

La actualidad de los lenguajes educativos en la universidad y de su impacto en las prácticas docentes y académicas

The current importance of the educational languages in the university and of his impact in the educational and academic practices

Rosa Mari Ytarte

Universidad de Castilla- La Mancha, Rosa.Mari@uclm.es

Historia editorial

Recibido: 23/04/2012
Primera revisión: 24/07/2012
Aceptado: 04/10/2012

Palabras clave

Proceso de Bolonia
Universidad
Educación
Análisis del discurso

Resumen

El presente artículo es una reflexión, desde la Pedagogía, acerca de la reforma universitaria y el denominado Proceso de Bolonia. A partir de los elementos discursivos de los documentos de la reforma y de las propuestas metodológicas que emanan de ellos, realizamos un análisis de la transformación del modelo educativo universitario, de los cambios que se han producido en la actividad de estudiantes y docentes, y del impacto que dichos cambios han tenido en el trabajo educativo en las aulas. Desde una mirada crítica sobre el discurso, el texto se articula en torno a lo que favorecen, ocultan o desacreditan los nuevos lenguajes, para plantear cómo pensar, en el nuevo marco, la cuestión del enseñar y el aprender en la universidad.

Abstract

Keywords

Bologna Process
Higher Education
Educational Process
Discourse Analysis

This paper brings a reflection, from a pedagogical point of view, about the changes in the European educational area according to the Bologna Process. Regarding the discursive elements as well as the methodological proposals derived from the educational change, an analysis of the transformation of the educational model in the university is presented. This analysis also includes the educational changes produced in the teaching activity, the relationship between teachers and students, in addition to the impact that those changes have produced in the dynamic or the work load in the classroom. From a critical point about the discourse, the text is organized regarding to what the new languages are improving, hiding or discrediting to establish how to rethink the teaching and learning question in the new educational frame in Higher Education.

Introducción. Los lenguajes del cambio en la Universidad

Una institución en que se finge dar y exigir lo que no se puede exigir ni dar es una institución falsa y desmoralizada. Sin embargo, este principio de la ficción inspira todos los planes y las estructuras de la actual Universidad. (Ortega y Gasset, Misión de la Universidad, 1930/2001, p.7).

El interés en escribir este artículo parte de mi propio recorrido en la Universidad en los últimos años y de la observación “a posteriori” de algunos de los efectos que ha tenido la implantación del Plan Bolonia, tanto en la tarea docente e investigadora, como en la articulación de la relación entre el enseñar y el aprender. Las páginas que siguen son el resultado de la perplejidad que todo ello me produce y de la necesidad de entender cómo se ha ido desarrollando todo el proceso del EEES (Espacio Europeo de Educación Superior), así como sus concreciones en la cotidianidad del trabajo docente y académico. Es decir, la perplejidad surge ante el hecho de que en el transcurso de unos pocos años, los lenguajes a

partir de los que hemos pensado la educación universitaria y las prácticas académicas (además de las formas de trabajo), se han modificado completamente y sin apenas posibilidad de negociación.

La transformación de la Universidad es profunda, y han sido muchas la voces que han advertido (antes y ahora) que la reforma planteada suponía/escondía un modelo de universidad en el que el conocimiento o el saber pasaban a estar sometidos a la rentabilidad y el beneficio económico. De otro lado, esas mismas voces aclaraban que su crítica no pretendía en ningún modo alabar o defender un modelo universitario anquilosado y endogámico, falto de recursos y masificado, pero sí advertían de que la reforma no era educativa, sino económica y/o política, y que no respondía a las necesidades de las universidades, sino a las demandas que emergían de los modelos del mercado de trabajo y de las políticas sociales en un futuro inmediato.

Lo que pretendo en el desarrollo de este artículo es, por tanto, pensar desde la Pedagogía y desde una perspectiva crítica, cuáles han sido los conceptos-guía de toda esta reforma, de qué modo se han instalado entre nosotros y cuál ha sido el impacto educativo en el día a día de las aulas y los despachos. De alguna manera, la centralidad negativa de lo pedagógico en el proceso de transformación de la Universidad, adolece también de una cierta simplicidad, o resulta un camino demasiado sencillo para elaborar la necesaria crítica al Plan Bolonia y sus concreciones normativas. Denostar todo el lenguaje pedagógico en sí mismo, sin atender a la forma en que ha sido utilizado y por quienes (por ejemplo en la cuestión tan manida de las competencias) no ayuda tampoco a comprender los profundos cambios que atraviesa la Universidad, a reflexionar sobre la necesidad de transformarla, ni a pensar cómo proponer nuevas vías para el trabajo educativo en las aulas.

Los discursos que habitan la Universidad en la actualidad

[...] siempre, en la vida y en la historia, la sobre-adaptación a condiciones dadas ha sido, no signo de vitalidad, sino anuncio de senescencia y de muerte
(Edgard Morin. *Sobre la reforma de la Universidad*, 2009, p.2).

Una de las cosas quizás más sorprendentes del ya largo proceso de implantación del Plan Bolonia en la Universidad española, es en qué modo hemos transformado nuestro lenguaje académico y profesional en el transcurso de unos pocos años. Las palabras que usamos para referirnos a las actividades cotidianas relacionadas con la docencia y la investigación, o con la vida académica en general, funcionan a modo de verdades establecidas e inamovibles de las que no parece posible sustraerse. Además, muchas de ellas han generado, tal vez por su manifiesta ambigüedad, una aceptación ciega y sin fisuras, una esperanza de renovación y cambio que las ha convertido en una suerte de axiomas previos a todo debate sobre educación superior. O por el contrario, han provocado en algunos sectores un rechazo frontal y visceral que ha denunciado en el uso y aplicación de tales palabras, la acción oculta de un mercado ávido de beneficios económicos y de apropiación de aquellos espacios centrales de la vida social que habían estado protegidos hasta hace poco (por su dimensión pública) del sector de los negocios. La pedagogía ha salido también mal parada en la batalla, al considerarla la excusa teórica, la pátina ocultadora de intenciones malévolas y la beneficiada directa de las transformaciones producidas por el Plan Bolonia. La pregunta que me planteo entonces respecto a esas palabras es *qué dicen, qué callan* (al darlo por supuesto) y cómo organizan a través de su discurso la nueva, o no tanto, universidad del futuro, intentando superar en la reflexión esa dicotomía entre su celebración incuestionable y su demonización absoluta, y la de toda la Pedagogía con ellas.

Orientaciones, comunicados y recomendaciones. Construyendo un nuevo lenguaje¹

Una de las primeras consideraciones que cabe hacer a partir de todos los documentos elaborados desde la UE en el transcurso del último decenio, es que la construcción del EEES no responde, ni en sus postulados ni en su desarrollo posterior, a una reforma propiamente educativa, sino que sus objetivos y orientación general, tal y como define para la década del 2000 la Declaración de Bolonia, son básicamente otros:

- *Crear un mapa de títulos compatibles en toda Europa.* Las palabras que acompañan este cometido no son los títulos en sí, sino la necesidad de favorecer la empleabilidad de los estudiantes y la competitividad de las universidades.
- *Establecer un sistema de tres ciclos* (Grado, Posgrado y Doctorado). La justificación de esta estructura y la necesidad de un ciclo de grado se explica en este caso como necesidad de acotar un primer nivel de cualificación profesional que asegure un mejor acceso al mercado de trabajo.
- *Implantar un sistema de créditos* (ECTS). Su idoneidad responde a que la estructura de créditos transferibles facilitará la movilidad de estudiantes y profesores, y con ello la competitividad, al homogeneizar las formas de organización universitaria.
- *Asegurar la calidad universitaria.* El objetivo de la calidad (que no define) consiste en este caso en establecer criterios de evaluación y metodologías educativas equiparables entre universidades que permitan un mayor seguimiento y control de su actividad y resultados.
- *Generar programas integrados de estudios, formación e investigación en la UE.* Su orientación es la de promover una dimensión europea de la educación superior que sea atractiva para estudiantes, investigadores y empresas en el mapa global.

Así, las palabras clave de partida para el análisis podrían ser: *convergencia, compatibilidad, homogeneización, desarrollo, integración, movilidad, intercambio, resultados, eficiencia, empleabilidad*, etc. pero en ningún caso: *educación, enseñanza, aprendizaje, estudio, saber, profesión, investigación* o similares. Las razones últimas de esa transformación apuntan más bien a *un marco político* (Vega, 2010, p.13) en el que la Universidad queda supeditada a cumplir las expectativas de una sociedad (llamada del conocimiento) en la que lo social queda a su vez subsumido a criterios de competitividad y del lugar que en términos económicos ha de ocupar Europa a escala mundial en un futuro inmediato. El modelo teórico sobre el que se define ese futuro, en ningún caso es analizado o valorado, sino que es presentado como una emergencia o necesidad perentoria que no cabe cuestionar. Las palabras utilizadas responden pues a ese deseo y son consecuentes con él. No podríamos decir, en principio, que los lenguajes no son claros, al menos respecto de los objetivos finales de la reforma. De hecho, todas las referencias educativas del plan están subordinadas al logro de lo que en el punto 12 de la *Declaración de Lisboa* (European University Association, 2007) se denomina: La *internacionalización* y la “*Marca Bolonia*” y a la que se refiere textualmente como una “*marca registrada*”.

¹ Sin mencionarlos explícitamente en cada caso, para facilitar la lectura del texto, los documentos europeos y españoles revisados para este apartado han sido: *Declaración de la Sorbona*, 1998; *Declaración de Bolonia*, 1999; *Declaración de Praga*, 2001; *Declaración de Berlín*, 2003; *Comunicado de Bergen*, 2005; *Comunicado de Londres*, 2007; *Declaración de Lisboa*, 2007; *Comunicado de Lovaina*, 2009; *Declaración de Praga*, 2009; Documentos de la Asociación de la Universidad Europea (EUA), concretamente el *Proyecto TRENDS V* de 2007. En España: el *Documento Marco*, de Febrero de 2003, *sobre la integración del sistema universitario español en el EEES* y el *Real Decreto 1393/2007*, del 29 de Octubre, *por el que se regulan las enseñanzas oficiales*.

Es cierto que de una buena parte de los documentos oficiales se desprende una reflexión y apuesta por el papel social de la universidad y de su misión respecto de las sociedades en las que está inmersa, de los desafíos que la universidad tiene que afrontar para adecuarse a los cambios de estas mismas sociedades y de su rol protagonista para impulsar dicha transformación. Esta “dimensión social” indica que la Universidad tiene que trabajar por una sociedad integradora a través de:

- Ampliar las oportunidades de participación en la educación Superior.
- Fomentar la equidad social.
- Ampliar su responsabilidad pública y abrirse a la sociedad.
- Ser “transparente” en la difusión de los resultados de sus investigaciones.
- Asumir la creación y transmisión del conocimiento al conjunto de la sociedad.
- Integrar a grupos discriminados.
- Apoyar y favorecer la educación a lo largo de toda la vida.

Pero de estas directrices no puede suponerse tampoco un interés específico en la educación o una reflexión sobre el cometido de las universidades y su función propiamente educativa en el mundo actual, ni mucho menos una apuesta por la transformación profunda en los modos de enseñar y aprender, aunque pueda parecer lo contrario en una primera lectura. Algo que se hace más evidente si atendemos a aquello que no se dice o no se aclara en los documentos y que como señala Belén Espejo, (2010, p. 18) respecto de los informes de seguimiento sobre la implantación de la reforma en España, en éstos son valoradas principalmente cuestiones institucionales, pero no educativas o referidas a los aprendizajes, las metodologías o la labor docente, de las que básicamente encontramos recomendaciones. En este sentido, podríamos preguntarnos en qué medida hemos asumido dichas recomendaciones en bloque de forma acrítica o en qué forma han sido presentadas como “definitivas” a la comunidad universitaria.

Una segunda consideración general respecto de las orientaciones pedagógicas de la reforma de la universidad, tiene que ver con las “ausencias” estrictamente educativas en las declaraciones y normativas desde sus inicios (Comunicación de las Comunidades Europeas, 2003), las cuales contienen múltiples referencias, por ejemplo, a la relación universidad-mercado laboral y a la necesaria competitividad de la universidad, pero ninguna a la cuestión del profesorado o la de su formación, entre otras (Torre, 2004, p. 262). Las directrices generales que emanan de la documentación oficial, recogen respecto del propio proceso educativo y los beneficios de la reforma los siguientes conceptos clave:

- *Respecto del sistema de titulaciones:* éstos deben organizarse en descriptores genéricos basados en resultados de aprendizaje y competencias para cada ciclo.
- *Respecto de la garantía de calidad:* creación de agencias de calidad y de mecanismos internos y externos de evaluación de las universidades.
- *Respecto de la investigación:* destaca su necesidad para el desarrollo económico, cultural, la competitividad y la cohesión de las sociedades europeas, así como la importancia de establecer unos programas de doctorado que favorezcan la formación interdisciplinaria y la adquisición de competencias transferibles a un amplio mercado de trabajo.

De la misma manera, en la Declaración de la Sorbona de 1998, de Praga (2001) y el comunicado de Berlín (2003), los lenguajes utilizados, en lo que podemos denominar como “marco educativo de referencia”, la educación propiamente dicha sólo es convocada en tanto que *medio* para alcanzar los objetivos sociales y económicos previstos en la reforma. Quizás de ahí que esos lenguajes sean vagos y manifiestamente ambiguos, vacíos de contenido y faltos de cualquier precisión pedagógica. Quizás por ello sean fácilmente asumidos, puesto que no parecen decir nada, al menos en un primer análisis, contrario al sentido común o desconocido por el profesorado y los ámbitos pedagógicos. La pregunta que nos sugiere este aspecto pasa por interrogarnos acerca de cómo esos principios tan inciertos han sido desarrollados y empleados en nuestro contexto inmediato y cuáles son los procesos que las distintas universidades han puesto en marcha para su aplicación, modificando sustancialmente el trabajo y las tareas docentes. De alguna manera, cabe preguntarse también, como veremos en el siguiente punto, si centrar en las metodologías (y más que en su aplicación real, en el simple nombrarlas) todo el proceso educativo en la enseñanza superior constituye, tal y como parece desprenderse de los documentos y las reformas implantadas, una revolución pedagógica.

La educación como campo de batalla

¿Por qué se habla tanto entonces de educación y de cambio educativo en las prácticas docentes, si éstas no constituyeron el elemento central de la reforma? Como hemos apuntado, los aspectos más relevantes del discurso pedagógico del Plan Bolonia se centraron en establecer medios supuestamente educativos para alcanzar fines no educativos, los medios eran:

- La formación continua y permanente.
- Los estudios multidisciplinarios y la movilidad.
- El aprendizaje de idiomas.
- La extensión de las TIC.

Además, en la Declaración de Praga (2009) se promovieron diez recomendaciones denominadas: “medidas de éxito para la década” en las que se definían los objetivos que las universidades habrían de alcanzar en el siguiente decenio para profundizar en los cambios iniciados. Centrándonos de nuevo en los aspectos educativos, en ellas se indica que:

- Es necesario *ampliar las oportunidades de acceso a la educación superior y que los estudios puedan ser completados con éxito*. El criterio de medida utilizado es únicamente referido a la *cantidad*: aumentar el número de estudiantes y ampliar la oferta a un “público diverso”. También podemos interpretar la referencia al éxito académico como una pura cuestión de rentabilidad, ya que claramente establece que el éxito (podríamos intuir que académico aunque no es nombrado así) tiene que ver con “terminar” los estudios. Las condiciones de la formación, capacidad, nivel de reflexión, crítica o pensamiento de ese “terminar” no se especifican en ningún caso.
- Es necesario *mejorar las carreras investigadoras*, respecto de su rendimiento y transparencia. Es decir, o parece decir, la investigación tiene que repercutir en la sociedad-empresa a través de sus aplicaciones. Pero no se menciona la investigación en sí misma, a largo plazo, como estudio válido cuyos frutos no pueden establecerse a priori. Ni tampoco se aclara cómo, respecto a qué criterios y desde dónde se establecerá en cada momento aquello que constituye de *utilidad* ni tampoco para qué o quiénes. La operatividad sugerida en la actividad investigadora deja en un limbo amplias áreas del saber y el estudio, principalmente aquellas propias de las Humanidades

y una buena parte de las Ciencias Sociales. Es decir, todas aquellas que precisamente no basan su actividad en el rendimiento inmediato, parcial o consustancial al momento, sino que se basan, como bien indica Román Álvarez (2009) en el sentido y la experiencia de lo humano. Quizás el silencio respecto a éstas áreas de conocimiento es una forma de declararlas “no exitosas”, y por tanto no recomendables” en los parámetros establecidos por las medidas. Se podría objetar que los documentos insisten en la necesidad de fomentar la reflexión crítica y creativa (tan propia de estas áreas). Ciertamente, pero conviene aclarar que también matizan que ésta debe fundarse en “problemas actuales y reales”. Sobran mayores aclaraciones.

- Es necesario que *los programas sean relevantes e innovadores*. Este punto se concreta a su vez en tres medidas: dar un *nuevo enfoque a la docencia*, crear *itinerarios flexibles de formación* y orientarse hacia *las habilidades y competencias* que demanda el mercado laboral. Podemos entender en este caso que el criterio de flexibilidad dibuja una institución universitaria que ofrece “paquetes” formativos a la medida en una clara visión “clientelar” del estudiante. Al mismo tiempo, del propio discurso se desprende que un corpus estructurado de saberes y conocimientos no es adecuado en el nuevo contexto. La reiterada utilización del concepto “sociedad del conocimiento” parece referirse a estas cuestiones: a que dichos conocimientos deben ser fácilmente intercambiables entre sí o sustituibles por otros según la demanda. La pregunta que me surge tiene que ver entonces con aquello que podríamos denominar los “núcleos duros”, de carácter general y de formación básica respecto de la cultura y de la ciencia, que requieren mucho tiempo y trabajo para su aprendizaje, y que parece quedan reducidos a ciertos colectivos minoritarios de especialistas, pero que ya no constituyen por sí mismos un objetivo de los estudios universitarios, al menos en el primer ciclo. Tampoco el segundo ciclo parece un lugar adecuado para ellos vista la especialización y diversidad de los posgrados existentes en las facultades españolas actuales. Desde esta perspectiva, resulta más fácil comprender la insistencia en resaltar que lo importante de todo el proceso de formación recaerá en los aprendizajes de los estudiantes, y no tanto en los contenidos académicos, ya que estos pierden toda centralidad. Cómo si no se podría instar a las universidades a reconocer como créditos transferibles los aprendizajes *informales* realizados en el pasado o fuera del sistema universitario.

También la Declaración de Lisboa insiste en los aspectos aparentemente educativos de la Reforma. En el punto diez se destaca que las universidades deben *transformar el conocimiento en innovación tecnológica y social*, fomentando el espíritu emprendedor y desarrollando una formación que explicita aquello que el estudiante debe *saber y saber hacer*. Es decir, que se estructure claramente a partir de los *resultados* que han de conseguirse. Respecto a estas últimas recomendaciones, los interrogantes pueden ser muchos, pese a que las palabras utilizadas son explícitas. Si nos atenemos al lenguaje, cabe hacer tres consideraciones:

- La reforma instituye y legitima una visión unidireccional del conocimiento y el saber, si éste sólo es aquello que puede definirse en términos de su utilidad o aplicación a corto/medio plazo.
- Aunque parece que el estudiante adquiere (por fin) un lugar *protagonista y activo* en su educación, y el modelo de *formación centrada en el estudiante* es presentado como una novedad pedagógica, a lo que parece que asistimos en realidad es a una *educación centrada en los resultados*. Pero no a unos resultados fruto de un proceso individual de formación y aprendizaje, sino de aquellos otros que han sido previamente homologados como adecuados para responder a las necesidades del mercado laboral. Son esos y no otros los dividendos fruto

del aprendizaje: el círculo educativo queda totalmente cerrado de antemano y las cualidades educativas de una materia vinculadas exclusivamente a lógicas externas y no al propio desarrollo del estudio y la investigación en una disciplina concreta. Esos resultados esperados, además, deben cambiar y adaptarse a las nuevas necesidades de una sociedad y un mercado en continua transformación. De ahí que el concepto de flexibilidad se introduzca en las materias, a la vez que confirma ese criterio de exterioridad que regula los contenidos y las actividades docentes. Aunque quizás algo aún más oscuro respecto de esta universidad-tipo, es pensar cuál es en ella el lugar que ha de ocupar el profesorado de ahora en adelante. En tanto ya no representan figuras que detentan un saber que puede a su vez ser enseñado, sino como meros *mediadores* entre los conocimientos y los estudiantes, se entiende que los documentos se refieran a ellos y a su papel con adjetivos como: *facilitadores* o *motivadores*, y su rol específico como *orientadores* para que el estudiante adquiera las habilidades necesarias para aprender los conocimientos que están en “en algún lugar”, pero no en su figura. Los contenidos educativos simplemente les atraviesan, pero no los poseen de ningún modo.

Todo ello supone a su vez, plantearse algunas cuestiones desde la educación, que desarrollaremos en el siguiente punto:

- ¿Hay un lugar en el que el conocimiento está y al que se puede ir a encontrarlo si uno domina los procesos necesarios para llegar a él?
- ¿Todos los conocimientos pueden ser igualmente adquiridos y aplicados?
- ¿No plantean los documentos en realidad una visión reduccionista del saber y de cómo éste se enseña, se aprende y se construye en el proceso educativo?

Por último, respecto a cómo se han traducido en España las orientaciones generales del plan Bolonia y tomando como referencia el Documento Marco publicado en 2003, vemos como en él se insiste de nuevo en el protagonismo de los estudiantes, en su propio proceso de aprendizaje y en la necesidad de valorar globalmente su trabajo, destacando que sus aprendizajes tendrán con la reforma una mejor traducción en competencias laborales. Los lenguajes utilizados giran otra vez en torno a palabras como: *innovación, transparencia, sociedad del conocimiento, construcción de una ciudadanía europea y utilización de las TIC*, como garantía del nivel educativo de las universidades. ¿Cuáles son entonces los temas clave que el Plan Bolonia y la reforma universitaria no abordan desde una perspectiva educativa? o ¿Cuáles son los principios pedagógicos que se articulan en las aulas y en las relaciones académicas a partir de él?

Lo que se dice y no se dice en la reforma universitaria del enseñar y el aprender

El espectáculo se presenta como una enorme positividad indiscutible e inaccesible. No dice más que esto: “lo que aparece es bueno, lo bueno es lo que aparece”
(Guy Debord. *La sociedad del espectáculo*, 1967/2005, p.41).

Aunque hemos considerado en el apartado anterior que la reforma universitaria en Europa no puede considerarse una renovación propiamente educativa, sino institucional o política, lo cierto es que al final ésta ha de traducirse necesariamente en cambios que sí afectan a lo específicamente educativo de la Universidad y que se concreta en la implantación de mecanismos de planificación, organización y actividad académica, docente e investigadora, acordes con el nuevo modelo universitario. Para

ejemplificar las consecuencias de esas transformaciones, nos centraremos principalmente en algunas de ellas: el *trabajo en el aula*, las *metodologías educativas* y el *proceso de enseñanza-aprendizaje*, para intentar reflexionar acerca de sus presupuestos e indicaciones educativas, así como sobre el impacto que éstas tienen en el día a día de estudiantes y profesores. Una primera consideración de carácter general para contextualizar el tema sería la reflexión que hizo Carnoy acerca del proceso de transformación de la universidad iniciado ya en la década de los 50 del pasado siglo, siguiendo el modelo de las universidades norteamericanas, que consistió básicamente en (Carnoy, citado por Casanova, 2004, p. 200):

- La expansión y apertura de las universidades a públicos cada vez más amplios.
- Su diversificación a través de la creación de nuevos títulos y especialidades.
- La puesta en marcha de mecanismos externos de supervisión y control.
- El estímulo a la investigación y la competitividad.
- El predominio del mercado en la orientación de la actividad universitaria.

El autor, siguiendo la reflexión que hacía Carnoy en 1989 (citado por Casanova, 2004, p.203), sobre la representación social de las universidades a lo largo de su historia, indicaba tres aspectos esenciales que son intrínsecos a los centros de enseñanza superior:

- Se ocupan del desarrollo de aquellas habilidades superiores que demanda el aparato productivo.
- Encarnan las promesas de democratización y movilidad social.
- Constituyen una parte esencial de los mecanismos de control ideológico de la sociedad, aunque a la vez producen en su interior la contestación a las hegemonías dominantes.

Desde esta perspectiva, muchos autores han señalado que la Universidad no es, ni puede pretender ser, impermeable a las transformaciones sociales, políticas y económicas en que está inmersa y que de alguna manera se ve impelida a responder de ellas en su actividad (Morin, 2009; Tellez, 2004). Tomando en consideración esta realidad y lejos de intentar pensar el quehacer académico al margen de los contextos sociales y sus problemáticas, nos preguntamos en las siguientes páginas si el impacto de la reforma y de sus lenguajes sobre el trabajo cotidiano en las universidades, contiene todas las bondades pedagógicas que se le atribuyen, o si podemos, también desde la Pedagogía, reflexionar (emulando la cita de Debord) de forma crítica acerca de si “lo que aparece” es en realidad lo bueno y lo único que puede haber.

El proceso de enseñanza-aprendizaje

A partir de los documentos básicos del *Plan Bolonia*, de la *Ley Orgánica de Universidades* y del proyecto de *Estrategia Universidad 2015* (EU2015, 2010), he “extraído” aquellos conceptos básicos que definen hoy las prácticas académicas en el aula y el modelo educativo desde el que se articula el denominado *proceso de enseñanza-aprendizaje* (expresión que ha sustituido a la de didáctica), a partir de cuatro puntos centrales: *el estudiante*, *el docente*, *el método educativo* y *el proceso de aprender*. La tabla 1 resume las ideas centrales de los dos primeros aspectos, el estudiante y el docente, que desarrollamos en este apartado:

Sobre el aprendizaje del estudiante, sus resultados y la práctica docente

Donde se acentúa:

- La especialización
- Aprender a aprender
- La reflexión crítica
- La profesión en el mercado de trabajo
- La flexibilidad y capacidad de adaptación a las cambiantes realidades sociales
- La evidencia de los resultados
- La orientación al grupo y la actividad cooperativa
- La centralidad del aprendizaje (autónomo)
- La vinculación del *saber* con el *saber-hacer*
- La transversalidad de los conocimientos
- La dimensión social de los conocimientos

Tabla 1. Adaptación del informe realizado por la Cátedra UNESCO de la Universidad Politécnica de Madrid: Propuestas para la renovación de las metodologías educativas en la Universidad, de 2006.

¿Qué significa ser estudiante hoy en la Universidad? ¿Qué espera o puede esperar el estudiante de su proceso de formación a partir de la cultura universitaria de Bolonia? Una primera cuestión que quisiéramos plantear es que los lenguajes de Bolonia están plenamente incorporados en la cultura universitaria del alumnado actual. Quizás no sus prácticas o su concreción académica, pero si las ideas generales de aquello que sería deseable o esperable de la vida universitaria: recibir una formación para un trabajo, acceder a conocimientos y saberes fácilmente traducibles a aplicaciones concretas y profesionales, tener una atención individualizada y adaptada a las circunstancias personales, participar de oportunidades de intercambio y ampliación de estudios, etc. Planteo unas primeras impresiones y

quizás también el eco del marco ideológico de los tiempos. Me aventuraría a decir que, desde la perspectiva del estudiante, la universidad constituye básicamente un espacio para su formación profesional, un primer lugar desde el cual comenzar a perfilar su curriculum y una apuesta para su propia promoción en tanto que trabajador. Sin duda, esto es simplemente una apreciación parcial y la diversidad de grados y áreas de conocimiento supondrán una cierta variabilidad en este aspecto. Cabe decir también que dichas pretensiones son totalmente lógicas y legítimas. En segundo lugar, desde una perspectiva pedagógica, tal y como hemos visto en el apartado anterior, los presupuestos que aparecen en la Tabla 1 pueden ser perfectamente válidos, a condición de que se especifiquen y desarrollen sus contenidos y propuestas. Por ello, la crítica que vamos a plantear en las siguientes páginas se centra en tres puntos:

- El reduccionismo teórico de los conceptos utilizados.
- La ocultación o borrado de otros conceptos que hasta no hace muy poco formaban parte de los lenguajes educativos compartidos.
- La limitación de las propuestas de planificación y organización de la actividad académica.

Respecto de la primera de las críticas, sobre la vaguedad de los enunciados, y aunque ya ha sido tratado en el punto anterior, creemos necesario recordar que éstos tienen su referente teórico en el modelo constructivista de la educación. Es decir, no son nociones que aparezcan de pronto y no son tampoco una novedad pedagógica, ya que han constituido el marco de referencia para las reformas educativas en primaria y secundaria en nuestro país en los últimos decenios. Sin entrar en el análisis pedagógico del modelo, sí quisiera señalar que en todas las propuestas educativas para la enseñanza en la universidad y la implantación del EEES, no existen diferencias (respecto de los métodos educativos, las herramientas de aprendizaje o los perfiles educativos de estudiantes y profesores) para los distintos niveles de educación, desde la etapa de primaria hasta la educación superior. ¿Realmente los objetivos, métodos y perfiles educativos pueden ser los mismos, o pueden ser definidos en la misma forma, en todas las etapas y situaciones de formación? Pero además si nos atenemos a las propuestas concretas para desarrollar los ítems anteriores, nos encontramos con una uniformización, a mi modo de ver,

reduccionista, sobre qué constituye la docencia y la formación en la universidad, ya que ¿Pueden ser válidos y necesarios para todos los grados, áreas de conocimiento y materias? ¿Todas las titulaciones universitarias han de tener el mismo sentido, realizar las mismas prácticas académicas y utilizar metodologías parecidas?, y por último, ¿Son igualmente adecuadas para todos los estudiantes y profesores?

Sobre el aprendizaje, sus resultados y la práctica docente

La importancia recaería también en:

- La cultura y la ciencia como legado humano
- Aprender a estudiar y a pensar
- La globalidad del pensamiento y el saber
- La profesión en el contexto de un área de conocimiento
- La capacidad de análisis, crítica y transformación de las cambiantes realidades sociales.

Tabla 2: Conceptos y nociones en desuso en el lenguaje académico de la actual reforma universitaria.

Respecto al segundo de los presupuestos de crítica esbozados, propongo a su vez otra tabla posible que podría haber estado también reflejada en los conceptos clave de la reforma universitaria, pero que no han sido tomados en cuenta, para ver si pueden ellos clarificar cómo se entiende hoy el enseñar y el aprender en la universidad (ver tabla 2).

Me sumo a la reflexión de Luis Torres cuando nos recuerda que “el buen profesor lo es hoy y lo será cuando se haya desarrollado esta reforma, pues tendrá las mismas cualidades. Basará su trabajo en lo que ya enunciara Antonio Machado, en su Juan

de Mairena: amor y provocación” (2004, p. 260), y a la idea de que la metodología didáctica no puede constituir un fin en sí mismo, ni asegurar por sí sola la calidad de la docencia y de los aprendizajes. Pero sin poder extenderme demasiado en cómo se actualiza en un aula universitaria cada uno de los ítems anteriores, los visibles y los ocultos, sí podemos centrarnos en algunos de ellos. La pregunta que me formulo es la siguiente: ¿tiene cabida hoy en un aula universitaria, en cualquiera de sus áreas, el saber o los conocimientos que no respondan a una actividad planificada y evaluada de acuerdo con el programa establecido? Me refiero a la posibilidad de cómo incorporar (si es que valoramos su importancia o necesidad) de un lado, aquellos conocimientos de carácter global que no pueden (o no deben) ser traducidos en una actividad concreta, sino que responden más bien al pensamiento reflexivo, global y a la conversación pausada, y de otro, a aquellos que para su aprendizaje requieren precisamente de que puedan ser transmitidos previamente por alguien. ¿Podríamos, por ejemplo, considerar en una clase magistral la escucha atenta como participación activa?

De otro lado, uno de los interrogantes más sugerentes tiene que ver con el modo en que pensamos el llamado *aprendizaje activo* a partir de esos ítems. Sin desdeñar la importancia ni la centralidad del estudiante y el aprender, dicha centralidad (como novedad frente a un modelo que supuestamente otorgaba todo el protagonismo al profesor y a la enseñanza), sumado al binomio *saber* y *saber-hacer*, sumado a que esos saberes deben poder ser evaluados de forma continua, se ha (mal) traducido en una docencia entendida como planificación de actividades “prácticas”. Es decir, la actividad en el aula se ha concentrado en aquellas tareas que puedan ser contempladas en tanto que “producto”, realizaciones del estudiante que permitan demostrar su aprendizaje y por tanto ser “puntuadas”. Además, al considerar como valor el *trabajo cooperativo*, muchas de estas actividades se planifican para su realización grupal, dentro y fuera del aula, como valor añadido a la actividad. Sin embargo, la adquisición y apropiación de un saber y de un saber hacer, requiere también del estudio individual y de la construcción de un proceso personal de lectura, análisis y reflexión, y ese proceso necesita a su vez de tiempos educativos más largos, antes de ser traducido en “producciones” grupales o actividades evaluables. Quizás el hecho de que la reforma no haya roto con la lógica disciplinar organizada en asignaturas claramente separadas, y de que en cada una de ellas reproduzcamos la totalidad del proceso, nos lleva a esa “actividad

continuada". Tal vez también la tan elogiada *transversalidad* habría que situarla en la organización de las materias y no tanto en los conocimientos.

Este último aspecto nos lleva al tercer punto de la crítica planteada: la de la planificación y organización de la actividad académica. Sin entrar (por obvio) en las condiciones necesarias para llevar a cabo el modelo educativo propuesto respecto del número reducido de alumnos, la estructura de los espacios educativos y los tiempos de docencia, es posible que la proliferación de actividades como "productos" en las aulas, tenga que ver también con los dispositivos de "apoyo" a la docencia puestos en marcha en la mayor parte de universidades. Muchos de estos dispositivos, como la guía docente electrónica, el campus virtual, la utilización de las TIC en chats, tutorías virtuales, seguimiento del estudiante, etc. que podían en principio constituir herramientas de mejora de la labor docente, han acabado en muchos casos por definirla, de manera que las tareas docentes se han convertido en la realización continuada de actividades relacionadas con ellas, en su cumplimiento y valoración. De hecho, una buena parte de la calidad docente se evalúa a partir de su utilización, tanto por parte de los estudiantes como del profesor. Otra consideración es si dicha calidad puede asegurarse, por ejemplo, a partir de planificaciones que requieren definir de forma pormenorizada, los contenidos y las actividades a ellas asociados, además de la distribución detallada de los tiempos asignados, dentro y fuera del aula, de cada una de las acciones educativas de una asignatura, sin caer en el absurdo.

Preparar para una profesión, sí, vincular el campo de conocimiento y los contenidos docentes a las realidades sociales y profesionales que los estudiantes han de conocer, claro. Pero eso no significa confundir *profesión* con *mercado de trabajo*, en un nuevo reduccionismo que equipara la relación del estudiante con dicho mercado, con las *actitudes* que el primero ha de tener respecto del segundo: *capacidad de adaptación, flexibilidad, versatilidad o autonomía*, entre otras, y que son precisamente las que se nos pide sean formadas en las aulas universitarias a través de la *formación en competencias*. De ahí tal vez que, respecto a éstas últimas, se defina claramente su necesaria vinculación con *las actuaciones profesionales* e incluyan, no sólo conocimientos, sino también y principalmente *habilidades, actitudes y valores* (de Miguel, 2006, p.27), se entiende que aquellas que responden a las demandas *cambiantes* del mundo laboral.

De todo lo anterior, y a modo de conclusión global sobre estas cuestiones, es necesario señalar que tanto los supuestos teóricos de partida, como los dispositivos recomendados para lograrlos, significan en realidad la homogeneización de todos los procesos académicos y docentes, la instauración de una única vía para el estudio y el aprendizaje en la universidad y una evaluación que se reduce a un control exhaustivo de las tareas y productos realizados por docentes y estudiantes, en los que prima la cantidad de realizaciones por encima de la profundidad o relevancia de los mismos. Por mucho que en los documentos institucionales y expertos que se han desarrollado en torno a la reforma, se insista en la necesidad de partir de los saberes previos e intereses de los estudiantes, y de promover itinerarios educativos individualizados, la forma en que se planifica y organiza la actividad docente, anula cualquier trabajo en ese sentido, ya que incide más en el *cuánto* (cuántas horas, lecturas, trabajos, estancias, publicaciones, etc.) que en el sentido de dichas actividades. De la misma manera sanciona negativamente todos aquellos estilos de docencia o estudio (estudiantes que trabajan o que responden mejor al estudio individual, por ejemplo) que no puedan enmarcarse y definirse a partir de los dispositivos previamente establecidos, al no romper tampoco en su aplicación con la lógica de las asignaturas y las horas impartidas de clase, ni tener en cuenta las diferentes áreas de conocimiento ni su pluralidad.

Las metodologías educativas y las relaciones académicas

La reforma ha incorporado un conjunto de herramientas didácticas para su desarrollo en las aulas, que han ocupado nuestros lenguajes docentes en un corto espacio de tiempo, tales como: *competencias, resultados de aprendizaje, portafolios, aprendizaje basado en problemas (ABP), enseñanza por pares, estudio de casos, etc.* Presentadas de nuevo como novedad pedagógica (que no lo son), hemos entendido que de su aplicación más o menos generalizada depende el éxito de la reforma y la “revolución educativa” que supone. A su vez, dichas propuestas han provocado un rechazo frontal en algunos sectores académicos y una crítica muy dura a la Pedagogía. Mi intención no es realizar un análisis de cada una de esas metodologías ni de su bondad pedagógica, sino más bien, reflexionar acerca de su conveniencia en el ámbito universitario y de las condiciones necesarias para su desarrollo. Para ello, quiero señalar en primer lugar que ni la Pedagogía se reduce a las metodologías, ni ellas son tampoco meras técnicas de trabajo que puedan ser aplicadas sin más en el conjunto de una materia. Es decir, creo que en muchos casos, el desconocimiento sobre las mismas, o el intento de introducirlas en bloque en las asignaturas, desvinculadas de los contenidos educativos y el plan de trabajo, y utilizándolas como meras técnicas de “prácticas”, ha generado también parte de la oposición (y los resultados) que han suscitado. En segundo lugar, tampoco creo que, como indican algunos informes (Cátedra UNESCO, 2006; Pérez, Soto, Sola y Serván, 2009; Troiano, Elías y Amengual, 2006) ellas y sólo ellas garanticen la calidad educativa del trabajo docente, ni la buena aplicación de las mismas tenga que ver con “vencer las resistencias al cambio” o “promover un cambio de mentalidad” en el profesorado. Kory González (2004) en un interesante artículo de reflexión sobre la universidad actual nos dice que, respecto de la utilización de las metodologías propuestas por la reforma lo que cabe destacar precisamente es que éstas constituyen:

Un desplazamiento de metas; desplazamiento éste que viene marcado por la fascinación en los medios que terminan suplantando los fines. Se sufre una disolución de objetivos y razones de principio en la tarea pedagógica que abocan en la lógica desazón y confusión (González , 2004, p. 250)

Sobre las metodologías educativas	
<p>Basadas en:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Las competencias y resultados del aprendizaje como eje central del proceso de enseñanza-aprendizaje - La eficacia de los aprendizajes, de sus aplicaciones y de sus resultados - La transparencia en la planificación y organización del proceso educativo. - La eficiencia social - La evaluación continua - El seguimiento individualizado 	<p>De hecho, siguiendo su argumentación, cabe señalar la relevancia y protagonismo que respecto de la profundización en los fines de la educación universitaria (que básicamente son expresados sin mayor profundización) tienen los métodos de enseñanza en el conjunto de los documentos y textos de la reforma. Siguiendo el procedimiento del punto anterior, en la tabla 3 recogemos una síntesis de lo que estos documentos expresan respecto los supuestos de partida que han de articular las formas de aprendizaje.</p>

Tabla 3: Nociones centrales que estructuran las metodologías educativas en la actual reforma de la Universidad

El desarrollo de estos supuestos queda organizado a partir de la coordinación de tres categorías o modalidades de aprendizaje:

- La exposición magistral
- El trabajo en equipo
- El aprendizaje individual

Modalidad	Métodos	Algunos Ejemplos
Clase Magistral	Exposición Conferencia Presentaciones de casos	Realizadas por el docente o expertos externos Exposiciones de los estudiantes
Trabajo en equipo	Seminarios Estudio de casos Enseñanza por pares Prácticas	Clases prácticas Casos dramatizados, Simulaciones, por ABP, Proyectos, Células de aprendizaje Prácticas en empresas, talleres, laboratorio
Aprendizaje individual	Trabajo autónomo Aprendizaje tutorizado Aprendizaje distancia Estancias	Contrato de aprendizaje, programa de lecturas, portafolios, enseñanza cooperativa, tutorías virtuales, visitas a instituciones y estancias en otros centros universitarios.

Tabla 4: Adaptada a partir de los siguientes documentos: CIDUA (2005); Cátedra UNESCO (2006); De Miguel (2006); Huber (2008); Pérez et al (2009).

Y se establecen para cada una de ellas diversas metodologías docentes posibles que resumimos en la tabla 4.

Vuelvo a dos de los puntos de crítica establecidos al inicio del apartado: revisar el *reduccionismo teórico* y el *silencio o la crítica a ciertos conceptos* que formaban parte de la tradición universitaria. Y para ello, de la misma manera que en el apartado anterior, proponemos para la reflexión otra tabla posible, con otros conceptos realizables, que podrían haberse incluido a los ya mencionados (ver tabla 5).

Sobre las metodologías educativas

Podrían basarse también en:

- La enseñanza de contenidos
- La construcción del conocimiento
- La profundización en un área de conocimiento
- La dimensión humana y cultural del conocimiento

Tabla 5: Metodologías educativas en desuso en el lenguaje académico de la actual reforma universitaria

Respecto al primero, una de las características de toda la documentación consultada cuando se trata el tema de las metodologías educativas en la universidad, es la afirmación que ésta ha quedado anclada en el pasado debido a una práctica educativa basada en la enseñanza de contenidos por parte del profesor y no el aprendizaje de los estudiantes. La metodología que acompaña a esta mala praxis según los documentos es la *clase magistral* y la *evaluación final*. Este grupo: *contenidos, enseñanza, clase magistral y examen*,

parece concentrar la mayor parte de los males de la universidad actual. A ella se opone como hemos visto otro grupo: *competencias, aprendizaje, trabajo en grupo y autónomo y evaluación continua*. Una primera cuestión para el debate educativo sería si podemos pensar estos grupos como antagónicos y si podemos establecer cualquier tarea académica sin integrarlos de algún modo. Quiero decir si en este tipo de clasificaciones no se parte en realidad de un debate falseado. De nuevo, ninguno de los ítems incorpora la calidad o el buen hacer en sí mismo. Aprender requiere que alguien enseñe, la adquisición de competencias (si las entendemos en toda su complejidad), incluye también los contenidos y la evaluación continua es igualmente un examen, y puede ser nefasta si se reduce a asignar puntuaciones a tareas inconexas entre sí; por último, una exposición en clase y el debate posterior que se produzca puede ser también un buen ejemplo de “trabajo en equipo”. Del primero de los grupos se ha dicho, entre otras cosas, que la clase magistral fomenta la pasividad de los estudiantes y supone un deterioro en la calidad de los aprendizajes, y que por ello es necesario limitar su uso. También que una práctica docente centrada en los contenidos resulta abstracta y alejada de la realidad y no permite la participación activa de los estudiantes. Y que por todo ello es necesario desarrollar una enseñanza basada en las competencias que en el marco universitario se contempla como:

Una formación que contemple el desarrollo de grupos o clusters de competencias en los que sea posible establecer interacciones entre diferentes conocimientos,

habilidades, motivos, actitudes o valores. Dichas agrupaciones deberían reflejar actuaciones clave en el desarrollo de una actividad profesional. (De Miguel, 2006, p.27)

La pregunta que surge al respecto es: ¿hemos entendido que son las competencias y cómo se articulan en el proceso educativo universitario? Sin poder extendernos en este punto, podemos decir, tal y como señala Juan M. Escudero (2009, p. 67), en el número monográfico de: *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, dedicado a las competencias profesionales en la Universidad, que la entrada generalizada de las competencias en nuestros lenguajes académicos llegó de la mano de los “Libros Blancos” y a partir de la concepción desarrollada por el Proyecto *Tuning*, y que de su aplicación, entendida al modo de una habilidad que puede ser medida, ha acabado por configurar *el diseño de diferentes guías de cursos y materias* (Juan M. Escudero, 2009, p. 67) sin la suficiente reflexión acerca de las mismas y de lo que significan en el contexto universitario. En el mismo monográfico, Juan Sáez (2009, p.16) indica que las competencias se caracterizan por “la capacidad [...] de movilizar recursos (saberes, destrezas, informaciones, etc.) para actuar con pertinencia y coherencia en un conjunto de situaciones”. Es decir, tienen que ver con una acción compleja desarrollada en un contexto dado y no pueden ser reducidas, como señala el autor, a un *instrumento neutral* y técnico que se pueda reducir a una mera aplicación práctica en el aula, confundiéndola con una habilidad de carácter instrumental y evaluándola del mismo modo. En todo caso, quisiéramos señalar que el enfoque por competencias no excluye en ningún modo los contenidos, como a veces parece desprenderse de los documentos estudiados, ni deja fuera el valor de la enseñanza en el conjunto de la labor docente. Lo que sí parece más claro es la necesaria reflexión en torno a lo que las competencias significan en la Universidad y su relación con la complejidad de los contextos sociales y las profesiones, y que éstas no pueden reducirse a un simple adiestramiento en técnicas y habilidades que aplicar en el mercado laboral.

Respecto al segundo de los puntos de crítica, queremos hacer notar la ausencia de algunas palabras que se consideraban consustanciales a la actividad universitaria. Conceptos como lectura o estudio apenas están representados en el conjunto de las metodologías propuestas. Tal vez, son nociones que enlazan con una visión ya superada de la educación, o implican una imagen no adecuada en el contexto de la reforma: una actividad realizada en silencio y de forma individual. Lo que nos llama la atención en numerosos documentos consultados es la sustitución del concepto de *estudio* por el de *trabajo o investigación*, sea individual o en grupo. El “estudio” parece no apropiado para acompañar palabras como *eficiencia, aplicación, resultado* y no parece tampoco que podamos definir su utilidad a corto plazo. El “trabajo”, por el contrario, remite a una actividad y a un producto, a estar en movimiento y en acción. Señalar únicamente mi propia incapacidad para pensar la formación universitaria sin remitirme a estas dos nociones: la de leer y la de estudiar, en tanto que columnas vertebrales de un proceso educativo que requiere de tiempos prolongados (la posibilidad de dedicar a cada cuestión/tema/actividad el tiempo necesario que ésta requiere y el tiempo necesario que cada estudiante necesita para realizarla). Pero, en contra de lo que pudiera parecer, ni la lectura ni el estudio habrían de ser ajenos a los lenguajes de Bolonia, pues ambas constituyen también, en el contexto universitario, una actividad que remite al aprendizaje, a la reflexión crítica y a la dimensión social del conocimiento (aunque requieran de una tarea individual previa). Leer enlaza del mismo modo con el saber y con el saber-hacer, con la posibilidad de favorecer tiempos para el pensamiento y el análisis, tiempos y actividades que no pueden sustituirse con la búsqueda de información o la discusión grupal, aunque también la incluyan. La lectura enlaza también con la escucha, si consideramos que al saber y al pensamiento se acceden también desde la apropiación de la cultura en tanto que “sistema vital de las ideas en cada tiempo” (Ortega y Gasset, 1930/2001, p.4) y que ello requiere así mismo de la transmisión y de la lectura pausada. De nuevo, podríamos preguntarnos si aún hoy es responsabilidad de la Universidad la formación cultural y humana que proponía Ortega y Gasset en 1930, o si ésta ha perdido ya toda relevancia. De todos modos, el autor

advertía de la necesidad de contextualizar el saber científico y profesional en la comprensión de la cultura y la sociedad en cada época, ya que lo contrario significaba, como también apuntaron (entre otros) Edgard Morin en 2004 (1981/2004) y Jordi Llovet en 2011, a un aprendizaje superespecializado, fragmentado y parcial, que no prepara ni permite “leer” el mundo, ni tampoco interpretar sus problemáticas.

A modo de resumen: algunas reflexiones finales para el debate

A modo de resumen y conclusión, presentamos de forma global y esquemática los aspectos negativos que hemos ido señalando a lo largo del artículo. La crítica no se basa tan sólo en los objetivos planteados por Bolonia, sino también en la forma en la que ésta se ha aplicado en nuestro contexto inmediato, y en las condiciones en que se ha desarrollado, referidas a la escasa formación del profesorado, la precipitación y la falta de recursos e infraestructuras adecuadas.

Sobre los estudiantes. Una nueva cultura universitaria, basada en:

- 1- La rapidez y la inmediatez de las tareas.
- 2- La acumulación de actividades.
- 3- La virtualización de los procesos educativos y de las relaciones académicas.
- 4- El estudio como “capacidad de hacer algo productivo”.
- 5- El trabajo académico como buscar y compartir información en grupo.
- 6- La aplicabilidad instrumental del conocimiento y la actividad educativa.

Sobre los profesores. Una nueva cultura universitaria, basada en:

- 1- La excesiva reglamentación de la actividad docente.
- 2- La burocratización de los procesos educativos y de la propia carrera profesional.
- 3- La mercantilización del profesorado, al entender sus tareas en términos de rentabilidad, eficacia y tasa de resultados.
- 4- La confusión del rol social de la universidad con la continua realización de productos (patentes, investigaciones, publicaciones, proyectos, o formaciones diversas)
- 5- La tecnificación: es decir, la sustitución del saber por la información entendida como conocimiento productivo.
- 6- La promoción de una “meritocracia de papel” tal y como la denomina Juan Ramón Capella (2009, p.12) orientada a la acumulación de certificaciones (a través de estancias, publicaciones, investigaciones, proyectos de innovación docente y gestión académica) en las que el *cuánto* prima sobre el *qué*.
- 7- La docencia queda devaluada en el conjunto de la actividad académica.
- 8- El profesor como orientador, animador y facilitador del aprendizaje.

Sobre las metodologías educativas y las relaciones académicas. Una nueva cultura universitaria basada en:

- 1- La uniformización de los procesos educativos en todas las áreas de conocimiento.
- 2- La homogeneización de las metodologías y las prácticas docentes, independientemente del nivel educativo.
- 3- La exigencia de visibilidad de la propia actividad, tanto para estudiantes como profesorado, a través de un “aparecer” (Capella, 2009) permanente como certificado de calidad.
- 4- La valoración de los aprendizajes en función de su rentabilidad.
- 5- La relación “contractual” entre profesores y estudiantes y en el conjunto de la universidad.
- 6- La creación de una “dinámica empresarial”, favorecedora de una actividad académica orientada a los resultados, a la competitividad y a la rentabilidad económica.

Los nuevos lenguajes académicos no son propios ni exclusivos de la universidad, sino que en términos generales pueden ser asimilados como “lenguajes de época”, compartidos también por (o desarrollados en) el mundo empresarial y político, las entidades sociales y el mundo educativo. No parece posible “escapar” de esos lenguajes y de las prácticas académicas que imponen, pues éstas se vuelven casi obligatorias en la reglamentación universitaria o son exigidas por los propios estudiantes (ya totalmente asimilados al nuevo sistema). La nueva cultura universitaria impone también una aceleración en la actividad académica y docente, en los ritmos de aprendizaje y sobre la organización de los tiempos educativos, que contradice todos los principios que la reforma universitaria ensalzaba: una educación centrada en el estudiante y un proceso individualizado de formación, una formación vinculada a la sociedad y a sus problemáticas que fomentara el pensamiento crítico y la acción. En todo caso, tenemos una nueva cultura universitaria ya asentada, y ahora quizás, conviene darnos el tiempo para pensarla (y realizarla si cabe) mejor.

Referencias

- Álvarez, Román (2009). Carta abierta de la Facultad de Filología de la Universidad de Salamanca a la ministra Cristina Garmendia sobre las humanidades. En Jordi Llovet (Ed.), *Adéu a la Universitat*. (pp. 356-364). Barcelona: Galaxia Gutenberg.
- Capella, Juan-Ramón (2009). La crisis universitaria y Bolonia. *El viejo topo*, 252, 9-13, Extraído el 17 de Enero de 2012, de <http://www.elviejotopo.com/web/revistas.php?numRevista=252>
- Casanova, Hugo (2004). La universidad hoy. En Hugo Casanova & Claudio Lozano (Eds.), *Educación, universidad y sociedad: el vínculo crítico*. (pp. 197-215). Barcelona: Publicaciones Universidad de Barcelona.
- Cátedra UNESCO Universidad Politécnica de Madrid (2006). *Propuestas para la renovación pedagógica de las metodologías educativas en la Universidad*. Madrid: Ediciones Universidad Politécnica de Madrid/ MEC.
- CIDUA (2005). *Informe de la comisión para la innovación de la docencia en las universidades andaluzas*. Extraído el 20 de Enero de 2011, de http://www.uhu.es/convergencia_europea/documentos/metodologia/INFORME.CIDUA-PDF.
- Comunicado de Bergen (2005). *El Espacio Europeo de Educación Superior-Alcanzando las metas. Comunicado de la Conferencia de Ministros Europeos responsables de Educación Superior. Bergen, 19-20 de Mayo de 2005*. Extraído el 20 de Febrero de 2011, de http://www.eees.es/pdf/Bergen_ES.pdf
- Comunicación de las Comunidades Europeas (2003). *58 Final. El papel de las Universidades en la Europa del conocimiento*. Bruselas: Autor.

- Comunicado de Londres (2007). *London Communiqué. Towards the European Higher Education Area: responding to challenges in a globalised world*. Londres, 18 de Mayo de 2007. Extraído el 21 de Marzo de 2012, de http://www.eees.es/pdf/London_Communique18May2007.pdf
- Comunicado de Lovaina (2009). *The Bologna Process 2020 - The European Higher Education Area in the new decade Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education, Leuven and Louvain-la-Neuve, 28-29 April 2009*. Extraído el 21 de Marzo de 2012, de http://www.eees.es/pdf/Leuven_Louvain-la-Neuve_Communique_April_2009.pdf
- De Miguel, Mario (Dir.) (2006). *Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias. Orientaciones para promover el cambio metodológico en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Oviedo: Universidad de Oviedo/MEC.
- Debord, Guy (1967/2005). *La sociedad del espectáculo*. Valencia: Pre-Textos.
- Declaración de Berlín (2003). *“Educación Superior Europea” .Comunicado de la Conferencia de Ministros responsables de la Educación Superior, mantenida en Berlín el 19 de Septiembre de 2003*. Extraído el 11 de Febrero de 2012. http://www.eees.es/pdf/Berlin_ES.pdf
- Declaración de Bolonia (1999). *El espacio Europeo de la Educación Superior. Declaración conjunta de los ministros europeos de Educación reunidos en Bolonia el 19 de Junio de 1999*. Extraído el 12 de Marzo de 2011, de http://www.eees.es/pdf/Bolonia_ES.pdf
- Declaración de La Sorbona. (1998). *de 20 de Mayo, Declaración conjunta para la armonización del diseño del Sistema de Educación Superior*, Paris: Autor. Extraído el 12 de Marzo de 2011. http://www.eees.es/pdf/Sorbona_ES.pdf
- Declaración de Lisboa (2009). *La declaración de Lisboa. Las universidades de Europa más allá de 2010: Diversidad con un propósito común. Bruselas, 13 de Abril de 2007*. Extraído el 21 de Marzo de 2012, de http://www.eua.be/fileadmin/user_upload/files/Publications/Lisbon_declaration_final_Spanish_version.pdf
- Declaración de Praga (2001): *Hacia el Área de la Educación Superior Europea. Declaración del encuentro de los Ministros Europeos en funciones de la Educación Superior en Praga*, 19 de mayo del 2001. Extraído el 11 de Febrero de 2012. http://www.eees.es/pdf/Praga_ES.pdf
- Declaración de Praga (2009). *Las universidades europeas: una mirada segura al futuro*. CRUE/EUA European University Association. Praga, 18 al 21 de Marzo de 2009. Extraído el 21 de Marzo de 2012, de http://www.une.es/media/Ou1/File/DocumentosEEES/praga_marzo_09.pdf
- Documento-Marco (2003). *La integración del Sistema Universitario Español en el Espacio Europeo de Educación Superior. 10 de Febrero de 2003*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Extraído el 21 de Marzo de 2012. http://www.eees.es/pdf/Documento-Marco_10_Febrero.pdf
- Escudero, Juan M. (2009). Las competencias profesionales y la formación universitaria: posibilidades y riesgos. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 16(3), 65-82.
- Espejo, Belén (2010). De la educación. Perspectivas institucional, académica e internacional del proceso de Bolonia en el sistema universitario español. En Leoncio Vega (Ed.). *El proceso de Bolonia y la educación comparada. Miradas críticas*. (pp. 18- 30). Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.
- EU2015 (2010). *Estrategia Universidad 2015. El camino para la modernización de la Universidad*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Consultado el 12 de Marzo de 2011. <http://www.mecd.gob.es/eu2010/la-eu2015.html>
- European University Association (2007). *La declaración de Lisboa*. Extraído el 16 de Febrero 2012, de http://www.eua.be/fileadmin/user_upload/files/Publications/Lisbon_declaration_final_Spanish_version.pdf

- González, Kory (2004). Universidad: mito e infamia. Trayectos de una crisis. En Hugo Casanova & Claudio Lozano (Eds.), *Educación, universidad y sociedad: el vínculo crítico*. (pp. 239- 251). Barcelona: Publicaciones Universidad de Barcelona.
- Huber, Günter L (2008). Aprendizaje activo y metodologías educativas. *Revista de Educación*, (Número Extraordinario. Tiempos de cambio universitario en Europa), 59-81. Extraído el 5 de Marzo de 2012, de <http://www.revistadeeducacion.mec.es/re2008.htm>
- Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades. (BOE 307 de 24.12.2001). Extraído del BOE el 12 de febrero de 2012, de <http://www.boe.es/boe/dias/2001/12/24/pdfs/A49400-49425.pdf>
- LLovet, Jordi (2011). *Adéu a la Universitat. L'eclipsi de les humanitats*. Barcelona: Galaxia Gutenberg/Círculo de Lectores.
- Morin, Edgard (1981/2004). *Pour entrer dans le XXI siècle*. Lonrai : Éditions du Seuil.
- Morin, Edgard (2009). Sobre la reforma de la Universidad. *Gazeta de Antropologia*, 25(1), Extraído el 26 de Febrero de 2012, de <http://hdl.handle.net/10481/6850>
- Ortega y Gasset, José (1930/2001). *Misión de la Universidad*. (Edición electrónica de Raúl J.A Palma, con indicaciones y notas para los cursos y conferencias). Extraído el 3 de Marzo de 2012, de <http://www.esi2.us.es/fabio-misión.pdf>
- Pérez, Ángel; Soto, Encarnación; Sola, Miguel & Serván, Mª José (2009). *La universidad del aprendizaje: orientaciones para el estudiante*. Madrid: Ediciones Akal.
- Real decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. (BOE 260 de 30.10.2007). Extraído del BOE el 11 de Febrero de 2012. <http://www.boe.es/boe/dias/2007/10/30/pdfs/A44037-44048.pdf>
- Sáez, Juan (2009). El enfoque por competencias en la formación de los educadores sociales: una mirada a su caja de herramientas. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 16(3), 9-20.
- Téllez, Magaldy (2004). Entre marcas y señales: reabrir la pregunta por la razón de ser de las universidades. En Hugo Casanova & Claudio Lozano (Eds.), *Educación, universidad y sociedad: el vínculo crítico*. (pp. 216-238). Barcelona: Publicaciones Universidad de Barcelona.
- Torre, Luis (2004). Ser profesor universitario. ¿Un reto en el contexto de convergencia europea? Un recorrido por declaraciones y comunicados. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 18(3), 259-268.
- Troiano, Helena; Elías, Marina & Amengual, Antonia (2006). Las misiones de la universidad y su influencia en las prácticas docentes. *Revista de Investigación Educativa*, 24(2), 595-613.
- Vega, Leoncio (2010). El espacio europeo de la educación y la sociedad del conocimiento en la Unión. ¿Hacia un programa de política educativa comunitaria? En Leoncio Vega (Ed.), *El proceso de Bolonia y la educación comparada. Miradas críticas*. (pp. 7-17). Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.



Este texto está protegido por una licencia [Creative Commons](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

Usted es libre de copiar, distribuir y comunicar públicamente la obra bajo las siguientes condiciones:

Reconocimiento: Debe reconocer y citar al autor original.

No comercial. No puede utilizar esta obra para fines comerciales.

Sin obras derivadas. No se puede alterar, transformar, o generar una obra derivada a partir de esta obra.

[Resumen de licencia](#) - [Texto completo de la licencia](#)