemos con lo que para muchos puede ser una exageración: la universidad tiene algo más importante que hacer que formar usuarios de ordenador. Pero a las empresas les sobran ordenadores, programas, y accesorios. “Las sociedades y los empresarios particulares son los actores principales del sistema educacional. El Gobierno británico actual se apoya en ellos en lo que se refiere a los métodos pedagógicos, programas o la administración de los establecimientos”³ (M.A. Rodrigues Dias, 2006: 138). La presión social para un cumplimiento satisfactorio de las profesiones unida a la necesaria tendencia a la especialización educativa en función de un mercado desbocado -ya europeo-, que abastece de trabajo a la universidad, se absorbe sin crítica ni autocrítica generalizada, basándose en un criterio de *rentabilidad recíproca* –investigación-desarrollo-innovación-capital-. La satisfacción es grande, pero el hueco de lo que se deja de cultivar es enorme, aunque pase desapercibido, por afectar a los cimientos de lo que se construye.

Las reflexiones profundas para la evolución del ser humano han sido sustituidas por la mecanicidad inteligente de las investigaciones de encargo. Incluso con el enfoque de la propia investigación científica, que se identifica con respuestas ofrecidas por *papers*, *abstracts* y proyectos de investigación desarrollados. En consecuencia, se arrincona el *ensayo* y se limita la reflexión, la creatividad y la pregunta, y por ende la disminución de pensamiento global cuestionador hace bajar la cota del conjunto de lo construido. Todo tiene que ver, todo está relacionado. Y esto lo está porque queda arrastrada o afectada, *por ósmosis*, por un entorno social en el que el conocimiento se valora poco. Pero no nos

³ Y el modelo de Bolonia se apoya, al menos en parte, en la metodología, los programas y la administración de sus centros docentes universitarios.

resignamos, la universidad no puede hacerlo, y nosotros la somos. De entre todos los estilos de existencia, hay uno importante al que la universidad tiene el imperativo de alumbrar: la de liderar primero y cooperar después en la obra de la indagación intelectual que la humanidad ha percibido siempre como una alta misión. Esta reflexión, de la que la ciencia es un pilar ineludible, conduce al conocimiento, y éste a la ética, que se constituye en base permanente de más y mejor inquisición. Ésta es, por ejemplo, una de las líneas del pensamiento del naturalista Alejandro de Humboldt, a quien Bolívar consideró el verdadero descubridor de América, por los conocimientos que aportó, o de los hombres y mujeres de la Revolución francesa, cuya vida y cuyo espíritu nos precedió para algo. En síntesis, los imperativos sociales no pedagógicos están pudiendo con la primordial razón de ser de la universidad, que es preciso recordar para que el polvo o la nieve del tiempo no entierre y difumine. De aquí que lo interpretado como urgente, necesario o simplemente práctico, tienda a desplazar a menudo a lo importante y a lo profundamente útil. R. Forster hace una llamada a la formación del sentido crítico:

La universidad no debe ser un espacio para construir saberes técnicos, sino para formar el carácter, para construir espíritus capaces de hacer un uso crítico del mundo de la información que nos habita. Hay una exigencia utilitaria, que huele al fascismo light de la época, donde sólo se miden los saberes en función de su utilidad.

Pero la universidad no forma caracteres, no educa en primer plano la personalidad. ¿O acaso los más altos niveles educativos de ella -doctores, catedráticos...- se corresponden con más altas cotas de crítica comprometida, de personalidad educada o de madurez personal? Si no podemos responder que sí, es que en algo no se acierta casi siempre o se están *desenfocando* procesos, empeños y resultados. Quizá fuera bueno aplicar la frase favorita de Fr. A. Wolf: "Buscar siempre lo útil, decía Aristóteles, no es lo que más conviene a los hombres libres y bien dotados" (Eucken, 1925: 373). Lo anterior significa, precisamente, que a veces es indispensable buscar lo útil, sin obturarse en ello.

Para P. Perrenoud (2004), el concepto de *competencia* se sitúa más allá de los conocimientos o recursos cognitivos que ellas mismas movilizan para hacer frente a situaciones (pp. 11,134). Desde el referente de las competencias, por *formar* se entiende sobre todo *preparar* para la ocupación o el empleo; o sea, para el desempeño o quehacer en un área ocupacional, unas capacidades prácticas que se corresponden con unas necesidades funcionales (sociales, empresariales, académicas, educativas...), que pueden ser corticales al sujeto o ser fundamentalmente extrínsecas. Su centro de gravedad está situado en las demandas y tareas profesionales, y como tales y en función de ellas convergen emociones, actitudes, motivaciones, habilidades, conocimientos, valores y capacidades específicas. Un ejemplo. S. de la Torre, y V. Violant (2001) entienden que, ni durante la carrera ni a través de la práctica, los docentes adquieren las competencias que les convierten en "profesionales de la enseñanza innovadores y creativos", aspecto al que atribuyen gran valor, en la medida en que -para ellos- es ésta "la mejor definición que pueda darse de un profesor de hoy". [...] El profesor ha de organizar las tareas docentes con más variedad de estrategias y recursos didácticos, adaptadas los objetivos y necesidades del grupo clase (p. 23, adaptado).

Consideremos las siguientes categorías de competencias, de algún valor analítico más que clasificador, cuyas clases no son excluyentes, y que pueden servir para percibir las desde diferentes ángulos y, en su caso, expresar algunas que desde otros puntos de vista más usuales son más difíciles de detectar:

- a) Competencias relacionadas con lo que se debe conocer y saber hacer bien durante la práctica profesional de referencia. Es una perspectiva consensuada que sintetizamos: 1) Genéricas o transversales, comunes a varias titulaciones/profesiones: Instrumentales: Conocimiento de idiomas, conocimiento informático, documentación, expresión oral y escrita, etc. De conocimiento: Razonamiento constructivo, razonamiento crítico, creatividad, etc. De manejo y comunicación de la información: Utilización de programas de edición de documentos, comunicación a distancia mediante telemática, etc. De relación interpersonal: Capacidad de comunicación, trabajo en equipo, liderazgo, aprendizaje de los compañeros del propio u otros departamentos, discreción, contribución a un clima positivo, mediación y resolución de conflictos, etc. Organizativas: Planificación de proyectos, gestión de la comunicación, organización personal para el desarrollo de responsabilidades y cargos, organización para la resolución de problemas organizativos, evaluación de sistemas y procesos, etc. Éticas: Sentido crítico, autocritica y rectificación, responsabilidad, coherencia, solidaridad, sentimiento de justicia, respeto por el medio ambiente, etc. 2) Específicas o propias de alguna titulación/ámbito profesional. Por ejemplo, en el ámbito docente pudiéramos traer a colación las clasificaciones de Scriven (1998), Angulo (1999), Zabalza (2003), Perrenoud (2004) o, siguiendo una orientación ya apuntada por F. Giner de los Ríos, extrapolar la clasificación de competencias del profesorado de titulaciones de maestro (ANECA, 2004).

Además de las anteriores competencias convencionales, proponemos otros criterios de clasificación, para intentar abrir otras perspectivas de análisis y estudio:

- b) Competencias percibidas desde el punto de vista de su autoconciencia histórica: 1) Competencias pasadas: Asimilables a algún momento o fase del pasado. 2) Competencias actuales: Demandadas por las características de la actualidad y su circunstancia. 3) Competencias futuras: Previsibles sin liga o seña local o más amplia.
- c) Competencias percibidas desde el punto de vista de su dinamicidad: 1) Competencias cambiantes o necesariamente actualizables. 2) Competencias perennes: Demandadas con independencia de épocas y contextos.
- d) Competencias percibidas desde el punto de vista de su vinculación con el contexto de pertenencia: 1) Competencias contextualizadas o circunstanciales. 2) Competencias universales o no contextualizadas.
- e) Competencias evolutivas: útiles para el crecimiento profundo del ser humano: 1) Competencias personales. 2) Competencias colectivas. 3) Competencias de humanidad.

A la vista de la distribución anterior, se deduce que la atención mayor se polariza en el grupo de las competencias *profesionales*, percibidas desde algunas de las otras subcategorías, en detrimento claro de otras a las que –entendemos- la universidad no debiera dar la espalda, sino promover su conocimiento complejo o relacionado. El conocimiento es la acción interior de la razón. Como tal, puede educarse. Un modo de hacerlo es relacionándolo con el comportamiento o acción exterior, de modo que al realizarse lo confirme, lo desmienta o lo reoriente. Las *competencias* tienen mucho que ver con el conjunto de conocimientos que permiten al profesional dar respuestas adaptadas a situaciones profesionales, bien genéricas o concretas, bien habituales o críticas. No equivalen a conocimientos, pero no se sitúan más allá de ellos. Sin embargo, se relacionan con una parte de algunos de ellos: la más comprensible y aplicada de aquellos más relacionados con las capacidades funcionales. Lo que puede significar que, desde un punto de vista formativo o pedagógico, no tiene sentido perder de vista la fundamentación y orientación del conocimiento. Es más, un conocimiento sin sentido (científico, social...) ni raíz (ética) podrá ser un reflejo o una radiografía de sí mismo, mas no *conocimiento*. "En la investigación, como en cualquier aspecto de la vida, la disciplina ética es la base de todo; la probidad es antes que la capacidad" (Ramón Menéndez Pidal).

La *formación en competencias* se orienta -como alguno de los primeros modelos curriculares-, a la *preparación del profesional que se quiere formar*, no tanto a la *formación integral del profesional*. Y la diferencia no es baladí. Una *formación centrada en competencias* restringidamente comprendida se vuelve a corresponder con una instrucción tradicional y con una disciplinariedad monolítica, y no puede más que conceptuarse, como ellas, como una *contradicción en sí misma*. Al situar su centro de gravedad en el engranaje extrínseco, se corre el riesgo de considerar a la universidad como un *valor del mercado*, con su *capital humano* para la producción, la rentabilidad de los sistemas y la satisfacción de necesidades sociales. Su intensificación puede hacer caer a la universidad en *profesionalismo*, *productismo* o incluso *empresarismo*, que supeditaría los fines de la formación universitaria a las necesidades del mercado. Una *formación centrada en competencias* -en el grado que se quiera- no es tal formación (siempre *integral*). Es una *preparación que busca calidad*, o sea, utilidad eficaz, eficiente y rápida en y para sus destinos.

Pero nosotros no criticamos la *formación que incluye la atención a las competencias*. Es más, ese tipo de enfoque puede ser muy positivo para la preparación profesional. Decididamente huimos de que la universidad sea una fuente de incompetentes. Lo que criticamos es que *algunas competencias* se constituyan en horizonte educativo principal y a veces único para los objetivos de la universidad, que detrás de ellas aparezca el oficio o la profesión y que sólo en tercer lugar aparezca la persona y su formación evolutiva. Porque, si así fuera, ya no sería de aplicación, en toda su riqueza, la *formación educativa*. Dicho de otro modo: desde una perspectiva pedagógica y didáctica, *formar* es favorecer el desarrollo del mejor profesional y de la mejor persona posible, en unicidad, obviamente *desde una preparación en todas las competencias consensuadas posibles*, pero no *hacia una formación en las competencias*. Esta diferencia *preposicional* demostraría que la realidad de la educación universitaria no se ha percibido desde la profundidad y amplitud que les son propias a la Pedagogía, sino desde la superficialidad y el pragmatismo de las necesidades que socialmente y profesionalmente se demandan. Así, en lugar de cuestionarnos *¿Qué clase de competencias queremos que nuestros egresados tengan?*, proponemos preguntarnos *¿Qué clase de personas queremos formar?*

Recordemos cuando F. Savater (1997) se interrogaba: "¿Debe la educación formar personas competentes o completas?" En sintonía con todo lo anterior, F. Michavila (2001) propone una

enseñanza universitaria “orientada a iniciar la construcción de un modelo de educación universitaria diferente, mejor, más preocupada de la formación de ciudadanos libres, buenos profesionales y sensibles con los planteamientos internacionalistas de solidaridad, en lugar de simples futuros empleados”, algunas de cuyas directrices serían: pluralidad, formación en los valores ciudadanos, alejamiento de la especialización reduccionista, centración en la formación, no sólo en contenidos convencionales sino en actitudes y valores ciudadanos para la convivencia o en el compromiso con los problemas de los otros seres humanos, y educación menos memorística y menos academicista. Entendemos que las *competencias convencionales* se adquieren y demuestran, pero hacen *by pass* con la persona: la rodean para ocuparse de otras cosas que ya han dejado atrás lo más fundamental: la persona(lidad) educadora. Sin embargo, la *formación* se es, se tiene y se cultiva desde uno mismo y para los demás.

Un ejemplo: ¿Qué profesional demandaría como *ámbitos competenciales* la *madurez personal*, la *complejidad de conciencia*, la *superación del propio egocentrismo individual y colectivo*, el *autoconocimiento*, la *universalidad*, el *deber de memoria*, la *autoconciencia sincrónica o histórica*, la *preparación para la muerte...*? ¿No son éstos aprendizajes imprescindibles para la formación de cualquier persona? ¿Y cómo es posible que los proyectos “Tunning” no los detecten, no los expresen? ¿No significa esto que a ellos subyace un problema de validez ligada a la metodología utilizada? ¿Es que no es un hecho que no toda necesidad formativa se demanda? Respondiendo a la última pregunta, ésta es nuestra conclusión sobre lo meditado: En efecto, *no toda necesidad social se demanda*, bien porque no se habla de ella lo suficiente, porque no interesa en primer plano a los sistemas que perciben y reclaman, sean éstos personales, institucionales o más amplios, o porque la evolución de la conciencia no ha llegado aún a un nivel de complejidad suficiente. Pero la *formación* y la educación que la pretende no debieran vincularse a las necesidades de rentabilidad de los sistemas, sino a su evolución posible de la humanidad. Por ello lo que debe regir es el cultivo y la búsqueda de sensibilidad, lucidez o capacidad de visión que da el conocimiento, que en conjunto identificamos con *conciencia* aplicada a la educación. Si la perspectiva es la de los intereses parciales estaremos debatiendo con una miopía sólo capaz de reconocer horizontes y metas asociadas a horizontes cercanos. Una segunda conclusión didáctica es que lo que ha de regir la comunicación didáctica en cualquier nivel educativo es la formación, sobre la que es imprescindible reflexionar previamente y con toda la complejidad de que somos capaces. En función de ella se han de conceptualizar y desarrollar las competencias demandadas. No al revés.

Se requiere precisar bien qué es la formación, privilegiando el aspecto humano, porque no puede ser de otra manera. Delimitar sus dimensiones y descubrir lo que hasta el momento no sólo no ha sido definido o incluso apenas relacionado con la propia formación. De ahí la necesidad de hacerlo. Hacerlo es relacionar aquellas necesidades no demandadas por los sistemas sociales con lo que la sociedad también reclama en silencio o con frecuencia con palabras y conceptos imprecisos o desenfocados. En definitiva: esa relación la debe construir la universidad y hacerla entender a la sociedad, porque la sociedad a veces no es capaz de interpretar, como tampoco lo es el niño de tres años sobre muchas de sus necesidades educativas. Para todo esto se precisan profesionales competentes, buenas personas y sabias, o sea, lo más universales posibles. Esto es lo que hay que pretender. A esto ha de orientarse el principal esfuerzo de la universidad.

OBSERVACIÓN 15ª. El concepto de ‘competencia transversal’, a que se refiere el EEES para la docencia universitaria, no coincide exactamente con el de ‘transversalidad didáctica’, propio de etapas educativas anteriores.

Comentario. Deducimos que una incorporación de este modelo complejo podría incrementar su potencial formativo. Cuando el norte es la formación, las prioridades vuelven a situarse en su orden didáctico y lógico. Y así, pese al incomparable atractivo que la información universitaria tiene para investigadores, docentes y practicantes, queda patente que, para ser verdaderamente útil, para aspirar a ser plena, no tiene más remedio que integrarse en un sistema de capacidades y virtudes de orden superior, dentro del cual sí puede alcanzar una mayor relevancia educativa y social, sin la que poco sentido evolutivo tendría. La transversalidad universitaria podría ser un recurso y una estrategia planificadora orientada a la plenitud de la comunicación didáctica, pero también metodológica e intrínsecamente motivadora, intersticio educativo, base de tejido curricular y sobre todo fundamento de coherencia pedagógica orientada a la apertura, la flexibilidad, la compleción y la complejidad (A. de la Herrán et al., 2003).

El conocimiento consiste en expresar la realidad para tomar conciencia de ella y reconocerla. Esto ocurre, sobre todo y por definición, con las temáticas de naturaleza *transversal*. Al hacerlas explícitas, con frecuencia la intencionalidad educativa se estructura mejor, y la ganancia en conciencia y compromiso social tiene lugar, si la voluntad de organización curricular y la profesionalidad orientada a la construcción curricular se relaciona con la búsqueda permanente de propuestas educativas de mejor calidad para nuestros alumnos. La *transversalidad universitaria* es una interesante línea de trabajo didáctico para la educación de este nivel educativo. Puede comprenderse desde varios sentidos complementarios: 1) Como recurso planificador. 2) Como posibilidad metodológica. 3) Como raíz para un estilo docente asentado en la formación del alumno, más allá del academicismo. 4) Como posibilidad motivadora. 5) Como disposición curricular atenta al *intersticio formativo*. 6) Como base de tejido curricular orientada a la innovación y a la investigación convencional y no convencional. 7) Como fundamento de coherencia formativa, orientada a la complejidad. 8) Como base para la emergencia de otros “temas *radicales*” (A. de la Herrán, y Mar Cortina, 2006), hoy oficialmente inéditos, capaces de proporcionar profundidad al currículo de todos los niveles educativos.

Desde la óptica *transdisciplinar* que expresamos podemos entender que todos los temas están en todos, del mismo modo a como también es correcto decir que toda materia disciplinar bien entendida participa siempre del conocimiento de cualquier otra en alguna medida, así como en todos los posibles aspectos transversales. Sentadas estas reflexiones, ofrecemos la siguiente propuesta, que se centra en la *profundización* de la múltiple oferta curricular, desde la *transversalidad*. Y lo hace por una serie de motivos que, por razones obvias, son más propios de las carreras docentes y de psicopedagogía, que de cualquier otra:

- a) Es deseable reflexionar más allá de lo *académico*, con vistas al desarrollo de la *orientación educativa* que subyace y permea a la *formación profesional*. En consecuencia, puede ser positivo proporcionar *referentes para la formación*.
- b) Es un imperativo que, aunque sea *pálidamente*, la universidad se aproxime formalmente a lo que se realiza en etapas educativas anteriores, no sólo para asegurar una continuidad curricular mínima, sino para maximizar la potencia educativa que en sí tiene.

En consecuencia, considero que algunas de las más importantes razones desde las que cabe justificar los diseños y desarrollos de sistemas de temas transversales en la universidad, parten de la conveniencia de: 1) Contribuir a la definición de la “profesionalización de los docentes” (M. Fernández Pérez, 1988). 2) Cuestionarse sobre los principios de la propia enseñanza. 3) Definir nuevos espacios de relación educativa y nuevas finalidades educativas. 4) Proyectar un crecimiento en común desde las diferentes áreas de conocimiento en tanto que práctica de la educación universitaria. 5) Mejorar el compromiso de la tarea docente. 6) Posibilitar la autocrítica y la crítica didáctica compartida con los estudiantes 7) Reflexionar más allá de lo académico, hacia espacios de formación enriquecedores. 8) Ganar en coherencia con dónde se está –un centro de educación- y lo que se enseña –intenciones para la formación-, sobre todo si el centro educativo es una carrera docente o psicopedagógica, o si posiblemente algunos alumnos pueden o desean dedicarse a la enseñanza.

Se han conceptualizado los ‘temas transversales’ como: “un conjunto de aspectos de especial relevancia para el desarrollo de la sociedad durante los últimos años” (MEC, 1989). La *transversalidad universitaria* tiene como origen y destino la *formación para la vida*. Por tanto su *utilidad* (más allá de la mera *funcionalidad*) es máxima. No ha de asimilarse mal: Ni como yuxtaposición [nuevas disciplinas] ni como menor nivel académico. Exceptuando aquellos casos en que ‘las transversales se hayan quedado atravesadas’, como diría I. González (en A. de la Herrán; I. González Sánchez; M. J. Navarro Valle; S. Bravo García; M. V. Freire López, 2000), se trata de educar lo más y lo mejor posible y de ajustarse más a lo que la sociedad necesita, lo demande o no, de poder profundizar en la *educación universitaria*, y de ampliar la concepción tradicional de la práctica docente desde los *proyectos curriculares* o *institucionales*. Y, además –lo que no es poco- encontrar fibras con las que vincular educativamente los valores cultivados desde etapas educativas anteriores, de las que la universidad debería ser una plenitud algo más que instructiva. La siguiente propuesta de transversalidad universitaria (A. de la Herrán et al., 2003) estaría regida por estas características: 1) Compartida por profesores y estudiantes, en la medida en que ambos son protagonistas del proceso docente-educativo. 2) Abierta al diálogo, a la profundización, a una evaluación continua y a la integración de otros referentes que ayuden a una mejor percepción y desarrollo de su enseñanza. 3) Flexible, adaptable en mayor o en menor medida, dependiendo de su sentido situacional y asociado a la naturaleza de las materias específicas:

- a) Formación actitudinal: Para la convivencia democrática: respeto, civismo, tolerancia, paz, igualdad de oportunidades, etc. Para la generosidad: cooperación, ayuda, solidaridad, etc. Para la crítica: análisis, valoración, alternativas, etc.
- b) Formación instrumental: Para el trabajo en equipo: técnicas de dinámica de grupos, etc. Para el trabajo intelectual: orientaciones al estudio, técnicas de búsqueda de información, presentación de trabajos, citas y referencias bibliográficas, expresión escrita y oral, realización de trabajos y exámenes, técnicas de expresión oral, etc.
- c) Formación para el desarrollo integral del conocimiento: Para la investigación: práctica de la duda, talante indagador, aprendizaje por descubrimiento, actitud y recursos para la investigación. Para la complejidad, para el conocimiento *transdisciplinar*. Para la síntesis, más allá del conocimiento dual o maniqueo. Para la creatividad y la producción intelectual.
- d) Formación para la madurez personal: Para la autocrítica y la rectificación. Para la *ejemplaridad* y la coherencia. Ética o deontología profesional.
- e) Formación para la vida social: Para el consumo: publicidad, medios de comunicación, etc. Para la salud: alcohol, tabaco, drogas, alimentación, sexual, etc. Ambiental: ecología, respeto a la naturaleza, etc. Para la igualdad de oportunidades y para la justicia social
- f) Formación utópico-evolucionista. Antes y después de los fundamentos anteriores, axial a todos ellos, considero importante realizar un intento de definición personal y paulatina de *dónde estamos* y *a dónde pretendemos ir*. Para ello puede ser útil recurrir a esta dimensión organizadora, por cierto, íntimamente ligada a la conciencia asociada al quehacer científico, artístico o profesional en general, si se entienden bien: 1) Lo que hoy es *realizable* ayer era *imposible*, lo que hoy es *ideal*, mañana se hará, gracias a nuestro apoyo, insignificante pero imponderable. 2) La educación tiene una profunda naturaleza *utópica* o de deseo de buscar algo mejor. 3) La mayor dificultad a veces es la mentalidad del estudiante, su motivación, su ilusión. Esta atención ambiciosa y generosa orientada al cambio y a la transformación también es labor de la universidad, que entiendo como *institución para la mejora social* ampliamente entendida, orientada hacia la evolución humana posible, impulso que no termina en nosotros, que no de un modo claro define un antes y un después en el proceso de cada vida profesional, porque las trasciende. 4) Porque *todo se hace desde las ideas*, tenemos dos opciones principales: *Plantearnos nuevos interrogantes o conformarnos con las respuestas ya existentes*. Hay una tercera opción *evolucionista* que superaría esta dualidad. Podría enunciarse así: *las respuestas, en función de los interrogantes*. Esta es una cuestión clave de la formación universitaria, en la que se detuvo sabiamente el mismo Freire. 5) Nuestra orientación podría sintetizarse en el pensamiento de R. Eucken, A. Einstein o de Teilhard de Chardin, quienes nos recuerdan que nuestra vida tiene un *para qué* que no acaba en nosotros, que la vida no es un accidente, que la razón y la conciencia están unidas, que la universalidad es posible, que nos encontramos en un proceso doloroso, cooperativo e irreversible de evolución humana, de profunda naturaleza educativa, que la existencia tiene un sentido inteligente y generoso con el que nos podemos sincronizar... 6) Todo ello está estrechamente ligado a la adquisición de autoconciencia temporal, espacial y de sí (autoconocimiento), como referente para ser más y trascender más acertadamente. Por tanto, esta vertiente formativa se podría condensar en las siguientes líneas de educación: Educación para el autoconocimiento, Educación para la conciencia, Educación para utopía (derecho a desear y luchar por algo mejor, permanentemente), Educación para la convergencia humana, más allá de los sistemas de pertenencia.

Una cuestión normal, ante esta propuesta u otra semejante, suele ser: ¿Cómo *abordar* estos ámbitos desde las diferentes materias? La respuesta a esta pregunta pasaría por otra pregunta complementaria: Si lo que se practica es la educación, ¿cómo pueden no abordarse? Una propuesta así define además campos de perfeccionamiento docente, que podrían señalar vías de *aprendizaje cooperativo* o de *enseñanza mutua* para los sectores más progresivos de los departamentos y equipos docentes de cada centro educativo, o entre centros. Su viabilidad dependerá a priori de la intensidad de la implicación de los docentes en su propio proyecto personal e institucional, de su organización, de su amplitud de visión y de su profesionalidad.

A tal efecto, podría ser de interés la formación de *comisiones* o *grupos de trabajo* multidisciplinares y multidepartamentales, con el fin de que sea el mismo equipo el principal generador de conocimiento. Dependiendo del tema, algún docente o investigador podrá aportar más contenidos, reflexiones. Sería idóneo, en su caso, contar con estos especialistas, que no obstante rápidamente quedarán enriquecidos por las nuevas relaciones los demás. Inversamente, en el caso menos probable de que alguno de éstos u otros temas no quedase bien atendido, el grupo correspondiente podría optar por

buscar una asesoría puntual, de la que podría aprovecharse el grueso del equipo. Finalmente, cada *comisión* o *grupo de trabajo* ofrecería al resto el resultado de su trabajo *transdisciplinar* (centrado en los temas), provisional y abierta, de modo que pudiera constituirse en materia potencial de proyecto educativo común.

Cada tema o eje transversal quedaría, a nuestro entender, bien englobado y bien relacionado, facilitando así la respectividad del conjunto de la transversalidad con el resto de materias disciplinares. Desde esta sencilla propuesta, creemos que gran parte de las cuestiones formativas pueden ser englobadas sin hacer prevalecer a priori una sobre otras promoviendo conscientemente aprendizajes más allá de las materias convencionales, cooperando a la *educación universitaria*, en función de la cual los profesores de este tramo educativo trabajan. Estamos sosteniendo que la alternativa correspondiente a la demanda profesional y social no se satisface sólo con propuestas *verticales* (disciplinares y supradisciplinares), ni siquiera con propuestas de *competencias transversales* sino, además, dinamizando la Didáctica Universitaria e interesando por ella a profesores y a alumnos. Esencialmente, se trata de preparar al estudiante para aprender a aprender y conocer antes y después de la graduación (Nemeth Baumgartner, 1994: 300), pero también a invitar a la lucidez sobre su propio proceso formativo. Y sobre todo favorecer su formación personal y profesional, ayudarle a que pueda ser gran profesional y gran persona. Quizá este planteamiento dialéctico y ternario – *disciplina/supradisciplina, transversalidad y didáctica universitaria*- pueda ser el trípode sobre el que considerar la construcción de una verdadera calidad de enseñanza orientada a una formación más compleja y consciente, relevante para futuros procesos de desarrollo personal y profesional. Para F. Perigot, presidente de la Patronal francesa, el excesivo especialismo podría dificultar procesos de evolución profesional posteriores. Por ello se necesitan personas:

Preparadas de una manera bastante universal. No tenemos necesidad de jóvenes formados en el interior de un sector tan preciso (especializado) que se encierren en él como en un baluarte: esos jóvenes se imaginan que en esa especie de fortaleza militar o castillo son invulnerables, pero de esa manera adquieren malos hábitos y después son incapaces de evolucionar (Vilar, 1997: 33).

Algo semejante apuntaba D. L. Meadows, director del Instituto de Investigaciones Metodológicas y Sociales de la Universidad de New Hampshire, al subrayar que *la ampliación de los límites de la disciplinabilidad se corresponde con una clase de formación universitaria más amplia*. Refiriéndose a la rama *economía-empresariales*, afirma para la universidad que:

Necesitamos líderes planetarios para una revolución global, para conseguir un mundo sostenible, y no meros gestores. Hay que distinguir entre gestión y liderazgo. Los gestores deben indicar las cosas concretas que cada uno debe hacer; pero tiene que haber líderes con coraje, capaces de crear un sueño común, una visión conjunta y un sistema ético global (p. 34).

OBSERVACIÓN 16ª: En los documentos e informes asociables al 'Proceso de Bolonia' no se repara suficientemente en la conveniencia de una organización supradisciplinar como medio de favorecer procesos y resultados basados y orientados a una mayor complejidad.

La organización de la universidad es permanente causa y consecuencia de su contenido, de su cultura y de lo que en ella ocurre, tanto de lo más positivo como de lo que podría ser mejorable. Lo cierto es que la vieja organización de algunas universidades a veces se diferencian formalmente poco de las organizaciones políticas o religiosas. En efecto, a veces: "Las Universidades son máquinas creadas por los patrones de los Departamentos y Facultades destinadas a garantizarles un trabajo de por vida de acuerdo a sus propios deseos" (Nemeth Baumgartner, 1994: 283). El mayor problema es, como decimos, que la organización incide en el conocimiento, siendo su causa, consecuencia y expresión. Quizá por esto F. Capra (1984) señala que la nueva comprensión de la realidad está siendo formulada, en gran parte, fuera de las instituciones académicas, que permanecen demasiado ligadas al cartesianismo y experimentan dificultades para apreciar nuevas ideas" (p. 43, adaptado). A mi entender, más que para apreciar es para adaptar y autoorganizarse en consecuencia; se trata, por tanto, de una *dificultad de aprendizaje* y de un cierto *anquilosamiento* contradictorio con la propia hipótesis de la función social de la universidad. La vieja organización actúa con relación al conocimiento necesario como una malla que marca y casi corta la piel, porque aquello que comprime crece inexorablemente más allá de la yuxtaposición disciplinar, emergen otras relaciones profesionales, otras

comprensiones, emanadas de *nuevos paradigmas* que no pueden ser asimiladas por los viejos esquemas, y su consecuente reflejo en el diseño y desarrollo de investigaciones, en las que los *temas* tienden a superar las barreras o límites disciplinares de las materias o asignaturas, y son ellas las que se colocan en función de su desarrollo, y no a la inversa, como ocurre hoy, en general.

F. Michavila (2001) apunta los siguientes problemas de corte organizativo a los que asocia esbozos de solución operativa: 1) Carga lectiva excesiva y rígida en cuanto a créditos, mantenida por creencias como que, a la hora de elaborar un plan de estudios, todo falta y nada sobra, de modo que la inclusión de nuevas disciplinas se dificulta por la casi imposible eliminación, por inercia o por intereses personales, de otras, ya obsoletas. Cuantos más créditos se cursen en una titulación más prestigio académico adquiere. 2) Exceso y rigidez de horarios. La gestión del tiempo pedagógico es rutinaria y poco sensible. A los responsables universitarios normalmente les preocupa el ahorro monetario, pero muy poco el temporal; o sea *qué enseñar y cómo enseñar* en el tiempo óptimo. Puesto que todos los alumnos no aprenden los conceptos expuestos por el profesor de una misma manera, ni a la misma velocidad, son extraordinariamente útiles aquellas nuevas herramientas educativas que faciliten a los profesores la adaptación del ritmo de aprendizaje a la velocidad que convenga a sus alumnos y al nivel de conocimientos previos que tengan. 3) Pobreza en cuanto al diseño de la tutoría universitaria. En consecuencia se requiere una revisión del diseño vigente de las tutorías, y a una redefinición del rol de los profesores. 4) Empleo de las nuevas tecnologías educativas para instruir, más que para educar, y para informar, más que para formar. 5) Falta de participación de los estudiantes en el diseño de su currículo. 6) Ausencia de contenidos transversales que incorporen estudios humanísticos, científicos y tecnológicos que permitan avanzar hacia una formación integral, al menos desde un 10% de los créditos (de libre configuración).

Es previsible que la relación fértil entre las disciplinas, en su más amplio sentido será la base del futuro de una universidad que trabajará más, con mayor amplitud, precisión y mejor sentido, a la vez; incorporará menos conflictos organizativos de naturaleza egótica-proxémica; será más productiva y mejor investigadora al servicio del bien común; los contenidos abordados se aproximarán más a la realidad de la que se ocupa: ciencia, docencia, conciencia y servicio social; y se constituirá en el origen de espacios y proyectos de investigación novedosos, múltiplemente enriquecedores y socialmente apasionantes.

Ciertamente, la organización obsoleta de la universidad actual es, junto con las mentalidades obsoletas, el principal obstáculo para el tránsito a la complejidad de las relaciones entre docentes, materias y departamentos. Pero quizá algunas pautas o fórmulas podrían ayudar a orientar cambios para la cohesión con sentido, y a la profesionalidad, más allá de las disciplinas tal y como hoy se comprenden:

- a) Las configuraciones de "mosaico móvil" (A. Hargreaves, 1996), o aunque sean de *mosaico semifijo* -añadimos nosotros-, podrían cultivar el hecho de que docentes de agrupamientos *indiferentes*, *balcanizados* o *diversos* coincidan en múltiples comisiones y grupos de trabajo *trans*, capaces de generar efectos de cohesión indirecta y funcional, evidentemente de gran interés para la formación final de los estudiantes. Así mismo la multiadscripción o pertenencia simultánea a dos o a más departamentos a la vez, porque en todos pudieran desempeñar funciones enriquecedoras relevantes y justificadas.
- b) Materias, cursos y carreras de segunda generación, basadas en la posibilidad de que temas transdisciplinares con entidad propia (creatividad, conciencia, currículo, evolución humana, ego, muerte, convergencia, universalidad, conocimiento, comunicación...) puedan reunir aportaciones de todas las áreas del conocimiento interesadas, y desarrollarse desde ellas satisfactoriamente. En la medida en que las universidades actuales están sobre todo articuladas por referentes disciplinares, hoy se abre la posibilidad creciente de otros cualitativamente diferentes, a los que por ello consideramos, arbitrariamente, como *de segunda generación*. Todo lo anterior anhela un día en que resulten normales las universidades, facultades y departamentos transdisciplinares en torno a temas transversales y radicales. Piénsese por ejemplo, en una Universidad, una Facultad o un Departamento de la Evolución Humana, de Ecología, de la Muerte, de la Paz, de Derechos Humanos, del Agua, del Caos, de Creatividad, etc., en las que prácticamente todas las áreas y departamentos, disciplinares o transdisciplinares, tengan mucho que decir. Pero aquello, que podría ocurrir en más o menos tiempo, no será suficiente, si con posterioridad no se resuelve con un proceso de convergencia entre las organizaciones más disciplinares o de primera generación y las transdisciplinares. Porque si este paso no se da, simplemente se habrá cuarteado de otro modo la misma realidad, se habrá incurrido en una ilusión de relación hacia la globalidad, no se habrán operado cambios más allá de lo formal.

Partimos de razones como las contenidas en esta reflexión de E. Morin (2000), en el sentido de que:

La reforma de la universidad no puede contentarse con una democratización de la enseñanza universitaria, y de la generalización del estado de estudiante. Se trata de una reforma que concierne a nuestra aptitud para organizar el conocimiento, es decir, para pensar.

Esta reforma implicaría una reorganización general por medio de la instauración de las facultades, departamentos o institutos dedicados a las ciencias que ya hayan operado una reestructuración multidisciplinaria alrededor de un núcleo organizador sistemático (pp. 111,112).

OBSERVACIÓN 17ª: Del diagnóstico de la situación actual en los países participantes del proyecto de EEES se desprende la conclusión de que la reforma de las metodologías educativas se percibe como un proceso que es imprescindible abordar.

Comentario. Esta conclusión se menciona en las Declaraciones de La Sorbona y de Bolonia de 1998 y 1999, pero también en actas de congresos de Didáctica Universitaria desarrollados a principios de los años 90 en España. También lo subrayaba de manera muy clara Gregorio Marañón en 1953. Por tanto, el problema al que Bolonia responde no deriva del diagnóstico de una situación estrictamente 'actual'. La 'actualidad' del problema tiene raíces muy largas y data de una situación muy anterior. Por otro, aunque resulte imprescindible de abordarse, porque constituye uno de los más claros efectos visibles de la formación docente, no debería acometerse linealmente en primer lugar.

El verdadero cambio metodológico será consecuencia de la formación, no al revés. Si bien Bolonia intenta romper el ciclo vicioso de una universidad pedagógicamente enquistada, lo que es muy de agradecer y loable, debemos tener bien claro esto. Un cambio metodológico no puede sostenerse mucho tiempo sin una formación suficiente que lo motive y desarrolle. Si después de Bolonia o durante el proceso no rellenamos el hueco de inmediato, se correrá el riesgo de socavón o bien de alcanzar un cambio conductual (o superficial) en algunos profesores. ¿Lo suficiente para que algunos sostengan la ilusión de un cambio profundamente inexistente? Los previsibles *observatorios del cambio metodológico* que se puedan crear no van a ser capaces de observar el estado de salud de sus raíces, de las que casi todo depende. No estarán para eso.

El cambio radical de la docencia universitaria no debe prolongar más sus oberturas, sus prolegómenos o sus preludios. Es hora ya de emprender de una manera efectiva el cambio radical en la enseñanza universitaria, y hacerlo con el mejor conocimiento y la mayor conciencia posible. O al menos el suficiente para no confundir las ramas con las raíces. Y desde luego, *más allá* del llamado Proceso de Bolonia, que ya es pasado, aunque no haya nacido todavía, y sobre todo es un techo no muy alto para la Pedagogía Universitaria.

OBSERVACIÓN 18ª: La construcción del espacio pedagógico de Educación Superior pretende superar los actuales 'métodos' de instrucción universitaria.

Comentario. El argumento anterior parece atender al procedimiento a evitar, que desde nuestro punto de vista no se analiza suficientemente. Coincide con las ideas de G. Marañón (1953), que sostenía que las reformas que parecen necesarias en la Universidad en todo el mundo se basan en una sola consideración: la Universidad, incluyendo en ella los tres grados de enseñanza, debe abandonar absolutamente su empeño en enseñar académicamente las cosas, de instruir. Hace más de un siglo que lo había dicho Goethe. Salvo las esenciales nociones que sirven de base común y eterna a toda cultura inicial y las que deben orientar el pensamiento de los estudiantes, la Universidad no puede pretender informar al joven del inmenso caudal de conocimientos que vanamente aspiran a abarcar los planes de enseñanza actuales.

Afirma C.C.M. Álvarez de Zayas (1999):

La ausencia de un enfoque dialéctico ha implicado que, en ocasiones, el resultado inmediato del proceso docente-educativo: la instrucción, y del más perspectiveo [sic]: la educación, se estudien como fenómenos que se dan de un modo aislado. En el otro extremo aparece otra deficiencia metafísica que consiste en identificar la educación con la instrucción, es decir, lo fenoménico con lo esencial. A partir de este error, se incorpora la convicción al sistema de conocimientos, como si la mera explicación de aquella garantizara su formación (pp. 3,4).

Coincidiendo con él, F. Michavila (2001) ha acotado que:

El punto de partida para los potenciales cambios debe ser el análisis de la situación en que se halla nuestra educación universitaria, caracterizada desde siempre por un excesivo academicismo. Su preocupación extrema por los conocimientos, casi en exclusiva, resulta consecuencia lógica de los siempre escasos recursos dedicados a la educación superior. Los pocos medios disponibles condujeron a una enseñanza esencialmente teórica -aunque no demasiado mala- porque era más barata. La educación universitaria española se ha ocupado mucho de los contenidos de los programas y muy poco de enseñar a hacer o de formar en actitudes y en valores.

Cuando la enseñanza se concentra en los contenidos académicos, se cae fácilmente en la *instrucción*, en el *academicismo* y/o en el *cientismo*. Por ejemplo, en ocasiones la enseñanza realizada sobre contenidos científicos *opaca* otras necesidades formativas, sociales y personales. Una aparente paradoja es que muchos de los más grandes científicos sí dan importancia a otras intenciones aparentemente alejadas del currículum instructivista. Pero los contenidos también son *actitudes, sentimientos, procedimientos, valores...* Por eso recalamos que la condensación de la enseñanza en ellos podría desembocar en *activismo, criticismo, sentimentalismo...* según los casos. Pero todos ellos pueden ser buenos contrapuntos de los conceptos académicos, en el camino hacia la educación. De hecho, la Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI ha recomendado *fortalecer los enfoques humanistas* sea cual sea el ámbito de la enseñanza. Sin embargo, aun pudiendo ser muy compleja la acepción de los contenidos, desde un punto de vista pedagógico, carece de sentido centrar la comunicación educativa en ellos. Desde un punto de vista didáctico, los contenidos son punto de partida pero no un destino principal. El único sentido posible es el conocimiento de la persona y desde él la educación de la personalidad, que precisa de aquellos contenidos para construirse y que es preciso evaluar continua y formativamente. Y desde ello, la mejora de la persona a quien la sociedad nos encarga formar, para su crecimiento y la evolución posible de la propia sociedad. Esta apercepción es la que trae al currículum una mayor complejidad, flexibilidad y humanización, casi como componentes naturales, necesarios. Toda acción educativa y toda formación pretendida desde ella ha de apuntar al desarrollo de la persona con y desde los diferentes contenidos, y desde luego, tomando como unidad de referencia al conocimiento, en la medida en que cada persona es lo que conoce. Desde nuestro punto de vista, la respuesta a esta formación la encontramos en *lo didáctico*, más allá de *lo instructivo*, que queda incluido como objeto de estudio: "En todo caso, el término 'instrucción', cuando es utilizado en un sentido limitado a la impartición de conocimientos y habilidades, puede considerarse parte de un concepto más general que lo incluye, como es el de didáctica. Del mismo modo, lo instruccional puede ser concebido como uno de los aspectos centrales de lo didáctico" (Estévez Néninger, 2002: 34-35).

El nuevo marco educativo general, y no sólo universitario, requiere una atención concreta a la educación, más allá de la instrucción (F. Imbernon, 2002), percibiendo la formación como referente vertebrador, a la vez concreto y axiológico, del anhelo de la escuela, universidad incluida. Hoy la instrucción constituye uno de los medios de la educación misma. Pero es un acceso limitado a la formación humana, una perspectiva parcial que no puede sustituir ni satisfacer en ningún caso las necesidades de una formación integral, porque no equivale a ella. Con todo, cuando se hace referencia a un alumno *instruido*, refiriéndonos esencialmente a su cultivo intelectual, no nos referiremos sobre todo a una persona que disponga de abundantes contenidos acumulados e inconexos, sino a aquella que dispone de estructuras mentales, claras y funcionales, e incluso fundamentadas. Por tanto, desde un punto de vista *intelectual*, se trata de un buen concepto, que retrata bien lo que desde la comunicación didáctica se pretende en ese ámbito, pero sin permanecer en él. Éste sería el *defecto educativo* de la *sola-instrucción*, aun incluso si la instrucción se aproxima a una desembocadura 'formativa'. Lo instructivo hace referencia al conocimiento y a la reflexión, no tanto al juicio, no tanto a lo afectivo, no tanto a la virtud, no tanto a la acción. Tradicionalmente se ha considerado como sinónimo de contenido de enseñanza a los conceptos o ámbitos conceptuales, cuya polarización se ha asimilado con frecuencia al *academicismo*. Las culturas academicistas sostenidas con *procesos de instrucción*

restringidos son ámbitos de enseñanza incompleta, además de buenos refugios para el *ego docente*, en las cuales los profesores que peor practican el *respeto didáctico* con sus alumnos se parapetan. No son buenas plataformas para la reflexión sobre la propia enseñanza universitaria ni sobre la didáctica aplicada al propio campo científico, y dificultan la emergencia de procesos autocríticos y la profesionalización del docente.

La *instrucción*, en su acepción ampliada, se refiere, a la vez, a las adquisiciones del alumno y al modo de actuar del profesor: desde la primera se fija en los contenidos teóricos de una materia, de modo que sean significativos, enseñados sobre lo que ya se sabe y el modo en que se conoce, relacionados con sus intereses, orientados a la elaboración autónoma de su pensamiento, capacitadores para aprender más allá de la materia, evitando quedarse anclado en lo trabajado en la clase, críticos, creativos, relevantes o útiles para la vida, etc. En cuanto al modo de proceder del profesor, se refiere a la comunicación activa y participativa, grupal, creativa, etc. La *instrucción*, ampliamente contemplada, nos brinda una perspectiva constructiva y autoconstructiva a partir de la cultura, aunque incluso esto depende del concepto y pretensión pedagógica que se tenga de *cultura*. La *cultura* (del griego *cultivo*, o del latín *colere=ser cultivado*), permanece objetivada como conquista de conocimiento humano compartido, y se ofrece como instancia y problema para que el escolar la haga suya incorporándola a su acervo personal, de un modo propio. En este sentido la *cultura*, aunque no identificándose necesariamente con *educación*, puede y llega a ser formativa, educativa, en la interpretación del educando, tanto desde un punto de vista personal como de la inserción social que significa. Una instrucción sin formación se quedaría en simple entrenamiento, en mera ejercitación, escribe M. Á. Zabalza, (1990: 210), despreocupada de sus efectos en el desarrollo general del sujeto; una formación sin instrucción es pura especulación sobre ideales.

Ambas juntas, lo axiológico y lo técnico, constituyen la esencia del discurso didáctico y su expresión operativizada. Educación e instrucción nunca debieron separarse. La *instrucción formativa* es, para nosotros, una intención esencial y un logro educativo posible de la comunicación didáctica, aunque no el único, si se estima que se restringe al desarrollo intelectual y al desarrollo de estructuras de conocimiento⁴. La *instrucción*, en sentido restringido, es interpretada normalmente como *formación intelectual*, y queda asociado a enfoques limitados. G. Marañón (1953), que fue más un observador que un visionario, propuso hace 53 años algo que quizá hoy podría sostenerse:

OBSERVACIÓN 19^a: Los informes descriptivos parecen apuntar a que la 'lección magistral' sigue siendo la práctica pedagógica dominante en los centros universitarios españoles.

Comentario. Desde mi punto de vista, el meollo del asunto no radica en un cambio conductual y simplista, porque *desde ahora lo que hacíamos ya no sirve*, porque "los profesores pasan de ser los transmisores del conocimiento a ser facilitadores en el proceso de enseñanza-aprendizaje" (Cabrera, 2006: 210), o porque *desde ahora el estudiante ya no es un receptor de información, sino un generador autónomo de conocimiento* que ha de "coger un papel principal en su aprendizaje, fomentando también su función en la investigación" (Cabrera, 2006: 210). A priori, este tipo de reducciones tiene una naturaleza dual, por tanto no son acordes con la complejidad que la comunicación educativa requiere. En Educación no suele ocurrir que 'si A entonces B'. Una lección magistral impartida por un docente culto, desarrollada con gran riqueza verbal, capaz de relacionar ámbitos y facetas del conocimiento, planteada para orientar, inducir a la duda fértil del alumno y comunicar más inquietud por el conocimiento que contenidos finiquitos puede ser la mejor técnica de enseñanza para la creatividad, el descubrimiento y la formación del universitario. Pudiendo ser así, ¿cómo es posible no invitar a una consideración *dudosa* y autocrítica, más ambiciosa y profunda que la meramente comportamental? La Didáctica es reflexión sobre la enseñanza, pero la enseñanza no queda atrapada ni mucho menos con una *receta de pasta didáctica a la boloñesa* como la anterior. Si no relativizamos las propuestas, nos alejaremos de la ciencia y nos aproximaremos a una doctrina que no podríamos reconocer como Didáctica.

⁴ En el sentido de Herbart, más allá de las áreas de conocimiento específicas o de su dominio.

OBSERVACIÓN 20ª: En España, parece observarse que cada vez más los profesores acompañan la lección magistral con la realización de ejercicios, la resolución de problemas y la discusión de casos prácticos (Comisión para la renovación de las Metodologías Educativas en la Universidad, 2006).

Comentario. Todo parece indicar que en la práctica educativa basta saber *qué se puede hacer* para concluir con que *eso ya se sabe hacer*. Esto no pasa en fontanería, en electricidad, en la conducción de trenes, en cirugía... ¿Pero, dónde más pasa? El hecho de *saber qué se puede hacer* obvia otras razones en las que creo importante reparar: 1) Lo que se piensa acerca de ese *saber qué* no tiene por qué ser la mejor ni más completa versión de ese *saber*. Puede estar más cerca de la convicción que del conocimiento. 2) Lo que se piensa acerca de ese *saber qué* puede taponar otras alternativas u otras técnicas de enseñanza a las que no es probable que se llegue por tanteo y acierto. 3) Lo que se piensa acerca de ese *saber qué* ha de apoyarse en *saber que no se sabe lo que no se sabe*. Éste es el origen del conocimiento universitario en cualquier ámbito, incluida la Didáctica Universitaria, que por ser *polivalente* y poderse aplicar a toda enseñanza universitaria no tiene por qué no ser rigurosa o científica. 4) Si el cambio metodológico se desarrolla sobre creencias y convicciones en lugar de sobre técnicas pulidas y contrastadas en muchos contextos semejantes, estaremos edificando con materiales poco resistentes.

OBSERVACIÓN 21ª: Las tecnologías informáticas están destinadas a seguir jugando un papel fundamental en la renovación metodológica.

Comentario. Las TIC tienen muy poco que ver con *lo fundamental* del cambio didáctico que se desea conseguir. Vendrían a ser la pintura de la fachada, y el problema es de cimientos, de vigas, de traviesas y de orientación. Una vez más, el centro de gravedad se desplaza a lo perimétrico. Las TIC son un recurso instrumental, y el problema básico o fundamental no es instrumental: es de conocimiento, de formación, de conciencia, de humildad.

OBSERVACIÓN 22ª: En el Proceso de Bolonia se prevé una política de incentivos a la labor docente que apunta a su inclusión normalizada.

Comentario. La política de incentivos económicos, académicos y profesionales puede acabar comprando la motivación del docente y afectando en muchos casos a las fibras estructurantes de su desarrollo profesional. Además, se puede adscribir de nuevo su reconocimiento a las acciones externas, con lo que de nuevo podría contribuirse a alejar el centro de gravedad motivacional de las raíces. Éste es un gran riesgo a medio y largo plazo que, además, puede crear o incrementar la obsesión añadida a la ya existente en el plano de la investigación a través de publicaciones con *índices cuantitativos de impacto*. Nos parece muy importante valorar si el desarrollo de un sistema de incentivos, construido a imagen y semejanza del sistema de reconocimiento de méritos de investigación, hoy muy cuestionado, no puede acabar comprando la motivación del docente y deteriorando la comprensión de la educación y la propia formación, que en ningún caso ha de equivaler a productividad neoliberal.

En definitiva: si por un lado Bolonia no nace del profesor –en sentido estricto, viene impuesto desde fuera o autoimpuesto debido a lo de fuera, con independencia de que el cambio pueda considerarse no-negativo- y además se asocia a estímulos e incentivos externos, estaremos abriendo en canal la motivación profesional. Entonces, el desarrollo profesional y personal del docente universitario, y, más concretamente, el origen personal de la calidad institucional estarán desenfocados. Y esto no será bueno para los mejor motivados ni para los más resistentes. A partir de aquí, parece contradictorio esperar del profesor procesos de motivación interna relacionados con su formación pedagógica, como señala M. Cabrera (2006), Ministra de Educación, al señalar la dificultad del cambio metodológico si el profesor no valora y requiere una formación pedagógica necesaria para poder impulsar el cambio metodológico (p. 209, adaptado).

OBSERVACIÓN 23ª: Como consecuencia de la revalorización de la enseñanza que subyace al proceso de Bolonia, parece apuntarse a un modelo de profesor-investigador.

Comentario. En un primer plano, se intentan equilibrar estas dos grandes actividades docentes: enseñar e investigar. Por ejemplo, este *escándalo* con el que convivimos a diario, consistente en que: “los profesores progresan en el escalafón por méritos realizados en actividades investigadoras y, sin embargo, la dotación de plazas de nuevos profesores se justifica, en exclusiva, por las necesidades docentes” (p. 86). Y sin embargo, éste no es el único perfil de docentes universitarios. En la universidad encontramos, fundamentalmente, *profesores, investigadores y profesionales*, o sea: 1) Profesores cuya motivación profesional se orienta a la práctica de la docencia y a la investigación su didáctica o la realizada en sus centros. 2) Profesores cuya motivación profesional se orienta a la investigación no docente. 3) Profesores cuya motivación profesional se orienta a la práctica profesional fuera de la universidad. 4) Todas las relaciones posibles entre los tipos básicos anteriores

Desde la percepción anterior, consideramos que: 1) Un enfoque de diversidad organizada puede enriquecer a la Universidad. 2) Todos los perfiles docentes anteriores son necesarios para la Universidad y para la sociedad. 3) Ninguno es más o de superior categoría que otro. 4) Su preeminencia podría contribuir a definir diferentes idiosincrasias en las diferentes universidades o en sus diferentes centros docentes. 5) Una opción por uno de estos modelos contribuiría a un mejor ajuste o ensamblaje del trabajo cotidiano con la propia motivación formativa, una mayor eficiencia y eficacia, mejor orientada especialización y con gran probabilidad una significativa disminución del estrés (por deber realizar o a entregarse a actividades para las que no se siente idóneo), que es más alto en la universidad española que en otras importantes universidades internacionales (D. Velázquez Vázquez, 2006). 6) Una flexibilización en la consideración de esta diversidad de perfiles de profesorado universitario -desde un mínimo exigible a todos- podría asociar formas de evaluar y procedimientos para considerar méritos para progresar en el escalafón de mayor validez que en la actualidad.

OBSERVACIÓN 24ª: El europeísmo subyacente al Proceso de Bolonia limita las posibilidades motivacionales del profesor universitario.

Comentario. Actualmente podríamos diferenciar una serie de motivaciones del profesorado hacia el EEES, sucesivamente más complejas: 1) Indiferencia: No ‘querer querer’ saber. 2) Defensa: Conocer lo suficiente para sobrevivir. 3) Adaptación institucional: Mejorar el propio centro (clima, calidad, procesos, resultados...), universidad, comunidad autónoma o estado. 4) Europeísmo: Contribuir a la construcción europea desde el Espacio Europeo de Educación Superior desarrollado en las circunstancias propias. 5) Universalidad: Fomentar la conciencia social y evolutiva para contribuir a la mejora personal y social desde el nuevo potencial pedagógico, más allá de Europa y de todo coto político o sesgo ideológico.

Hoy día en los mejores casos se intenta persuadir a los profesores de la bondad de la tercera y cuarta motivaciones. Sin embargo, a veces los gruesos marcos impiden ver los cuadros, taponan sus textos. Como nos recuerda M. A. Rodrigues Dias (2006), en los años 80 el profesor sueco T. Husen declaró que: “las instituciones de enseñanza superior tienen que tener una dimensión internacional” (p. 153). Hoy esta razón puede considerarse *insuficiente*. La *europeización* de la universidad la aleja –para unos *paradójicamente*, para otros, *descaradamente*- de su compromiso con la *Educación para la Universalidad* (A. de la Herrán, y J. Muñoz, 2002). Por tanto, es posible que la última actitud tenga algo que ver con el *sentido formativo de la Educación Universitaria Universal* o futura que aquí intuimos.

OBSERVACIÓN 25ª: El proceso de construcción del EEES es la oportunidad perfecta para impulsar una reforma global que debe alcanzar todos los aspectos de la actividad universitaria.

Comentario. Si bien la reforma de la enseñanza universitaria se apoya en el llamado Proceso de Bolonia, me parece erróneo adoptarlo como “la oportunidad perfecta para impulsar una reforma de la universidad”. La abundancia en esta coyuntura tan fuertemente mencionada favorece que la motivación por el cambio se apoye en una circunstancia de naturaleza normativa, externa, extrínseca, a la que además se asocian políticas de incentivos. Quizá deberíamos ser más ambiciosos y pretender que esa

coyuntura pueda servir para centrar y orientar mejor la profesionalización de los docentes universitarios hacia su quehacer pedagógico, y que la reforma de la Educación Superior pueda ser comprendida como una consecuencia natural, espontánea, de este cambio de baricentro. El cambio de centro de gravedad debe transcurrir hacia el interior del profesor, para poder enraizarse primero y entroncarse después en la conciencia docente: 1) Del Espacio Europeo de Educación Superior a la universidad española. 2) De la universidad española a la planificación y desarrollo de la enseñanza en su centro docente. 3) De la planificación y desarrollo de la enseñanza en su centro docente a su propia programación y comunicación educativas. 4) De su propia programación y comunicación educativas al aprendizaje de sus alumnos. 5) Del aprendizaje de sus alumnos a la formación científica y humana de sus estudiantes. 6) De la formación plena de sus estudiantes a su propia formación. 7) De su propia formación a su mayor evolución personal. 8) De su creciente evolución personal a la conciencia y el trabajo por la mejora social. 9) De su conciencia evolucionada a un Espacio Europeo de Educación Superior mucho más avanzado que las propuestas del proceso de Bolonia. 10) De un Espacio Europeo de Educación Superior mucho más avanzado que las propuestas del proceso de Bolonia al desarrollo de una Educación para la Universalidad, la Unidad del Ser Humano y la Posible Evolución Humana.

Cuando el baricentro de un docente universitario es la conciencia y el trabajo por la mejora social, el Proceso de Bolonia es poco más que un paisaje divisado desde la ventanilla que inevitablemente queda atrás a medida que transcurre su viaje evolutivo, que en ningún momento deja de ser verdaderamente *Universitario*. Como ocurre con otras etapas educativas anteriores, la actual reforma educativa del Espacio Europeo de Educación Superior no está inscrita en una metarreforma o una superreforma (A. de la Herrán, 2003) conducente a un “Espacio Universal de Educación” (A. de la Herrán, y J. Muñoz, 2002), cuya conciencia pueda compartirse desde hoy, de modo que se sepa que actualmente se realiza una función que transcurre más allá de nuestras limitadas coordenadas sincrónicas (sistémicas, nacionales e internacionales), históricas y vitales, porque continuarán hacia una mayor complejidad, por nosotros, después de nuestra desaparición biológica, que siempre está presente. El único contexto posible para una Educación calificable como *superior* es la *universalidad*. No hay más que un *Espacio Universal* para esta Educación.

OBSERVACIÓN 26ª Y FINAL: Del mapa al territorio.

Comentario. Para caminar por el campo hacen falta buenas botas y una buena orientación. Aunque exteriormente pueda parece idéntico, no se camina igual con orientación que sin ella. ‘No hay camino, se hace camino al andar’ -dijo el poeta-, “¡Pero hay brújula!”, dice M. Fernández Pérez. Apuntemos pues a la siguiente fase. Dejemos ya de trasladar de un lado al otro, trozos de costa con la pala excavadora y de aplanarlos con el rastrillo. El cambio universitario sólo es físico en parte. Sobre todo depende de una modificación molecular. Si no llegamos a la intimidad de la materia, la modificación será superficial, menor. Si no se penetra en la realidad de los afectos, la motivación y la formación de los profesores mediante su conocimiento, esta reforma educativa, que como todas, no habrá nacido ni contado con el profesorado, será política y no didáctica. Volverá a ocurrir que también esta reforma educativa deje por hacer la reforma de la educación: remozará la fachada, pero no reformará en profundidad. Con todo, sería incorrecto no reconocer que lo necesario era empezar alguna vez, y esto es lo que, con mayor o menor acierto, se está haciendo. Ni es poco ni es tanto. La evolución didáctica de la universidad es irreversible, pero no es gratuita. Nos parece imprescindible seguir trabajando en ella dedicando los esfuerzos al fortalecimiento de sus raíces, al grosor de su troncalidad y a la orientación reflexiva de su avance. Pero con la mayor formación y conciencia posibles.

BIBLIOGRAFÍA CITADA

ANECA (2004). *La adecuación de las titulaciones de la maestro al EEES. Informe final*. <<http://www.ub.es/ffpro/Informe%20final%20Magisterio.pdf>> [Fecha de consulta: 10 de octubre de 2005].

ANGULO RASCO, J. F. (1999). “Entrenamiento y “coaching”: los peligros de una vía revitalizada”, en PÉREZ GÓMEZ, A.; BARQUÍN RUIZ, J. y ANGULO RASCO, J. F. (Eds.), *Desarrollo profesional del docente. Política, investigación y práctica*. Madrid: Akal.

CABRERA, M. (2006). “Un futuro anhelado”, en TOLEDO, F.; ALCÓN, E. y MICHAVILA, F. *Universidad y Economía en Europa*. Madrid: Tecnos.

- CANO, E. (2005). *Cómo mejorar las competencias de los docentes. Guía para la autoevaluación y el desarrollo de las competencias del profesorado*. Barcelona: Graó.
- COMISIÓN PARA LA RENOVACIÓN DE LAS METODOLOGÍAS EDUCATIVAS EN LA UNIVERSIDAD (2006). *Propuestas para la renovación de las metodologías educativas en la universidad*. Madrid: Consejo de Coordinación Universitaria.
- ESTÉVEZ NÉNNINGER, E. H. (2002). *Enseñar a aprender. Estrategias cognitivas*. México: Paidós.
- FREIRE, P. (2002). *La educación como práctica de la libertad* (50ª ed.). México: Siglo XXI (e.o.: 1969).
- GONZÁLEZ, L. E. (1993). *Innovación en la educación universitaria en América Latina*. Santiago de Chile: CINDA.
- HASHIMOTO, E. (2000). *La naturaleza de la universidad, una respuesta a su disfuncionamiento*. Lambayeque (Perú): Fondo editorial de la Fachse - UNPRG
- HERRÁN, A. de la (2001). "La Transversalidad como Estrategia para la Planificación de la Creatividad en el Currículo Universitario". *I Congreso de Creatividad y Sociedad*. Barcelona: Universidad de Barcelona. 27-29 de Septiembre.
- HERRÁN, A. de la (2005). "Formación y Transversalidad Universitarias". *Tendencias Pedagógicas* (10), 223-256.
- HERRÁN, A. de la (Coord.); PAREDES LABRA, J.; CUENCA ESCRIBANO, A.; SÁNCHEZ-GEY, J.; CERRILLO MARTÍN, R.; HOYO GÓMEZ, C. del y VEGANZONES RUEDA, J. (2003). *Guías didácticas para la formación de maestros*. Huelva: Hergué.
- HERRÁN, A. de la; HASHIMOTO, E., y MACHADO, E. (2005). "Investigar en Educación: Fundamentos, aplicación y nuevas perspectivas". Capítulo 13: *El nuevo paradigma complejo-evolucionista en educación*. Madrid: Dilex.
- HERRÁN, A. de la y MUÑOZ, J. (2002). *Educación para la universalidad. Más allá de la globalización*. Madrid: Dilex.
- IMBERNÓN, F. (2002). "Introducción: El nuevo desafío de la educación", en IMBERNÓN, F. (Coord.). *Cinco ciudadanía para una nueva educación*. Barcelona: Editorial Graó, S.A.
- MICHAVIDA, F. (2001). "Cómo Educar Universitarios Capaces de Transformar la Sociedad". *Aprender para el futuro: Universidad y Sociedad. XVI Semana Monográfica*. Madrid: Fundación Santillana.
- MICHAVIDA, F. (2006). "El crecimiento económico y la innovación universitaria", en TOLEDO, F.; ALCÓN, E. y MICHAVIDA, F. *Universidad y Economía en Europa*. Madrid: Tecnos.
- PERRENOUD, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.
- RODRIGUEZ DIAZ, M. A. (2006). "La Europa social y el compromiso universitario", en TOLEDO, F.; ALCÓN, E. y MICHAVIDA, F. *Universidad y Economía en Europa*. Madrid: Tecnos.
- ROMERO FERNÁNDEZ, L. M. (2002). "Prospectiva Universitaria. Papel de los Centros de Transferencia de Tecnología y de la Educación a Distancia", en RUBIO, M. J. (Comp.). *Documentos*. Loja (Ecuador): Universidad Técnica Particular de Loja.
- SAVATER, F. (1997). *El valor de educar*. Madrid: Editorial Ariel, S.A.
- TOLEDO, F.; ALCÓN, E. y MICHAVIDA, F. (2006). *Universidad y Economía en Europa*. Madrid: Tecnos.
- TORRE, S. de la (1993). *Didáctica y currículo*. Madrid: Dykinson.
- TORRE, S. de la, y VIOLANT, V. (2001). "Estrategias Creativas en la Enseñanza Universitaria. Una Investigación con Metodología de Desarrollo". *Creatividad y Sociedad* (3), 21-47.
- VELÁZQUEZ VÁZQUEZ, D. (2006). "El estrés de los recursos humanos en las organizaciones de Educación Superior". Proyecto de investigación. México: UNAM.
- VIDAL GARCÍA, J. (2007). "Esta Reforma Apuesta por la Diversidad Curricular. Entrevista al Director General de Universidades". *MUFACE* (dic., 2006 – feb., 2007).
- ZABALZA, M. Á. (2003). *Competencias docentes del profesorado universitario. Calidad y desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.