

CRÓNICA DE UN DESCRÉDITO: REPERCUSIONES DE LA NOCIÓN DE COMPETENCIA EN LA ESTRUCTURA ORGANIZATIVA DE LA UNIVERSIDAD¹

José Luis Menéndez Varela

Doctor por la Universidad de Barcelona.

Profesor titular de Estética y Teoría del Arte

Departamento de Historia del Arte. Facultad de Bellas Artes

Universidad de Barcelona.

España

menendez@ub.edu

RESUMEN

La incorporación de la noción de competencia a la reforma de la enseñanza universitaria ha adquirido una notable relevancia, especialmente en la medida en que ha suscitado reacciones y resistencias en una parte significativa de la comunidad académica. Desde la perspectiva de una sociología de la educación, este artículo es un estudio teórico sobre algunas de las principales repercusiones de la competencia en la enseñanza superior y en la organización académica de la universidad. La estructura del discurso se articulará en tres movimientos principales. En primer lugar, se pasará revista a los ejes de esta reticencia académica ante el aprendizaje basado en competencias. En segundo, se analizarán qué tipo de requerimientos plantea —o podría llegar a plantear— la sociedad a la institución universitaria bajo esta noción educativa. En tercero y último, se explorarán otras razones, ajenas a la reflexión y al debate estrictamente pedagógico o didáctico, a partir de las cuales sea posible entender de otro modo el trasfondo de las renuencias de la academia.

PALABRAS CLAVE

Educación superior, enseñanza universitaria, competencias, organización académica de la universidad, departamentos universitarios.

ABSTRACT

The incorporation of the notion of competency in the reform of university teaching has taken on considerable relevance, provoking reactions and resistance from a substantial part of the academic community. From the perspective of sociology of education, this article is a theoretical study of some of the main repercussions of competencies in higher education and in the academic organization of the university. The talk will be structured around three main points. First, we analyse the bases of this academic reticence to accept competency-based learning.

Second, we analyse the types of requirements that society imposes – or might impose – on the university institution by applying this educational approach. Third, we explore other reasons, unrelated to purely pedagogical reflection and debate, to help us understand more clearly the reasons for the reluctance of academia to accept competency-based learning.

KEYWORDS

Higher education, university teaching, competences, academic organization of the university, university departments.

Que la institución universitaria está sujeta a una reforma profunda no entraña ningún misterio en la actualidad. Podría decirse que este hecho ha dejado de ser un objeto de reflexión exclusivo de las instancias políticas competentes en la materia, de la comunidad universitaria encabezada por sus autoridades académicas, y de algunos otros agentes socioeconómicos involucrados, para convertirse en noticia comentada en amplios sectores de la sociedad. Tampoco extraña a nadie el afirmar que esta transformación se ha convertido en un proceso uniformemente acelerado; basta con comprobar el ritmo vertiginoso en la sucesión de los acontecimientos, que a duras penas permite la asimilación de los cambios incorporados de un año a otro. Y lo mismo podría decirse del carácter integral y estructural de dicha reforma. En Europa, tiende a asociarse a veces al denominado «proceso de Bolonia», pero esto es el resultado de echar sólo un rápido vistazo sobre el asunto. La reforma de la universidad no se circunscribe al replanteamiento de la educación superior, sino que afecta al conjunto de sus funciones; no se limita a una revisión de sus misiones, sino que también incluye el modelo de financiación y de gestión institucional que le resultan propios, hasta alcanzar incluso los valores y los modos de proceder que se han establecido firmemente en la tradición de la institución y que han terminado por caracterizar el modelo de universidad contemporánea².

Dentro de esta lógica del cambio, la enseñanza superior está siendo revisada en profundidad, y ha sido en este ámbito concreto en el que se ha planteado de manera abierta la resistencia de una parte significativa de la comunidad universitaria al avance de las reformas. Es evidente que el fondo del asunto es el modelo de educación que debe definir la institución universitaria, pero tal vez lo sean menos otras cuestiones suscitadas: ¿están justificadas posturas maximalistas entre la defensa del modelo vigente y el que alienta la reforma en curso?, ¿está en juego la autonomía universitaria y la relevancia de la función educativa de la universidad?, ¿actúan sobre el asunto otras razones ajenas a la reflexión estrictamente pedagógica y didáctica?

Ya se ha convertido en tópico la afirmación de que la reforma de la educación superior promueve una enseñanza y un aprendizaje basados en competencias. La competencia no es el único aspecto de la reforma, si bien es uno de sus ejes directrices y, sin duda ninguna, el que más reticencias ha levantado. Su importancia es tal que, a pesar de estos pronunciamientos en contra, resulta cada vez más difícil hallar un ordenamiento legislativo que no le asigne un lugar destacado en la definición del sistema de la enseñanza universitaria y, lo que es incluso más significativo, encontrar una universidad que no haya emprendido la tarea de establecer unas competencias comunes a toda la institución que ayuden a definir, en estos términos, la especificidad de su misión educativa y servir de marco y orientación general a las diferentes titulaciones.

En el contexto europeo, resultan especialmente ilustrativas las declaraciones bienales de los ministros responsables de la educación superior que han ido jalando el proceso de Bolonia, por lo que estos comunicados tienen de documentos políticos inspiradores al máximo nivel. Estos textos no solo constituyen un buen ejemplo de la dimensión transnacional que han adquirido las competencias en la enseñanza universitaria, sino también de los titubeos y dificultades que han acompañado su incorporación. Aunque la mención de las competencias aparece en la declaración fundacional del proceso de Bolonia (1999)³, podría decirse que no es hasta el Comunicado de Berlín (2003) que se incluyen plenamente en la construcción del marco común europeo de enseñanza superior, junto con otros términos relevantes como los de carga de trabajo, nivel, resultados de aprendizaje o perfil de las titulaciones⁴. Sin embargo, también es cierto que este proceso político de convergencia adolece de las incertidumbres que han rodeado la inclusión de las competencias en el conjunto del sistema educativo, y que todavía están bien lejos de ser completamente despejadas. En el Comunicado de Praga (2001), la referencia a las competencias aparece, constituyendo una terna, confusamente asociada a las cualificaciones y a las habilidades; una confusión que, lejos de ser producto del estado incipiente del proceso, vuelve a repetirse en el Comunicado de Londres (2007: 5), en el que se mencionan al mismo nivel que el conocimiento y las habilidades. Habrá ocasión de ver más adelante que este desconcierto, lejos de ser un error ocasional, refleja a la perfección los desafíos que se le asignan a la universidad en el nuevo modelo de enseñanza superior.

Si la incorporación de las competencias en el nuevo modelo de la educación superior se presenta en la actualidad como un proceso irrefragable, debe ser porque también ellas responden a las mismas razones que impulsan la reforma: la crítica del modelo de enseñanza superior vigente, la penetración de agentes socioeconómicos y políticos relevantes en la definición de los objetivos de la educación superior, y la apertura de un debate pedagógico y didáctico sin parangón hasta la fecha que sitúa de otro modo la función educativa en el conjunto de la institución universitaria. Y vaya por delante el hecho admitido de

que, como mínimo en los dos primeros aspectos, actúan las tesis neoliberales sobre las que se asienta el modelo incuestionado de sociedad de los países desarrollados.

La crítica al modelo de educación universitaria vigente ha destacado de manera reiterada su inadecuación a las nuevas necesidades socioeconómicas de la sociedad actual y su escasa eficacia en un ámbito —el de la educación superior— cada vez más competitivo a todas las escalas. Los argumentos son suficientemente conocidos: la inutilidad de los programas enciclopédicos ante los nuevos retos que supone la sociedad del conocimiento, lo que se traduce en elevados índices de desempleo universitario; el desajuste entre duración teórica y real de los programas de estudios y sus negativas repercusiones sobre el retraso en la incorporación de los egresados en el mercado laboral, y las elevadas tasas de fracaso escolar. A todo ello habría que añadir —y este es un aspecto especialmente subrayado en el marco europeo— la falta de atractivo del sistema universitario europeo en el escenario internacional. Una particularidad que se agrava por la aparición de un sector educativo de educación superior no universitaria muy competitivo, y la baja matriculación de estudiantes europeos comparada con la de los países que constituyen los competidores directos en el mercado internacional. Los efectos de semejante coyuntura se pronostican catastróficos para una economía que requiere urgentemente una población activa altamente cualificada. Sin embargo, lo más significativo es que esta situación nada favorable ha sido admitida por la propia institución universitaria, tal y como pone de manifiesto la European University Association (EUA en adelante) desde el mismo comienzo del proceso de Bolonia⁵.

El mismo G. Winckler (2006: 4-5), en su calidad de presidente de la EUA, reconoció sin ambages no hace mucho que la universidad europea había respondido con negligencia ante los nuevos desafíos del nuevo contexto socioeconómico internacional. Su estancamiento fue en parte el resultado de una suerte de complacencia e inercia institucional ante el crecimiento experimentado en décadas anteriores, que pasó por alto cualquier prospectiva sobre el curso de los acontecimientos. Una negligencia, dicho sea de paso, que fue tolerada y hasta tutelada por el Estado. De resultados de todo ello, no se emprendieron las medidas necesarias para administrar este crecimiento de la educación universitaria del modo adecuado, y la imprevisión y la ausencia de políticas a medio plazo supusieron a la postre el fracaso en la gestión de todo el potencial que entrañaba el amplio proceso de democratización de la educación superior. Ante esta inadecuación de la institución, y una vez que la necesidad ha devenido acuciante, no es de extrañar que otros agentes se hayan implicado en la reforma: principalmente, las diferentes instancias políticas regionales, nacionales y transnacionales —el caso de la Comisión Europea es paradigmático—, el propio sector productivo y financiero y los colegios profesionales. El nuevo vocabulario es de por sí elocuente de un proceso que no es nuevo ni mucho menos —aunque sí

lo es el crecimiento exponencial de la presión de estos sectores— y que alcanza a todas las esferas de la actividad universitaria: autonomía institucional con rendición de cuentas; competitividad e internacionalización; búsqueda del propio nicho ecológico mediante el desarrollo de un perfil propio; gestión —más que planificación— estratégica; determinación de sectores estratégicos; compromiso con el desarrollo regional; financiación diversificada y fuentes de financiación alternativas —capital proveniente del sector empresarial— para paliar la in de los recursos públicos; cooperación con la industria. Todos, ejemplos de un campo semántico que se ha convertido ya en moneda corriente.

Resulta sorprendente observar que, a pesar de este transfondo inequívocamente económico, las voces de alarma ante el calado de la transformación no es que hayan sido pocas, pero sí que han sido incapaces de movilizar de un modo masivo las conciencias de la academia. En la inmensa mayor parte de los casos, han pasado sin pena ni gloria como ejercicios académicos propios de disciplinas concretas. Incluso un evento como el congreso organizado por la propia European University Association (2004a) en Turín sobre las nuevas formas de gestión de la institución universitaria⁶, y sus efectos sobre la concepción de la educación superior como un bien y una responsabilidad públicos, pasó ampliamente inadvertido para el grueso de la comunidad universitaria. Tal vez este hecho influyó de alguna manera en el cambio de rumbo de la propia entidad organizadora, puesto que la senda abierta en este congreso de 2004 fue pronto abandonada.

Igual de insólita se presenta la desatención de la comunidad académica ante el impacto que ya venía imprimiendo la reforma en la investigación. Y ello, a pesar de que la investigación era una de las funciones principales de la universidad, que reclamaba una más que considerable dedicación de sus miembros, y que su directo vertido en la docencia constituía el hecho diferencial de la enseñanza universitaria respecto de los otros niveles de la educación reglada. Nada parecía moverse ante un nuevo modelo que afectaba de manera tan directa a uno de los pilares de la universidad. No hubieron reacciones significativas ante el aumento de la burocratización en la gestión de la investigación que debían asumir los equipos investigadores; ante la creciente presión de resultados a corto plazo, especialmente en términos económicos; ante un nuevo énfasis entre investigación básica y aplicada que posibilitara una mayor transferencia al sector productivo; ante las consecuencias, en lo que a la distribución de los recursos económicos se refiere, del establecimiento de sectores de investigación estratégicos; ante la determinación de programas prioritarios en todos y cada uno de los ámbitos investigadores; ante el impulso de la cooperación entre equipos investigadores universitarios y el sector industrial; ante el fomento de fórmulas de cofinanciación, incluso con capital privado; ante la incidencia sobre la fragmentación institucional de un marco de financiación pública en concurrencia competitiva. Y no hubieron reacciones significativas aunque el cambio tenía la misma matriz económica.

No obstante todo lo dicho, una vez que las transformaciones afectan de manera sostenida a la función educativa el panorama cambia y las conciencias se desentumecen. En efecto, aun cuando es necesario admitir la diferente incidencia por ámbitos académicos e incluso por titulaciones, es bien cierto que voces discordantes se han hecho sentir en la institución de un modo más o menos organizado. La tesis de fondo denuncia que el nuevo modelo educativo es consecuencia de las presiones externas para establecer los valores propios de la economía de mercado como fundamento de la educación superior, lo que pone en entredicho su carácter de servicio público, así como la autonomía y la propia naturaleza de la tradición universitaria.

Los argumentos esgrimidos no son de poca monta. Sobre la reforma planea el riesgo de una devaluación del conocimiento: el énfasis depositado en las habilidades y destrezas, en fórmulas de *know-how*, en la especialización técnica de los egresados para permitir su inmediata incorporación a un mercado laboral que ha dictado anticipadamente sus leyes, es indicio suficiente de una nueva caracterización del conocimiento como simple mercancía. La enseñanza superior se convierte en formación profesional, y la finalidad de una formación integral del individuo —y aquí se refuerza la dimensión académica y cívica— es de facto abandonada. El utilitarismo como objetivo preferente de la enseñanza simplifica el conocimiento, obstaculiza procesos complejos como la comprensión y la crítica e inhibe la posibilidad del individuo de actuar sobre lo real, provocando un desinterés y una deserción ante lo político y un empobrecimiento de la sociedad democrática. Los resultados son los atributos, en tantas ocasiones repetidos, de la propia sociedad contemporánea: pensamiento único, crisis de la crítica, *desideologización* como la forma dominante de la ideología neoliberal. La apoteosis de la *razón instrumental*. Juntamente con ello, han proliferado nuevas formas de burocratización que no son otra cosa que estrategias de control del proceso educativo que dejan maltrecha la necesaria autonomía de la academia. Bajo el pretexto de un seguimiento y mejora de la calidad de la enseñanza, han proliferado los mecanismos evaluadores sin orden ni concierto, empujados por una fiebre de información cuantitativa y una estandarización de los procedimientos que en realidad obstaculizan el proceso educativo: se desprecia el factor humano determinante en la transmisión del conocimiento y cualquier iniciativa de innovación docente que no responda a los criterios e indicadores establecidos. En realidad, la hipertrofia de este aspecto, con una multiplicidad de programas de evaluación que no encajan en una arquitectura común, que demandan los mismos datos en formatos diferentes o incluso valoran de modo contradictorio la misma información, más allá de promover la calidad de la educación, suponen una nueva forma de profesionalismo parasitario de la institución universitaria. Todo ello son reflexiones largamente debatidas en el ámbito de la filosofía de la cultura, la sociología de la educación o dentro de las corrientes más críticas de la Pedagogía, pero que solo muy recientemente han sido recogidas por los académicos.

A principios de la década de los 90 del siglo pasado, G. Squires (1990) recuperaba una gruesa diferenciación entre la universidad y otros sectores profesionales en relación con el conocimiento⁷. Para este autor, estos últimos mantienen una visión pragmática y aplicada del mismo que se aleja del enfoque propio de la academia, centrado en los atributos de validez y originalidad de las tesis —aquello que promueve el avance efectivo del conocimiento—, y ajeno completamente a cualquier asomo de utilidad o de contenido ideológico espurio. No es necesario incidir demasiado en el hecho de que Squires reproduce los fundamentos de modelo humboldtiano de universidad a cuya estela deben situarse los argumentos del párrafo precedente. En efecto, pasando por alto las fallas evidentes de su concepción del saber académico, es esta tradición la que subyace en la contraposición establecida a menudo entre el modelo educativo auspiciado por la reforma de la enseñanza superior —el denominado *nuevo modelo*— y el vigente hasta la fecha. R. Barnett (2001: 78) ofrece una síntesis ilustrativa del tipo de lenguaje utilizado en la confrontación entre ambos; sin ánimo de exhaustividad: del saber qué al saber cómo, del pensamiento a la acción, de la formulación de problemas a la resolución de problemas, del conocimiento entendido como proceso a un conocimiento entendido como producto, de la comprensión a la información, de una enseñanza basada en conceptos a otra basada en tareas, de un aprendizaje basado en proposiciones a otro basado en la experiencia, de un modelo holístico del conocimiento a un modelo fragmentado en unidades, de un conocimiento desinteresado a otro pragmático e instrumental.

Es en este contexto, en donde la noción de competencia es puesta en el punto de mira. La acusación es grave: el representar la faceta más execrable de la devaluación del conocimiento y del aprendizaje, producto de la sumisión de la educación superior a los imperativos del mercado, y su consecuente desnaturalización. La competencia se asocia a la eficiencia y a la eficacia juzgada en términos exclusivamente económicos; a un profesionalismo en el que no tiene cabida ni la comprensión ni la crítica; a un nuevo tipo de egresado pensado y formado para su pleno rendimiento en el mercado de trabajo, pero incapaz de juzgar el alcance y las repercusiones de su actividad: en suma, un individuo disminuido en lo que se refiere a su capacidad de generar nuevo conocimiento de auténtica trascendencia social, y un individuo anestesiado para con su responsabilidad ética que perpetuará la crisis de valores colectivos de la sociedad contemporánea. A esto habría que añadir una contradicción implícita en el propio concepto de competencia que hace desaconsejable su incorporación como objetivo a la educación superior, por más que se tratase de competencias altamente cualificadas. El argumento sostiene que si la competencia es la adecuación técnica de un individuo a un puesto de trabajo, y si es imposible prever la evolución futura de los entornos profesionales por el carácter fluctuante y errático de la economía actual, ni la competencia es observable en el curso del tiempo, ni conviene hipotecar la educación universitaria con objetivos de tamaña

volatilidad. Bien al contrario, resulta aun más perentoria la necesidad de fortalecer aquellos contenidos orientados a formular alternativas que fundamenten nuevos modelos de convivencia. Y para ello, la institución universitaria está especialmente capacitada. Ante lo visto en los dos últimos párrafos, el debate sobre los cimientos pedagógicos y didácticos de la enseñanza universitaria está, al parecer, servido y se presenta ahora como uno de los focos de interés entre los académicos. Habrá que estudiar la cuestión con más detalle.

No deja de sorprender, en primer lugar, el desconocimiento que las más de las veces se ostenta de una historia de la educación reducida incluso a lo mínimo, aunque de lo que se trate sea precisamente de eso: enseñanza y educación. Es obvio que el *nuevo* modelo de enseñanza tiene muy poco de nuevo, pero lo obvio suele resultar siempre extraordinariamente significativo. Incluso los diferentes ritmos en la incorporación de la reforma de la enseñanza superior —podría hablarse incluso de decenios— entre los diferentes países supone un escrúpulo considerable en esta afirmación. Pero, se requiere todavía mucha didáctica para asimilar de una vez por todas que este modelo no es sino un préstamo de la reflexión y la práctica educativa que, en otros niveles de enseñanza, acumula ya una tradición centenaria⁸. Sin embargo, el ápice de la cuestión se halla en otra parte, porque lo cierto es que resulta difícil admitir algunas de estas contraposiciones: ¿carece realmente el conocimiento —también el de la academia— de toda proyección externa a lo propiamente epistemológico?, ¿no es todo conocimiento intencionado?, ¿en verdad el conocimiento dentro de la academia da la espalda a la resolución de problemas del marco disciplinario en el que se integra y que atañen a la gestión de la disciplina? No es plausible sostener la idea de un conocimiento aislado, incontaminado y refractario a la penetración de factores llamados «externos»; huelga cualquier alusión a las aportaciones de un K. Popper o, un más radical P. Feyerabend en el ámbito de la filosofía de la ciencia. Y un M. Foucault ya se encargó, nada menos que en la década de los 70, de apuntar directamente a las específicas relaciones de poder y dominación indisociables de la generación de conocimiento en la academia⁹. De todo esto la comunidad universitaria es bien consciente; entonces, ¿se está confundiendo y desvirtuando un debate pedagógico y didáctico con los ropajes de una involución del conocimiento disciplinario?

No obstante, conviene evitar cualquier exceso maniqueo, y esto cuenta sobre todo en el caso de la competencia, principalmente por su reciente inclusión en la enseñanza superior. Se precisa todavía más reflexión pedagógica de fondo, estudiar detenidamente su integración en los programas de estudios y explorar las propuestas didácticas orientadas a su consecución. Además, tampoco les falta razón a las voces discordantes: la competencia viene lastrada por una ya notable tradición en el ámbito de la empresa que supone un flaco favor a su aprovechamiento educativo. En efecto, la formación basada en competencias halla su punto álgido a mediados de los 80 del siglo pasado en el ámbito empresarial,

para culminar, en los 90, en la psicología del trabajo directamente relacionada con la gestión de los recursos humanos y la productividad. De inmediato, pasó a ser un lugar común en el terreno de la formación ocupacional y la inserción profesional entre las instituciones públicas responsables en la materia y los denominados «agentes sociales» involucrados. Todo ello de la mano de los éxitos cosechados rápidamente en la mejora de la formación profesional de quienes optaban a puestos de trabajo de baja y media-baja cualificación. La elevada estandarización y el carácter rutinario de las tareas de este tipo de empleos promovieron una paupérrima definición del concepto que todavía aparece con profusión en una literatura que desde esta rama de la psicología y desde la misma economía y administración de la empresa ha invadido el campo de la educación.

Esta aproximación originada por y para la gestión empresarial se ha visto reforzada por la imposibilidad de las ciencias de la educación de dar respuesta convincente a una definición del concepto más acorde con la finalidad propia del sistema educativo. Y esta impotencia es de por sí un hecho tan extraordinariamente revelador del trasfondo y la enjundia de las cuestiones a dirimir como desoído. Las prisas y la coyuntura por la que pasa la enseñanza superior han abonado la adopción de un concepto de competencia tan extraño a la función educativa como inapropiado y dañino. Así, la competencia queda reducida a una *agrupación* de unos conocimientos, habilidades y actitudes que se estiman relevantes en unos programas de estudios determinados¹⁰. Se subraya su relación directa con unas actividades profesionales y sectores productivos concretos (Delgado García, 2005: 22), se concibe como respuesta a las demandas actuales de los sectores económicos, e incluso se atiende a su impacto en los resultados a corto plazo y su inmediata rentabilización económica. En la actualidad, en algunos programas de estudios, proliferan listados interminables de «competencias», distribuidas por materias y asignaturas, que por fuerza causan vértigo al lector y pasmo al pedagogo¹¹. A veces, da la impresión de que los programas se copian entre sí buscando en el número el aval de la legitimidad que precisan. Y, sin rubor, se dejan inexplicados aspectos esenciales: ¿todas esas «competencias» listadas son realmente competencias?, ¿sobre qué base esos conocimientos, habilidades y destrezas *agrupados* constituyen competencias concretas?, ¿cuáles son los criterios didácticos que explican su articulación específica en el programa de estudios?, ¿por qué medios se tendrá constancia de la adquisición de esas competencias en el proceso de aprendizaje? El daño ya está hecho y es irreparable, y nuevos esfuerzos serán necesarios para enderezar lo torcido.

Lo dicho pone a la universidad sobre aviso del riesgo de que una educación superior basada en competencias quede subordinada a la satisfacción de las expectativas de un neoliberalismo económico de cortas miras; que responda única o principalmente a la formación de los profesionales de alta cualificación que precisa el mercado laboral en la actual coyuntura. De hecho, se ha señalado repetidas veces la necesidad de extremar la cautela —que no de dar un portazo a

esta misión— en lo referente a la cooperación de la universidad en el desarrollo regional como uno de los factores destacados de su carácter de servicio público, y ello también en lo que concierne específicamente a su función educativa. J. Goddard (2004: 3-9) nos ha advertido de que la regionalización creciente de la economía no es sino el envés de la globalización, y de cuáles son sus conexiones con el retroceso del Estado en la regulación de la economía, con la aparición de una nueva correlación de fuerzas entre los gobiernos regionales y las corporaciones. A su entender, el nuevo modelo económico regional es inadecuado para promover un desarrollo sostenible a medio y largo plazo, y una territorialidad de este tipo tiene efectos perniciosos sobre la autonomía de la propia institución universitaria. Una planificación de la educación superior en exceso ajustada a las necesidades inmediatas de los sectores económicos regionales podría hipotecar el futuro de la institución y de sus egresados: más allá de los beneficios a corto plazo en retención de graduados —lo que constituye un activo capital para el desarrollo—, en financiación de la universidad, en fortalecimiento de la colaboración universidad-industria, la inconstancia del modelo económico regional podría acarrear efectos desastrosos para el territorio afectado si se llegase a producir la *deslocalización* de las corporaciones allí asentadas (Goddard, 2004: 10-12).

A pesar de estos peligros evidentes, también es cierto que está calando, en el ámbito de la empresa —en particular en los sectores punteros de la economía— y en de las disciplinas que se sitúan en su periferia, un discurso que involucra de otro modo a la educación superior. Se promueve un enfoque de las competencias que, partiendo de la afirmación de su relevancia y del reconocimiento de las dificultades que entraña su adquisición, es más cercano a la misión educativa de la universidad. Frente a la competencia entendida como un añadido de atributos, se habla de su naturaleza holística y de ser todavía un mal conocido resultado del complejo proceso cognitivo inherente a la construcción del conocimiento (Lévy-Leboyer, 1997: 40, 47; Le Boterf, 2001: 50 ss.). Es bien sabido que esta perspectiva es consecuencia de las exigencias mismas que proyecta la actual economía sobre la institución universitaria. La «sociedad del conocimiento» reclama unos graduados cuya formación técnica se encuentre a la altura de los sectores tecnológicos más competitivos; pero no solo eso. También que tengan la rapidez y la adaptación necesarias para hacer frente a la sucesión atropellada de los cambios y a la gestión de la incertidumbre con que se toparán en sus entornos profesionales. Y además, que respondan de manera adecuada a esas peculiaridades que ha introducido el definitivo basculamiento de la economía hacia la producción y gestión de intangibles. Cuando es de esto de lo que se trata, cuando se ha demostrado la ineficacia de una planificación minuciosa y rígida del proceso productivo, cuando la economía de los servicios impone la consideración de variables de difícil objetivación que desempeñan un papel determinante en la creación y gestión de un mercado extremadamente competitivo, los recursos humanos pasan a constituir el factor clave¹². En este contexto, y desde esta cruda

óptica económica, el problema a resolver es la definición del perfil de estos recursos humanos y, acto seguido, la determinación del sistema de enseñanza más apropiado para su *formación*.

Se ha dicho en repetidas ocasiones que el asunto no se reduce solo al volumen anual de beneficios de esta o aquella corporación, ni siquiera a la rentabilidad de sectores económicos determinados y su contribución al PIB nacional. Cuanto menos en el caso europeo, lo que está en juego es el propio modelo vigente del estado del bienestar; estado del bienestar que —y conviene no pasar esto por alto— ha penetrado de tal modo en la conciencia colectiva que se ya se confunde con la seña de identidad de la idiosincrasia continental. Cuando se revisa la ingente cantidad de documentos que han producido las instituciones involucradas en «el proceso de Bolonia» en apenas nueve años, sorprende que en todas estas instituciones —en todas, sin excepción— el factor económico cobra el máximo relieve, aun cuando el núcleo de la cuestión sea el proceso de convergencia de la enseñanza universitaria. Europa pierde fuelle ante sus tradicionales competidores del primer mundo, pero también ante las economías pujantes de unos países que más que emergentes sería hora de considerarlos totalmente emergidos —si no llega a ser por el prurito impostado de un reparto mucho menos equitativo de la riqueza. Sin hacer de esto un Armagedón, lo que está en juego es algo serio: la ubicación de Europa en un mapamundi en transformación; en otras palabras, la defensa del statu quo de la sociedad europea.

Hay que retomar el tema de los recursos humanos, pero ahora no solo desde la perspectiva de la bonanza del sector empresarial sino también a escala de la sociedad en su conjunto: recursos energéticos y recursos humanos, o tal vez habría que invertir los términos si de lo que se trata es de sustituir el actual modelo energético en declive por nuevas tecnologías que aseguren unos recursos sostenibles y duraderos. Y es que cada vez hay más indicadores que inducen a pensar que la esfera de los recursos humanos se está convirtiendo en la arena de la confrontación económica y la clave de bóveda de la competitividad en la sociedad del conocimiento¹³. Una vez más: los agentes sociales saben cuál es el perfil de graduado que necesitan, pero solo en líneas muy generales. De manera que se traslada a la institución universitaria la ardua tarea de despejar todas las incógnitas existentes sobre la definición de tales perfiles y, además, de establecer los programas de enseñanza más convenientes para garantizar que sean alcanzados. No puede dejarse de lado esta perspectiva en el momento de enjuiciar la incorporación de las competencias a la educación superior, porque ello supondría menguar la enorme complejidad que caracteriza el envite y, en consecuencia, falsear la cuestión desde sus premisas. De modo que la reflexión sobre las competencias no puede reducirse a una simple faceta técnica de una programación de los estudios subordinados ahora a las exigencias de la economía; es antes que nada una de las principales expresiones de la responsabilidad de la institución universitaria ante el conjunto de la sociedad

(OCDE, 2005: 6). En efecto, el busilis no es que la universidad acepte sumisa unos fundamentos de la enseñanza superior que le son impuestos desde fuera, sino que haga suyo un auténtico desafío: que analice, que reflexione, que debata, que determine y que avale ella misma esos fundamentos que permitan alcanzar los fines propuestos. Desde este punto de vista, las cosas cambian mucho.

La manifestación por excelencia de lo que aquí se está diciendo es la frase que posiblemente se repita con más insistencia en el proceso de Bolonia a la hora de definir el papel de la universidad: autonomía y rendición de cuentas. La propia Comisión Europea y los Estados presionan a la institución universitaria para que implante cuanto antes las reformas necesarias y así acometer los urgentes retos en materia de investigación y enseñanza superior. Es muy cierto que esta presión en alza no viene acompañada de la financiación suficiente para llevar a término la transformación en los plazos fijados, y este es un aspecto que centra todas las reclamaciones de la universidad. Sin embargo, ya es de por sí revelador que las quejas no se refieran a los objetivos implícitos en la reforma: cuanto menos sus autoridades académicas al máximo nivel no perciben que el riesgo sea la pérdida de peso específico de la institución en la sociedad. El respeto de su autonomía puede ser interpretado en este mismo sentido. Aunque la incidencia social de una institución puede mantener tanto una relación directa como inversamente proporcional a su autonomía, el hecho de que la universidad sea un factor decisivo en la resolución de problemas de primer orden para la sociedad, la convierte en un interlocutor que no puede ser menoscabado de buenas a primeras. El argumento de que la autonomía en el ejercicio de sus misiones ha sido respetada solo por la tradición, prestigio e influencia social de sus miembros es una inferencia en exceso limitada porque, de ser cierta, no explica entonces la exigencia de la profunda reforma de la que es objeto. Como mínimo, habría que convenir en que ese aire paradójico que encierra la expresión mencionada —autonomía pero rendición de cuentas— refleja una posición dubitativa del Estado y las entidades políticas transnacionales que pone en suspenso la posibilidad de un férreo control sobre la universidad como la opción política más efectiva para conseguir las metas planteadas.

Se ha repetido hasta el hartazgo, desde dentro y desde fuera de la institución, que la universidad ha perdido el monopolio de la producción del conocimiento, y la cosa parece fuera de toda discusión. Sin embargo, no se ha incidido lo suficiente en hasta qué punto esta circunstancia tiene algo que ver con una nueva correlación de pesos entre la función investigadora y la educativa. Es bien cierto que todavía queda mucho por recorrer: así lo confirman el déficit de prestigio que la actividad docente tiene frente a la investigación en el seno mismo de la comunidad académica, o la todavía insuficiente consideración que recibe en la evaluación de resultados promovida y gestionada por instancias externas estatales y transnacionales. Pero la incorporación en los sistemas de garantía de la calidad al uso de toda una serie de criterios e indicadores orientados específicamente a

tomar el pulso de la enseñanza y el aprendizaje; su incidencia en el modelo de financiación basado en resultados, o su inclusión en las políticas de fomento de la excelencia y, por lo tanto, en los planes estratégicos de desarrollo institucional, son buenos indicadores de que algo está cambiando. Solo desde la década de los 90 del siglo pasado —particularmente ante la competencia creciente de otras instituciones de educación superior— se ha generalizado la afirmación de que la especificidad de las universidades radica en la imbricación entre investigación y docencia, lo cual se pone de especial manifiesto en la formación de investigadores. De modo y manera que el ciclo de doctorado se presenta como el signo distintivo de la institución universitaria frente a los otros agentes involucrados tanto en investigación como en educación superior.

En consecuencia, no es de extrañar que el ciclo de doctorado se haya convertido en un foco de atención prioritario y que, en Europa, haya sido incorporado rápidamente en el proceso de Bolonia. Se habla de la necesidad de aumentar el número de doctorandos, pero también de fortalecer políticas que posibiliten la retención de los investigadores formados¹⁴. En la actualidad, ya está plenamente asumido el objetivo de la excelencia en los programas de doctorado y la urgencia de replantear la nueva generación de los programas de tercer ciclo, mejorando la estructuración de los mismos e incorporando toda una serie de resultados de aprendizaje transversales que hasta ahora no habían tenido cabida en una gestión académica vinculada a los diferentes departamentos. La fórmula de los programas conjuntos —*joint programmes*— se presenta como una opción todavía no suficientemente explotada. En convergencia con esto, se afirma también la exigencia de generar grupos de investigación consolidados —un término bien conocido por todos: la masa crítica suficiente— y de entornos adecuados de investigación, para lo cual es indispensable el impulso de centros-escuelas de investigación-doctorado que den rápida solución a la fragmentación de la investigación en departamentos. Por último, la necesidad de una recogida sistemática de datos sobre la incidencia del doctorado en las diferentes salidas profesionales; un análisis que contempla —pero que no queda restringido a— la carrera académica¹⁵. Lógicamente, y por razones obvias, esta reconsideración de la función educativa en el tercer ciclo ha afectado en cascada a los ciclos precedentes de la enseñanza universitaria¹⁶.

Una enseñanza superior basada en competencias subraya el compromiso y la responsabilidad de la universidad en hallar la respuesta apropiada a las necesidades que la sociedad le plantea. A todas ellas. Las competencias suponen el reconocer la importancia de la institución universitaria y reconocer también su apertura a, y su sintonía y diálogo con, el conjunto de la sociedad. Desde esta perspectiva, las competencias son antes que nada expresión imprecisa de las demandas que la sociedad formula a la institución universitaria. Y esta misma imprecisión desvela ya de algún modo las enormes dificultades que deben ser abordadas. En primer lugar, es menester definir, conjugar hasta donde sea

posible, y discriminar según su importancia las necesidades del conjunto de la sociedad. Es bien cierto que el mundo de los negocios clama por las capacidades que permitan la gestión de la incertidumbre, la anticipación del cambio y la asunción exitosa de riesgos. Para acto seguido urgir la formación de los egresados en un conjunto de capacidades mejor definidas que se relacionan con el trabajo en equipo, el liderazgo y el carácter emprendedor o con la comunicación en sus múltiples facetas¹⁷. Pero también es igual de cierto que la universidad no puede dar la espalda a estos aspectos como tampoco debe incorporarlos de manera irreflexiva. Debería ser cuidadosamente analizado en qué medida estas capacidades son relevantes para un interés más general, qué modificaciones es necesario imprimirlas para que ello sea posible y, a continuación, cómo deben ser incorporadas en los diferentes currículos académicos. Por ejemplo, faltan estudios de fondo sobre hasta qué punto el apremio a resolver la cuestión de la incertidumbre y el cambio trasciende el estrecho ámbito de intereses sectoriales, y se proyecta sobre problemas más amplios de una sociedad contemporánea. Por otro lado, no debe olvidarse que es el propio Estado el que traslada al conjunto del sistema educativo —y no solo a la enseñanza universitaria— la necesidad de fortalecer la vertiente ética del currículo en respuesta a la crisis de legitimidad y la descomposición del modelo de convivencia de las sociedades avanzadas.

A partir de aquí se desgranar toda una serie de interrogantes que afectan a la definición de la misión educativa de la universidad y, por consiguiente, a los fundamentos y arquitectura de sus programas de estudio. Y aquí se presentarán solo de pasada unos pocos ejemplos. En efecto, desde un punto de vista cognitivo, ¿cómo abordar el dificultoso problema de la *integración* de la información y la construcción autónoma del conocimiento que se halla en la base de la adquisición de competencias? ¿Si las competencias son observables solo en contextos concretos y situaciones determinadas, cómo estas deben ser recogidas en los programas y por qué medios debe ser promovido su aprendizaje? O, si a lo cognitivo se le arrima un sesgo sociológico, ¿en la medida en que la educación es un proceso que trasciende los límites del sistema de enseñanza para involucrar al conjunto de la sociedad, en dónde cifrar los límites y la responsabilidad de la universidad y cómo esto debe reflejarse en los programas de las titulaciones? ¿Cabe plantear algún tipo de política transversal que afecte a los principales operadores y sea eficaz en términos educativos?

Estos pocos ejemplos sirven en realidad para recuperar, desde otro punto de vista, el tema de la renovada importancia de la función educativa en la reforma de la institución universitaria. Además, sirven también para poner en tela de juicio los argumentos que se han esgrimido en contra de la noción de competencia. Tras lo dicho en los dos párrafos anteriores, la competencia está bien lejos de suponer una acrítica subordinación de la enseñanza universitaria a las exigencias del mercado. Si el reto se acepta en toda su complejidad y alcance, la competencia conlleva una revisión profunda de la enseñanza superior con vistas a reactivar el

papel de la institución universitaria en el conjunto de la sociedad. Esto en primer lugar. En segundo, la inextricable relación predicada entre la competencia y la construcción del conocimiento, pone necesariamente a la primera en contacto con otros procesos cognitivos complejos como la comprensión y la crítica; unos procesos que han llegado a convertirse incluso en valores que han gozado tradicionalmente de un amplio reconocimiento en la universidad. Merece la pena detenerse un instante en el estatus que ocupa la crítica en el seno de las disciplinas académicas, cuanto menos porque P. Ramsden denunció en 1992 que se trataba más de un asunto de lenguaje cargado de buenas intenciones que de un ejercicio efectivo¹⁸. Más allá de los planteamientos de este autor, el actual estado de la *organización* de las disciplinas en la institución universitaria dificulta más que fomenta la formación de una actitud crítica en el alumnado. A menudo se confunde con un juicio sobre la validez o legitimidad de un enunciado en una disciplina determinada. Si este tiene toda su razón de ser dentro del marco disciplinario y a partir de sus premisas, el genuino ejercicio de la crítica adquiere otra envergadura: reclama una disyunción del núcleo duro de la disciplina para así promover el cuestionamiento de sus fundamentos epistemológicos. En este sentido, la crítica se carga de un carácter axiológico: se aproxima a un juicio de valor. Si el juicio de verdad coadyuva al fortalecimiento de la disciplina, el juicio crítico pretende su refundación.

A tenor del bajo rendimiento del aprendizaje no parece que se haya generalizado en la enseñanza universitaria el cultivo de la crítica. Y lo mismo podría colegirse del hecho de que a la interdisciplinariedad le ha ocurrido algo parecido: un objetivo muy presente en el lenguaje académico pero poco integrado en los programas de estudio. Y nótese que la presencia de un enfoque interdisciplinario en la enseñanza hubiese podido brindar esa articulación más flexible de las disciplinas que demanda el efectivo ejercicio de la crítica, justamente por su naturaleza descentrada. Cuando no en la simple reproducción de la información inherente a la disciplina —cosa nada infrecuente—, el estudiante universitario parece haber sido formado, en el mejor de los casos, en un uso congruente del acervo epistemológico que constituye su especialidad. Y sin embargo, a pesar de esta incapacidad flagrante del modelo de enseñanza anterior en la construcción de estas capacidades cognitivas tan tradicionalmente alabadas, en ningún momento la imperiosa necesidad del cambio ha sido el resultado de una consecuente reacción impulsada desde la propia comunidad académica. Así como tampoco parecen haber importunado demasiado los efectos negativos que los magros resultados de la enseñanza universitaria pudieron tener sobre el declive de la reputación de la institución. Habría que preguntarse si esta enseñanza superior ha contribuido de modo consistente al desarrollo epistemológico de la disciplina, o si los réditos más elevados se hallan más bien en la consolidación de un modelo de gestión disciplinario basado en los departamentos como centros organizadores de la investigación y la docencia.

La definición de las competencias como resultados de procesos de extraordinaria complejidad, que trascienden incluso los límites de la enseñanza universitaria, pone en peligro la estructura organizativa que caracterizó la universidad en buena parte de la segunda mitad del siglo XX, y la gestión de las diferentes funciones y actividades que de ella se derivaba. En efecto, la reflexión sobre la escurridiza adquisición de las competencias supone tres corolarios. Primero, el desbordamiento de la construcción del conocimiento más allá del sistema de enseñanza reglada. Segundo, y derivado de lo anterior, el reconocimiento de una faceta experiencial del proceso cognitivo. Tercero, la afirmación del carácter instrumental de cualquier forma de conocimiento y el rechazo de una abrupta diferenciación entre teoría y práctica¹⁹. La consecuencia principal de todo esto es que el nuevo paradigma de conocimiento que se halla tras la competencia no se resuelve ni única, ni principalmente en el celo por la disciplina, sino que apela en igual medida al concurso de lo didáctico. Y este hecho remata la crisis de lo que había sido la concepción habitual de la actividad académica en el seno de los departamentos. En efecto, no puede olvidarse que estas unidades de gestión ya habían sufrido con anterioridad la pérdida del control sobre las líneas investigadoras con el establecimiento de las fórmulas competitivas de financiación de la investigación. A esta vicisitud se le añade ahora la importancia inusitada que reclama la actividad educativa; una ocupación que, como bien anota R. Barnett (2001: 132), hasta el momento había generado muy poca reflexión y había recibido la atención justa en la práctica cotidiana de los departamentos. La docencia venía a ser considerada, en el mejor de los casos, como el banco de pruebas de las investigaciones personales recientes, cuando no *el otro cometido* exigido en la profesión académica. El aprendizaje se interpretaba como el producto lógico de una inmersión en la disciplina, y los recursos que debían facilitarlos restaban inatendidos por entenderse que eran responsabilidad única y directa del alumnado. Lo que tenía que hacer el estudiante era aprender. Este era el papel que le reservaba una concepción enciclopédica del conocimiento concebida desde, y dependiente de, las exigencias de la sociedad de la información. Y esto explica las renuencias todavía presentes en la academia ante la competencia (Perrenoud, 1999: 43).

En cambio, un aprendizaje basado en competencias exige un auténtico trabajo de ingeniería en materia de enseñanza, y esto en cada una de las materias y en cada una de las titulaciones. En toda disciplina se impone, si no necesariamente una sesuda reflexión sobre los presupuestos pedagógicos, sí un enfoque didáctico serio, cuidadoso y continuado que dé respuesta cabal al papel limitado que corresponde a la educación universitaria en el proceso de construcción del conocimiento. Si no es posible sostener la *formación* en competencias, la enseñanza universitaria debe convertirse en un aprendizaje significativo situado en el curso de un proceso inaferrable en su totalidad. Lo cual quiere decir que está firmemente orientada en su consecución; un aspecto nada baladí. La entidad del cambio es de por sí impresionante: la necesidad de concebir, realizar el

seguimiento de sus resultados, y someter a una mejora continua esos nuevos escenarios de aprendizaje no solo supone un replanteamiento de las actividades de cada departamento y centro, sino también la apertura de nuevos espacios de reflexión y formación para el cuerpo académico. Una vez consolidadas las nuevas circunstancias, tal vez se concluya que la crítica —y su principal asociada: la originalidad— no es tanto un producto de la disciplina como un resultado posible de la bondad de los planteamientos didácticos introducidos.

Todavía están poco estudiadas las razones de este desencuentro entre una parte significativa de la comunidad académica y la reforma en curso de la institución universitaria. Habría que esclarecer hasta qué punto actúa en este caso una amenaza cernida sobre la naturaleza de la institución y su papel en el conjunto de la sociedad, o si más bien se trata de un aspecto de menor entidad que concierne al statu quo del cuerpo académico constituido entre las décadas de los 60 y 90 del siglo pasado de la mano de la democratización de la educación universitaria. En este proceso no pueden obviarse los efectos que la denominada «sociedad de la información» pudo haber tenido en el menoscabo de la relevancia social del académico y, por ende, en el replanteamiento de su actividad profesional. Por otro lado, y en el marco de las necesidades que esta sociedad de la información planteaba, tampoco se ha sometido a un examen detallado las posibles interferencias entre el proceso de creciente especialización en el seno de las disciplinas, su progresivo aislamiento, y fenómenos socioculturales más generalizados como el declive de las ideologías y el descrédito de lo público en el proceso de construcción del sujeto contemporáneo. Cuanto menos, parece indudable que la intensa especialización disciplinaria, entendida en clave esencialmente epistemológica, mantiene una relación directa con la fragmentación de la institución universitaria y el retroceso de su incidencia ante las nuevas tendencias experimentadas por el conjunto de la sociedad.

Sea como fuere, es seguro que la actual reforma de la enseñanza universitaria profundiza en el cambio de la estructura y la organización de las disciplinas en el seno de la academia. Afecta a la gestión de las mismas y, en consecuencia, al papel asignado a los departamentos universitarios; pero es muy posible que alcance también, de una manera todavía por determinar, a la propia naturaleza de las disciplinas. Un primer síntoma estriba en la implosión que los nuevos requerimientos —aparentemente paradójicos— de interdisciplinariedad e integración provocan en la gestión acostumbrada de la disciplina. Y aquí hay que señalar que, si bien estas necesidades se observan asimismo en la actividad investigadora, ha sido su presencia como directrices del nuevo modelo de enseñanza universitaria lo que ha convulsionado el funcionamiento interno de los departamentos²⁰. Las nuevas necesidades docentes no permiten sostener ni un modelo organizativo caracterizado por la presencia de un núcleo duro ni, en sus antípodas, tampoco una entente entre diferentes grupos con el objetivo común de mantener a resguardo la gestión de la disciplina. La interdisciplinariedad y su

adecuada integración en los programas de titulaciones provocan la aparición de fisuras y filtraciones que no pueden ser taponadas desde dentro, y que suponen el establecimiento de nuevos flujos y dinámicas organizativas de la actividad docente²¹. Es de por sí significativo que, aunque la interdisciplinariedad no pone en tela de juicio la naturaleza epistemológica de las disciplinas relacionadas, ha sido impulsada e impuesta desde el Estado y otras instancias ajenas —por ejemplo, niveles superiores de la institución universitaria— a los propios departamentos afectados.

Un segundo síntoma se percibe en las expresiones que han calado hondo en el campo de la enseñanza universitaria. El paso de una sociedad de la información a una sociedad del conocimiento recoge una distinción que afecta de pleno a la academia en la medida en que contrapone dos modelos de conocimiento bien diferenciados. La primera trajo como resultado un conocimiento entendido como actividad erudita, especializada y disciplinar centrada en la producción de unos resultados destinados fundamentalmente a los miembros de la comunidad académica. Solo como ocupación ocasional y devaluada respecto de los aspectos que definían la producción científica rigurosa, el académico consentía en producir obras divulgativas destinadas a un público más amplio, exponiéndose, eso sí, a la desaprobación de sus iguales. Desde este punto de vista, el conocimiento académico se entendía *exclusivamente* en su vertiente libresca.

Aun compartiendo la misma matriz epistemológica, la sociedad del conocimiento supone un cambio destacado. Por un lado, amplía el espectro y altera el énfasis puesto en lo relativo a la producción del conocimiento: ahora no se trata solo de generar nuevo conocimiento, sino también de proceder a su administración y a la gestión de sus resultados. Por otro lado, modifica la misma naturaleza del conocimiento al trasladar su destinatario desde la comunidad científica a la sociedad en general: es entonces que se habla de transferencia de conocimiento, de la importancia de la innovación —resultado directo del impulso de la investigación aplicada— y de formulación de valores colectivos de elevado impacto. En suma, se trata aquí de una idea de conocimiento en la que sale reforzada su faceta instrumental. Está de más abundar en la insuficiencia del departamento como la unidad organizativa más adecuada para gestionar todas estas facetas. De hecho, la propia institución universitaria refleja con una claridad meridiana esta nueva circunstancia: comienza a hablarse no tanto de departamentos, como de *centros* de diversa índole en los que se concentra la labor investigadora y en los que están presentes otros sectores de actividad. También está cambiando el reparto de pesos y funciones entre el departamento, la facultad y el rectorado en lo que a la organización de la vida académica se refiere. Del mismo modo, proliferan otras entidades independientes de los departamentos —oficinas de patentes, de relaciones internacionales, de gestión de la investigación, etc— que carecen de cualquier precedente en la tradición de la institución universitaria. Este su carácter *ex novo* habla por sí mismo.

Mucho más próxima a la enseñanza universitaria se halla la expresión «sociedad del aprendizaje», y con ella se incide en la revisión del departamento también en lo que concierne a la actividad docente. De hecho, esta locución deriva de la expresión anterior, pero supone un desplazamiento de lo epistemológico a lo cognitivo. El fondo del cambio, en este caso, sigue la pauta de lo visto en páginas anteriores. La importancia del aprendizaje trastoca el valor del conocimiento en función de su relieve en una dilatada tradición disciplinaria y lo sustituye por el de constituir un proceso personal y socialmente relevante. Una vez más, la contraposición entre el énfasis en la faceta acumulativa del conocimiento y el hincapié en su vertiente instrumental; otra vez del qué al para qué²². Sería hora de subrayar que esta confrontación es en realidad un sinsentido. La naturaleza holística del conocimiento convierte en estéril una disección tan artificial como escolar de sus *partes constituyentes* —el qué, cómo, porqué y para qué. Más bien hay que comprender que lo que está en juego es una confrontación de paradigmas de conocimiento, y esta es la principal razón del declive de la organización departamental de la disciplina.

Asimismo, la importancia del aprendizaje reitera el justo lugar que ocupa la enseñanza universitaria en un proceso que se amplía al conjunto de la sociedad y se dilata en el tiempo. El giro que mejor recoge este aspecto es el de aprendizaje a lo largo de la vida, al que convendría añadir la pujante articulación entre la enseñanza reglada —formal— y otros entornos de aprendizaje informal y no-formal. Su creciente consideración, también en el seno de la institución universitaria, trastoca por fuerza la posición de los departamentos y obliga a replantear su papel. Desde el momento en que la educación superior pierde su calificativo —el de superior— en la práctica, porque este se ha convertido en un horizonte inalcanzable; desde el momento en que el aprendiente no alcanza su definitiva madurez cognitiva y epistemológica en la universidad; la institución universitaria y los departamentos, que hasta ahora controlaban la última fase de la enseñanza reglada, deben abrirse a nuevos espacios de interacción e insertarse de la manera más adecuada en nuevos circuitos y flujos de aprendizaje. La enseñanza avanzada, incluso en lo propio de la disciplina, ha dejado de ser un coto reservado y exclusivo. Es la marea del cambio.

Referencias Bibliográficas

- Barnett, R. (2001). *Los límites de la competencia. El conocimiento, la educación superior y la sociedad*. Barcelona: Gedisa.
- Barroso, J.M. (2005). Closing Address. In *Strong Universities for Europe. 3rd EUA Convention of European Higher Education Institutions. Convention Report (Glasgow 31 March - 2 April 2005)* [documento en línea]. Brussels: European University Association, 85-90. [Fecha de consulta: 27 de julio de 2006].

http://www.eua.be/eua/jsp/en/upload/Glasgow_Convention_Report_310805.1125648482427.pdf

Bergen Communiqué. (2005). *Communiqué of the Conference of European Ministers responsible for Higher Education* [documento en línea]. [Fecha de consulta: 17 de agosto de 2007].

www.bologna-bergen2005.no/Docs/00Main_doc/050520_Bergen_Communique.pdf

Berlin Communiqué. (2003). *Realising the European Higher Education Area. Communiqué of the Conference of Ministers responsible for Higher Education in Berlin on 19 September 2003* [documento en línea]. [Fecha de consulta: 15 de junio de 2006].

http://www.mecd.es/universidades/eees/files/030919Berlin_Communique.pdf

Bologna Declaration. (1999). *The Bologna Declaration of 19 June 1999. Joint declaration of the European Ministers of Education* [documento en línea]. [Fecha de consulta 15 de junio de 2006].

http://www.mecd.es/universidades/eees/files/Declaracion_Bolonia.pdf

Bologna Follow-Up Group. (2001). *The Bologna Process Seminar on Bachelor-level Degrees. Conclusions and Recommendations of the Seminar to the Prague Higher Education Summit (Helsinki, 16-17 February 2001)* [documento en línea]. [Sin lugar]: Bologna Follow-Up Group. [Fecha de consulta: 18 de junio de 2006].

http://www.mecd.es/universidades/eees/files/Helsinki_2001.pdf

Bricall, J.M. (2001). Potential convergence and the cost of statu quo. In *Salamanca Convention 2001. The Bologna Process and the European Higher Education Area* [documento en línea]. Brussels: European University Association, 25-33. [Fecha de consulta: 26 de julio de 2006].

http://www.eua.be/eua/jsp/en/upload/SALAMANCA_final.1069342668187.pdf

Comisión Europea. (2003). *El papel de las universidades en la Europa del conocimiento. Comunicación de la comisión. COM(2003) 58 final* [documento en línea]. Brussels: Comisión Europea. [Fecha de consulta: 18 de junio de 2006].

http://www.mecd.es/universidades/eees/files/Universidades_Europa_Conocimiento.pdf

Comisión Europea. (2005). *The European Charter for Researchers. The Code of Conduct for the Recruitment of Researchers. Commission Recommendation of 11 March 2005* [documento en línea]. Brussels: Comisión Europea. [Fecha de consulta: 27 de julio de 2006].

http://www.eua.be/eua/jsp/en/upload/The_European_charter_and_Code_of_Conduct.1151581826171.pdf

- Conraths, B. y Smidt, H. (2005). *The Funding of University-based Research and Innovation in Europe: An Exploratory Study* [documento en línea]. Brussels: European University Association. [Fecha de consulta: 27 de julio de 2006].
http://www.eua.be/eua/jsp/en/upload/Financing_research_study.1113839794855.pdf
- Christensen, K.K. (2005). *Bologna Seminar. General Rapporteur's Report. Doctoral programmes for the European knowledge society (Salzburg, 3-5 February 2005)* [documento en línea]. Brussels: European University Association. [Fecha de consulta: 28 de julio de 2006].
http://www.eua.be/eua/jsp/en/upload/Salzburg_Report_final.1129817011146.pdf
- Delgado García, A.Mª (Coord.). (2005). *Competencias y diseño de la evaluación continua y final en el Espacio Europeo de Educación Superior* [documento en línea]. Sin lugar: Ministerio de Educación y Ciencia. [Fecha de consulta: 1 de octubre de 2007].
<http://www.mec.es/univ/proyectos2005/EA2005-0054.pdf>
- European University Association. (2003). *EUA Response to the EC Communication on the Role of the Universities in the Europe of knowledge* [documento en línea]. Brussels: European University Association. [Fecha de consulta: 27 de julio de 2006].
http://www.eua.be/eua/jsp/en/upload/Role_Univ_EUA_Response.1065180266813.pdf
- European University Association. (2004a). *Charting the course between public service and commercialisation: prices, values and quality. EUA Conference on the occasion of the 600th anniversary of the University of Turin (Turin, 3-5 June 2004)* [documento en línea]. Brussels: European University Association. [Fecha de consulta 27 de julio de 2006].
http://www.eua.be/eua/jsp/en/upload/Conf_proceedings_Turin_2004_web.1106833142750.pdf
- European University Association. (2004b). *EUA Response to the EC Communication "Science and technology, the key to Europe's future - Guidelines for future EU policy to support research"* [documento en línea]. Brussels: European University Association. [Fecha de consulta: 27 de julio de 2006].
http://www.eua.be/eua/jsp/en/upload/FP7_response_final_031104.1099500942476.pdf
- European University Association. (2004c). *EUA Statement on the Research Role of Europe's Universities* [documento en línea]. Brussels: European University Association. [Fecha de consulta: 27 de julio de 2006].
http://www.eua.be/eua/jsp/en/upload/Research_Liege_conf_23042004.1083058845634.pdf
- European University Association. (2005). *Doctoral Programmes for the European Knowledge Society. Report of EUA Doctoral Programmes Project. 2004-2005*

- [documento en línea]. Brussels: European University Association. [Fecha de consulta: 27 de julio de 2006].
http://www.eua.be/eua/jsp/en/upload/Doctoral_Programmes_Project_Report.1129278878120.pdf
- Figel, J. (2005). [Sin título]. In *Strong Universities for Europe. 3rd EUA Convention of European Higher Education Institutions. Convention Report. (Glasgow 31 March - 2 April 2005)* [documento en línea]. Brussels: European University Association, 18-20. [Fecha de consulta 27 de julio de 2006].
http://www.eua.be/eua/jsp/en/upload/Glasgow_Convention_Report_310805.1125648482427.pdf
- Floud, R. (2004). In response to David Ward's keynote presentation. In *Charting the course between public service and commercialisation: prices, values and quality. EUA Conference on the occasion of the 600th anniversary of the University of Turin (Turin, 3-5 June 2004)* [documento en línea]. Brussels: European University Association, 39-41. [Fecha de consulta: 27 de julio de 2006].
http://www.eua.be/eua/jsp/en/upload/Conf_proceedings_Turin_2004_web.1106833142750.pdf
- Foucault, M. (1973). *El orden del discurso*. Barcelona: Tusquets.
- Goddard, J. (2004). *Background information for John Goddard presentation: The response of HEIs to regional needs* [documento en línea]. [Sin lugar]: CRE - ERT. [Fecha de consulta: 28 de julio de 2006].
http://www.eua.be/eua/jsp/en/client/item_list.jsp?type_id=5&filter=355
- González, J. y Wagenaar, R. (eds.) (2003). *Tuning educational structures in Europe. Final Report. Pilot project. Phase 1* [documento en línea]. Bilbao: Universidad de Deusto; University of Groningen. [Fecha de consulta: 12 de febrero de 2008].
http://www.tuning.unideusto.org/tuningeu/index.php?option=com_docman&Itemid=59&task=view_category&catid=19&order=dmdate_published&ascdesc=DESC
- Gregori Giralt, E. (2007). El modelo de Súnion y el pronóstico de la educación permanente. Lo pendiente desde una doble perspectiva [documento en línea]. *Observar*, 1, 78-105. [Fecha de consulta: 6 de mayo de 2008].
<http://www.odas.es/site/new.php?nid=4>
- Haug, G. y Tauch, C. (2001). *Trends II. Towards the European higher education area : survey of main reforms from Bologna to Prague. Summary and conclusions* [documento en línea]. Brussels: EUA. [Fecha de consulta: 15 de junio de 2006].
http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/trend_II.pdf
- Knudsen, I., Haug, G. y Kirstein, J. (1999). *Trends I. Project Report. Trends in Learning Structures in Higher Education* [documento en línea]. [Sin lugar]: Confederation of

European Union Rectors' Conferences; the Association of European Universities (CRE). [Fecha de consulta: 15 de junio de 2006]. <http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/trendl.pdf>

Hofmann, S. (2005). *10 years on: Lessons Learned from the Institutional Evaluation Programme* [documento en línea]. Brussels: European University Association. [Fecha de consulta: 27 de julio de 2006].

http://www.eua.be/eua/jsp/en/upload/Stefanie_Hofmann_final_EN.1129216136676.pdf

Le Boterf, G. (2001). *Ingeniería de las competencias*. Barcelona: Gestión 2000.

Lévy-Leboyer, C. (1997). *Gestión de las competencias: cómo analizarlas, cómo evaluarlas, cómo desarrollarlas*. Barcelona: Gestión 2000.

London Communiqué. (2007). *Toward the European Higher Education Area: responding to challenges in a globalised world* [documento en línea]. [Fecha de consulta: 21 de Agosto de 2007].

<http://www.dfes.gov.uk/londonbologna/uploads/documents/LondonCommuniquefinalwithLondonlogo.pdf>

Menéndez Varela, J.L. (2007) El influjo de la "sociedad del conocimiento" en la universidad. O sobre el vértigo del cambio [documento en línea]. *Observar*, 1, 5-45. [Fecha de consulta: 6 de mayo de 2008].

<http://www.odas.es/site/new.php?nid=1>

OCDE. (2005). *Definition and Selection of Competencies. Executive summary* [documento en línea]. [Sin lugar]: OCDE. [Fecha de consulta: 31 de marzo de 2008].

<http://www.oecd.org/dataoecd/47/61/35070367.pdf>

O'Mahony, M. (2001). Universities and the Bologna process. In *Salamanca Convention 2001. The Bologna Process and the European Higher Education Area* [documento en línea]. Brussels: European University Association, 45-64. [Fecha de consulta: 26 de julio de 2006].

http://www.eua.be/eua/jsp/en/upload/SALAMANCA_final.1069342668187.pdf

Osterwalder, K. (2001). Conclusions of the work of thematic groups. In *Salamanca Convention 2001. The Bologna Process and the European Higher Education Area* [documento en línea]. Brussels: European University Association, 41-44. [Fecha de consulta: 26 de julio de 2006].

http://www.eua.be/eua/jsp/en/upload/SALAMANCA_final.1069342668187.pdf

Perrenoud, Ph. (1999). *Construir competencias desde la escuela*. Santiago de Chile: Dolmen.

- Prague Communiqué. (2001). *Towards the European Higher Education Area. Communiqué of the meeting of European Ministers in charge of Higher Education in Prague on May 19th 2001* [documento en línea]. [Fecha de consulta: 15 de junio de 2006].
http://www.mecd.es/universidades/eees/files/010519PRAGUE_COMMUNIQUE.pdf
- Ramsden, P. (2003). *Learning to Teach in Higher Education*. London – New York: RoutledgeFalmer.
- Reichert, S. (2006). *Research Strategy Development and Management at European Universities* [documento en línea]. Brussels: European University Association. [Fecha de consulta: 26 de julio de 2006].
http://www.eua.be/eua/jsp/en/upload/Research_Strategy.1150458087261.pdf
- Reichert, S. y Tauch, C. (2003). *Trends 2003. Progress towards the European Higher Education Area. Bologna four years after: Steps toward sustainable reform of higher education in Europe. A report prepared for the European University Association* [documento en línea]. [Sin lugar]: European University Association. [Fecha de consulta: 15 de junio de 2006].
http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/Trends_III_neu.pdf
- Squires, G. (1990). *First degree: the undergraduate curriculum*. Buckingham - Bristol: The Society for Research into Higher Education – Open University Press.
- Tauch, C. y Rauhvargers, A. (2002). *Survey on Master Degrees and Joint Degrees in Europe* [documento en línea]. Bruxelles: European University Association. [Fecha de consulta: 18 de junio de 2006].
http://www.mecd.es/universidades/eees/files/Joint_Master_Tauch.pdf
- Westerheijden, D.F. y Leegwater, M. (2003). *The European Dimension of Quality Assurance. Report of the conference on quality assurance in higher education as part of the Bologna process (Amsterdam, 12–13 March 2002)* [documento en línea]. [Fecha de consulta: 18 de junio de 2006].
http://www.mecd.es/universidades/eees/files/Amsterdam_adicional.pdf
- Winckler, G. (2006). *The Contribution of Universities to Europe's Competitiveness. In Conference of the European Ministers of Education (Vienna, 16 – 17 March 2006)* [documento en línea]. Brussels: European University Association. [Fecha de consulta 27 de julio de 2006].
http://www.eua.be/eua/jsp/en/upload/EUA_Winckler_Speech_160306.1143800665214.pdf

Notas

- ¹ El presente trabajo es resultado del proyecto de investigación HUM2005-00245, financiada por el Ministerio de Educación y Ciencia y co-financiada por el FEDER.
- ² En otro lugar (Menéndez Varela, 2007), abordé algún aspecto concreto de una reforma de tamaño complejidad y alcance: el trasfondo económico, limitado al entorno europeo, visible en la posición de la European University Association (EUA) en relación con las políticas impulsadas por la Comisión Europea.
- ³ Bologna Declaration, 1999: 1. En este momento, las competencias se presentan típicamente como ambiguas capacidades individuales para «afrentar los retos del nuevo milenio».
- ⁴ Berlin Communiqué, 2003: 4. Con un sentido similar, cf.: Bergen Communiqué, 2005: 2.
- ⁵ Knudsen; Haug; Kirstein, 1999: 10-11; Haug; Tauch, 2001: 28; Comisión Europea, 2003: 15-16, 21; Bologna Follow-Up Group, 2001: 1; Tauch; Rauhvargers 2002: 7; Figel, 2005: 18.
- ⁶ Términos como «new managerialism» o «academic capitalism» han trascendido hace tiempo el ámbito de la literatura académica más comprometida para incorporarse a los documentos de carácter institucional. Por ejemplo: Bricall, 2001: 27-28.
- ⁷ El modo ambiguo y titubeante con el que el autor alude a —más que presenta— esta tesis es fiel indicador de cuán espinoso es el asunto. Cf.: Squires, 1990:54, 58, 94-95, 115.
- ⁸ He aquí un ejemplo reciente de este esfuerzo didáctico: Gregori Giralt, 2007.
- ⁹ Sus nociones de «discurso» y de «sociedades de discursos» son suficientemente clarificadoras (Foucault, 1973: 12 ss., 32 ss).
- ¹⁰ En algún caso, se ha llegado a excluir el conocimiento de esa *combinación* de capacidades y destrezas que determinan la competencia (Delgado García, 2005: 18, 53). El mismo proyecto Tuning, cuya importancia en el proceso de convergencia europeo en materia de educación superior es incuestionable, mantuvo una posición ambigua en sus comienzos que fue progresivamente corregida en las dos fases posteriores. En efecto, en su primera fase (González; Wagenaar, 2003: 63, 67, 69, 91-92) se presenta un evidente conflicto en cómo el término es definido en el glosario —en donde la vaguedad es el aspecto dominante—, y una diferenciación entre conocimiento y competencia en el cuerpo del texto.
- ¹¹ La ineficacia y la confusión que arrojan estos listados desmesurados se han puesto de relieve en no pocas ocasiones. Cf., por el significado de la organización: OCDE, 2005: 4.
- ¹² Con solo echar una rápida ojeada a los actuales modelos de evaluación de la calidad total —modelo EFQM de excelencia e ISO 9001:2000 y 9004:2000— operativos tanto en el ámbito de la empresa como también de las instituciones públicas —incluida la propia universidad— se podrá comprobar lo que aquí se está diciendo. En efecto, juntamente con un análisis detallado de los recursos, procesos y procedimientos, el factor humano pasa a ocupar un espacio relevante. Es por ello que la atención a la *información subjetiva* se ha convertido en una dimensión obligada. Cuestiones como la ejemplaridad asociada al liderazgo, la detección de las necesidades, expectativas y grado de satisfacción de los agentes involucrados, las fórmulas de diálogo a todos los niveles y direcciones dentro de la entidad, de compromiso y responsabilidad, son ahora determinantes.
- ¹³ Una vez más, el proceso de Bolonia muestra hasta qué punto este aspecto forma parte indisoluble del trasfondo económico y en qué medida exige una respuesta de la institución universitaria. La competencia a todas las escalas —local, regional, nacional e internacional— entre universidades por más y mejores estudiantes, por implantar servicios que hagan más atractiva la institución a los estudiantes foráneos, por conseguir la retención de sus alumnos, no tiene que ver ni única ni principalmente con la diversificación de las fuentes de financiación o con la obtención de recursos económicos adicionales. Es de todos conocido el peso específico de este capítulo de ingresos en la economía de la universidad. Más importantes son sus repercusiones sobre el prestigio de la universidad —su lugar en el *ranking* internacional— y sobre el aseguramiento de un volumen importante de estudiantes que nutrirán el doctorado. En este sentido se orientan también costosas medidas para la captación de profesores de prestigio, para el impulso de programas de excelencia en el tercer ciclo que dispongan de un amplio reconocimiento internacional, y para la implantación de las infraestructuras necesarias a fin de conseguir una investigación y una formación doctoral de calidad contrastada. Naturalmente, estos aspectos son cruciales para el establecimiento de los mejores convenios con las corporaciones de los sectores punteros, que suponen una fuente extraordinaria de recursos económicos. Lo que cuenta a la postre es la contribución de la universidad en la generación de conocimiento: su capacidad de desarrollar investigación avanzada que revierta directamente en el sector económico —el énfasis se pone ahora en la colaboración con la industria, la investigación aplicada y la transferencia de conocimiento—, y la formación de investigadores de alto nivel, pero también —y esto es algo que suele ser olvidado— de individuos capacitados para el mejor desempeño de los servicios públicos. Cf.: Haug; Tauch, 2001: 30-32; O'Mahony, 2001: 46, 62; Osterwalder, 2001: 43; European

- University Association, 2003: 2, 5, 8; Reichert; Tauch, 2003: 9, 30-33; Westerheijden; Leegwater, 2003: 29-30; European University Association, 2004b: 3; European University Association, 2004c: 3; Floud, 2004: 40; Barroso, 2005: 86, 89; Hofmann, 2005: 29; Reichert, 2006: 11, 13-14, 21.
- ¹⁴ Y el asunto no consiste únicamente en potenciar becas y contratos postdoctorales sino también en establecer las reglas de juego adecuadas; algo que desde hacía mucho tiempo venía siendo reivindicado por los investigadores. Recientemente, la Comisión Europea ha dado pasos en esta dirección sentando las bases para la regulación del sector a nivel europeo con dos documentos fundamentales: la *European Charter for Researchers* y *The Code of Conduct for the Recruitment of Researchers*. Cf.: Comisión Europea, 2005.
- ¹⁵ European University Association, 2003: 8; European University Association, 2004b: 4; Conraths; Smidt, 2005: 31; Christensen, 2005: 6; European University Association, 2005: 7, 12, 14, 16; Reichert, 2006: 22.
- ¹⁶ En el contexto europeo es extraordinariamente significativo el argumento de que el doctorado es el gozne que articula el Espacio Europeo de Educación Superior (en inglés, EHEA) —esto es, la convergencia europea en materia de enseñanza universitaria— y el Espacio Europeo de Investigación (en inglés, ERA); máxime cuando es esgrimido por el organismo que se ha convertido en el representante de las instituciones universitarias ante la Comisión Europea (European University Association, 2005: 7).
- ¹⁷ Que estas capacidades son también tan necesarias como útiles en la academia no parece suscitar opiniones contrarias. Bien es verdad que otra cosa distinta es la voluntad de reservarles el espacio adecuado en los currículos de la enseñanza superior.
- ¹⁸ Ramsden, 2003: 20-38. La primera edición de esta obra, ya considerada clásica, fue publicada en 1992.
- ¹⁹ No es necesario incidir demasiado sobre el hecho de que este enfoque se inscribe directamente en una amplia tradición en el campo de la psicología y la educación. La relevancia de sus fundadores —J. Dewey y K. Lewin, principalmente— y el amplio reconocimiento internacional de algunas de sus principales exponentes —D. Schön, Ch. Argyris, D. Kolb, entre otros— exime de cualquier referencia bibliográfica detallada.
- ²⁰ En efecto, frente a la incorporación de estos factores en la investigación, que se deja al libre arbitrio de los académicos que componen los equipos investigadores, su presencia en la enseñanza supone dos añadidos. Por un lado, involucran a toda la plantilla docente del departamento. Por otro, deben plasmarse de un modo sistemático en programas de estudio cuya aprobación y seguimiento trasciende el ámbito de decisión de los propios departamentos; unos programas a los que estas unidades organizativas deben responder necesariamente según lo esperado.
- ²¹ La demanda de una mayor interdiscipliniedad e integración tiene su justo correlato, dentro de la planificación curricular, en el término de modularidad. Y aquí es urgente despejar todas las dudas porque el concepto de módulo todavía mantiene un significado ambiguo en los programas de estudios desde el momento en que es susceptible de recibir tanto un enfoque administrativo preponderante como didáctico. El módulo como unidad mínima de aprendizaje concebido fundamentalmente en términos de acumulación y transferencia de créditos, lejos de fortalecer la interdiscipliniedad y la integración del aprendizaje, podría fomentar justo lo contrario: una todavía mayor fragmentación disciplinar. En este caso, aumenta el riesgo de una indeseada injerencia de agentes externos en la planificación educativa que debe ser rápidamente neutralizada. Por consiguiente, de lo que se trata es de apostar por un concepto de módulo de naturaleza inequívocamente didáctica, que imbrique tanto problemas trans- y supradisciplinarios como escenarios didácticos orientados hacia fines comunes. Desde este punto de vista, el módulo es la plasmación directa de la organización interna de la tarea educativa en equipos docentes interdisciplinarios, y no tiene porque constituir necesariamente un valor expresado en créditos.
- ²² No deja de sorprender que en la academia algunos se hayan rasgado las vestiduras ante este desplazamiento axiológico, cuando ha sido la misma academia la que ha sancionado la imposibilidad de seguir manteniendo una idea de verdad concebida en términos ontológicos y epistemológicos, y la conveniencia de reinterpretarla desde una perspectiva retórica y semiótica.