

PÉREZ FERRA, Miguel; QUIJANO LÓPEZ, Rocío (Enero/Julio 2011). ¿Puede ser la Universidad un referente axiológico para el desarrollo de la Europa del conocimiento? *Edusk – Revista Monográfica de Educación Skepsis*, n. 2 – Formación Profesional. Vol. III. La formación profesional desde casos y contextos determinados. São Paulo: skepsis.org. pp. 1586-1628

url: < <http://www.editorialskepsis.org/site/edusk> > [ISSN 2177-9163]

RESUMEN

El artículo realiza un análisis de la situación de la que parte la Universidad ante el Espacio Europeo de Educación Superior, sus potencialidades y carencias. Se analizan algunas deficiencias que a juicio de los autores plantea el Proyecto Tuning y la puesta en funcionamiento del ECTS. Del mismo modo, se analizan las posibilidades que tiene la Universidad de dar respuesta al reto que le plantea la Unión Europea de conducir a la comunidad universitaria y, como consecuencia de ello, a las diferentes sociedades que la integran la Unión hacia una ciudadanía común, con un mismo referente. Del mismo modo, se plantean aquéllos rasgos de identidad que han definido a Europa en diversos periodos cronológicos, la importancia y centralidad del conocimiento y la conversión de las universidades en sociedades del conocimiento.

PALABRAS CLAVE: referente cultural, sociedad del conocimiento, tradición, innovación y concepción didáctico-curricular, EEES.

ABSTRACT

The article analyses the situation of the university in the European Higher Education Area, its strengths and weaknesses. According to the authors, some of the shortcomings arise from the Tuning project and the implementation of ECTS. We analyse the possibilities that the university has of facing the challenge posed by the European Union of leading the university community, and consequently various communities belonging to the Union, to common citizenship with the same reference. In the same way, we discuss identity traits which defined Europe over various chronological periods, the importance and centrality of knowledge and the conversion of universities into knowledge societies.

KEYWORDS: cultural reference, knowledge society, tradition, innovation and didactic-curricular design, EHEA.

¿PUEDE SER LA UNIVERSIDAD UN REFERENTE AXIOLÓGICO PARA EL DESARROLLO DE LA EUROPA DEL CONOCIMIENTO?

CAN THE UNIVERSITY BE AN AXIOLOGICAL REFERENCE FOR THE DEVELOPMENT OF KNOWLEDGE-BASED EUROPE?

Miguel Pérez Ferra¹

Rocío Quijano López²

¹ Miguel Pérez Ferra es diplomado en magisterio y licenciado en pedagogía por la Universidad de Murcia, y doctor en Ciencias de la Educación, con mención de premio extraordinario por la misma universidad. Ha ejercido las funciones de orientador de Secundaria, profesor de Filosofía y de profesor titular de universidad y catedrático de universidad, con empleo desde el 19 de setiembre de 2003. Sus líneas de investigación se orientan hacia la formación del profesorado y de los estudiantes en competencias y capacidades, formación de formadores y asesoramiento en centros. A lo largo de su carrera docente e investigadora ha escrito más de cien artículos científicos, medio centenar de capítulos de libros y ha publicado siete libros, siendo, además autor, de comunicaciones y ponencias relativas a las mencionadas líneas de investigación. Es evaluador de diferentes comisiones estatales, tales como la Agencia Andaluza de Evaluación (AGAE), la Agencia Nacional de Evaluación y Proyección (ANE) del Ministerio de Ciencia y Tecnología, la Agencia de Evaluación y Calidad de Castilla y León, así como del Ministerio de Educación y Ciencia, para diversas convocatorias de becas para realizar estancias en el extranjero. Universidad de Jaén. mperez@ujaen.es

² Soy doctora en Ciencias (Sección Biología) por la Universidad de Granada, desarrollando mi labor docente universitaria desde el año 1989, en el área de conocimiento de Didáctica de las Ciencias Experimentales. Desde el año 1998 he impartido clases en el CAP (Curso de aptitud pedagógica) en la materia de didáctica especial en especialidades de ciencias experimentales. Mi experiencia sobre proyectos de innovación docente se concreta en la colaboración con profesores del Centro de Secundaria Lulia Salaria en Sabote (Jaén), consiguiendo siete premios a la labor desempeñada (desde el año 2001). En el ámbito universitario, he participado en diferentes proyectos de innovación docente, entre los cuales se pueden destacar: Diseño de guías didácticas ECTS para el desarrollo on-line de las asignaturas de Conocimiento del Medio Natural y su Didáctica y Didáctica General en el Título de grado de Maestro de Educación Infantil y Educación Física; "Elaboración de un programa de intervención que permita adquirir competencias transversales a alumnos de la titulación de maestro especialista en educación infantil". He participado en proyectos de investigación sobre la temática "Actitudes del profesorado de educación secundaria obligatoria"; las publicaciones relacionadas con la temática de educación, ascienden a más de 40, entre libros (en Aljibe, entre otras), capítulos de libros, artículos, etc. como, por ejemplo "Actitudes del profesorado de educación secundaria obligatoria respecto al desarrollo de actividades profesionales básicas" (en REEC). Dirección tesis doctorales relativas a sobre creencias y desarrollo de programas pedagógicos. Profesora visitante de las universidades de Coimbra y Aveiro en Portugal. Además soy evaluadora de la Agencia Andaluza de Evaluación. AÑADIR BREVE CURRÍCULO. Universidad de Jaén. rquijano@ujaen.es

A MODO DE INTRODUCCIÓN

La DECLARACIÓN DE BOLONIA en su párrafo tercero afirma lo siguiente:

*En la actualidad, la Europa del conocimiento está ampliamente reconocida como un factor irremplazable para el crecimiento social y humano y es un componente indispensable para consolidar y enriquecer a la ciudadanía europea, capaz de dar a sus ciudadanos las competencias necesarias para afrontar los retos del nuevo milenio, junto con una conciencia de compartición de valores y pertenencia a un espacio social y cultural común.*³

De la consideración del texto precedente surge una cuestión: ¿Qué instituciones pueden promover, desarrollar y culminar este proceso, cuyo referente es la creación de una identidad común, capaz de generar una ciudadanía europea?, capaz de articular referentes culturales compartidos en el pasado por los diferentes pueblos que integran la Unión Europea, en adelante, UE. Ciertamente, se ha de pensar en instituciones de profundo arraigo en la cultura de los pueblos de Europa, que sean comunes a todos ellos, y aunque hayan seguido procesos diferentes en el modo de desarrollar sus funciones,

³ DECLARACIÓN DE BOLONIA (1999). *Declaración conjunta de los ministros europeos de educación reunidos en Bolonia el 19 de junio de 1999*. Url: http://www.crue.org/export/sites/Crue/procbolonia/documentos/antecedentes/2_Declaracion_de_Bolonia.pdf, [Consultado en 23/11/2010]. [17,30 pm] p. 1.

puedan considerarse como ámbitos aglutinadores. Entre esas instituciones se encuentra la Universidad, no sólo por su antigüedad (la Universidad más antigua del mundo occidental, la de Bolonia data de 1088), sino por la relevancia que ha tenido y tiene esta institución a lo largo de su historia en la contribución al desarrollo de la formación y difusión de la cultura como vehículos para contribuir al desarrollo humanístico e identidad de los diferentes pueblos que integran la Unión.

¿Qué nos lleva a pensar en la idoneidad de la Universidad para colaborar en la promoción de este proceso orientado a aunar identidades? Entender que pueden ser diversas las aportaciones de la Academia a este proyecto común. Cabría decir, en primer lugar, en su favor, que la Universidad no ha considerado esa dialéctica superficial que podría llegar a suponer la contradicción entre innovación y tradición, y esto es así, en la medida que la capacidad de tomar decisiones en las instituciones, o en cualquiera otros ámbitos de la vida, no es utópica, sino tópica, y, por tanto inmersa en la historia de las mismas instituciones, de modo que no se presenta dicha capacidad temporalmente exenta, sino históricamente encarnada en personas e instituciones.

Dicho esto, se puede afirmar que la Universidad puede aportar un planteamiento peculiar de hacer, que es incompatible con procedimientos abstractos; por el contrario, presenta la elaboración de conocimiento y cultura de modo enraizado en aspectos consolidados por la tradición del entorno en el que desarrolla su actividad (docente, investigadora y difusora de cultura y tecnología), modelo perfectamente aplicable al proceso de consolidación de la identidad europea. También la Universidad puede colaborar

efectivamente a un acrisolamiento cultural a través de los nuevos programas de movilidad Erasmus (profesores y alumnos), ya que – además de la búsqueda de la excelencia y la calidad formativa: uno de los objetivos de Bolonia- se plantean objetivos relativos a que estudiantes y profesores aprenden o perfeccionen nuevas lenguas, adquieran experiencias de aprendizaje de otros países europeos, fomenten la cooperación con otras instituciones universitarias europeas y enriquezcan el entorno educativo de la institución de acogida. Pero, sobre todo, se fomenta la creación de una comunidad de jóvenes y futuros profesionales bien cualificados, con mentalidades abiertas y vínculos y experiencia internacional. Sin obviar el reconocimiento de la transferencia de créditos y estancias en el extranjero, entendidos como manifestaciones del sistema compatible de enseñanza, aceptado por los diferentes estados miembros. Ciertamente es que la Universidad ha perdido el privilegio que de ser la única institución que aporta formación de alto nivel de especialización, pero hay que afirmar en su favor, que no es menos cierto que Europa no solo necesita profesionales competitivos, sino que –además de ello- necesita que esos profesionales adquieran un proceso de mestizaje cultural desde sus diferentes tradiciones culturales. Pero todo ello solo es posible idearlo desde las aulas de una institución con más de mil años de trayectoria, y esa institución es la Academia.

La UE mantiene una prioridad, que es la creación de una ciudadanía europea, con rasgos de identidad comunes. Deseo, que no se puede materializar en unos pocos meses o años, sino que necesita partir de rasgos de identidad comunes, compartidos antaño por

diferentes pueblos y puedan constituir la base de una solida cultura común.

Hemos hecho referencia a que la prioridad de la UE, y a ello van dirigidos sus esfuerzos, es la consolidación de una cultura común. En el caso de la Universidad, no se trata simplemente de que sus egresados adquieran aquellas competencias necesarias para el desarrollo de las actividades profesionales para las que les habilitan las titulaciones cursadas, sino que la Universidad puede y debe aportar un valor añadido a la formación de los estudiantes, son aquellas competencias genéricas que les permitan considerarse ciudadanos europeos, capaces de contribuir a la generación de una nueva cultura, basada en valores compartidos, capaces de generar referentes sociales comunes, que se buscan con ahínco, pero que por circunstancias que analizaremos en el decurso de esta colaboración, no se han definido, no por falta de evidencia, sino por desacuerdos de naturaleza política, que consideramos en esta colaboración, en la medida que lo permitan las posibilidades de espacio.

Nos hallamos, pues, ante un nuevo modo de organizar la institución universitaria, que se pretende asentar, al menos en el campo de la organización y los procedimientos en tres aspectos claves; en primer lugar, en una reestructuración de las titulaciones, que afecta a su denominación, periodo de duración y a la carga académica que estudiantes y profesores han de asumir en los grados, además del modo en el que se desarrollan los procesos didácticos; en segundo lugar, en una reorganización del modelo de acreditación de los estudios cursados, que recoge diversas evidencia, procedentes de las instituciones en las que ha cursado docencia el estudiante, para plasmarlas en el *Suplemento Europeo al Título*; en tercer lugar, se

adopta el crédito europeo ECTS (European Credit Transfer Student), como unidad de medida equivalente en Europa para ponderar el valor de las materias de los planes de estudio. Por tanto, y siguiendo el proceso de convergencia europea, se plantean procedimientos compatibles de enseñanza, evaluación, transferencia y acumulación, así como de clarificación y constancia de lo cursado. Pero, todo ello, con ser necesario, solo son procedimientos para que la Universidad disponga de recursos actualizados que le permitan desarrollar la función social que le demanda el marco europeo.

Sin entrar en la conveniencia de la nueva estructura organizativo-administrativa-didáctico-curricular, ni en sus posibilidades para mejorar la Universidad, convenimos en el hecho de que la Universidad debe buscar en su historia los motivos por los cuales surgió. Esta es la razón central que permite aportar referencias a los procesos que se aglutinan bajo la denominación del Espacio Europeo de Educación Superior, atendiendo a una dialéctica en la que la razón de ser de la Academia, y su contribución al desarrollo de la cultura de los diferentes pueblos europeos permita generar una síntesis integradora de identidades, que se presenta dilatada en el tiempo, pero que no admite demoras en su puesta en marcha.

I. IDENTIDAD, TRADICIÓN E INNOVACIÓN: UNA TRILOGÍA QUE FUNDAMENTA EL SOPORTE DEL PROCESO INICIADO

Se afirma con frecuencia que el tiempo configura a las universidades, pero siempre se corre el riesgo de que las pueda

erosionar. La cuestión decisiva es si una institución universitaria sabe cómo suscitar y gestionar lo “nuevo”; sí lo inédito se inscribe en un proyecto interno o es algo que sobreviene por sorpresa. Reflexionar por un momento en este tema es introducirse en la antesala de una serie de consideraciones que, a nuestro juicio, debe abordar Universidad ante el Espacio Europeo de Educación Superior.

Más difícil que inaugurar una institución universitaria y lograr que alcance su normal funcionamiento es conseguir que desarrolle una cultura propia que le permita alcanzar y mantener unos niveles de calidad a lo largo de muchos años, o lo que es lo mismo: que disponga de recursos para generar, desarrollar, consolidar y canalizar aquellas innovaciones que demanda su misión. Para ello, la anteposición de principios institucionales y valores de aceptación universal, a intereses particulares es de vital importancia.

En las universidades, como en otras instituciones, es inevitable la tendencia al cansancio y al decaimiento de casi todos los empeños humanos, de modo que casi siempre llega un momento en el que todas las posibilidades interesantes se manifiestan como ensayadas y la única perspectiva posible es la repetición, la rutina, la resistencia ante un implacable desmoronamiento que veladamente acecha: Son momentos en los que se cambia para que todo siga igual, lo cual no significa que haya que cambiar los “cimientos” de la institución universitaria que se encuentra en esta situación, solo es necesario modificar la orientación de las posibilidades de logro desde la tradición. En contra de lo que una superficial dialéctica podría llevar a suponer, innovación y tradición no son actitudes contrapuestas, en la medida que la libertad humana no es utópica sino tópica y por tanto no se presenta como temporalmente exenta sino como

históricamente encarnada en personas. Por esa razón, la libertad no cabe desplegarla por la simple aplicación de un esquema o proyecto abstracto y estereotipado, sino que la responsabilidad recibida requiere enriquecerla de disposiciones operativas, tales como: imaginación, espontaneidad, iniciativa y agilidad en la toma de decisiones, pero sobre todo de un sentido claro del por qué y el para qué. Es cierto que no hay prontuarios para abordar coyunturas que por definición casi siempre son inéditas, pero no es menos cierto que hay aspectos esenciales a considerar, aspectos que constituyen un denominador común para en el buen gobierno de las universidades: sentido común, alcance del mayor consenso posible y respeto por lo institucional.

La historia intelectual de Occidente así nos lo muestra. De hecho, cuando las universidades se han olvidado de que la innovación es su más característica seña de identidad, han caído en un rancio academicismo, en una prepotencia que las ha vaciado de contenido y las ha convertido en garantes de regalías y privilegios vergonzantes; en cambio, cuando han sabido incorporar cambios pertinentes, sin abandonar sus señas de identidad, han pasado a ser un referente cultural y social.

El respeto y consideración de la tradición no es en modo alguno incompatible con el deseo de progreso, porque una Universidad que no se renovara mostraría estar muerta; más aún, daría la sensación de ser una carga pesada para la sociedad que la sostiene. Por esa razón, el progreso no es posible si no surge de una tradición propia o de la genealogía de una institución matriz, si no es compartido desde la pluralidad, el consenso y el diálogo, que urgen a sus integrantes a unirse en torno a un proyecto común, entendido como muestra de

una vitalidad incontenible. La paradoja de lo nuevo es que para serlo realmente no puede ser del todo nuevo.

Las vicisitudes de la cultura contemporánea han llevado a redescubrir el papel central del concepto de tradición en la medida que la relevancia de lo tradicional solo es viable si se logra liberarla de su carga tradicionalista, ya que el tradicionalismo conservador no es sino una imagen especular del progresismo liberal. La auténtica tradición es capaz de evolucionar de modo homogéneo y renovarse para dar cabida a su propio desarrollo interno y a las cambiantes vicisitudes del entorno cultural y social en el que se halla la institución que la sustenta. La vinculación de la Universidad con lo nuevo no es un lugar común de la retórica de la innovación, que casi siempre constituye un ejercicio vacío de mercadotecnia; la vinculación de lo nuevo con lo tradicional en la institución universitaria constituye un relato transcendental que se sigue de la misma esencia y genealogía de los estudios universitarios: grados y postgrados. Aunque hemos de aclarar que la tradición auténtica es capaz de renovarse para permitir su propio desarrollo interno y adaptarse a las cambiantes vicisitudes del entorno cultural y social, parafraseando a Eliot, el tiempo presente y el tiempo pasado se hallan quizá presentes en el tiempo futuro.

II. CENTRALIDAD DE LOS PROGRAMAS DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO UNIVERSITARIO EN EL DESARROLLO DEL EEES.

Los cambios que se están generando en las universidades a partir de la entrada en vigor del Espacio Europeo de Educación Superior afectan especialmente a su modelo organizativo, pero no es menos cierto que la determinación respecto a las cuestiones didáctico-curriculares y a los procedimientos dimanantes de las mismas se está desarrollando en menor cuantía e intensidad, y en no pocas ocasiones están constituyendo una ceremonia de la confusión para el profesorado, pues junto al despliegue de procesos de evaluación o la aplicación de metodologías próximas a la racionalidad tecnológica, se ha defendido previamente un modelo paradigmático de corte hermenéutico, contradicción que no se explica en quienes debieran disponer del suficiente dominio de los ámbitos ontológico, epistemológico y gnoseológico para desplegar los requerimientos que demanda el diseño y desarrollo de una titulación.

No es infrecuente observar en los planes de estudio de determinadas titulaciones que materias específicas del grado se hallen ubicadas en el primer curso; que se hable de evaluar a los alumnos mediante una carpeta portafolios y no se definan las evidencias que van a estructurar el contenido de dicha carpeta, ni los criterios ni características del mencionado instrumento de evaluación; que los profesores no tengan clara la diferencia entre capacidades, competencias, estrategias, actitudes y habilidades en función de la racionalidad hermenéutica, imperante en este modo de concebir la

Universidad. Estamos, pues, ante una situación de verbalismo acusado, en la que la terminología ha cambiado, los significantes son diferentes, pero no se dispone del conocimiento y conceptualización adecuados de los significados.

Se ha producido, pues, un cambio de énfasis que afecta a los términos a utilizar, pero que todavía no ha “calado” en el discurso; es un cambio de “acento” que también ha afectado a sus actores, fundamentalmente a profesores y alumnos, pero cuyo espíritu aún no han institucionalizado, situación que plantea un panorama cargado de vacilaciones, al proponer toda una estructura organizativo-didáctico-curricular, vacilante en su justificación teórica, y no arbitrar los medios para llevarla a cabo, Diríamos, incluso, que aunque el profesorado adquiriera los procedimientos para intervenir, es necesario que también se institucionalice la nueva cultura que permite pensar y actuar de ese otro modo. Pero, claro está, cuatrocientos años de racionalismo y doscientos de idealismo tienen un poso cultural y gnoseológico que no se desvanece en unos pocos meses, cuestión muy a tener en cuenta a la hora de abordar el problema y sus posibles soluciones sin prisa, pero sin pausa.

No pocas universidades están desarrollando cursos monográficos y actividades que familiaricen al profesorado con los nuevos modos de hacer, pero –al mismo tiempo- se está obviando algo muy importante como es definir la nueva racionalidad imperante que debe constituir el núcleo de articulación y desarrollo de todo el proceso: determinar finalidades y objetivos o articular las acciones a emprender en ese marco epistémico-teleológico definido previamente, que ha de ser conocido por el profesorado y en el que se inscriben las acciones de entrenamiento de los docentes como las

teselas de un mosaico. Sin obviar los procesos de mentorización, entendidos como acciones de apoyo de profesores expertos a otros noveles, que habilitan para el ejercicio de la práctica.

En los procesos formativos es necesario que los profesores conozcan las interacciones de unos cursos con otros, sus implicaciones; el conocimiento de la naturaleza y validez de las competencias necesarias para su desempeño profesional, los módulos que integran diversas competencias y la articulación de los mismos para el desarrollo de determinados perfiles profesionales, ALEGRE y VILLAR han definido este proceso relativo al modelo de desarrollo profesional como: *...la pasión reflexiva combinada con el entendimiento de y en la práctica. El entendimiento no solo como un estadio cognoscitivo o una actividad intelectual, sino como ese hábito "deweyano" que se empapa de conocimiento de y en la práctica.*⁴

Pero un programa formativo no es solo finalidades, sino la integración y coherencia de sus procesos, de su estructura académica, cuyos referentes son esas finalidades, coherencia que requiere definir la *identidad* de la titulación, hecha del discurso de sus profesores, compartido en la centralidad de las ideas principales de los mismos, etc. Villar y Alegre han planteado la identidad de un programa formativo aludiendo a que: *...debe interconectar las unidades de docencia y de investigación hasta convertir los espacios de aprendizaje en minicampuses invisibles donde se desarrollen otras capacidades profesionales no previstas en el plan de estudios de una titulación*⁵; un segundo aspecto a considerar en un plan de estudio de

⁴ ALEGRE, O; VILLAR, L. M. (2006): *Competencias para la formación de docentes universitarios*. Archidona: Aljibe. p. 10

⁵ Id., ALEGRE, p. 79

una titulación debe reflejar la *comunicación participativa* de los agentes intervinientes, de ella dependen las concepciones que tiene el profesorado sobre la ubicación de las materias en la estructura de la titulación, el sentido ético, manifestado por la intersubjetividad, la jerarquización de planteamientos, la diversidad de mensajes y las diferentes perspectivas, ante un mismo hecho, de los diferentes interlocutores; un tercer aspecto lo constituye la *gestión de la información*, de modo que despeje las incertidumbres y temores infundados respecto a un programa formativo. Una titulación constituye una estructura epistémica en torno a la cual pueden surgir interrogantes e incertidumbres entre el profesorado. La gestión de la comunicación participativa reduce las ambigüedades respecto a una titulación.

En la actualidad, la comunicación de un programa formativo se lleva a cabo mediante *TIC*, que constituyen "herramientas" capaces de facilitar la comunicación entre el profesorado. Los procesos de codificación, decodificación, las interacciones dimanantes de ellos, los procesos sociales que interviene o la difusión de la misma información, constituyen aspectos a tener en cuenta.

La creatividad compartida por el grupo es otro de los aspectos significativos de un programa formativo. No se trata solo de comunicar fielmente o reproducir las cosas, sino que es necesario plantear la difusión de la información y del conocimiento de modo elaborado, armonizando y sintetizando las aportaciones de los miembros de cada grupo.

Podríamos sintetizar el contenido de este epígrafe afirmando que las acciones formativas dirigidas al profesorado no solo

demandan centralidad respecto a los referentes esenciales que plantea el *Proyecto Tuning*, también coherencia interna entre sus elementos o respuesta a las nuevas funciones encomendadas. Ante todo, los programas formativos del profesorado universitario deben formar al docente para que sea capaz de plantearse cómo puede ejercer su función formativa, y cómo dicha función se convierte en instrumento adecuado para que la Universidad pueda llegar a ser referente de una nueva ciudadanía europea.

III. HACIA LA BÚSQUEDA DE UN REFERENTE COMÚN DESDE EL CRISOL DE DIVERSAS IDENTIDADES.

No es fácil que en los momentos actuales la Universidad pueda abordar de inmediato la misión que le ha encomendado la Unión, y no lo es por diferentes circunstancias; la primera de ella abordada en el epígrafe anterior, y relativa a la confusión a la hora de determinar y desarrollar la racionalidad propuesta y relacionarla con modelos y propuestas de intervención; la segunda circunstancia, debida a la divergencia de opiniones de diversos sectores de la comunidad universitaria, relativas a la relación entre tradición e innovación.

En los momentos actuales, la idea tradicional de Universidad palidece. Si se realizase una macroencuesta entre las personas integrantes de universidades de las más diversas inspiraciones y procedencia, encontraríamos que el porcentaje de universitarios que sabe lo que es realmente la Universidad es mínimo: cuál es su idea fundacional, la misión que debe desarrollar y cómo ha de llevarla a cabo. Tal ignorancia y falta de compromiso con la verdadera tradición universitaria es un acontecimiento cultural de extraordinaria

importancia, cuyas graves repercusiones casi nadie se atreve a tratar y mucho menos a difundir. Se trata de uno de esos temas tabú, tan abundantes hoy, sobre los que está prohibido hablar y el que osa hacerlo debe atenerse a las consecuencias.

Detenerse en el actual panorama de los conocimientos que se imparten preferentemente en las universidades de Occidente, supone comprobar que todo aquello que no sea formalista o empirista no tiene gran atracción entre los estudiantes, ni tampoco merece demasiada atención para las autoridades académicas. Como afirmaba LLANO: *Estamos lejos de aquello que según Wittgenstein constituye lo más difícil en filosofía: realismo sin empirismo.*⁶

La Academia debería hacer un ejercicio de responsabilidad para que las raíces de la civilización que le dio su identidad no dejen de aportar un impulso germinal, evitando que entremos en un periodo de expectativas limitadas, en una época de paro antropológico que obstruya el paso decidido hacia una ciudadanía europea. Aunque la magnitud del acontecimiento carezca de precedentes, no es este el único ni el primer momento de la historia de la Universidad en el que sus perfiles institucionales han quedado difuminados en la concepción de los ciudadanos de las diferentes épocas en que acontecieron; sin embargo, y a pesar de todo ello, la Universidad siempre salió adelante. Atendiendo al juicio precedente, es más que probable que en los momentos actuales no falten grupos de universitarios que sean capaces de renovar la propia idea de Universidad en un mundo que, paradójicas de la vida, simultáneamente la necesita y la rechaza.

⁶ LLANO, A. (2002): La Universidad ante lo nuevo. *Lección inaugural del curso académico 2002/03 en la Universidad de Navarra*. p. 7. Url: <<http://www.unav.es/>> y www.interrogantes.net. [Consultado en 20/12/2010]. [18,40].

Para que la Universidad pueda orientarse decididamente hacia lo nuevo es más que conveniente que inicie un modo de pensar que pueda actuar en escenarios contrafácticos, o lo que es lo mismo, que no eleve a la categoría de inamovibles los hechos, ni se someta dócilmente a las valoraciones de la cultura imperante sobre esos mismos hechos. La comunidad universitaria necesita un ejercicio intelectual que se libere de los tópicos y de los principios vigentes como ámbitos inamovibles, pensando –desde la misma realidad- con una disposición epistemológicamente inconformista. El hecho de que la ciencia y la cultura, especialmente a través de las TIC, se hayan convertido en fenómenos de masas ha facilitado que la extensión de los conocimientos favorezca la superficialidad de la comprensión. El pensamiento se ha poblado de tópicos con escasa base objetiva, que han convertido la tarea científica en un trabajo arduo, que han tornado la tarea investigadora en una actividad de marcado carácter conservador, sometida a fuertes presiones políticas y económicas, que han influido decisivamente en la libertad de investigación.

¿Cómo subvertir este proceso y plantear una Universidad más dinámica y estudiosa de los modelos, para generar y difundir conocimiento, buscando en ellos su razón de ser? La cuestión está en descubrir el modo de adquirir y transmitir el conocimiento teórico y práctico, entendido como dos dimensiones de una misma realidad, propia de la naturaleza del conocimiento humano. Sin embargo, como ha afirmado Llano, *La desaparición del orden y de la finalidad conduce a la pérdida de la confianza, así como a la autoafirmación inmanente de la razón a través del dominio y alteración de la realidad*

*a que aspiran las ideologías modernas?*⁷ Y esto sucede, a nuestro juicio, porque no hay correlación entre la estructura que organiza el mundo, entendido como referente, y las capacidades humanas de conocimiento y acción, precisamente porque se está dejando de pensar en términos de armonía entre el hombre y lo que le trasciende.

El conocimiento no se puede entender como el final de un proceso, pues su fin se halla en sí mismo, afirmación que queda corroborada mediante la práctica, al observar que cuando se han debatido las nuevas leyes que rigen actualmente los estudios universitarios, no ha sido frecuente aludir al saber o profundizar en qué consiste, orientándolo a debates hacia la utilidad inmediata de algo no determinado o mal concebido. Esta ha sido una realidad todavía reciente, salvo posibilidad cierta de ser considerados los debates como irrelevantes y meramente especulativos, siendo el resultado de semejante prioridad comprobar que las directrices aprobadas contribuyen a agravar los problemas que pretendían solucionar, ya que no se profundiza en los modos de adquirir y profundizar en el conocimiento, sino en los contextos y circunstancias en que acontece, sería algo así como concebir una obra de teatro con decorados, pero sin actores ni guión. De este modo, la Universidad perdería la eficacia de su acción formativa y transformadora.

El hecho central y relevante de la Universidad se halla en el conocer, porque supone un avance del propio cognoscente, en cuanto que robustece la identidad de quien conoce y, consiguientemente, facilita el avance hacia la vida lograda. Pero el conocer no es un

⁷ Id., LLANO, p. 2

planteamiento estático, sino que lo verdaderamente novedoso en la vida universitaria se halla en un proceso de renovación continua que enriquece y mejora a cada profesor, a cada estudiante, a fin de alcanzar e intelectualizar lo nuevo, siempre, desde un planteamiento trascendente y colaborativo.

¿Qué itinerarios ha de seguir el universitario para intelectualizar lo nuevo? El descubrimiento de lo nuevo plantea transitar por itinerarios inéditos, no por afán de esnobismo, sino por el deseo y la necesidad de avanzar hacia lo no conocido. Esta disposición es de vital importancia para poder trascender la faceta meramente reproductora y difusora en la que no pocas universidades se encuentran instaladas. Un universo del conocimiento basado en los hechos es necesario, pero solo como punto de partida. La verdadera función del universitario es la de trascender el registro y relación de principios según leyes lógicas y, a partir de ahí, adentrarse en el ámbito de los nuevos conocimientos y en los principios que los relacionan. En definitiva, el ambiente en el que la capacidad de innovación investigadora y formativo-académica alcanza su máximo nivel de excelencia se halla vinculado a la libertad personal y corporativa, al compromiso ético con los "otros" y con la institución, y a la confianza entre los miembros de cada comunidad universitaria. Concebir la estructura de una universidad de modo prescriptivo es el procedimiento más pertinente para garantizar unos mínimos de calidad, pero también para cercenar el mayor nivel de excelencia que pudiera alcanzar cada institución.

El alcance de lo nuevo tiene una ineludible sintonía con lo colaborativo. La creatividad estaría, por tanto, más ligada al modo de organizar las instituciones que a las genialidades individuales de sus

miembros, de modo que la conexión entre el alumbramiento de lo nuevo y la cooperación interpersonal constituyen la esencial articulación que permite el decurso de la labor universitaria. Es por ello que los resultados alcanzado por diversas comunidades de aprendizaje no son el resultado de descubrimientos repentinos, son el fruto de acciones de trabajo prolongado en el tiempo y coherente en la organización, cuya estructura ha dejado de ser jerárquica y está constituida por el conjunto de personas que trabajan en colaboración, cuyos discursos se renuevas a la luz del diálogo y el consenso, sin que ello suponga merma en la organización y disciplina en el trabajo. Ello es lo que debe rescatar y actualizar el sentido y misión de la Academia, entendida como referente para una nueva ciudadanía europea.

III.1. ¿EN QUÉ PUNTO SE HALLA EL PROCESO?

Cierto es que algunas acciones parciales se llevan realizando en ese sentido de aproximación a una identidad teleológica compartida, pero -sin dudar de su efectividad- se ubican en el plano de los procesos, que facilitan el mutuo conocimiento de profesores y alumnos, y, a lo sumo, el de los intereses mediatos de grupos concretos, lo que supone intervenciones sectoriales, que no comportan una visión comprensiva y referencial, identificativa de la pretendida realidad europea. Me refiero al Plan de Acción de la Comunidad Europea para la Movilidad de Estudiantes Universitarios o al reciente proceso de implantación del Espacio Europeo de Educación Superior, siendo éste último la esperanza de logro de dicha

integración. Estas iniciativas serán mucho más útiles si se inscriben en el espíritu y en la centralidad de las reflexiones anteriores.

El modelo que plantea la UE no pretende exclusivamente la formación de sus egresados en el dominio de competencias específicamente instrumentales, sino que además y, sobre todo, concreta la necesidad de formar profesionales con capacidad de liderazgo; de dinamizar el trabajo en equipo; de desarrollar un compromiso ético hacia el trabajo bien hecho, en el que se tomen decisiones con ecuanimidad, se afronten situaciones difíciles, con serenidad; donde la información se convierta en conocimiento y el trabajo sea considerado en toda su integralidad conceptual, atendiendo a su carácter trascendente, con un amplio sentido de servicio a la sociedad, y a su dimensión inmanente, en el sentido de que se perciba como un medio de mejora personal, ideas que recuerdan lo que hemos afirmado líneas atrás, sobre la habilitación que necesitan las universidades para llevar a cabo la misión encomendada.

Nos parece interesante e ilustrativa, a este respecto, la orientación de modelo universitario que ha adoptado Deusto. Siguiendo a VILLA y POBLETE (2008), señalan cuatro principios básicos en la concepción de la Universidad: *a) Una organización que aprende y está centrada en el estudiante (...); b) que trabaja en equipo y valora la colaboración (...); c) que lidera y potencia al personal (...) y d) que se compromete ética y socialmente*⁸, principios que se materializan ayudados por la referencia que le aportan los valores estatuidos en la Universidad, las disposiciones que generan

⁸ VILLA, A.; POBLETE, M. (2008). *Aprendizaje basado en competencias*. Bilbao: Mensajero. p. 16

las actitudes asumidas por la comunidad universitaria, los aprendizajes adquiridos mediante el estudio de las materias y las competencias en las que deben habilitar las materias que integran las titulaciones.

Se plantea, por tanto, el ECTS como nueva estructura organizativa que reclama un cambio teleológico en su realidad cultural, pero como suele suceder en las innovaciones profundas, cuando no se abordan con cautela, se pueden convertir en una nueva fórmula burocrática de presentar los programas de otro modo, más engorroso, por cierto; de enunciar cosas que no se harán, si es que llegan a ser comprendidas, pero poco más. GIMENO ha descrito la situación del siguiente modo: *La novedad de los objetivos para la institución nos inclina a la necesidad de plantearse estrategias de acción prolongada para conseguir metas que no son fáciles, ni lo son a muy corto plazo, puesto que reclaman modificaciones en las creencias, valores, actitudes y comportamientos de los profesores y de los estudiantes, en la gestión y el control.*⁹

Volviendo a la línea argumental básica de esta colaboración: recordar rasgos culturales comunes que puedan ser referentes identitarios de Europa, plantea la oportunidad de un salto cualitativo en la formación universitaria; de contribuir con ello a la consolidación de la identidad europea, pero se carece de la posibilidad de aglutinar los referentes comunes para articular y consolidar ese espacio, ¿tal vez por la inexistencia de una tradición o tradiciones culturales compartidas para definir rasgos identitarios en la EU?, o bien ¿por la ausencia de un consenso a la hora de proponerlas como tales?

⁹ GIMENO, J. (2004): *El crédito Europeo. Un reto para la calidad de la Enseñanza en la Universidad*. Documento Policopiado. Universidad de Valencia. p. 4

Eventos de carácter histórico que puedan definirse como referentes sociales comunes para Europa los hay, pero el problema es que existen intereses ideológicos de parte que dificultan su concreción. Es intención de quienes escriben estas líneas clarificar algunos aspectos referentes a estos interrogantes para intentar despejarlos, aunque sólo someramente, por las limitaciones de espacio.

IV. RASGOS DE IDENTIDAD CIUDADANA QUE SE PRETENDEN ALCANZAR MEDIANTE EL EEES: GENEALOGÍA Y DIFICULTADES

La identidad del ser humano es esencial para su desarrollo personal, y lo es por la necesidad de formarse un concepto de sí mismo, de singularizarse como individuo respecto a los demás, de desarrollar su autoestima, evidencias que se materializarán si se ha adquirido el concepto de pertenencia a una sociedad que le debe ser referente.

Clarificados los presupuestos que hacen necesario un referente social común¹⁰, surgen inmediatamente algunos interrogantes: ¿Cuál o cuáles podrían ser esos referentes?; ¿si realmente pueden realizar esa función, por qué no se han erigido como tales?; ¿podría haber intereses de parte que dificultan su consideración cómo referentes sociales?

10 Cuando se alude a la pertenencia a un espacio social común europeo, no se hace en el sentido de atención a la cultura subjetiva de un pueblo, entendida como lugar común de informaciones, valores y creencias que emergen de su singularidad, sino que se alude a lo que se entiende por cultura objetiva, fundamentada en rasgos culturales, experiencias compartidas y valores asumidos como propios, comunes con otras culturas próximas, desde tiempo pasados. Por ello no es de extrañar que la identidad social común de diversos pueblos se fundamente siempre en elementos, rasgos y experiencias habidas en sus respectivas culturas subjetivas. Sirvan como ejemplo, la pertenencia a un mismo tronco lingüístico, profesar un mismo credo religioso o los modos de representar el conocimiento.

Antes de entrar en "materia" conviene que se conozca el estado de la cuestión: *La identidad europea es como un calidoscopio en constante evolución, articulado entre la percepción del pasado y la búsqueda de un futuro coherente*¹¹, afirmación que nos sitúa ante la siguiente cuestión: ¿Qué incidencia tiene la consideración de una cultura común como referente para la construcción de la identidad europea? Perspectivas y modelos los hay, pero preferimos acotar su número y presentar tres de ellos, que a nuestro juicio pueden considerarse más relevantes.

Una primera aproximación a cómo configurar la identidad supranacional europea podría quedar definida mediante la identificación de valores comunes, a partir de principios intangibles, tales como el respecto a las reglas democráticas. Sin embargo, esos principios, que son asumibles en el ámbito de los discursos especulativos, no tienen el arraigo y la concreción que surge en aquéllos otros que teniendo a éstos mismos como referentes, han sido compartidos por pueblos vecinos y vivenciados a través de experiencias acrisoladas por el paso del tiempo.

La segunda referencia a la que aludo, plantea los valores y la cultura como suma o confluencia de herencias culturales originales, múltiples y dispares. Me refiero a la cultura judeo-greco-romana-cristiana. Este modo de entender la cultura europea genera, en opinión de GÓMEZ-CHACÓN: *Una red compartida de referencias, de convergencias, que oscila entre la concepción de un mestizaje cultural adquirido después de los orígenes de la cultura griega y romana y la*

¹¹ GÓMEZ-CHACÓN, I. M., (2003): "¿Qué nos hace europeos? La construcción de la identidad en el marco escolar", en I. M. GÓMEZ-CHACÓN (Coordinadora): *Identidad Europea. Individuo, Grupo y Sociedad*. Bilbao: Deusto. p. 173

*coexistencia, más o menos conflictiva, de una pluralidad de componentes, quizás indisociables, si no ineptas para la fusión.*¹²

Entendemos el planteamiento como realidad difícilmente alcanzable, en tanto en cuanto no parte de una síntesis integradora, sino de un principio dialógico entre estas culturas, entendidas, no como patrimonios culturales, sino como lógicas distintas para cultivar la dialéctica, donde el contenido mínimo de la cultura europea no está en la memoria histórica, sino en una actitud central, permanente, con respecto a la herencia de la historia europea, que conduce constantemente al replanteamiento de ideas, valores o principios adquiridos.

Sobre los análisis anteriores planea la amenaza de considerar el contenido de la unidad europea como el resultado de un proceso intelectual abstracto, distinto y distante de la realidad comprensible, al alcance de los ciudadanos de la Unión. La configuración de un referente común para Europa no puede quedar en la abstracción, ya que en este caso sería de difícil identificación por sus ciudadanos.; en el primero de los casos, identificado con teorías y concepciones que no anidan más allá del terreno de la especulación teórica; en el segundo de los planteamientos descritos, queda muy claro en la postura defendida por RICOEUR¹³, que presenta una definición más compleja y más dialéctica, susceptible de integrar la contradicción, las rupturas y los planteamientos inherentes a la constitución histórica de Europa. Consideramos para ello el ejemplo de las cuatro culturas aludidas: *Los dos mensajes, judeo-cristiano y greco-romano*

¹² Id., GÓMEZ-CHACÓN, I. M., 2003. p. 175

¹³ Cfr.: "Le Monde" de 29 de octubre de 1991.

*promueven al individuo en su dignidad en tanto que hijo de Dios sometido a la trascendencia divina, en un caso, y como portador de razón soberana y encontrando en sus propias evidencias las verdades y valores de los otros, en el otro*¹⁴, pero -en realidad- son sólo puntos de partida para articular una tesis y antítesis en el proceso dialéctico que se articula.

Lo expresado en esta clave dialógica sería interpretado en el sentido que la unidad de la cultura de Europa no es la síntesis judeo-greco-romana-cristiana, sino el juego complementario entre estas instancias, con sus propias lógicas, sin que la dualidad se pierda en la unidad. En esta perspectiva no se busca el contenido mínimo común de la cultura europea en una memoria compartida de elementos dispares, relativamente estables, sino en una actitud central con respecto a la herencia de la historia, que problematiza y replantea constantemente -desde ese marco cultural común, entendido como plataforma que aporta elementos para la dialéctica-, ideas, valores o principios adquiridos, cuya finalidad es incorporar configuraciones culturales que apelan a dinámicas contrarias a la hegemonización.

A esta línea de pensamiento se podría adscribir una de las dos corrientes políticas más relevantes sobre la configuración de europea, relativa a cómo articular y delimitar el espacio físico y cultural de la UE. Me refiero a la concepción federalista, basada en la determinación de fronteras a través de los intereses de mercado. La doctrina es defendida entre otros, por HELLEN WALLACE y WILLIAM WALLACE¹⁵,

¹⁴ CAMILLERI, C., (1997): «Problématique de la construction d'une appartenance européenne », en C. TAPIA (Dir.): *Dynamiques et transitions en Europe, Approche pluridisciplinaire*. Berne, P. Lang, Euroclio, pp. 161-176.

¹⁵ WALLACE, H., y WALLACE, W. (comps.) (1997). *Policy Making in the European Union*, Oxford. Oxford University Press, pp. 222 – 229.

que entiende como aconsejable desbloquear fronteras para evitar movimientos migratorios masivos y clandestinos, considerando los intereses que generan los mercados como argumentos suficientes para la integración. Sin embargo, entiendo que los mercados se mueven por intereses cambiantes y afines o, al menos, transitorios, que no crean conciencia de ciudadanía compartida.

Los dos análisis precedentes plantean el contenido de la unidad de la cultura europea como el resultado de un proceso intelectual abstracto, y no como una realidad comprensible, al alcance de la percepción y el sentir de los ciudadanos receptores y constructores, en última instancia de la cultura.

Abogo por una tercera vía que también considera la síntesis de las culturas judeo-greco-romana-cristiana, como verdaderos estratos en los que se asienta la plataforma constitutiva de la auténtica cultura europea. Pero no entendida dicha síntesis como plataforma para generar discursos mediante métodos dialécticos, sino como verdadero referente histórico para que los ciudadanos se reconozcan como pertenecientes a una misma identidad supranacional.

Para construir la identidad cultural de la UE ha de surgir un sentimiento compartido de pertenencia, más allá de lo que puede ser la cooperación política, las formas burocráticas, el aprendizaje de las lenguas, etc. En esta colaboración, la aproximación a un referente identitario europeo se puede definir como el campo de representaciones y de actitudes surgidas del pueblo llano, e intuitas en un espacio físico de contornos no rigurosamente definidos, pero sí previsibles. Son las representaciones y disposiciones orientadas hacia la sociedad de pertenencia, hacia las sociedades vecinas y hacia las

sociedades más lejanas, a las cuales se atribuyen características compartidas, características específicas y una contribución variada, diferenciada en sus dinámicas históricas, de modo que todo ello contribuya a que las instancias creadoras de normas y reglas sean consecuencia de la voluntad de los ciudadanos.

Esta última postura, que asumimos como la más razonable de las tres expuesta, tiene su concreción política más representativa en la concepción que mantienen los unionistas sobre la consolidación de la identidad de Europa. Unidad que fundamentan en la cooperación de los estados que la integran, que debe estar constituida por atributos culturales compartidos que mantienen la pertenencia a una Europa de los ciudadanos.

Con ser evidentes y de arraigada tradición cultural los referentes histórico-culturales de esta última postura, las doctrinas basadas en el "*presentimos*" han dificultado su consolidación, acelerando la pérdida de sus rasgos culturales y situando el pasado próximo a la misma distancia que el pasado remoto, lo que explica el olvido de los contextos sociopolíticos, religiosos, y culturales, en general, y sobre todo, dónde y cuándo surgen las peculiaridades identitarias de las sociedades supranacionales, con lo que se erosiona la posibilidad de generar rasgos identificadores para los ciudadanos.

La propuesta de los unionistas dibuja un panorama que no tendría futuro mucho más allá del oeste del río Vístula, pero aportaría un marco referencial común sólido. Sin embargo, la postura que defiende los federalistas, basada en la reconstrucción de vínculos en función de una dialéctica que se asienta en los efímeros intereses de mercado, referidos a países con ritmos de crecimiento económico

muy diferentes y culturas enraizadas en troncos antropológicos muy distintos, sería algo mucho menos consistente y de futuro bastante incierto.

Llegados a este punto, se está en condiciones de afirmar que la previsión que realizamos al inicio de esta colaboración puede ser factible: No se han definido los criterios básicos en los que pueden ver reflejados los ciudadanos europeos rasgos propios de su identidad (aún se está en el plano de las reflexiones), pero no es menos cierto que si la Academia necesita referentes para colaborar en la definición de esos rasgos, y son de difícil determinación, podrían considerarse los principios axiológicos que sustentan en sus quehaceres a las organizaciones del conocimiento, ya que las universidades se encuentran, o al menos, deben encontrarse, entre estos tipos de instituciones. Esta precisión lleva a plantearse cómo es el funcionamiento de estas instituciones y a considerar qué principios axiológicos demanda el modo peculiar que tienen de generar conocimiento, aspectos que consideramos en el siguiente epígrafe.

V. ¿CÓMO SON LAS SOCIEDADES QUE APRENDEN?

Hablar de las sociedades del conocimiento supone llevar a cabo una reflexión para combinar de forma equilibrada la innovación con las posibilidades de adaptación a los diferentes entorno; la complejidad de los modelos con la aplicabilidad y la facilidad de gestión, pero, sobre todo, supone tomar precauciones ante las innovaciones que implican cambios profundos, atendiendo a la disponibilidad de los recursos con los que se cuenta. Sería este el proceso a seguir en el EEES, pero las pautas no las determina el

calendario de la Academia (las necesidades de la comunidad docente e investigadora), sino otros calendarios, normalmente los de las agendas políticas. La gestión del conocimiento no es tarea ausente de cierta complejidad, en la medida que aglutina diferentes enfoques y tendencias, pero no es menos cierto que hay rasgos comunes y claramente delimitados en las organizaciones del conocimiento.

El *primero de de esos rasgos hace referencia a que el conocimiento no es información*. Ciertamente, el conocimiento procede de la información, pero es conocimiento útil en la medida que procede de un análisis de la situación, y se constituye en un recurso valioso del que hay que disponer, analizar, codificar y desplegar para obtener valor, en definitiva para convertir la información en conocimiento. De modo, que lo interesante para las Universidades es cómo acceder, distribuir y utilizar la información y cómo convertirla en pensamiento, para aportar un valor añadido que optimice recursos organizativos, didácticos e indagadores; añada valor a los procesos y estimule una cultura de intercambio y crecimiento en conocimiento y experiencias. Según esto, lo que la estructura de las organizaciones del conocimiento aporta a la Universidad es la capacidad para tomar decisiones en una situación real, basada en la información disponible que, posteriormente, ha sido convertida en conocimiento. Para ello la Universidad ha de plantearse, desde las líneas teleológicas que la sustentan, cómo sus profesores y estudiantes pueden acceder, distribuir y utilizar la información y, cómo van convertirla en conocimiento.

Todo ello supone que profesores y alumnos seamos capaces de enfocar el proceso formativo con un carácter predominantemente deliberativo, de modo que sea posible contrastar la legitimidad de

nuestras acciones, considerando la información no como mera recepción de ideas y noticias, sino como fuente e inicio de un proceso que acabará convirtiendo la información en conocimiento, entendiéndose como tal la posibilidad de rememorar experiencias pretéritas y contrastarlas con informaciones recientes, que vividas a la luz del conocimiento científico, acrisolarán la mejora personal. Este es el proceso que siguen las organizaciones para formar a sus agentes; es la vía adecuada que facilita el surgimiento de comunidades científicas y de intelectuales, y aquí es donde se halla el cambio de énfasis.

No se trata de que la enseñanza, como ha sido concebida hasta ahora, sea transmisión estéril de conocimiento, sino de que se puede aprender también de otras fuentes de conocimiento, y que la función del docente se sitúe en despertar la motivación interna de los estudiantes para proseguir con autonomía su proceso de aprendizaje. En este marco, la capacidad del profesorado para dinamizar la acción de los alumnos tiene lugar a través de procesos de acción, de reflexión, de pensamiento, de toma de decisiones y de solución de problemas.

El segundo rasgo identificativo se concreta en que las organizaciones que aprenden apuestan por difundir el conocimiento. En este espacio pretendemos aproximaros a lo que entendemos por gestión del conocimiento. La difusión del conocimiento se produce a través de situaciones sociales, de relaciones e interacciones entre los individuos. Supone contextualización, en la medida que el conocimiento que se difunde no sólo debe encontrar mentes preparadas para recibirlo, sino que, además se han de considerar contextos e identificación de fines compartidos. La utilización de las

TIC constituye un recurso de primera magnitud, pero sólo eso, un recurso. *Lo que ofrecen realmente las TIC son posibilidades de articular procedimientos, pero esos procedimientos están determinados por órdenes, estructuras, relaciones y modos de hacer, cuya esencia está más allá de los recursos telemáticos.*¹⁶ Cuando el receptor del mensaje no tiene capacidad de decodificación del conocimiento elaborado, dicho conocimiento pierde su utilidad en esa circunstancia concreta y ni siquiera adquiere la categoría de información, en cuanto que quien recibe el mensaje no dispone de la capacidad de descifrarlo.

Pero las organizaciones no sólo gestionan conocimiento, sino que lo institucionalizan entre las comunidades integradas por sus miembros, para ello disponen de dos tipos de conocimiento, explícito y tácito. Ambos son necesarios; el primero puede ser expresado, formalizado difundido y compartido en forma de datos, informaciones o especificaciones. Puede ser fácilmente transmitido, almacenado y codificado en documentos, libros, etc.; pero el segundo es aún más importante en la medida que constituye la estructura que permite y facilita la gestión del primero, me refiero a las habilidades y destrezas de carácter más o menos técnico: habilidad para dinamizar grupos, negociar, comunicar persuadir, utilizar las TIC, etc. Es, en definitiva, el conjunto de aspectos que conforman el modo de funcionar de una organización, el matiz que aporta singularidad institucional, lo que pone de manifiesto que cada uno de sus integrantes sabe qué ha de hacer, y es competente para hacerlo.

¹⁶ PÉREZ FEERRA, M. y PÉREZ NAVÍO, E. (2008). Innovación curricular y nuevas tecnologías en la universidad ante el Espacio Europeo de Educación Superior. En M. L. SEVILLANO GARCÍA (compiladora). Nuevas tecnologías en educación social. Madrid: McGraw Hill, pp. 267 – 393.

Se dice que una organización ha alcanzado su mayoría de edad cuando quienes la integran son capaces de internalizar (institucionalizar el conocimiento explícito y convertirlo en tácito). En el ámbito universitario ese proceso se puede materializar a través de la investigación en la acción. Cuando las organizaciones del conocimiento alcanzan su madurez, se podría afirmar que la capacidad para crear conocimiento se activa a través de la dinamización de procesos de pensamiento, de reflexión, de acción, de solución de problemas y toma de decisiones, y todo ello se desarrolla en plena sintonía, sin que haya que dar apenas indicaciones.

Lo dicho hasta ahora en el epígrafe es el preludio o el negativo para justificar el porqué al considerar las Universidades como organizaciones del conocimiento, el tipo de actividades que se desarrollan y la coordinación de sus integrantes requiere una estructura teleológica con una escala de valores compartida, al menos en sus aspectos esenciales, lo que llevaría a preguntarse en el siguiente epígrafe por los valores asumidos en las organizaciones del conocimiento.

4.1. ALGUNAS REFERENCIAS AXIOLÓGICAS DE LA UNIVERSIDAD CONCEBIDA COMO ORGANIZACIÓN DEL CONOCIMIENTO

El conocimiento que se genera en las organizaciones inteligentes es vital no sólo para que las personas que las integran puedan erigirse en competentes o capaces para llevar a cabo determinadas misiones, sino también para ir configurándose en su identidad, lo cual supone un proceso de crecimiento personal hacia

nosotros mismos, pero no sólo desde nosotros mismos, sino desde todo aquello que nos trasciende, lo que supone un enriquecimiento de nuestro ser práctico; un enriquecimiento de nuestra capacidad operativa, de la que forma parte el conocimiento tácito anteriormente aludido; mientras que la información sólo tiene valor para el que sabe qué hacer con ella, cómo buscarla, que valor tiene la que se ha obtenido y cómo procede utilizarla; es decir, la información es válida para quien tiene una sabiduría previa. Ese proceso aludido solo se produce en la interacción del individuo con el conocimiento y una determinada cultura.

Estamos, quizás, ante una disquisición esencial que deslinda y diferencia la formación universitaria seguida hasta ahora y el proyecto formativo al que se quiere adherir la Academia mediante la Declaración de Bolonia. Ciertamente, el modelo ECTS constituye un modo cabalmente diferente de ver las cosas, pero no radicalmente opuesto a lo que se viene haciendo, y lo es porque la Universidad solo puede ser útil a la sociedad en la medida que actualiza la esencia de su identidad atendiendo a las demandas sociales desde los referentes de su tradición y las demandas sociales: *...no sólo estamos ante unos cambios de carácter organizativo o metodológico, sino ante una nueva pretendida jerarquía de valores, de entidad exclusivamente nominal, por ahora, que caso de institucionalizarse conducirán a un nuevo modo de entender la educación.*¹⁷

De modo que la posibilidad de que la Academia pueda constituirse en organización del conocimiento, partiendo de sus

¹⁷ PÉREZ, M.; QUIJANO, R. (2006): Señas de identidad de las escuelas consideras como organizaciones que aprenden. *Revista de Ciencias de la Educación*, nº 205, enero-marzo, p. 26.

raíces, comporta considerar su sentido humanístico, orientado a difundir el conocimiento. Para ello necesita considerar la identidad del "otro", de vital importancia en las sociedades que aprenden. Sentido que no se concreta exclusivamente con una pregunta, sino con una respuesta, no solamente al "otro", sino también del otro, apreciación que permite considerar, no solo la necesidad de trabajar en colaboración, sino de que el "otro" no es sujeto que consume información, y mucho menos una información determinada, gestionada y argumentada por otros, sino que demanda el paso hacia nuevas vanguardias, en las que cada universitario ha de generar y gestionar conocimiento de modo compartido, y no solo diseminarlo, sino también difundirlo; es decir, facilitar su aplicación a la vida cotidiana, con la dimensión social que ello implica.

La doctora GALINO lo expresaba de este modo en el *X Coloquio de Historia de la Educación: Las Universidades nacieron con una vocación irrevocable de cultivo y comunicación de los saberes al más alto nivel. La inscripción que se lee en la Medalla de la Universidad Complutense de Madrid, 'Mi alma busca señalero y heraldo, evoca una doble búsqueda, la actitud indagatoria de la sabiduría, y la de alguien que levante su estandarte, señalero, y la proclame públicamente, un heraldo*¹⁸, aspectos que coinciden claramente con lo que buscan las organizaciones que generan conocimiento: generar conocimiento y difundirlo, circunstancia por la que hemos aludido a la necesidad de buscar la innovación en las raíces de la tradición.

El paso decidido hacia la sociedad del conocimiento pasa necesariamente porque toda la comunidad universitaria (autoridades

¹⁸ GALINO, A., (1998): En favor de la Vocación Científica de la Universidad. *La Universidad en el siglo XX (España e Iberoamérica)*. Murcia: Sociedad Española de Historia de la Educación. p. 15.

académicas, profesores y alumnos), no solo conozcan cómo se determinan y ponen en práctica sus procesos, sino que también perciban e institucionalicen el espacio axiológico que las hace posibles. De este modo conocerán que las ganancias que proporcionan la fuerza de la materia y todas sus posibles transformaciones son incomparablemente inferiores a las posibilidades del conocimiento humano, no sólo porque necesitan de este para materializarse, sino también para justificar la orientación ética de su gestión y uso y, sobre todo, porque dichas fuerzas ayudan a desarrollar una perfección limitada, cuyo "recorrido" queda definido por la conclusión del proceso emprendido.

Es urgente aligerar de trabas burocráticas todo aquello que se presenta en la actualidad como utópico por el mero hecho de responder a planteamientos que no se articulan en torno a un pragmatismo de cortos vuelos, y que explícitamente divide los saberes en útiles e inútiles, concepción que entraría en lo que ADORNO y HORKHEIMER han definido como el tiempo de la "razón instrumental"¹⁹, que ORTEGA y MÍNGUEZ plantean del siguiente modo: *La razón instrumental y lo que ello significa de pérdida del reconocimiento del valor no canjeable del hombre, es lo que ha producido la mayor fractura en la sociedad de nuestro tiempo*²⁰, y una de las razones por las que se ha prescindido del Humanismo en la Universidad para que acompañe las operaciones que necesitan de la tecnología, con la consiguiente deshumanización de los procesos y el desnorte en sus finalidades. El peligro de todo ello es que se

¹⁹ ADORNO, Th. W. (1972): *Epistemología y ciencias sociales*, Madrid, Cátedra, 2001/ HORKHEIMER, M. (1967): *Crítica de la razón instrumental*, Sur, Buenos Aires.

²⁰ ORTEGA, P.; MÍNGUEZ, R. (2001): *La educación moral del ciudadano de hoy*. Barcelona. Paidós. p. 16.

colocan al mismo nivel las realizaciones que proporciona la tecnología, deudora del pensamiento humano, que aquellas otras que son propias de las Ciencias humanas, que inciden directamente en el crecimiento personal de los individuos y aportan direccionalidad a las realizaciones tecnológicas.

Si la Universidad quiere experimentar una “inmersión” decidida y útil en los compromisos que comporta la Declaración de Bolonia, no puede obviar una idea central que preside el comportamiento en la Europa del conocimiento: los medios, las fuentes de energía, la materia y sus posibilidades de transformación forman parte del ser de las cosas y sólo son útiles en la medida que adquieren la condición de instrumentos pertinentes, regidos por el pensamiento humano y el compromiso ético, en este caso, de los universitarios. Como ha afirmado Llano: *El paso hacia la sociedad del conocimiento consiste, sobre todo, en darnos cuenta de que la energía de los talentos humanos es incomparablemente superior a la fuerza de la materia y de todas sus posibles transformaciones (...). Liberemos esa tremenda fuente de energía de las trabas burocráticas y de las estrecheces mercantilistas, pero ante todo del pragmatismo de cortos vuelos que presenta como utopía cualquier surgimiento de lo nuevo.*²¹

El dinamismo interno de las Universidades, su posibilidad de contribuir a la identidad de una Europa unida y fuerte pasa por la innovación del conocimiento, que demanda una creatividad que ya no está limitada, ni esencialmente condicionada por los mercados ni por sus intercambios, ni siquiera por la disponibilidad creciente de información que aporten las nuevas tecnologías. Lo más importante

²¹ LLANO, A. (2006): Sociedad del conocimiento. *La Gaceta de los Negocios*. Madrid. p. 1.

ahora es la formación, el aprendizaje, la investigación y la innovación, pero no en sí mismos, sino en cuanto que constituyen planteamientos organizados y sistematizados que revierten en la mejora de las personas.

A MODO DE CONCLUSIÓN

Por muchas vueltas que demos al tema, no se entiende la Universidad sin Humanismo, ni el Humanismo sin Universidad, razón por la cual, la gran aportación de las sociedades del conocimiento a la Universidad tiene su centralidad en el papel preponderante de los individuos y en la consideración de sus quehaceres como acciones que revierten en su mejora personal y, consiguientemente, en el fortalecimiento de la Academia. Sin embargo, para que ello sea posible, es necesario respetar la libertad y autonomía de pensamiento, fomentar el debate argumentado y el respeto por el discurso fundamentado de quienes opinan de otro modo.

El *Informe Tuning* lleva a considerar las cosas de otro modo, ya que presenta algunas divergencias importantes respecto al espíritu que anima el Acuerdo de Bolonia. En este sentido, ha manifestado GIMENO: *Desde nuestro punto de vista debe quedar claro que el contenido de dicho informe no es una derivación directa del espíritu de Bolonia, ni la única forma de concretar la convergencia llevándola hasta extremos como, por ejemplo, el de querer determinar el tiempo que tiene que invertir un estudiante en aprender una noción o en el dominio de una competencia del currículo.*²² La tarea encomendada a

²² GIMENO, J. (2004): *El crédito Europeo. Un reto para la calidad de la Enseñanza en la Universidad*. Documento Policopiado. Universidad de Valencia. p. 13

la Universidad, entendida como la búsqueda de referentes para confluir todos en Europa, ha de merecer la pena por otros motivos más sustanciales que el taylorizar el tiempo de las asignaciones de trabajo del estudiante, realizando otras proyecciones de la convergencia que no se agoten en la propuesta de tecnicismos nuevos, donde se intenta hacer compatible una pedagogía personalista, no sé cómo, con la búsqueda de la excelencia, la empleabilidad o la evaluación expresada en decimales del nivel de competencia alcanzado.

Tampoco se estructura un verdadero planteamiento institucional basado en la filosofía de las organizaciones que aprenden – eje aglutinador para el inicio de la empresa encomendada. En realidad, todo ello se resuelve mediante la gestión del currículum a través de competencias. Querer traducir los resultados universitarios en términos de competencias supone obviar la importancia de los procesos didáctico-curriculares que estimulan los aprendizajes, además de la capacitación para desarrollar una tarea, la reflexión, el trabajo en equipo, la capacidad para tomar decisiones, etc., a no ser que entendamos como competencias, no sólo la habilitación para el ejercicio de una ocupación. En este sentido se han manifestado autores como Villar y Alegre (2004) afirmando que: *...se ha creado la estructura curricular de un programa formativo (currículum) distribuida en módulos que delinean perfiles profesionales, así como las aproximaciones metodológicas que depuran las técnicas, y simultáneamente la evaluación que fija la atención sobre la representación en la escenografía del sistema universitario...*²³

²³ VILLAR, L. M.; ALEGRE, O. (2004): *Manual para la excelencia en la enseñanza superior*. Madrid: Macgraw-Hill. p. 266

Sin embargo, no parecen ser esas las prioridades de la política europea. Concretamente, la Comisión de las Comunidades Europeas acordó en Bruselas, aludiendo al papel de las Universidades, lo siguiente: *La Unión Europea necesita un entorno universitario saneado y floreciente. Europa necesita excelencia en sus universidades para optimizar los procesos que sustentan la sociedad del conocimiento y lograr el objetivo fijado en la reunión del Consejo Europeo de Lisboa de convertirse en la economía más competitiva y dinámica del mundo...*²⁴ Ese parece ser el referente, que viene a confirmar lo dicho en otro punto de esta colaboración: interesan más los procesos externos que la centralidad, qué y cómo tiene que actuar la Universidad.

Si esas son las prioridades de la UE., nada tienen que ver con el pensamiento manifestado en el primer párrafo de este epígrafe final y, por supuesto, con la intención de convertir las universidades en organizaciones del conocimiento o con la posibilidad de aplicar esos referentes axiológicos a los horizontes teleológicos de la Nueva Europa. Gimeno Sacristán²⁵ considera que esta propuesta encierra, bajo un nuevo-viejo lenguaje, presupuestos de una concepción técnico-racionalista de la enseñanza en la que prima una obsesión planificadora en términos conductuales del aprendizaje (la medición de competencias observables), el deseo de establecer a priori la distribución de los tiempos de duración de cada actividad académica (cuánto tiempo a lección magistral, a seminarios, a evaluación, a

²⁴ COMISIÓN DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS (2003): *Sobre el papel de las universidades en la Europa del conocimiento*. Bruselas, 5. II. 2003. COM. 58 final.

²⁵ GIMENO, J. (2005): *La educación que aún es posible*. Madrid: Morata.

exposiciones, etc.), y la intencionalidad de burocratizar y cuadrricular la potencial actividad docente.



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

LIBROS

- ADORNO, Th. W. (1972): *Epistemología y ciencias sociales*, Madrid, Cátedra, 2001.
- ALEGRE, O; VILLAR, L. M. (2006): *Competencias para la formación de docentes universitarios*. Archidona: Aljibe.
- GALINO, A., (1998): En favor de la Vocación Científica de la Universidad. *La Universidad en el siglo XX (España e Iberoamérica)*. Murcia: Sociedad Española de Historia de la Educación.
- GIMENO, J. (2004): *El crédito Europeo. Un reto para la calidad de la Enseñanza en la Universidad*. Documento Policopiado. Universidad de Valencia.
- GIMENO, J. (2005): *La educación que aún es posible*. Madrid: Morata.
- GÓMEZ-CHACÓN, I. M., (2003): “¿Qué nos hace europeos? La construcción de la identidad en el marco escolar”, en I. M. GÓMEZ-CHACÓN (Coordinadora): *Identidad Europea. Individuo, Grupo y Sociedad*. Bilbao: Deusto.
- HORKHEIMER, M. (1967): *Crítica de la razón instrumental*, Sur, Buenos Aires
- LLANO, A. (2006): *Sociedad del conocimiento. La Gaceta de los Negocios*. Madrid.
- ORTEGA, P.; MÍNGUEZ, R. (2001): *La educación moral del ciudadano de hoy*. Barcelona. Paidós.
- PÉREZ, M.; PÉREZ, E. (2008): *Nuevas Tecnologías en Educación Social*. En: M. L. SEVILLANO GARCIA (Coordinadora). Madrid: Prentice-Hall.
- VILLAR, L. M.; ALEGRE, O. (2004): *Manual para la excelencia en la enseñanza superior*. Madrid: Macgraw-Hill.
- VILLAR, L. M.; ALEGRE, O. (2006). *Competencias para formación de evaluadores*. Archidona: Aljibe.
- VILLA, A.; POBLETE, M. (2008). *Aprendizaje basado en competencias*. Bilbao: Mensajero.
- WALLACE, H., y WALLACE, W. (comps.) (1997). *Policy Making in the European Union*, Oxford. Oxford University Press, pp. 222 – 229.

PERIÓDICOS CIENTÍFICOS

- CAMILLERI, C., (1997) : «Problématique de la construction d'une appartenance européenne », en C. TAPIA (Dir.): *Dynamiques et transitions en Europe, Approche pluridisciplinaire*. Berne, P. Lang, Euroclio, pp. 161-176.

PÉREZ, M.; QUIJANO, R. (2006): Señas de identidad de las escuelas consideras como organizaciones que aprenden. *Revista de Ciencias de la Educación*, nº 205, enero-marzo, pp. 25 – 46.

* * *

DOCUMENTOS ELECTRÓNICOS

LLANO, A. (2002): La Universidad ante lo nuevo. *Lección inaugural del curso académico 2002/03 en la Universidad de Navarra*. Url: <<http://www.unav.es/>> y www.interrogantes.net. [Consultado en 20/12/2010]. [19,30 pm]

* * *

DOCUMENTOS OFICIALES

COMISIÓN DE LAS COMUNIDADES EUROPEAS (2003): *Sobre el papel de las universidades en la Europa del conocimiento*. Bruselas, 5. II. 2003. COM. 58 final.

DECLARACIÓN DE BOLONIA (1999). *Declaración conjunta de los ministros europeos de educación reunidos en Bolonia el 19 de de junio de 1999*. Url: [http://www.crue.org/export/sites/Crue/procbolonia/documentos/antecedentes/2_Declaracixn de Bolonia.pdf](http://www.crue.org/export/sites/Crue/procbolonia/documentos/antecedentes/2_Declaracixn_de_Bolonia.pdf), [Consultado en 23/11/2010]. [17,30 pm].