

# OBSERVAR

1/2006 Vitoria 2007

## SUMARIO / SUMMARY

### ARTÍCULOS / ARTICLES / PAPERS

José Luis Menéndez Varela  
**El influjo de la «sociedad del conocimiento» en la universidad. O sobre el vértigo del cambio.....5**

Salvador García Fortes  
**Los estudios de Bellas Artes en la Universidad de Barcelona ante el reto del Espacio Europeo de Educación Superior: de las especialidades a los títulos de Grado.....46**

Alberto Luque Pendón  
**La historia medieval en las escuelas. ¿Una visión deformada?.....56**

Eva Gregori Giralt  
**El modelo de Súnion y el pronóstico de la educación permanente. Lo pendiente desde una doble perspectiva.....78**

David Serrano i Giné  
**El valor didàctic del treball fora de l'aula. Reflexions des de la Geografia.....106**

Golçal Mayos Solsona  
**Imatge emotiva i irracional de la humanitat en el cinema. Una aplicació pedagògica.....119**

### NOTICIAS / NEWS

Guillem Antequera Gallego  
**Aportaciones del Comunicado de Londres en el proceso de Bolonia: conclusiones sobre los programas de doctorado y otros aspectos destacables.....133**



«Hombre con los pies en el suelo u hombre con la cabeza en las nubes, ésa es la alternativa.»  
T. W. Adorno

eman ta zabal zazu



Universidad  
del País Vasco

Euskal Herriko  
Unibertsitatea

Área de Didáctica de la Expresión Plástica

# El influjo de la «sociedad del conocimiento» en la universidad. O sobre el vértigo del cambio

**José Luis Menéndez Varela**

Universidad de Barcelona. menendez@ub.edu

**Fecha de recepción del artículo:** diciembre de 2006

## Resumen

En los últimos tiempos, parece estar ya fuera de toda duda la complejidad de la situación en la que se halla la institución universitaria. Con el objeto de responder adecuadamente a los desafíos que le presenta la sociedad del conocimiento, la universidad debe concluir una reforma iniciada hace algunas décadas; un cambio estructural profundo del que el proceso de Bolonia es sólo una de las facetas, si bien quizá la más llamativa. La creciente aceleración del cambio, que sí constituye un fenómeno más reciente, ha subrayado todavía más si cabe la necesidad y la urgencia del proceso, y confiere sentido a trabajos como el presente. Este artículo pretende contribuir al esclarecimiento de la reforma destacando algunos de los aspectos principales de su vertiente económica, tal y como ésta se presenta a escala europea. Además, y para compensar la más amplia divulgación del proceso de Bolonia, se ha considerado en particular las características de tal reforma en el modelo de investigación universitaria.

**Palabras clave:** sociedad del conocimiento, universidad, investigación e innovación, desarrollo regional.

## Abstract

In recent times, the complexity of situation being faced by the university has been beyond any doubt. In order to respond appropriately to the challenges of the knowledge society, the university must accomplish reforms initiated several decades ago; a deep and structural change in which the Bologna process is only one of the aspects at stake, but maybe the most striking. The increasing acceleration of change, which is a recent phenomenon, has underlined even more the necessity and the urgency of the process, and confers interest to this kind of papers. This article aims at contributing to the reform's understanding by highlighting some of the main aspects of its economic dimension at European level. In addition, and to balance the wider dissemination of the Bologna process, the features of such a reform concerning the university research model has been particularly considered.

**Keywords:** knowledge society, university, research and innovation, regional development.

## 1. Prolegómeno<sup>1</sup>

A tres años vista del final del proceso de convergencia iniciado oficialmente con la Declaración de Bolonia, y en un año en el que tendrá lugar una nueva reunión bienal de los ministros responsables de la educación superior de los países involucrados, parece oportuno echar un vistazo a la naturaleza y alcance de tal proceso. Sin embargo, no va a ser éste el objeto del presente trabajo, aun cuando está en mi ánimo dedicarle ex profeso un artículo en breve plazo. La razón principal es que, para aprehenderlo en su justa medida, parece oportuno prestar atención antes al contexto más amplio en el que se integra; un marco en el que desempeña un papel destacado al mismo tiempo que es también modificado por la presencia de otros factores igualmente determinantes. Si el proceso de Bolonia tiene algo de heurístico —que lo tiene—, ello es el resultado de la entropía inherente a la complejidad, en cualquiera de sus manifestaciones.

Por si existieran, conviene prevenirse contra algunas voces que dan cuenta de los nuevos cambios asociados con este proceso de convergencia europeo como, poco más o menos, el producto deliberado de una reciente tendencia de pedagogos ociosos o de la última excentricidad de políticos antojadizos. Al final todo habría de volver a su cauce. Por si existieran, conviene realizar el esfuerzo de bosquejar la extraordinaria complejidad de la situación en la que se encuentra la universidad europea actual. Conviene desbrozar los factores en juego y destacar sobre todo los problemas, las paradojas y las contradicciones implícitas. Conviene, por último, describir someramente cuáles son las ten-

dencias que se plantean para el futuro inmediato. Sin embargo, ante todo este arduo trabajo, este artículo debe conformarse con fines más modestos. En consecuencia, el objetivo será aquí pasar ordenada revista a una serie de documentos destacados por la claridad con la que presentan algunos de los aspectos implicados más importantes, pero que conciernen sólo a su vertiente económica. Tal limitación no significa —y conviene dejarlo bien claro desde el principio— que dicho proceso pueda resumirse en esta única faceta; sin duda ninguna, ello de por sí supondría una simplificación intolerable. Más aun, dada la ingente documentación disponible y la multiplicidad de perspectivas existentes sobre el asunto, me he conformado con elegir casi exclusivamente actas de congresos, memorias de proyectos, comunicados y declaraciones de intenciones que la European University Association (EUA, en adelante) ha publicado en respuesta a las principales políticas impulsadas por la Comisión Europea, por ser dicha asociación quizá la plataforma oficial europea más representativa de las líneas de acción planteadas por las universidades de los estados miembros.

El resultado de este decurso debería ser remachar lo ya sabido por muchos: que las reformas por las que atraviesa la universidad europea, bien lejos de ser un asunto de mera coyuntura, suponen no sólo un cambio estructural profundo, sino la transformación más radical de la institución universitaria contemporánea. A nadie le escapará el hecho de que la universidad está sumida en tal proceso desde los años 70 del siglo pasado, y que dicha reforma se ha ido produciendo de un modo acompasado, con el ritmo de la tradición centenaria que le es propia, haciendo acopio de todas esas fortalezas que la han hecho perdurar y adaptarse a los tiempos sin alteraciones traumáticas; algo que ha hecho del cambio un evento casi imperceptible para el grueso de la comunidad universitaria. No obstante, y como no podría ser de otra manera, también la universidad es

---

<sup>1</sup> El presente trabajo es resultado del proyecto de investigación HUM2005-00245, financiado por el Ministerio de Educación y Ciencia y co-financiado por el FEDER.

objeto de la creciente aceleración histórica, y este hecho, que se presenta tan alejado de su particular modo evolutivo, sí es un fenómeno característico de las actuales circunstancias. La aceleración lleva consigo la urgencia, y ésta, la indeseada consecuencia de la eventualidad, difícil de casar con los instrumentos y procedimientos con los que se ha afrontado tradicionalmente la gestión del cambio.

Lo que se ha convenido en denominar la «sociedad del conocimiento» es el fenómeno que tal vez mejor describa la historia reciente desde muchos puntos de vista, porque también son muchas sus implicaciones. Es precisamente esa su actualidad, que tan mal es digerida por la Historia, lo que lo convierte en un objeto harto complejo. Por lo tanto, no es de extrañar que su eclosión postrera haya acompañado y condicionado el cambio experimentado por la universidad desde la fecha indicada. Como tampoco debe serlo la obviedad de que un determinado modelo económico se cuenta entre los factores determinantes —no el único— de sus fundamentos teóricos y de su fenomenología histórica. Esta expresión «la sociedad del conocimiento» resume el desafío que debe encarar la universidad actual, sobre todo en los aspectos —de matriz inequívocamente económica— en los que se tiende a poner el énfasis, como se verá a continuación. Si la universidad tiene algo que decir en la definición de su propia naturaleza y misión y en la gestión de sus cometidos, y si la universidad tiene algo que decir en la construcción de la sociedad de la que forma parte, esto debe hacerlo de una manera suficientemente meditada para que los resultados alcancen la máxima eficacia. La pirueta obligada debe resolverse ahora en esa fecunda inteligencia práctica que procure las respuestas correctas ante la solución de problemas concretos. Difícil asunto donde los haya; pero lo que sí parece indubitable es la conveniencia de que las acciones por emprender con urgencia eviten del mismo modo las declaraciones generales de

intenciones, vestidas de proclamas tan enardecedoras como infructuosas —por su inconcreción—, y el lanzarse ciegamente en los brazos del neoliberalismo rampante.

## 2. Un vistazo panorámico

Hay que tener cuidado con sentencias apodícticas como la que afirma que la realidad es relativa, sin más. Principalmente porque, lejos de alimentar un saludable estoicismo, podría fomentar actitudes inmovilistas recalcitrantes. Tal vez su relatividad no sea sino el resultado de su compleja naturaleza, lo cual es algo bien diferente. En efecto, esta aparente sutileza supone en verdad un vuelco radical de las premisas que la determinan como objeto y que definen en consecuencia las posibilidades del observador que la escruta.

Si hay algo que describe el estado actual de la universidad europea es precisamente la complejidad de la situación en la que se halla. Cosa harto conocida. También es fácil de comprender hasta qué punto simplifica el asunto la tesis que la presenta como un epifenómeno del espectacular crecimiento experimentado desde el último cuarto del siglo pasado. Si algo parece claro a día de hoy es el efecto de todo un cúmulo de factores de tendencia inequívocamente divergente; factores dispares que, sin embargo, se presentan unidos de un modo inextricable.

Uno de ellos es la multiplicidad de funciones que las nuevas tendencias socioeconómicas exigen a la universidad. Este aspecto recorre de forma perenne, con mayor o menor grado de dispersión, prácticamente toda la documentación existente a nivel europeo. Por eso, tal vez sea útil mencionar la síntesis proporcionada por un breve comunicado de la EUA del año 2004: docencia y formación investigadora; investigación básica y transferencia del conocimiento a través de la inno-

vación; constitución de redes de excelencia en el ámbito académico internacional y asociación con otros agentes involucrados —con especial mención de las autoridades políticas y la industria—, colaboración en el desarrollo regional, y perspicua información a la sociedad en su conjunto sobre sus resultados de acuerdo con las misiones que definen su perfil institucional<sup>2</sup>. Nótese que en la enumeración no se halla una mención explícita a la contribución de la universidad en la promoción de los valores culturales y políticos constitutivos de las sociedades europeas, aunque también podría aducirse que dicho aspecto se halla incluido en su participación en el desarrollo regional y en el de las políticas públicas. De hecho, es verdad que esta faceta se encuentra recogida de modo expreso en no pocos documentos. Así, bien mirada la cosa, podría aventurarse que no se trata más que de una alusión un poco más detallada a las funciones que tradicionalmente ha desempeñado la universidad: docencia, investigación, y creación y promoción de unos determinados valores culturales y sociopolíticos.

Sin embargo, no es ésta la conclusión que uno obtiene cuando aborda desde una perspectiva más amplia el proceso actual en el que la universidad europea está sumida. La lectura comparativa de todos estos documentos permite entrever un diferente énfasis que todas, todas y cada una de las instancias involucradas, ponen en el tratamiento de estas funciones. Como habrá ocasión de ver más adelante, la propia EUA —lo que ya de por sí es significativo— se ha esforzado en destacar la contribución única de la universidad en la investigación y el desarrollo; además, en sus declaraciones puede observarse un cada vez más franco compromiso con la innovación en estrecha colaboración con la industria. Si

bien la generación de conocimiento ha sido la piedra angular de la institución universitaria a la que estamos acostumbrados, heredera del modelo impulsado por W. von Humboldt, no ocurre lo mismo con su derivación hacia la investigación aplicada y sus directas consecuencias. En íntima conexión con esto —y aquí aparece uno de los elementos determinantes del proceso de Bolonia—, su inequívoco compromiso con la formación de un nuevo perfil, más profesionalizado, del graduado. Y lo que en principio hubiese podido ser interpretado como una mayor concreción de las tareas que tradicionalmente ha desempeñado la universidad, ahora podría ocurrir que detrás de una enumeración más detallada se encontrara la constatación de nuevas realidades —en este caso funciones— como, por otro lado, bien demuestra cualquier ejercicio taxonómico. Lógicamente, el hincapié puesto en las características mencionadas refleja inequívocas prioridades que entrañan a su vez un consonante replanteamiento de los otros aspectos de éstas áreas de actividad.

Si los cambios de episteme nunca han sido el resultado exclusivo de la evolución de la práctica científica aislada del decurso histórico general, menos lo son aquellos cambios que afectan a los modelos de gestión de la ciencia, como es el caso que aquí está siendo considerado. El estado actual de la ciencia es un perfecto ejemplo de cómo acontecen las cosas. Así, y con la expresa voluntad de destacar aspectos que después serán tratados con mayor detalle, cuanto menos los sectores punteros de la ciencia podrían resumirse en el hecho de ser resultado de la interacción entre tres tendencias principales; una interacción que se presenta todavía incomprensible en todas las facetas y matices de su fenomenología histórica: una tendencia hacia la especialización creciente; otra hacia la interdisciplinariedad, la cual se orienta sólo en apariencia en sentido contrario a la precedente, y una tercera que tiene que ver con una modificación profunda del modelo de gestión de su

<sup>2</sup> EUA 2004a: 1-2.

actividad. Aquí, la institución universitaria es sólo un agente entre otros, y su peso específico está aún por determinar definitivamente. Si las dos primeras pueden hallar perfecto cobijo en el interior del propio marco científico, la tercera presenta una naturaleza que le resulta ajena, aunque actúa también —y nunca será suficiente destacar hasta qué punto— de manera irrefragable sobre el desarrollo científico. La ciencia actual parece alcanzar sus mejores productos tanto por la exploración de la multitud de microespacios abiertos en los límites disciplinarios —cosa que, en aras de la verdad, no es nueva en absoluto— como por la influencia de poderosas fuerzas extrañas que le imprimen movimientos determinados y determinantes. La ciencia no es un conjunto homogéneo, y lo que caracteriza unos determinados sectores no tiene por qué ser extensible ipso facto a todos los restantes. Pero desde el momento en que una transformación profunda se convierte en modelo dominante, sólo es cuestión de tiempo, de tiempo y de un excitante juego de dominó.

A la vista está una tendencia generalizada en la gestión de la institución universitaria hacia un enfoque más pragmático y utilitario, en el que las cuestiones de naturaleza económica han adquirido mayor relevancia<sup>3</sup>. He aquí un nuevo factor en juego. Tal y como señaló y explicó en un par de ocasiones D. Ward, las universidades europeas experimentan con retraso un proceso en el que las estadounidenses están más avezadas<sup>4</sup>.

A nadie puede escapársele que la causa principal de este nuevo enfoque en la reorientación de la investigación científica se halla en la crisis del modelo de finan-

ciación que ha sostenido a la institución universitaria; como tampoco a nadie se le escapa su relevancia. De hecho, es tal la lógica preocupación que suscita, que no hay documento de la EUA que no haga referencia a la misma. Habrá que prestar atención a sus causas y a las tendencias que promueve, pero por el momento baste con decir que el busilis no radica en un descenso del esfuerzo financiero público sino en su insuficiencia. En cualquier caso, se hace imposible afrontar, por un lado, los elevados costes que la investigación científica ha alcanzado con el tiempo; por otro, la profunda renovación del modelo docente en curso, y en tercer lugar, las nuevas exigencias en servicios a la sociedad que la universidad está forzada a asumir. Se impone la necesidad de diversificar las fuentes de ingresos y afrontar en consecuencia los desafíos que esta alternativa entraña y los inconvenientes de los que no está exenta.

Ante este panorama, la universidad necesita culminar con celeridad la reforma estructural mencionada más arriba. Podría sugerirse que si a la postre el problema se reduce a un déficit presupuestario, la reforma se circunscribirá a una modificación de la gestión económica de la institución. Pero esto es sólo parcialmente cierto. En ningún momento puede olvidarse que la insuficiencia financiera va acompañada, sin embargo, de un creciente requerimiento por parte de la sociedad de un mayor compromiso: la universidad debe desempeñar más funciones, y librarlas de acuerdo con unos niveles de calidad más elevados. Si a alguien se le ocurre la expresión «mayor productividad» para definir la nueva situación, podría estar en lo cierto pero tal vez a condición de no interpretarla en la derivación exclusivamente cuantitativa a la que acostumbran las tendencias de gestión empresarial dominantes. De hecho, la expresión «rendición de cuentas» tan en boga en el sector, a

<sup>3</sup> Cf. entre otros: FROMENT 2004: 7; GAEHTGENS 2005: 81; SCHREUDER 2004: 58.

<sup>4</sup> WARD 2004: 31; WARD 2005: 35.

escala regional<sup>5</sup>, nacional y europea, conjuga ambas responsabilidades: la eficacia en la gestión presupuestaria y la adecuación a unos estándares elevados en el cumplimiento de las funciones asignadas. A tenor de lo dicho, afrontar la definición de estos estándares en cada uno de los aspectos de las actividades involucradas; la determinación de los indicadores que dan cuenta de ellos, la implantación de políticas que impulsen su amplio reconocimiento, se convierten en necesidades imperiosas. Además, habrá ocasión de ver que la confrontación entre déficit presupuestario y creciente compromiso por parte de las universidades encierra una paradoja sólo en apariencia.

El calado de las reformas es de tal magnitud que obliga a una revisión profunda de la misión institucional. Y en torno a este aspecto circulan los dos últimos factores a los que quiero hacer referencia preliminar. Uno de ellos queda perfectamente recogido en la idea popular del cascabel del gato o, en términos académicos, en el asunto del liderazgo en el replanteamiento integral de la misión de cada una de las universidades. El envite no se presenta nada fácil, ni en la definición del nuevo modelo estatutario ni en su implantación, ambas cosas por el particular arraigo de las propias tradiciones en la institución universitaria y su notoria resistencia al cambio. La dificultad es tal que posiblemente requiera una revisión del proceso de toma de decisiones en el seno de la institución que pondría en tela de juicio el actual equilibrio de fuerzas entre los diferentes órganos implicados. Por si fuera poco —y aquí aparece el otro fac-

<sup>5</sup> En este trabajo se utiliza el término en su dimensión estrictamente geográfica —en la medida en que esto es posible—, pasando por alto las lecturas políticas de las que es susceptible en nuestro país. Ello en aras de facilitar una más fácil comprensión para aquellos lectores no familiarizados con el ordenamiento político-territorial del Estado español.

tor—, la universidad no depende sólo de sí misma para emprender y resolver los cambios. Así, si la unánime aceptación de la rendición de cuentas constituye, en toda la documentación existente, la expresión más firme del compromiso asumido por la universidad, la exigencia de una mayor autonomía en la gestión del cambio se presenta como su justo contravalor.

En efecto, juntamente con la solicitud de un mayor esfuerzo financiero por parte de las autoridades públicas y la afirmación del papel que corresponde a las universidades en el diseño de las políticas relativas a la educación superior, la autonomía institucional es otra de las reivindicaciones centrales de la universidad ante las instancias políticas regionales, nacionales y europeas. Se alega que no hay modo de concluir con éxito las reformas exigidas sin el requisito previo de un más amplio reconocimiento político de la propia capacidad de las universidades para llevarlas a cabo. Pero este principio es difícilmente compatible con la trascendencia de las funciones que le son encomendadas —aspecto recalcado hasta la saciedad por las mismas universidades— y con la calificación de la educación superior como bien y responsabilidad pública; faceta nada baladí destacada también por ellas, sobre todo en la primera fase de la aceleración del proceso de reforma emprendido con la Agenda de Lisboa en el año 2000 y, acto seguido, con la Agenda de Barcelona en el 2002. En síntesis, el sector universitario pone de manifiesto que, si de lo que se trata es de adecuar con urgencia la universidad a los nuevos objetivos y estrategias, hay cuatro elementos que deberían ser revisados. En primer lugar, la juzgada como una excesiva intromisión de los gobiernos en la gestión de las reformas; en segundo, el mantenimiento de medidas proteccionistas del sector de la educación superior en la gran mayoría de los países implicados; en tercero, la inexistencia de medidas suficientes impulsadas desde los órganos políticos europeos con el fin de atemperar adecuadamente la ac-

tual situación, comenzando por el problema de la desmedida diversidad de las legislaciones nacionales competentes en la materia; en cuarto, y paradójicamente, el desproporcionado proceso burocrático establecido en Bruselas para la implantación de programas conjuntos a escala europea. En el marco de la EUA, todos estos aspectos han sido considerados una auténtica rémora que impide un más efectivo desarrollo de la adaptación de la institución universitaria a las nuevas circunstancias y que podría poner en peligro el éxito del proceso<sup>6</sup>. En las páginas siguientes, se mirarán un poco más de cerca todos estos factores.

## **2. Europa desde una perspectiva económica. Implicaciones sobre el modelo de universidad**

Hay un acuerdo unánime en afirmar que el signo distintivo de Europa —y me circunscribo aquí sólo a la Europa de la Unión— consiste en su diversidad y, más aun, que ésta constituye su activo más importante. Una diversidad recogida en múltiples aspectos, cuya enumeración obliga siempre a la redundancia: cada uno de los estados miembros enriquece la unión con diversidad histórica, diversidad política, diversidad lingüística y cultural, diversidad de idiosincrasias. También en el campo económico hay diferencias, pero menos: lógico resultado del énfasis puesto en este terreno desde los primeros compases de la unión europea. En efecto, no parecen convivir diversos modelos, y así uno es proclive a simplificar las diferencias como si fueran desiguales grados de desarrollo. La diversidad no parece estar en juego dado el reconocimiento implícito de su importancia en las más elevadas instituciones europeas, dado el sentir de buena parte de la ciudadanía de la

Unión, y dada también la cautela que se han exigido los países miembros y las propias instituciones europeas en un más ambicioso acercamiento en el terreno político, como bien ilustran algunas actitudes anteriores y el tono compartido posterior a la fallida Constitución europea. Parece ser que la discusión sobre una política exterior europea para fortalecer el continente en el concierto internacional, y sobre los fundamentos de una Europa más social, por poner sólo dos ejemplos, deben aguardar a una coyuntura más favorable y madura.

Sin embargo, lo que sí se presenta como una necesidad perentoria es la aceleración del proceso de convergencia que suponga el establecimiento de unas bases más amplias y profundas para el desarrollo económico. Claro está, mientras no se ponga en duda el modelo de desarrollo imperante a escala planetaria, cosa que no parece probable si se atiende a los resultados sociológicos sobre las tendencias más características de nuestras sociedades. Por lo que atañe directamente a las universidades, en la Agenda de Lisboa del 2000, la Unión Europea afirmó —y lo que sigue es casi literal— el propósito de convertirse en el plazo de diez años en la economía basada en el conocimiento más competitiva y dinámica del mundo, capaz de crecer económicamente de manera sostenible con más y mejores empleos y con mayor cohesión social. Aquí se hallan ciertamente expuestos los cimientos de la reforma del modelo europeo de universidad. En efecto, este objetivo requiere —se dice— la transformación radical de la economía europea, la modernización de los sistemas de seguridad social, y la adecuada reforma de los sistemas educativos —entre ellos, lógicamente, la educación superior. A partir de esta declaración, toda la maquinaria europea y, en total consonancia, las de los estados miembros deben ponerse en funcionamiento para definir el qué y el cómo llevar a la práctica estas aspiraciones. El camino a seguir es rápidamente trazado por la Comisión Europea (EC), para la cual, la urgente necesidad de afrontar la pérdida de fuelle económico

<sup>6</sup> BRICALL 2001: 31; LANDFRIED 2001: 34; EUA 2004a: 5-6; MARET 2005: 52; VUGHT 2005: 77-78; WINCKLER 2006: 5-6.

de la Unión en el mercado internacional exige concitar todos los esfuerzos. En sus propias palabras, ya no se trata de destacar los resultados económicos sobre otras consideraciones; no hay conflicto en este punto: desde la perspectiva pragmática que le es característica, afirma sin ambages que la propia sociedad del bienestar europea y la pervivencia de sus más radicados valores sólo podrán ser protegidos y reforzados creando la riqueza necesaria para su sostenimiento.

Es fácilmente comprensible el hecho de que convertir a la Unión Europea en una de las sociedades y economías del conocimiento más competitivas sitúa a la investigación en un lugar privilegiado dentro del conjunto de prioridades. Máxime cuando los resultados de la investigación y el desarrollo (I+D) europeos arrojan malos resultados en el contexto global que demuestran una innegable pérdida de competitividad. El motivo de alarma —porque éste es el tono presente en no pocos documentos— surge no sólo en comparación con los índices de países plenamente desarrollados como Estados Unidos o Japón, competencia natural de la economía europea desde hace tiempo. Ahora también se percibe la amenaza de economías emergentes; países como India, Corea del Sur, Brasil incluso, pero sobre todo China, en los que la atención prestada a sectores de investigación punteros en áreas estratégicas hace dudar de la pertinencia de seguir asignándoles el calificativo de «emergentes». Tanto es así que Europa está constatando el desmantelamiento de los departamentos de I+D de importantes corporaciones con el fin de trasladarlos a Estados Unidos y a otros países asiáticos con mejores perspectivas de crecimiento. Sobre este asunto de severas repercusiones, un mismo análisis y valoración son compartidos por la Comisión Europea, organismos constituidos para el seguimiento de las políticas europeas en materia de I+D como el Independent Expert Group on R&D and Innovation (IEG), y por la misma EUA. Y aun cuando los documentos tienen un

cariz más político que económico, los indicadores comparativos sobre I+D que manejan son suficientemente ilustrativos del estado de la cuestión<sup>7</sup>.

En lo que respecta específicamente a la postura de la EUA, ésta no puede entenderse sin considerar el esfuerzo realizado para alcanzar un reconocimiento oficial en Bruselas como uno de los principales agentes involucrados. En marzo de 2002, la EC todavía no la consideraba como un interlocutor oficial en temas de investigación que no estuvieran directamente relacionados con su cooperación con la industria. Ciertamente que la EUA no se constituye a todos los efectos hasta la Convención de Salamanca en el 31 de marzo de 2001, pero es heredera de la Asociación de las Universidades Europeas (AEU), de la Confederación de Conferencias de Rectores de la Unión Europea y de la más antigua Conferencia de Rectores Europeos (CRE), organización que supuso el establecimiento de un marco oficial para la cooperación entre las universidades europeas como mínimo desde 1959<sup>8</sup>.

Es natural que desde ese mismo año 2002, la EUA emprendiese una política institucional para obtener tal distinción, para lo cual resultaba imprescindible sentar unas bases sólidas de diálogo con las autoridades políticas europeas. De resultados de ello, en un documento de octubre de 2002<sup>9</sup>, la EUA ya planteaba en dos de sus estrategias fundamentales un firme compromiso con las líneas de actuación principales promovidas

<sup>7</sup> Cf. por ejemplo: BARROSO 2005: 88; EC 2005a: 60; EC 2005b: 7; IEG 2006: 5-6, 15-16; WINCKLER 2006: 2-3, 7-8.

<sup>8</sup> A. Barblan (BARBLAN 2001) ofrece una síntesis de su historia en estrecha relación con el proceso más amplio de convergencia europea.

<sup>9</sup> EUA 2002: 1-3.

desde la Unión Europea. La primera de ellas subrayaba la importancia insoslayable de las universidades en el campo de la investigación, y reafirmaba tanto su papel en la formación de investigadores en los niveles de máster y doctorado, en la necesaria creación de redes de excelencia y agrupaciones de universidades para el desarrollo de la investigación básica, como reconocía la necesidad de fortalecer este sector de la investigación para apuntalar el desarrollo regional, para afrontar las necesidades del mercado laboral y para promover la urgente colaboración con la industria. Estaba implícita por lo tanto la necesidad de replantear el lugar de la innovación en la política general de investigación del sector universitario. La segunda suponía una concreción poderosamente significativa de su empeño en establecer un concierto con la industria: la realización de un proyecto conjunto con la European Industrial Research Management Association (EIRMA) para afrontar el espinoso asunto de los derechos de propiedad intelectual derivados de la actividad investigadora.

En otro documento de mayo de 2003, la EUA ya agradece a la Comisión Europea el reconocimiento de la contribución de las universidades a la construcción de la sociedad del conocimiento; no obstante, el objetivo propuesto está todavía lejos de resolverse en toda su amplitud. En efecto, la presión de la Comisión se dirige ahora a socavar la especificidad de las universidades extendiéndola al sector más amplio de las instituciones de educación superior; un movimiento rápidamente contestado por la EUA con el recordatorio de que la universidad es la única institución que expide títulos de doctorado y con una contundente aseveración del papel único de la universidad en la producción, transmisión, diseminación del conocimiento —lo que de hecho constituye una mención más explícita de las repercusiones del tercer ciclo—, a lo que se añade «y su uso en la innovación técnica». Una vez más, una inequívoca obligación de la universidad contraída con la innova-

ción y con sus consecuencias en la reformulación del modelo de investigación tradicional<sup>10</sup>. Tensiones similares se hallan en ulteriores declaraciones del año 2004, y con argumentos semejantes define la EUA las funciones propias de la institución universitaria.

Pero incluso en el 2006 subsisten muestras de que algunas asperezas restan por limar. Es particularmente indicativo un aspecto surgido a raíz de la propuesta de la Comisión Europea de crear el European Institute of Technology (EIT); creación que, dicho sea de pasada, añade una nueva evidencia a la atención prioritaria que la innovación suscita a escala europea. Lo curioso del caso es que, como habrá ocasión de mostrar con mayor detalle en páginas sucesivas, la EUA había manifestado su apoyo a esta iniciativa a condición de que quedara conjurado el peligro de que su creación obligase a desviar fondos de otras partidas presupuestarias cuyo destino eran otros capítulos de la política europea de investigación. Pues bien, dentro de este contexto, la EUA hubo de salir al paso de un intento de la Comisión Europea de definir la expresión «knowledge communities» que volvía a colocar a la universidad en una posición de debilidad<sup>11</sup>. Para la EC, dicha expresión albergaba departamentos universitarios, facultades y laboratorios —en lugar de una mención a la universidad como entidad global— junto con compañías y otras instituciones de investigación, lo que exigió una inmediata respuesta de la EUA<sup>12</sup>. Paradójicamente, y por alguna

<sup>10</sup> EUA 2003b: 1-2.

<sup>11</sup> Como ocurre muy a menudo los debates terminológicos son sólo intrascendentes en apariencia, y este mismo hecho refuerza su relevancia. Dentro de la política europea de I+D, en la expresión «comunidades de conocimiento» se oculta el reconocimiento de aquellas entidades que pueden aspirar legítimamente a formar parte de proyectos europeos de cooperación con otros agentes involucrados.

<sup>12</sup> EUA 2006f: 1.

razón poderosa, la EC promovía con su pronunciamiento uno de los factores que obstaculizan la I+D+I europea y que, entre otros agentes, ella misma ha denunciado repetidas veces: la fragmentación de los entornos investigadores.

El último acto bien podría estar constituido por otra declaración de la EUA también del año 2006. En ella se observa una completa asunción de la Agenda de Lisboa y, en consecuencia, la plena convergencia de esta asociación con el enfoque político-económico de Bruselas<sup>13</sup>. No es de poca importancia el hecho de que el comunicado termine con una toma de conciencia, y quizá también resignación, ante lo que se vislumbra como algo ineluctable: un más libre comercio en servicios en el que ya parece quedar recogida la propia educación superior. La sombra del GATS es alargada.

Este déficit inversor en I+D+I que padece la Unión Europea es el producto de la interacción de una serie de variables que resulta inherente a la propia realidad europea. Aspectos como el declive en la atracción de inversiones provenientes del sector privado, radicado dentro y fuera de la Unión, está por fuerza estrechamente relacionado con aquella diversidad tan característica del continente. Una diversidad que determina un mapa económico fragmentado en diversos marcos reguladores ante el cual dicho sector experimenta una especial aversión, comenzando por el hecho de que multiplica los costes de gestión empresarial. Debería haber otras facetas que compensasen esta particularidad: entre otras, la existencia de un mercado interno consolidado, el compromiso de los gobiernos en afianzar una estabilidad política y social a largo plazo y escala continental, el potente desarrollo de toda una red de

infraestructuras desde la segunda mitad del siglo pasado; pero no parece darse lo suficiente. Por otro lado, en dicha fragmentación actúa también la presencia de varios grupos de países en el seno de la Unión cuando se consideran aspectos económicos como el diverso peso específico conferido, en cada uno de los países, a los diferentes sectores productivos, las patentes de desigualdades en el grado de desarrollo y/o de crecimiento económico existentes entre ellos, la bien distinta contribución de los estados miembros al desarrollo conjunto de la Unión —más descompensada en la medida en que se cifre ésta en el volumen de las cuotas destinadas a su sostenimiento. Naturalmente, estas últimas desigualdades determinan un remarcable diferencial en el impacto del déficit en I+D+I entre países, con implicaciones ciertas en el presente que podrían verse incrementadas en el futuro próximo. Asimismo, el propio modelo de sociedad del bienestar, tal y como ha sido construido en la Unión, desempeña un papel nada desdeñable; un bienestar europeo que constituye el elemento distintivo frente a países de otras áreas geográficas que comparten un modelo y grado de desarrollo económico comparables. Un modelo social como éste, incuestionable donde los haya —si bien es verdad que han aparecido voces atrevidas—, supone, y supondrá todavía más a medio plazo, un colosal esfuerzo para los erarios de los respectivos países.

A escala nacional, las urgentes necesidades en materia de pensiones, sanidad o educación obligatoria, por mencionar sólo las partidas del gasto más afines a la financiación de las universidades, imposibilitan el esfuerzo inversor necesario por parte del sector público para afrontar con éxito las reformas exigidas a la institución universitaria. Al menos mientras persista el compromiso de los gobiernos de no aumentar los impuestos directos, posibilidad que no entra dentro de lo probable. Y este problema financiero de primer orden se ha trasladado en buena parte a los hombros de las

<sup>13</sup> EUA 2006a: 1-2; 6.

universidades, las cuales han aceptado su porción de corresponsabilidad. Los problemas que deben ser encarados no son pocos y nada fácil se presenta tampoco su solución.

Volviendo de nuevo a la necesidad de incrementar la competitividad europea en I+D+I, es notorio el estancamiento del gasto nacional en investigación como lo es también el incremento exponencial de los costes que esta actividad lleva asociados. A pesar de los compromisos adquiridos a renglón seguido de la Agenda de Lisboa, muy pocos países alcanzan el umbral del 3% del PIB que debería ser indefectiblemente invertido en investigación. De hecho sólo Suecia y Finlandia parecen haber alcanzado el objetivo recientemente a fuerza de fomentar la necesaria participación del sector privado —que aporta el 2% del montante global—<sup>14</sup>, pero la mayor parte de los países se hallan todavía por debajo del 1%<sup>15</sup>. La urgencia de tal medida ha llevado a la EUA a destacar la actual situación en multitud de comunicados y declaraciones, sobre todo desde el año 2005, y ha movido también a la Comisión Europea a presionar a los diferentes gobiernos para lograr su efectivo cumplimiento<sup>16</sup>. Las afirmaciones de G. Winckler en 2006 suponen un auténtico jarro de agua fría: la ratio I+D/PIB europea está estancada nada menos que desde el año 2001<sup>17</sup>. A ello se añaden otros inconvenientes que no hacen sino agravar el atolladero al frenar el despliegue eficaz de cualquier disposición europea en apoyo del objetivo propuesto: la disparidad de estructuras de financiación de las universidades, y la inexistencia, a escala europea, de criterios financieros comunes.

<sup>14</sup> CONRATHS; SMIDT 2005: 17.

<sup>15</sup> EC 2005a: 8.

<sup>16</sup> EC 2005b: 6.

<sup>17</sup> WINCKLER 2006: 2.

Incluso se ha llegado a reconocer la falta de sistemas de recogida de la información precisa sobre los costes de las instituciones de educación superior, en general, y de las actividades investigadoras, en particular.

En una línea semejante, las universidades pueden difícilmente desarrollar planes estratégicos sólidos en I+D, de acuerdo con la misión institucional trazada, si no pueden gestionar de manera directa los fondos que le llegan a tal efecto. Es práctica común en todos los países de la Unión Europea que la mayor parte de la financiación pública destinada a I+D sea concedida a proyectos concretos y no a la institución, lo que lógicamente condena a esta última a prescindir de una herramienta capital. Es innegable la trascendencia de esta circunstancia en la resolución de la gestión de la I+D+I de manera global dentro de la institución, así como también lo es la de los derechos de los investigadores a la dirección científica y la gestión económica de sus propios proyectos; derechos que descansan en un determinado modelo investigador y en una concepción muy concreta de lo que debe ser la institución universitaria. Lo que parece cierto es que este conflicto entre derechos legítimos no podrá ser resuelto sin un diálogo y un debate a fondo que concite todas las partes involucradas: órganos de gobierno de las instituciones, comunidad académica y autoridades públicas. Pero lo que ya no es seguro es si el resultado final adoptará la forma de un acuerdo unánime o la inclinación, forzada por los acontecimientos, por una de las alternativas. Y a pesar de todas estas deficiencias y obstáculos que dificultan la buena marcha del proceso, la presión exterior —de los gobiernos regionales y nacionales, y los organismos europeos—, a la que están sometidas las universidades para que cumplan con su parte de responsabilidad, va en aumento. En este caso no caben posturas simplificadoras: el sino de la universidad consiste en que no es sólo víctima de la penuria, como si de un ciudadano más, acoquinado por las inclemen-

cias, se tratase; la universidad es igualmente un factor determinante en la superación del problema.

El déficit que experimentan las universidades, unido a su irrenunciable responsabilidad, obliga a una mayor diversificación de las fuentes de ingresos, y a asumir las consecuencias que ello supone. La perentoriedad de la medida es tal que no hay documento de la EUA que no haga mención al asunto. En el 2005, la situación media de la institución de educación superior europea quedaba definida de la manera siguiente: un 56% del total de inversiones procedentes de los gobiernos, un 21% de otras fuentes nacionales, 10% del sector privado, 7% de fuentes internacionales y un último 6% de otras fuentes sin especificar<sup>18</sup>. La tendencia prevista parece ser la misma que la experimentada por las instituciones estadounidenses y australianas, en las que menos del 50% de los fondos necesarios provienen directamente del sector público<sup>19</sup>. Esta problemática ha abierto un profundo debate sobre las posibles fuentes adicionales de ingresos, entre las que se han barajado el aumento de las tasas de matriculación de los estudios ordinarios; una oferta específica de educación continuada que, por esta y otras razones de peso, debe ser impulsada sin demora; los ingresos derivados directamente de la investigación aplicada a través de las patentes y otros derechos derivados de la propiedad intelectual, y los resultantes de una cooperación con la industria bajo la forma de convenios en materia de innovación. Sin embargo, vaya por delante el hecho de que es ampliamente admitido que ninguna de ellas es suficiente por sí misma para enjugar las necesidades presupuestarias de la institución universitaria.

<sup>18</sup> CONRATHS; SMIDT 2005: 15.

<sup>19</sup> SCHREUDER 2004: 58.

Como era de esperar, la posibilidad que más ampollas ha levantado es el incremento de las tasas de matrícula<sup>20</sup>. A pesar de algunos intentos de abrir un amplio debate, las discusiones sobre hasta qué punto la educación superior resulta ser un beneficio para la sociedad en su conjunto o principalmente para el individuo, con el cambio de estatus que representaría para el estudiante considerarla una inversión a título privado; sobre los horizontes que abren respectivamente un amplio acceso a la misma —fenómeno designado en muchas ocasiones con el término «masificación»— o, por el contrario, la conveniencia de imprimirle un cariz más elitista; sobre los planteamientos teóricos y las repercusiones prácticas en materia de equidad social derivadas de las políticas de «precios de matrícula públicos»; sobre las posibilidades financieras de establecer una diferencia de precios entre alumnos nacionales y extranjeros, o entre titulaciones muy o muy poco demandadas por el conjunto de la sociedad, ya suficientemente explotadas desde hace tiempo por instituciones de educación superior de algunos países, pronto han sido dejadas de lado en los foros europeos. Las razones son bien claras: por un lado, porque la política de precios contenidos de la educación superior constituye un distintivo de la cohesión social por la que se desvelan las sociedades europeas. Y menos podía participar en este turbio debate la propia institución universitaria, por su firme compromiso con la salvaguarda y promoción de los valores europeos. Por otro lado, y entrando ahora en las repercusiones directas sobre la universidad, la asunción de un cambio de política en esta materia podría acarrear el poner en entredicho la educación superior como bien y responsabilidad pública, alterar gravemente la vocación de la universidad de servicio al conjunto de la sociedad, y perder así el prin-

<sup>20</sup> Por ejemplo: BRUNNER 2004: 64; WARD 2004: 32 y 37; WARD 2005: 36; VUGHT 2005: 75 y 77.

principal apoyo que obliga al Estado a su sostenimiento. A todas luces, se trata de una cuestión peliaguda.

Por el contrario, una mayor presencia del sector industrial en la financiación de la institución es valorada por la universidad europea como un objetivo prioritario. Sin embargo, las posibilidades y repercusiones que dicho proceso entraña son contempladas con tanto interés como preocupación. Tanto es así que, si bien la importancia de una cooperación semejante ha sido objeto de público reconocimiento desde hace tiempo, a escala europea predomina el convencimiento de que dicha línea de actuación no ha recibido todavía toda la concreción que hubiese sido deseable. Las principales reticencias de la universidad se circunscriben a los efectos que una apuesta de este tipo podría suponer para la investigación básica a largo plazo, que precisamente define la especificidad de la investigación universitaria. Las reservas ante las restricciones inevitables de la libertad investigadora y de la naturaleza atribuida a la investigación universitaria que supone la atención por los resultados económicos a corto plazo, juntamente con el explícito interés del sector privado por unas áreas muy determinadas de investigación e innovación, y la alta volatilidad inherente a la propia financiación proveniente del sector industrial, obligan a extremar las cautelas de los órganos de gobierno y generan no poco escepticismo entre la mayor parte de la comunidad académica<sup>21</sup>. No obstante lo dicho, y como habrá ocasión de estudiar con mayor detalle en páginas sucesivas, una creciente colaboración y vinculación entre universidad e industria se presenta como una tendencia incuestionable.

<sup>21</sup> CONRATHS; SMIDT 2005: 7, 24, 26; EUA 2003b: 5-6; EUA 2004b: 3; GODDARD 2004: 3 y 13; SCHREUDER 2004: 58; WARD 2004: 33-34.

La insuficiencia de la financiación recibida tiene principalmente dos efectos ciertos. Por un lado, un contexto de creciente rivalidad entre las instituciones de educación superior, que compiten por acceder en las mejores condiciones a las fuentes de ingresos. Ya se percibe abiertamente una presión gubernamental a todas las escalas para que las instituciones diversifiquen sus recursos financieros. Aunque la mayor parte del presupuesto público continúa distribuyéndose en atención a la fuerza docente, no es nada nueva la orientación de la financiación pública de la investigación hacia prioridades concretas, y la atención a los resultados de los contratos-programa establecidos, que determinan en buena medida el grado de excelencia de las instituciones<sup>22</sup>. En el campo concreto de la investigación, indicadores como el grado de participación de las entidades de educación superior en la creación de centros de investigación de primera magnitud, el número de doctorados obtenidos, los convenios de colaboración con la industria o la captación de fuentes de ingresos privadas, por citar unos pocos ejemplos, adquieren una importancia que va en aumento. A escala internacional — europea primero—, los desvelos por acceder a los mejores contratos con las corporaciones bien situadas en el mercado tampoco constituyen ninguna novedad. Pero, y esto es paradigmático de por dónde se mueve esta tendencia, las instituciones exploran igualmente las posibilidades ofrecidas por los programas europeos con las expectativas puestas en que su magro 7% actual se engrose en un futuro mediato<sup>23</sup>.

Es indiscutible que esta competencia repercute en primera instancia en el sistema financiero regional y na-

<sup>22</sup> BARROSO 2005: 88; CONRATHS; SMIDT 2005: 14, 19-20; EUA 2006g: 1; REICHERT; TAUCH 2005: 29.

<sup>23</sup> CONRATHS; SMIDT 2005: 17.

cional, pero no parece verosímil pensar que una presión de este género no tenga su correlato en el interior de las propias instituciones. Un nuevo elemento añadido para evaluar en su justa medida las dificultades que entraña el pilotar el actual rumbo de las universidades. Inmersa en esta competencia por la financiación, la universidad debe encarar un doble desafío de puertas para adentro: por una parte, una mayor y mejor gestión financiera que obliga a una revisión de las actuales estructuras de administración y contabilidad. Por la otra, la toma de decisiones ante alternativas en las que el justo término constituye la incógnita a despejar. En efecto, en dónde cifrar el equilibrio entre la necesidad de establecer una estrategia unitaria y la actual descentralización de los proyectos investigadores, cómo distribuir la financiación recibida entre los sectores más innovadores y competitivos y aquellos otros que no reciben financiación externa, o dónde se halla la adecuada medida para financiar los proyectos consolidados, que generarán resultados seguros y, a la vez, apostar por grupos y sectores de investigación emergentes, son sólo tres interrogantes de calibre descomunal.

Todo ello desemboca en aquel otro efecto cierto de la insuficiencia de financiación que quedaba por abordar y que, en síntesis, aboca a las instituciones de educación superior a un cambio profundo de modelo. A fuerza de repetirlo, ya no sorprende el abogamiento por un nuevo carácter más emprendedor e incluso empresarial de la institución universitaria como respuesta al apremio de las circunstancias. Desde el mundo anglosajón llegan expresiones —*new managerialism*, *academic capitalism*— que tienen poco de ambiguas, y de un modo similar, desde su constitución allá por el 2001, no hay año en el que varios documentos de la EUA no hagan, bien una referencia descarnada a este nuevo perfil, bien una mención explícita a una mal definida noción de

competitividad en la que no falta un compromiso inexcusable con su acepción económica<sup>24</sup>. Asimismo, la pugna en ascenso por más y mejores estudiantes, mejores profesores e investigadores, contactos privilegiados con los gobiernos y otros agentes sociales, y convenios con compañías situadas a la vanguardia de la innovación, se resuelve por fuerza en la consolidación de un entorno competitivo, en el que el sesgo económico es innegable. Por mucho que las instituciones de educación superior europeas digan y se esfuercen en promover, con la mejor de las voluntades, un aumento de la competitividad centrada en la mejora real de sus programas educativos y de sus actividades investigadoras, y basada —aquí está el meollo del asunto— en la creación de una cultura de la cooperación, del reconocimiento recíproco y del progreso conjunto a escala europea.

Allá por el año 1999, año crucial para las instituciones de educación superior por la Declaración de Bolonia, aparece una memoria bajo los auspicios de la Confederación de Conferencias de Rectores de la Unión Europea y la Asociación de Universidades Europeas (CRE) que supondría el comienzo de toda una serie de publicaciones de incuestionable importancia, impulsadas después por la propia EUA y publicadas a la par de las sucesivas reuniones de los ministros del ramo implicados en el proceso de Bolonia. En este informe de proyecto, conocido como *Trends I*, se pasaba revista a toda una serie de deficiencias que aquejaba a la educación superior europea y que debía ser solucionada en el plazo más breve posible por sus fatales consecuencias sobre la competitividad del sistema educativo

<sup>24</sup> Sirva de ejemplo: BRICALL 2001: 27-28; CONRATHS; SMIDT 2005: 20; EUA 2001: 1; EUA 2004a: 2; EUA 2004b: 2; EUA 2005c: 14; EUA 2006g: 1; GODDARD 2004: 1; HOFMANN 2005: 29 y 31; SCHREUDER 2004: 57; TOSI 2004: 12.

superior europeo. Aunque no estaba verbalizado expresamente, no era nada difícil colegir la inadecuada utilización de los fondos públicos que entrañaba. En este documento, y luego en otros<sup>25</sup>, eran objeto de denuncia problemas nada secundarios como la desproporción entre la duración teórica y real de los estudios superiores, los perjuicios de la excesiva extensión del ciclo educativo para la competitividad del modelo europeo y sus perniciosos efectos sobre la tardía entrada en el mercado laboral, la inadecuación de los programas enciclopédicos a las expectativas sociales, las tasas de fracaso escolar, y el bajo nivel europeo de matriculación en la educación superior comparado con otros países del entorno. Ya en este temprano documento se invitaba a las instituciones involucradas a promover una profunda reforma de los programas educativos<sup>26</sup>.

En otro estudio llevado a cabo un poco antes, pero publicado en 2004, que reunió a la Comisión Europea, la European Round Table of Industrialists (ERT) y también a la CRE, ya se realizaban afirmaciones tan gruesas como aquellas que recogían la poca implicación de las universidades en el desarrollo regional, la necesidad de proceder a una revisión profunda de los planes de estudios tradicionales para lograr su adecuación a las necesidades reales del mercado laboral y a las demandas de la sociedad, o el poco impacto de la institución universitaria en el desarrollo de políticas culturales determinantes en la opinión pública<sup>27</sup>. Con el tiempo, aquellos pronunciamientos extemporáneos han ido

cobrando mayor arraigo entre los líderes responsables de la política de educación superior. En la actualidad, ninguno de ellos pone en duda que los retos principales de la universidad se resumen en la salvaguarda y desarrollo de las culturas locales, regionales y nacionales, en su contribución al desarrollo regional bajo la forma de una colaboración más estrecha con la industria y de la elevada cualificación de los egresados y, al mismo tiempo, en la relevancia internacional de sus programas educativos y científicos<sup>28</sup>.

La sustitución del modelo tradicional de universidad por otro de nuevo cuño, en el que las implicaciones económicas han sido deliberadamente acentuadas, es una realidad que a estas alturas no admite discusión. Los resultados de la reforma están por ver, porque se trata de un proceso todavía inconcluso, y, como es lógico suponer, dependen de la definición de los pilares que sustentan el nuevo modelo. La valoración de los resultados de la actividad —vuelve a aparecer la tan repetida «rendición de cuentas»— tiende a convertirse en la moneda común de la educación superior europea y, es indudable que en este terreno se corren serios riesgos. Se impone extremar la cautela. No pocas veces se han

<sup>28</sup> En breve, es curioso percibir que el reto mencionado en primer lugar —salvaguarda y desarrollo cultural— es el que tiene menos presencia en toda la documentación existente al respecto, tal vez por ser ampliamente reconocido.

Por otro lado, y debido tanto al lugar destacado que ocupa como a una inoportuna ambigüedad, es urgente abrir un diálogo sobre cuál debería ser el modo idóneo de entender la «cualificación» y otras nociones igualmente resbaladizas que le son afines: «empleabilidad» y «competencia». Nótese el influjo de la cultura anglosajona en estas dos últimas voces: la primera de ellas no existe en castellano, pero parece ir bastante más allá que la «inserción profesional»; la segunda, ha adquirido un interesante desplazamiento semántico, sobre todo en el campo de la pedagogía, que ha convertido en corriente el uso del plural.

<sup>25</sup> BFUG 2001: 1; EC 2003: 15-16; KNUDSEN; HAUG; KIRSTEIN 1999: 10-11; TAUCH; RAUHVARGERS 2002: 7.

<sup>26</sup> Un apunte más actualizado sobre estos indicadores en: FIGEL 2005: 18.

<sup>27</sup> CRE 2004: 9-12.

oído comentarios y voces que, sobre la base de la libertad académica, propugnan salir en defensa de un modelo de universidad garante del conocimiento y de un conjunto de valores que por sí mismos adquieren validez al margen del Estado y de la ideología. Es oportuno este diálogo y, de ser necesaria, incluso una discusión franca y directa. Parece también sensato que un debate de fondo como éste partiera de una revisión crítica de cuál ha sido el modo en que la universidad ha gestionado su período de extraordinario crecimiento durante la segunda mitad del siglo XX. ¿Ha sido todo luz, o ha habido también sombras? ¿Hasta qué punto ha sido la universidad abandonada por los poderes públicos en el momento de enfrentarse a la afluencia masiva de estudiantes? ¿Hasta qué punto ha caído en una complacencia que le ha impedido trazar planes de futuro? ¿Hasta qué punto el éxito del momento ha contribuido a su ensimismamiento ante los cambios sociales? ¿Es verdad que la situación de la universidad actual es el resultado de haberla dejado, inconsciente o negligentemente, al parir por quienes se responsabilizaron de la política universitaria? Es muy posible que responder a estas preguntas explique también el argumento falaz de dibujar una universidad de espaldas a toda ideología. En realidad, el problema puesto sobre el tapete hoy no es el de la ideologización de la universidad —cosa segura de siempre, y más por la oficialidad inherente a su reconocimiento como institución— sino la necesidad de responder al nuevo modelo económico-social, caracterizado por los cambios vertiginosos, la gestión de la incertidumbre y la producción de intangibles, de la sociedad del conocimiento<sup>29</sup>.

A partir de este debate preliminar ya se puede emprender, sobre bases sólidas y sin demora, el examen pro-

fundo de los fundamentos del nuevo modelo universitario, en el que la totalidad de la comunidad académica debe estar involucrada y sentirse tan partícipe como solidaria, pero cuya dirección y postrera responsabilidad compete a los máximos órganos de gobierno de la institución. En este sentido, se hace indispensable el decidido impulso de redes de trabajo bien estructuradas que posibiliten una circulación eficaz, en el plano horizontal y vertical, de las diferentes aportaciones. Ésta es una de las principales medidas que deben ponerse en práctica sin falta, máxime si se pretende que el nuevo compromiso sea recogido de modo subsidiario por el conjunto del ámbito universitario como sostén de una revitalizada cultura de la calidad.

La reforma del modelo universitario es en el fondo la respuesta indefectible a la nueva ecología del subsistema europeo de educación superior y a su correspondiente a escala global. Las perspectivas sobre la inmediata organización general de las instituciones de educación superior dan noticia de un panorama caracterizado por dos corrientes que dirimirán el lugar y el peso específico de las diversas instituciones: una ampliación de la brecha competitiva entre las instituciones de educación y un creciente modelo asociativo de variada índole. Se habla de —y en buena medida ya se observan— asociaciones regionales, desarrollo de redes de excelencia en torno a universidades prestigiosas con el fin de competir en el ámbito internacional mientras se respeta la autonomía de sus miembros en sus respectivas áreas de influencia, o asociaciones de universidades más pequeñas con el objetivo de acceder a financiación para programas específicos de la Unión Europea<sup>30</sup>. Estas tendencias no están exentas de paradojas en el momento de proceder a la determinación de las

<sup>29</sup> GODDARD 2004: 4-5; HOFMANN 2005: 30; SCHREUDER 2004: 58.

<sup>30</sup> CONRATHS; SMIDT 2005: 22 y 24; EUA 2006a: 2; O'MAHONY 2001: 63.

políticas que, desde el interior de cada institución, procuren la ubicación más adecuada en los contextos regionales, nacionales e internacionales. Y en las paradojas anidan recias tensiones.

En estas circunstancias, la búsqueda del propio nicho ecológico constriñe a las universidades a diferenciar sus perfiles académicos e investigadores para anticiparse a un futuro que incluso a corto plazo se distingue por una fluctuación exasperante. Precisamente por la incertidumbre que debe ser arrostrada, la determinación del perfil institucional y, no en menor medida, su concreción en la organización y la gestión de la entidad, pasan a ocupar un lugar esencial en la misión institucional<sup>31</sup>. La palpable diferencia entre la misión que está en ciernes y las que le precedieron debe calcularse de acuerdo con la desigual presión que ejercen los agentes externos sobre la misma. De hecho, la actual misión podría entenderse como la respuesta particular de cada una de las universidades —especialmente en materia de política de estudiantes y relaciones con la industria en el campo de la investigación— a las nuevas perspectivas económicas con las que son evaluadas por las autoridades gubernamentales, y a la insuficiencia del sistema de financiación pública con sus seguras repercusiones en términos de competencia.

No obstante la importancia de definir cuanto antes esa misión institucional, una de las lecciones aprendidas del Institutional Evaluation Program de la EUA es que las instituciones de educación superior evaluadas por el programa conducen de modo deficiente sus planes estratégicos<sup>32</sup>. Las razones nada o muy poco tienen

que ver con la premura, sino con los obstáculos que dificultan su puesta en práctica, lo que lógicamente afecta a la previa definición de su naturaleza. Además de las dudas que plantean asuntos de envergadura como la planificación de la I+D+I a largo plazo en un entorno tecnológico de cambio acelerado, sobre todo cuando se cuenta con presupuestos que en gran medida se aprueban anualmente, hay otros elementos que no desmerecen el calibre de los anteriores: una estructura organizativa interna en la que predominan las desconexiones, no sólo entre los diferentes sectores académicos, sino también —lo que es especialmente grave en la concreción material de la misión— entre las áreas académicas y administrativas; la falta de información de primer orden, externa e interna, que ofrezca los indicadores más apropiados para la correcta toma de decisiones, o la existencia de mecanismos suficientes para reunir como sería deseable a la propia comunidad universitaria y a la sociedad en su conjunto en apoyo de la misión institucional. Este último elemento es particularmente pernicioso en relación con el que tal vez sea el aspecto más controvertido: el establecimiento inequívoco, público y transparente de las prioridades estratégicas en materia de I+D.

Los escollos son tantos y de tamaño magnitud que se juzga imprescindible modificar dos aspectos capitales

---

instituciones. El Institutional Evaluation Programme fue puesto en práctica ya en 1993, cuando en muchos países no existía todavía un sistema nacional de garantía de la calidad, y su finalidad fue —y es— llevar a la práctica una evaluación que responde más al modelo de una auditoría que al de un proceso de evaluación o de acreditación. En efecto, el objetivo del programa no es centrarse en la pormenorizada valoración de los resultados obtenidos en cada una de las líneas de actuación de la entidad, sino en la existencia de los adecuados sistemas internos que permitan precisamente la consecución de la calidad esperada. Un punto de vista que remarca de modo excelente el tipo y grado de desarrollo de la misión institucional.

<sup>31</sup> EUA 2003b: 2 y 4; EUA 2004b: 2-3; HOFMANN 2005: 11; REICHERT 2006: 12; REICHERT; TAUCH 2003: 15.

<sup>32</sup> HOFMANN 2005:30. Las conclusiones son más significativas si se considera que el programa supone una evaluación voluntaria de las

de la organización universitaria: por un lado, el sustituir el modelo de planificación estratégica por el de gestión estratégica<sup>33</sup>. Son dos términos usados con profusión en los últimos tiempos y que, lejos de reflejar un juego terminológico, apuntan hacia cosas bien distintas. La diferencia entre ambos radica en la completitud, los tiempos y los grados de definición de la misión institucional. Ante la imposibilidad de llevar a cabo la reforma de la misma de manera integral y completa, en un único y bien definido proceso de toma de decisiones, ahora se opta por resolverla por medio de toda una serie de actuaciones que inciden en sectores y aspectos muy concretos, que se emprenden dependiendo de la urgencia y la importancia de los ámbitos afectados, y se definen con la suficiente imprecisión para permitir su fácil adaptación a las circunstancias cambiantes y su sencilla integración en políticas más amplias y generales. Por decirlo de otro modo, si la misión institucional podría ser el resultado de un proceso deductivo y compacto en el primer caso, en el modelo de la gestión estratégica es el resultado de un proceso agregativo y discontinuo<sup>34</sup>.

Por otro lado, este cambio en el modelo de gestión de las universidades trae consigo una tendencia al fortalecimiento de los órganos de gobierno situados al máximo nivel<sup>35</sup>. No debe extrañar que la propia naturaleza del modelo de gestión estratégica exija un equipo rectoral más fuerte con el fin de evitar el peligro de fragmentación de la entidad que le es consustancial. Tampoco es difícil de comprender que los agentes externos, de cuya cooperación y compromiso está tan menesterosa

la universidad, requieran como interlocutores válidos unos representantes de la comunidad universitaria que dispongan de la capacidad de gobierno que asegure el cumplimiento de los acuerdos adoptados. El firme compromiso de los primeros exige a cambio una confianza fundamentada en la certidumbre sobre el liderazgo de los máximos responsables universitarios. Por último, es asimismo innegable que la redefinición de los órganos de gobierno supone la alteración del actual equilibrio de fuerzas. De modo que, lo que allana el camino en la relación de la universidad con otras entidades y agentes abre en el interior un nuevo motivo de debate, comenzando por el proceso de determinación de las propias políticas del rectorado y su efectiva traslación a todas y cada una de las unidades que componen la institución.

A pesar de todas estas vacilaciones, se impone una creciente diversificación de las misiones institucionales. D. Ward, con toda su experiencia en el sector de las instituciones de educación superior estadounidenses, ha sentenciado que la diversidad es el producto de dividir el volumen de financiación total por la variedad de fuentes que la procuran<sup>36</sup>. En alguna ocasión se ha aventurado incluso que la diferenciación de los perfiles podría obligar a las universidades más pequeñas o peor colocadas en el contexto internacional a especializarse en la actividad docente, renunciando a un perfil investigador cuyos costes desorbitados les resultan inaccesibles. Más aun, esta tendencia ya se ha constatado en algunos ejemplos<sup>37</sup>. No obstante estos pocos casos, la tesis generalmente admitida es que la diversificación de perfiles no puede referirse nunca a la alternativa entre misión académica o investigadora puesto

---

<sup>33</sup> REICHERT 2006: 24.

<sup>34</sup> Está por ver que la gestión estratégica entrañe realmente un proceso inductivo.

<sup>35</sup> EUA 2003b: 5; REICHERT 2006: 2.

---

<sup>36</sup> WARD 2004: 36.

<sup>37</sup> CONRATHS; SMIDT 2005: 22.

que tal dicotomía supone la desnaturalización de la propia institución universitaria: nadie niega el compromiso de la universidad con la investigación, así como tampoco que la actividad docente debe estar totalmente imbricada con aquella. La ruptura de este hilo conductor acercaría la educación universitaria a la instrucción, y lo haría peligrosamente, en la medida en que la pérdida de su especificidad podría llevar a confundirla con otras instituciones en las que se imparten ciclos formativos de grado superior. Por consiguiente, lo que es más factible es que la diferenciación de perfiles afecte sobre todo a la declaración de las vocaciones regionales o internacionales de las universidades y también, pero en menor medida, a sus decisiones acerca de los sectores estratégicos de I+D+I en los que pretenden concentrarse. Considerada su preeminencia entre las prioridades de las misiones institucionales, habrá que mirar con un poco más de detalle algunas de las fuerzas que actúan sobre la investigación universitaria.

#### 4. Los vientos que soplan sobre la investigación universitaria

Ciertamente, la presencia de fuerzas similares a las vistas en páginas anteriores en el ámbito concreto de la investigación universitaria es un fenómeno bien conocido. Extraño habría sido la presencia de un decurso bien diferente. La transformación de la investigación universitaria se hace ostensible desde los años 70 del siglo pasado y ha experimentado, a la par que el conjunto de la universidad, idéntico proceso de aceleración histórica. Son cuatro los factores externos que han contribuido poderosamente a definir este cambio profundo en el modelo científico; un cambio que, por otro lado, no ha recibido todavía su definitiva conclusión. Al primero de ellos se ha hecho referencia en el apartado anterior: la insuficiencia del modelo de financiación pública de las instituciones universitarias. Pero, acto seguido, es necesario añadir el resto, que han ido afectando a la insti-

tución universitaria de manera creciente: el compromiso con el desarrollo regional, la colaboración con la industria y el impulso de la innovación como parte integrante de su actividad investigadora. Los vínculos entre los cuatro son tan inextricables que resulta muy dificultoso determinar sin demasiadas dudas las relaciones de causa-efecto que operan entre ellos, lo cual deja entreabierta la puerta a un hipotético quinto factor de naturaleza eminentemente política. Sea como fuere, el cambio de modelo de la investigación universitaria se ha convertido en un hecho cuya realidad ya no es cuestionada.

Cuando alguien pone sobre el tapete algún proceso de amplio alcance en el que es notoria su vertiente económica, y comienza a barajar los factores externos implicados, pronto surge el asunto de la globalización. Confieso que, a estas alturas, se me hace muy complicado retener no ya el significado prístino del término —atrevimiento baldío— sino uno suficientemente operativo. A fuerza de manosearlas las palabras se rompen, pero algunas de ellas, más cargadas ideológicamente, podrían alcanzar de esa manera su más elevado potencial. Hoy casi todo parece poder explicarse por la globalización, lo cual podría venir a ser lo mismo que no explicar nada en absoluto. Hasta ahí puede llevamos la flojera. Para quien haya podido pasar por alto que el resurgimiento de las regiones —como entidades políticas y económicas— es también en buena medida la otra cara de la moneda de ese proceso de globalización, me limito aquí a reproducir lo básico del resumen que J. Goddard ha publicado sobre el asunto<sup>38</sup>. El autor explica el proceso de la mano de la consolidación de las tesis neoliberales que llevaron a sustituir un modelo político y económico basado en la producción industrial,

<sup>38</sup> GODDARD 2004: 4-6.

el intervencionismo del Estado como garantía de la construcción de la sociedad del bienestar, y la concentración industrial y financiera, por otro de nuevo cuño caracterizado por la producción de intangibles, la creciente *desregulación* de la economía y la *deslocalización* de las corporaciones multinacionales. Si lo que dice Goddard es cierto, poderosas razones sustentan el cambio objeto de consideración en este apartado; fuerzas tan potentes como ineluctables en las actuales circunstancias. Además, y aunque esto no lo señala Goddard es fácil de inferir, el nuevo estado de cosas provoca una bien diferente correlación de fuerzas entre los gobiernos nacionales, los gobiernos regionales, las corporaciones y las instituciones universitarias, con obvias repercusiones en las sociedades.

Tal y como se dijo en páginas precedentes, la colaboración con la industria se percibe como una prioridad en todas las universidades sin excepción, dado su doble papel de fuente financiera y empleadora de los estudiantes y titulados<sup>39</sup>. Habría que añadir que la universidad ya no tiene el monopolio de producir conocimiento en el nuevo modelo científico. Los actuales costes de la investigación en sectores avanzados y la atención que se presta a la investigación aplicada y a la innovación, ha obligado a las universidades no sólo a constituir redes de trabajo a escala internacional con otras entidades similares, sino también a concertar acuerdos con otras instituciones y sectores. Esta pérdida de peso específico es una de las razones principales que ha conducido a las universidades a reafirmar su papel determinante en el sector de la investigación, a subrayar la importancia del ciclo de doctorado —hoy signo por excelencia de su especificidad— y a impulsar una

política de concentración investigadora que atempere la acostumbrada fragmentación en departamentos y otras unidades. El fin perseguido es fortalecer la institución en su diálogo y negociación con sus interlocutores externos. Además, el modelo europeo de investigación universitaria parece aquejado de graves deficiencias, a tenor de los malos indicadores de sus resultados respecto a los de otros países<sup>40</sup>. Y aunque, nadie olvida que el problema de base es una corta inversión generalizada a escala continental, la inquietud aparecida dentro y fuera de la universidad se cieme directamente sobre las instituciones, y más en la medida en que tampoco nadie descarta la existencia de graves defectos en la gestión interna de la actividad investigadora.

La tendencia a introducir con fuerza una cultura de la investigación aplicada y la innovación que, junto con la investigación básica firmemente arraigada, incrementa la contribución de la universidad al desarrollo es el resultado palpable de destinar más inversiones a estas actividades. La oportunidad de esta medida no ha sido contestada: ni por los gobiernos regionales o nacionales, ni por las instituciones políticas europeas, ni desde el sector industrial, ni desde la ahora denominada de modo redundante o eufemístico «sociedad civil», ni desde la propia universidad. La convergencia en este punto es total; todo y que las llamadas a la cultura de la cooperación, al mutuo reconocimiento y al desarrollo conjunto de todas las universidades, que deberían constituir los pilares del modelo de reforma específicamente europeo, se han visto desbordadas por el surgimiento de una competencia promovida tanto desde los sistemas nacionales de financiación de la I+D+I como desde Bruselas. El compromiso de la universidad respecto al establecimiento de acuerdos con la industria,

<sup>39</sup> Cf. también: BJÖRKSTRAND 2005: 51; CONRATHS; SMIDT 2005: 26; EUA 2002: 2; EUA 2003b: 3; EUA 2006a: 5; REICHERT 2006: 17-19.

<sup>40</sup> WINCKLER 2006: 4-5.

respecto a la innovación y respecto al desarrollo regional ha adquirido tal trascendencia que se halla en la agenda política como una de las prioridades estratégicas. Tanto es así, que la interpretación del servicio de la universidad al desarrollo regional y a la sociedad en su conjunto ha ido adquiriendo unos tintes económicos cada vez más destacados, lo que supone un nuevo énfasis en la responsabilidad pública de la institución universitaria<sup>41</sup>.

Este cariz económico tan radicado en la naturaleza de las reformas —recuérdese lo extraído más arriba de la Agenda de Lisboa— es manifiesto en toda la política emprendida por la Unión Europea para el impulso de la investigación. En esta política, para la cual Bruselas solicita aquiescencia, compromiso y netas concreciones de todos y cada uno de los gobiernos de los estados miembros, es imposible separar las medidas específicamente destinadas al fomento de la I+D+I de las que pretenden una más amplia y profunda colaboración universidad-industria. Y la prioridad conferida a esta línea de actuación alcanza tal magnitud que incluso los programas europeos de desarrollo regional están impregnados de ella. Esta particularidad ha sido y es motivo de tensiones y desencuentros entre las autoridades europeas y la EUA desde el momento en que la primera ha puesto de manifiesto su inclinación a asociar las

---

<sup>41</sup> F. van Vught (VUGHT 2005: 75) se ha referido a los efectos que el cambio en el modelo de financiación acarrearía presumiblemente en la definición del interés público de las instituciones de educación superior. Por otro lado, es indiscutible la importancia del «tercer papel» que estas instituciones deben desempeñar al lado de sus actividades docentes e investigadoras. Los servicios a la sociedad que entraña, valiosos ya en sí mismos, deben aumentar, además, el impacto de la universidad en el tejido social y acrecentar la conciencia social de su importancia. Sin embargo, es innegable también que la escasa atención prestada a esta vocación, comparada con las otras funciones, constituye sin duda un hecho significativo.

inversiones en I+D+I con la participación del sector industrial, mientras que la EUA persiste en su empeño de mantener separadas las dos iniciativas, aun reconociendo el hecho de que ambas deben constituir por igual los puntales de la política europea en esta materia. De lo que se trata aquí es de establecer una correlación de fuerzas muy concreta entre la universidad y la industria en los foros europeos, puesto que dicha correlación sentará las bases de las futuras políticas que serán desplegadas tanto a escala europea, como por cada uno de los gobiernos en sus respectivos marcos nacionales. Y una vez puesto en marcha el proceso, difícilmente se verán modificados los acuerdos de base alcanzados. En efecto, el fin perseguido por la EUA es bastante claro: preservar la existencia de un capítulo presupuestario reservado en exclusiva a la actividad investigadora fortalecería el papel de la universidad en la medida en que ésta concentra la mayor parte de la investigación básica y la formación de los investigadores que la sociedad, y en particular la industria, necesita. Por otro lado, su postura de reconocimiento y compromiso con el objetivo de dinamizar la cooperación con la industria le brindaría acceso a nuevos fondos para gestionar la otra prioridad insoslayable. Pero el éxito de esta postura está por ver.

Podría decirse que el —hasta el momento— último impulso dado a las políticas europeas de I+D+I pudo haber tenido que ver, cuanto menos en parte, con el hecho de que el proceso de Bolonia no ha supuesto el estímulo esperado en el relanzamiento de la investigación universitaria europea. A pesar de que en las reuniones de los ministros competentes en educación superior, primero en Berlín 2003 y luego en Bergen 2005, se hizo hincapié en la necesidad de alimentar las sinergias entre el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) y el Espacio Europeo de Investigación (EES), para lo cual las universidades disponían de la insustituible herramienta del tercer ciclo, en el año 2005

muy pocas instituciones de educación superior tenían en marcha sólidos planes estratégicos de I+D<sup>42</sup>. Parecía que, por razones que ni mucho menos pueden ser sólo imputables a ellas, las universidades habían perdido una buena oportunidad para demostrar su capacidad de afrontar los problemas planteados, y de mostrar al conjunto de la sociedad cuál era la vía correcta que condujera a su resolución.

De manera simultánea la Comisión Europea (EC) emprendía una serie de medidas con idéntica finalidad pero diferente orientación. La European Charter for Researchers y el Code of Conduct for the Recruitment of Researchers, adoptados por la EC en marzo del 2005, habían sido recomendados con el propósito de sentar las bases de la futura regularización de la figura del investigador en Europa, paso obligado para explotar al máximo la eficacia de otras medidas que facilitarían la movilidad de los investigadores en el entorno europeo y la atracción de nuevos investigadores de terceros países. El interés con el que se consideraron estas iniciativas llevó a la EC a aconsejar a los gobiernos nacionales que los incorporaran en sus sistemas de garantía de la calidad y a que los utilizaran como criterios en los programas regionales y nacionales de financiación de la I+D+I. Incluso se invitó a los estados a informar anualmente, a la propia EC, de las medidas adoptadas para su firme implantación<sup>43</sup>. Ese mismo año estaban previstas otras iniciativas con la misma finalidad, como una directiva sobre la admisión y residencia de investigadores de terceros países, con la que deberían haberse dado pasos importantes en la resolución de las múltiples y variadas trabas administrativas que obstaculizan la movilidad, y el reforzamiento de las Marie Curie Ac-

tions<sup>44</sup>. Ni que decir tiene que, en su momento, la EUA manifestó sin ambages su apoyo incondicional a aquellos dos textos fundamentales, incluso cuando aún se hallaban bajo la forma de meras propuestas de la EC<sup>45</sup>. Pero, más allá de la indudable importancia de estas medidas en el fortalecimiento de la I+D+I europea —y particularmente en el reconocimiento profesional de la figura del investigador—, e íntimamente relacionada con la perspectiva de la EC sobre este asunto, conviene resaltar que el objetivo de la EC era —y así se hacía explícito en el Code of Conduct— la consolidación de un mercado de trabajo europeo de investigadores atractivo, abierto y sostenible<sup>46</sup>.

Es de sumo interés observar hasta qué punto coinciden aspectos centrales del proceso de Bolonia y de la política europea de I+D+I, como es el caso de la atención prestada a la movilidad. De hecho, en los dos contextos —y repito: también en el marco de Bolonia— esa movilidad no es sólo geográfica ni sólo interuniversitaria sino también intersectorial, como bien pueden ilustrar los convenios de colaboración universidad-empresa en los estudios de máster, los contratos de investigación aplicables al tercer ciclo o los programas de educación continuada. Es verosímil suponer que esta movilidad intersectorial despierte mayor interés para la industria en los estadios avanzados del sistema educativo, como habrá ocasión de observar más adelante en relación con el ciclo de doctorado. Por lo tanto, no causa ninguna sorpresa el hecho de que en la European Charter for Researchers, en la parte dedicada a los principios generales y requisitos aplicables a los investigadores, y en el apartado concreto concerniente a la libertad de inves-

<sup>42</sup> REICHERT; TAUCH 2005: 37.

<sup>43</sup> EC 2005c: 7-8.

<sup>44</sup> EC 2005b: 10.

<sup>45</sup> EUA 2004a: 3.

<sup>46</sup> EC 2005c: 4 y 24.

tigación, se señalase que los investigadores deben reconocer las limitaciones impuestas a ese ejercicio por toda una serie de factores, entre los que cabe destacar el de la propiedad intelectual, sobre todo en el caso de su trabajo en el sector industrial<sup>47</sup>. De la misma manera, un poco después, en el apartado de la diseminación y explotación de los resultados, la obligación del investigador de asegurar la comercialización de los mismos, cuando esto sea lo apropiado, es puesta negro sobre blanco; una referencia a la industria que no requiere de más dilucidaciones<sup>48</sup>. Y si esta exigencia de una más amplia y consolidada movilidad está todavía lejos de quedar satisfecha, la imposibilidad de separar nítidamente los intereses del sector privado de los de las universidades se descubre en aquellos planteamientos que reafirman la necesidad de explotar todo el potencial de la movilidad en materia de recursos humanos, financieros y de conocimiento. De hecho, ésta fue una de las recomendaciones más importantes que el Independent Expert Group on R&D and Innovation elevó el pasado año 2006 a la EC para acelerar la revisada Agenda de Lisboa en el capítulo de I+D+I<sup>49</sup>.

Similares circunstancias se perciben en la intención de la EC de proceder a la creación del European Research Council (ERC) y su inclusión, a partir de 2007, en el 7<sup>th</sup> Research Framework Programme (2007-2013) (FP7), en respuesta a las conclusiones del Hampton Court Follow-Up, de enero de 2006, sobre el necesario impulso de la Agenda de Lisboa. Como consecuencia del perfil del nuevo organismo, concebido sobre el papel con el fin de fortalecer la competencia por la excelencia en Europa —misión de por sí demostrativa de las ten-

dencias en auge—, la posición de la EUA consistía en la propuesta de que el ERC fuera destinado especialmente al fomento de la investigación básica<sup>50</sup>; sin embargo, las previsiones de la EC se encaminaban en otra dirección. En efecto, bastante antes de que la iniciativa fuese cobrando forma, nada menos que el presidente de la EC —y en un congreso de la propia EUA— ya había afirmado sin paliativos que el fortalecimiento de la competencia por la excelencia incluía el impulso de iniciativas tecnológicas emprendidas por los sectores público y privado<sup>51</sup>. Las consecuencias de la postura de Bruselas son claras: en primer lugar, la lectura conjunta que se realiza de la actividad investigadora, integrando la investigación básica, aplicada y la innovación; en segundo, y como derivación de la anterior, la apertura de estos fondos a iniciativas conjuntas de las universidades y el mundo de la empresa.

Idéntico temor a que fondos adicionales del FP7 se desviarán hacia otros capítulos, expresó la EUA respecto a la creación del European Institute of Technology (EIT). Y en este caso concreto, no cabían dudas razonables acerca de cuál era su objetivo principal: el estímulo de la innovación y el desarrollo tecnológico, y la promoción de asociaciones entre industria, universidades y otros centros investigadores. La claridad era tal que, además de apoyar la creación del instituto, la EUA manifestó su total avenencia a que la dirección del mismo y el comité rector fueran ocupados por destacadas personalidades del sector industrial<sup>52</sup>. En esta coyuntura, la EUA tuvo que lidiar con no pocos problemas, comenzando por la ya mencionada posibilidad real de suponer el desvío de fondos del FP7; una posi-

<sup>47</sup> EC 2005c: 11.

<sup>48</sup> EC 2005c: 13.

<sup>49</sup> IEG 2006: 3-4.

<sup>50</sup> EUA 2006d: 3.

<sup>51</sup> BARROSO 2005: 88-89. También: EC 2005b: 13.

<sup>52</sup> EUA 2006f: 1.

bilidad que fue explícitamente mencionada<sup>53</sup>. Pero, a esto habría que añadir el riesgo de confundir el EIT con el ya existente European Research Council (ERC) o de alterar las prioridades entre ambos organismos, ante lo cual había que afirmar la necesidad de que este último ocupase el primer puesto en el orden de prelación. A todo esto habría que sumar un escollo postrero y, en este punto, conviene no olvidar que fue en este contexto en el que la EUA tuvo que afrontar el sobredicho engorro que sobreolaba la expresión «knowledge communities». Dentro de la propuesta de la EC se hallaba la intención de facultar al EIT a crear sus propios títulos superiores, lo que indudablemente debilitaba una de las funciones capitales de la institución universitaria. La contrapropuesta de la EUA no se hizo esperar: lo más oportuno sería que el EIT pudiera financiar titulaciones conjuntas —*joint degrees*— en los que deberían tener cabida las instituciones de educación superior.

Esta corriente percibida a escala europea de resolver los desafíos pendientes en materia de investigación aglutinando los esfuerzos del sector público y el privado tuvo su último acto en el año 2006. El Pact for Research and Innovation reunió las conclusiones del Independent Expert Group on R&D and Innovation (IEG) que serían elevadas a la EC para su consideración en el diseño de futuras políticas. Y tal vez dicho pacto sea el documento más clarificador de lo que está siendo objeto de revista en estas últimas páginas. Naturalmente, el IEG partió de un análisis del estado actual de la I+D+I, en el que la fragmentación era destacada como el pivote de las deficiencias de todo el sistema europeo. Las causas de la misma parecían claras y podrían resumirse en los dos aspectos siguientes. En primer lugar, los obstáculos que suponen las fronteras nacionales para la consoli-

dación de un sector de I+D+I a escala continental —especialmente los diferentes modelos fiscales aplicables y la diversidad de programas nacionales de investigación existentes. En segundo, las insalvables diferencias en el porcentaje del PIB invertido en el sector por cada país, cuya primera consecuencia es el incremento de la brecha investigadora en el seno europeo<sup>54</sup>. Pero estos aspectos destacados por el IEG podrían ser completados con el todavía muy escaso interés de las instituciones de educación superior europeas en participar en proyectos internacionales de investigación, como ya había puesto de relieve la propia EC bajo la forma de un fracaso global de la política de I+D+I<sup>55</sup>. Y si las causas se presentaban diáfanas, las consecuencias no lo eran menos: ausencia de la masa crítica necesaria, desincentivación de inversores y pérdida estrepitosa de competitividad frente a los sectores de I+D+I de otros países.

La respuesta del IEG fue la definición de las tres áreas de trabajo que constituían el Pact for Research and Innovation, y cuyas respectivas finalidades eran elocuentes: la primera destinada a la creación y explotación de un mercado de la innovación; la segunda dedicada al incremento de la inversión en excelencia científica, investigación aplicada y transferencia a la industria; la tercera centrada en la movilidad de recursos humanos, financieros y de conocimiento. En lo que al primer aspecto se refiere, el IEG se conformó con plantear unas líneas generales de actuación que tampoco resultaban

<sup>53</sup> EUA 2005b: 1; EUA 2006d: 2-3.

<sup>54</sup> La consideración de estas causas no era nueva: EC 2005a: 8; EC 2005b: 11.

<sup>55</sup> En efecto, la EC se encarga de distribuir adecuadamente las responsabilidades correspondientes entre las propias instituciones de educación superior, los gobiernos regionales y nacionales de los estados miembros y las autoridades comunitarias. Cf.: EC 2005a: 10-11 y 15-17.

extrañas. Aun así, su valor como testimonio de las líneas maestras de la actual política de I+D+I en Europa es indiscutible<sup>56</sup>. En el plan elaborado, la resolución del atraso europeo exige una apuesta inequívoca por una cultura de la innovación que debe atraer sin falta el capital necesario del sector privado. Para ello, corresponde a las administraciones públicas la función de acicate en una triple dirección: trasladando las nuevas plataformas tecnológicas y las modalidades más innovadoras en su gestión a los servicios públicos de los que son responsables, lo que por otro lado tiene que redundar en una mayor calidad del servicio<sup>57</sup>; orientando las instituciones públicas de investigación hacia acuerdos ventajosos con la industria; concentrando el esfuerzo financiero en sectores punteros —biotecnologías, nanotecnologías y neurociencia— en complicidad con el sector privado y, promoviendo un sistema europeo de patentes más competitivo<sup>58</sup>.

Las resoluciones que se desprendieron del segundo área de trabajo —sobre la financiación de la excelencia científica, investigación aplicada y transferencia a la industria— tampoco entrañaron grandes novedades; pero sí es reseñable una mayor concreción de las medidas propuestas y, sobre todo, que esa precisión afectaba a varios programas europeos de desarrollo<sup>59</sup>. Este último aspecto es doblemente importante: primero, por la cantidad de financiación interesada nada despreciable, gran parte de la cual revierte en los países de la Unión que se mantienen con niveles de desarrollo inferiores a la media europea. Acto seguido, por la reacción

en cadena que estos programas europeos ejercen sobre las políticas socioeconómicas de los países concernidos. Así, más allá de repetir la necesidad de invertir el 3% del PIB en I+D+I, para lo cual resultaría imprescindible alcanzar un compromiso de inversión por parte del sector privado que alcanzase los 2/3 del montante global, o la concentración de recursos financieros en los sectores más avanzados, el IEG recupera planteamientos anteriores de la Comisión Europea: la destinación del 20% —frente al actual 5,9%— del European Regional Development Fund (ERDF) y del European Social Fund (ESF) al impulso de la I+D+I, así como la reorientación del State Aid Action Plan del sector industrial obsoleto a los proyectos de cooperación internacional, asociaciones de los sectores público y privado en I+D+I, y acciones en sectores estratégicos europeos<sup>60</sup>. Por último, es clarificador destacar también el apoyo que el IEG brinda a la iniciativa Innovation 2010 del European Investment Bank (EIB), cuya finalidad es aumentar el compromiso del sector financiero privado con la necesaria capitalización de la I+D+I.

A continuación, no estaría de más detenerse un instante en los efectos de esta tendencia sobre los planteamientos de las instituciones de educación superior a nivel europeo<sup>61</sup>. Y sobre el particular, no hay texto más

<sup>56</sup> IEG 2006: 7-11, 17.

<sup>57</sup> Este aspecto venía de antiguo: EC 2005b: 11.

<sup>58</sup> Cf. también: CONRATHS; SMIDT 2005: 26; EC 2005b: 10.

<sup>59</sup> IEG 2006: 17-24.

<sup>60</sup> Idénticas medidas habían sido planteadas por la EC como mínimo un año antes. Cf.: EC 2005b: 9 y 14.

<sup>61</sup> Se ha pasado por alto la directa incidencia de la política europea de I+D+I sobre los estados miembros, y particularmente sobre aquellos que se benefician de sus fondos. Es indudable que más allá de la lógica rendición de cuentas sobre las partidas recibidas, a partir de 2005 los mecanismos de seguimiento enfatizan la evaluación de los avances obtenidos en convergencia con las prioridades europeas; resultados que —se advierte— repercutirán en los fondos estructurales y de cohesión. En este sentido, la EC trabaja sobre la mejora de las herramientas de seguimiento y de los sistemas de información sobre las políticas nacionales de investigación.

ilustrativo que la memoria *Responsible Partnering. Joining forces in a world of open innovation. A guide to better practices for collaborative research between science and industry*, publicado en 2006 con los resultados de una conferencia realizada en 2004. El documento fue editado conjuntamente por la European Industrial Research Management Association (EIRMA), la European Association of Research and Technology Organizations (EARTO), ProTon Europe —una agrupación de organizaciones de transferencia del conocimiento vinculadas a las organizaciones públicas de investigación— y la propia EUA, y su título, a fuerza de descriptivo, refleja a las claras la finalidad y el contenido de la memoria.

Sorprende, en primer lugar, que las PYMES no hayan sido invitadas al evento; sobre todo si se tiene en cuenta el peso específico de la pequeña y mediana empresa en la economía europea. Y debería sorprender más tras comprobar que en los primeros pronunciamientos de la EUA sobre la cooperación universidad-industria en materia de I+D+I se hacía mención expresa de la necesidad de involucrar en el diálogo a este sector productivo<sup>62</sup>. Sin embargo, las autoridades de Bruselas pronto impusieron una lectura bien diferente imbuida de pragmatismo económico: volvía a aparecer el problema de la fragmentación como la lacra principal que debía ser eliminada para relanzar la competitividad de la I+D+I europea. Y es que, ciertamente, todos los indicadores a escala europea señalaban la escasa inversión de las PYMES en este capítulo. De hecho, el IEG propugnaba, en el plan citado, la reubicación de las PYMES en torno a las líneas de acción emprendidas por las corporaciones dedicadas a los sectores estratégicos<sup>63</sup>. Tal vez la EUA tuvo bien poco que objetar sobre

el asunto, cuando ella misma denunciaba deficiencias semejantes y defendía idéntico argumento en su idea de fortalecer una política integrada de I+D+I para toda la institución, en lugar de la dispersión existente en departamentos y unidades. Sea como fuere, se imponía la tesis de la concentración de la inversión en I+D+I en unidades de mayor tamaño y capacidad.

En aquella guía de buenas prácticas, y en presencia de la EUA, se manifestaba con total franqueza la necesidad de transformar el modelo de ciencia característico de la institución universitaria desde el siglo XIX en otro bien distinto, en el que ya se contemplaba el valor económico de la I+D+I y los «beneficios sociales del conocimiento»<sup>64</sup>. En sus propios términos: de un *open science model* a un *open innovation model*. De esta manera quedaban sellados el reconocimiento y el compromiso de la EUA con la urgente necesidad de considerar, también como parte inaplazable de la gestión investigadora, la explotación comercial de los resultados obtenidos. Y aunque nada de esto constituía una invención en toda regla en la política europea sobre la materia, la primicia se hallaba en la apertura y resolución de la EUA en la aceptación de los cambios. Bien es verdad que era indispensable recoger por escrito que este objetivo de franca, directa y útil contribución de los organismos públicos de investigación a la innovación no debía menoscabar sus misiones principales. Sin embargo, ni siquiera por el valor simbólico del gesto, en ningún momento se pudo incorporar al texto una sola de esas misiones que fuera más allá de su compromiso con la innovación. Además, la importancia desempeñada en el documento por la expresión «aso-

obligarían a las PYMES a afrontar fuertes desembolsos en I+D+I para estar a la altura de los contratos de servicios ofertados por las principales corporaciones.

<sup>64</sup> EIRMA 2006: 7.

<sup>62</sup> EUA 2003b: 3.

<sup>63</sup> IEG 2006: 17. La cuestión podría no estar exenta de contradicciones: por obvios motivos de supervivencia, las nuevas tendencias

ciación responsable» —hay que recordar aquí que encabeza el título de la memoria— no ayudaba precisamente en este último sentido<sup>65</sup>.

En efecto, la responsabilidad conjunta se cifra en la colaboración en investigación, transferencia sistemática del conocimiento, la transformación útil del mismo y la cooperación para crear un sistema competitivo de innovación; para lo cual se explicita la especial responsabilidad de las organizaciones públicas de investigación en la protección de la propiedad intelectual. En otras palabras, la falta de atención a las otras misiones de las entidades públicas contrasta todavía más ante el tratamiento bastante más detallado que recibe la vertiente innovadora de la investigación y la transferencia del conocimiento al sector industrial. En la misma dirección discurren los dos principios que deben sostener en todo momento aquella «asociación responsable»<sup>66</sup>. A primera vista, se trata de dos aspectos que procuran una relación equilibrada entre ambos socios: máximo beneficio del uso de la investigación pública y uso responsable de la misma. El primero de ellos recogería la perspectiva de la industria, mientras que el segundo haría lo propio con la visión de los organismos públicos de investigación. Y en el primer caso así es. El principio de máximo beneficio obliga al sector público a redefinir su papel en la sociedad y, muy particularmente, sus relaciones con el mundo de la empresa, proporcionando el tipo de conocimiento y la formación de los recursos humanos más adecuados al sector privado. En cambio, con el segundo principio ocurre una curiosa operación: lo que parecía ir destinado al examen de la dimensión ética de la actividad investigadora, a la que tan proclives

son las instituciones de educación superior<sup>67</sup>, pronto queda reducido a una faceta igualmente económica. Para sorpresa de todos, el uso responsable recoge antes de nada la necesaria diligencia en el desarrollo de los resultados, un reparto equitativo de los mismos, y unas expectativas de beneficios duraderos a largo plazo. Sólo al final se menciona de pasada la conveniencia de asegurar los aspectos éticos de la investigación.

Este nuevo enfoque de la investigación universitaria y el renovado compromiso con la industria no podían dejar de afectar a los estudios de doctorado. Principalmente —y esto ya se ha repetido en varias ocasiones—, porque la formación reglada de investigadores constituye el elemento diferenciador de la universidad frente a otras instituciones de educación superior. Por consiguiente, no es nada raro que la EUA le haya dedicado tanta atención, y que haya recalcado en varias ocasiones que es la universidad el organismo competente en el diseño, estructura y organización de los programas doctorales<sup>68</sup>. Este último subrayado condensa la importancia del tercer ciclo como el que quizá sea el activo primero que la universidad debe hacer valer en el establecimiento de una nueva correlación de fuerzas con sus nuevos socios; y por eso debe ser leído en toda su amplitud. En esa constatación se expresa no sólo la descripción de una realidad que viene de antiguo, sino también la necesidad de que sea la universidad en su dimensión institucional —y, en consecuencia, le corresponde al equipo rectoral dirigir el proceso— la que establezca el marco común, las directrices y las priorida-

---

<sup>65</sup> EIRMA 2006: 6.

<sup>66</sup> EIRMA 2006: 9-10.

---

<sup>67</sup> Los aspectos deontológicos son fundamentales para la defensa de las educación superior como bien y responsabilidad públicos y, por lo tanto, en la definición del estatus de las instituciones involucradas en su impartición.

<sup>68</sup> BÖRJKSTRAND 2005: 61; CHRISTENSEN 2005: 3.

des más adecuadas en la definición de los programas de doctorado.

En la concepción del tercer ciclo nunca han surgido dudas acerca de su finalidad, que podría ser resumida en el avance del conocimiento a través de la investigación original. Sin embargo, en los últimos tiempos se ha puesto de relieve la perentoriedad de debatir en qué debe cifrarse el avance del conocimiento y de discurrir sobre el modo más adecuado de alcanzarlo. Es en esta tesitura que se han introducido los objetivos de la agenda de Lisboa y de Barcelona, particularmente en la medida en que allí se afirma la urgencia que acucia a Europa de disponer de más y mejores investigadores como uno de los factores cruciales para el relanzamiento de su competitividad económica a nivel internacional. Una urgencia aun más decisiva en el caso europeo por el envejecimiento de las plantillas de profesores e investigadores en activo, que deberán ser reemplazadas en muy pocos años<sup>69</sup>. Las universidades no han desoído el llamamiento; un nuevo gesto de compromiso que las ha llevado a reconocer la conveniencia de adaptar el tercer ciclo a un mercado laboral más amplio que la propia academia, a impulsar dentro del mismo una movilidad geográfica, interdisciplinaria y sectorial, y a emprender una revisión profunda de sus programas en colaboración con sus otros socios<sup>70</sup>.

De hecho, no es de ahora que existen en Europa programas de doctorado con diferente factura: si los que mantienen una orientación investigadora aparecen en las universidades de toda la geografía europea, en al-

gunos países anglosajones este tipo de programas comparte el espacio con otros de carácter más profesional o industrial. Todavía está por admitir ampliamente la conveniencia de este modelo múltiple, y todavía está por determinar su posible éxito a escala europea, pero lo que sí es indudable es que este patrón ilustra los nuevos desafíos y compromisos. Y algo muy similar podría inferirse del replanteamiento global de los programas de doctorado vigentes, cuya necesidad nadie cuestiona y cuya pertinencia se acredita como parte integrante de la implantación de una revitalizada cultura de la excelencia. Dentro de la tendencia dominante, que persigue la formulación de programas más estructurados y unificados en lo que se refiere a su organización, objetivos, indicadores y protocolos de seguimiento generales, se advierte un interés por dotar de mayor consistencia a la fase formativa inicial —que no existe en todos los países— e integrar en ella también una formación específica en habilidades genéricas transferibles. Así, juntamente con la lógica atención a los aspectos metodológicos, tendrían cabida otros aspectos que desde hace un tiempo comienzan a valorarse con un interés nada secundario, y que se dirigen hacia la gestión de proyectos, actividades de divulgación, ética investigadora y propiedad intelectual, sin olvidar tampoco aquellas habilidades personales que el sector industrial exige a sus cuadros directivos. En la misma línea cabe interpretar otras medidas en fase de estudio como son la incidencia de los propios programas de doctorado en la carrera profesional de los doctores, dentro y fuera del ámbito puramente académico —lo que podría convertirse en un indicador de la buena marcha de los mismos y de su adecuación a las demandas de la sociedad—, o una flexibilización de los mismos a fin de adaptarlos al nuevo contexto del aprendizaje a lo largo de la vida; medida, esta última, que exigiría una consideración detenida de los requerimientos del mercado laboral y una más que probable cooperación con la industria.

<sup>69</sup> CONRATHS; SMIDT 2005: 31; EUA 2002: 1; REICHERT 2006: 12.

<sup>70</sup> BÖRJKSTRAND 2005: 58 y 62; CHRISTENSEN 2005: 2-3, 8; EUA 2005a: 6-7, 15, 20

Naturalmente, la reforma de los programas de doctorado no termina con la satisfacción de los aspectos que aquí han sido considerados. Como es fácil de comprender, la simple referencia a la noción de la «cultura de la excelencia», a la que se dedican no pocos esfuerzos en la institución universitaria, desautorizaría una perspectiva reductora de este tipo. Cuanto más si se emprende una reflexión a fondo sobre lo que debe entenderse por tal cultura, cuáles son sus constituyentes indiscutibles y de qué modo promover su plena asimilación en el conjunto de la universidad. Por ello, con la excusa de lo dicho en relación con el tercer ciclo, no está de más reincidir en la finalidad de este artículo: destacar un aspecto tan concreto como esencial —como es su vertiente económica— pero, al fin y al cabo, sólo uno de todo este complejo proceso de la reforma de la institución universitaria en ciernes. Nunca será suficiente recalcar que una cosa es centrarse exclusivamente en uno de los factores en juego, y otra bien distinta pretender explicar el juego por uno sólo de sus factores. Y lo dicho a tenor del doctorado sirve también a lo que sigue a continuación.

Para concluir este apartado, faltaría examinar de qué modo todo esto queda recogido en los planes de estudios de los dos primeros ciclos de la educación superior: grado y máster. Y «todo esto» relata los ejes a los que se han hecho mención en las últimas páginas: el compromiso de la universidad con el desarrollo regional, la atención prestada a la innovación, y la cooperación con la industria. Pero habrá que hacerlo brevemente puesto que tal revisión supone volver la mirada hacia el proceso de Bolonia, y ya se dijo al comienzo del artículo que el asunto quedaba postergado para una mejor ocasión. Por citar una sola de estas repercusiones sobre los dos primeros ciclos, y dejando aparte la bien conocida constitución de un marco europeo común —lo cual no quiere decir único— en lo que se refiere al sistema de la enseñanza superior y su correspondiente

relación de títulos oficiales, el proceso de Bolonia trae consigo la oportunidad para proceder a una revitalización de la reflexión pedagógica y didáctica en la universidad. Lo cual debe entenderse como una expansión de estas cavilaciones más allá de las fronteras disciplinares que le resultan propias, cuanto menos bajo la forma de estudios aplicados. Pero aquí se ha dicho que «Bolonia» trae la oportunidad, porque naturalmente lo otro —su efectiva materialización— depende de las políticas concretas de cada universidad y de los compromisos adquiridos por sus facultades y departamentos. No parece lo más coherente emprender un esfuerzo de convergencia en las estructuras de la educación superior sin atender lo suficiente a lo que constituye su fundamento pedagógico; además, estaría por comprobar que reducir este esfuerzo a un diseño conjunto de tales estructuras arrojaría los resultados apetecidos. Bolonia supone en suma el reconocimiento de la actividad docente en el lugar que su peso específico en el conjunto de las funciones universitarias le tenía asignado, pero del que no había podido tomar posesión hasta la fecha. Aunque sólo fuera por esto, Bolonia bien merece un desvelo.

Pero es otro el tema que aquí nos ocupa. El trasfondo económico también está presente en este otro ámbito de reflexión, y esto vuelve a reforzar sin duda la inexorabilidad de la reforma. Habrá ocasión de ver en otro lugar hasta qué punto la adopción de una estructura común basada en dos ciclos, la adopción de un sistema de fácil lectura y comparación de los títulos expedidos o la atención por la movilidad en todas sus facetas y grupos involucrados, no son una respuesta también a la necesidad de constituir un mercado laboral único y muy cualificado. Hasta qué punto la atención prestada a los resultados de aprendizaje desglosados en los conocimientos, habilidades, instrumentos y actitudes adquiridos o practicados, la incorporación de las tecnologías de la información y la comunicación, o la formación

tecnológica continua, que se presenta como uno de los constituyentes principales del modelo de aprendizaje a lo largo de la vida<sup>71</sup>, no guardan igualmente estrecha relación con las necesidades del mercado de la sociedad del conocimiento, en los términos en los que ésta ha sido definida en nuestro tiempo. Por no mencionar el valor asignado al resbaladizo término de la «empleabilidad», que sólo implícitamente aparece como parte integrante del proceso de Bolonia, o el llamamiento a fortalecer el atractivo del modelo europeo de educación superior en terceros países. Una vertiente económica bajo cuyo prisma también convendría reconocer aspectos tan aparentemente distantes como puede ser la propia política de garantía de la calidad. De hecho, fue el mismo año en que el proceso de Bolonia comenzaba su singladura, cuando J. Goddard apuntaba los estrechos vínculos existentes entre el nuevo modelo económico desarrollado desde el último cuarto del siglo pasado y el cambio en las actividades docentes<sup>72</sup>.

## 5. Conclusión, por fuerza provisional

Ante lo leído en todos estos documentos oficiales gestados y escritos en su mayor parte en Bruselas, uno podría experimentar la tentación de abandonarse al desánimo y caer en el más absoluto de los pesimismos. Figuradamente: el menú ya ha salido de la cocina y, para más inri, consta de un único plato. En términos más académicos: son tantas y tan poderosas las fuerzas en juego, que la institución universitaria no puede más que plegarse a las corrientes dominantes a la hora de concebir su propio futuro. Pero tal estado de postra-

ción sería el resultado de marrar en la lectura de los hechos.

Cierto que la consideración de esta vertiente económica debe servir ante todo para comprender la urgencia y la necesidad de la reforma en curso y, en consecuencia, para entender cuán imparable ésta se presenta, dados los valores y las tendencias características de nuestras sociedades. Una reforma que constituye el cambio más profundo experimentado por la institución universitaria en muchas décadas. Con aquella presuposición, no cabe más que un inequívoco pragmatismo, con la única condición de que sea el ejercicio profundamente meditado de una responsabilidad pública e histórica. Cosa de no poca monta. Pero de ahí no se infiere necesariamente que a la universidad le reste un escaso margen de maniobra. Lo que sí parece indiscutible es que la universidad está siendo escrutada por la sociedad o, por decirlo mejor, por los gobiernos regionales y nacionales, por las autoridades políticas europeas, y por sectores económicos de envergadura. Podría decirse incluso que la institución universitaria está abonando el peaje correspondiente al incompleto cumplimiento de su misión de servicio público. Por eso, en las actuales circunstancias es objeto de observación tanto como de requerimiento: la universidad debe rendir cuentas de su voluntad y de su grado de compromiso.

Media un gran trecho entre lo dicho y predicar su incapacidad para hacer frente a sus nuevas responsabilidades, para responder ante los acuciantes retos de la sociedad europea y para determinar las soluciones más adecuadas. Y esto es tan cierto como que no puede hacerlo sola. En el cuerpo del artículo se dijo de modo explícito que la universidad era tanto víctima de las circunstancias adversas como factor imprescindible para su resolución. Pero, además, esta misma idea discurría implícita en la descripción de aquella política de acercamiento a las tesis de Bruselas que la EUA se

<sup>71</sup> Cf. el Educational and Training 2010 Programme y el Integrated Action Programme impulsados por la Comisión Europea en 2003 y 2004. EC 2005b: 20; HOFMANN 2005: 31.

<sup>72</sup> GODDARD 2004: 5.

vio obligada a emprender. Es poderosamente significativa la existencia de fuertes tensiones entre las autoridades europeas —principalmente la Comisión Europea (EC)—, los grupos económicos principales, y la propia EUA. Uno puede creer que la EC parece más proclive a las tesis esgrimidas por el sector industrial, pero tampoco sería menos cierto que la propia naturaleza pública de la institución universitaria acaba por supeditarla invariablemente a las autoridades políticas. La institución universitaria está actualmente pugnando por ocupar un lugar relevante en el mapa de fuerzas que actúan sobre este proceso de cambio, tanto a escala regional y nacional como a nivel europeo. Que lo consiga o no es harina de otro costal. Pero el simple hecho de estar en la brega muestra a las claras que no se trata de un agente que pueda ser apartado de un plumazo.

Una determinada revisión de un aspecto crucial en la reforma de la universidad podría apuntar en la misma dirección. Se trata de la necesaria autonomía institucional que la universidad europea ha convertido en reivindicación principalísima. Parece indudable que la mayor diferenciación de las misiones institucionales, la atención por un más diversificado sistema de financiación o el compromiso con la rendición de cuentas deberían llevar aparejado el reconocimiento de una más amplia autonomía universitaria, precisamente como requisito imprescindible para culminar con éxito todos estos desafíos. Pues bien, tal vez la cosa no se presente tan indiscutible como podría creerse en un principio. Conviene no pasar por alto que la incidencia de las prioridades estratégicas de los gobiernos regionales y nacionales, y de las políticas europeas, con sus innegables repercusiones sobre la financiación de la universidad, podría poner en entredicho la independencia de las políticas específicas de cada una de ellas; aquellas que deberían concretar la tantas veces afirmada misión institucional. El mismo compromiso con el desarrollo regional de la institución podría socavar su autonomía,

obligándola a depender en exceso de las políticas regionales, más susceptibles de ser influidas por los intereses particulares de las corporaciones presentes en su tejido productivo.

Es posible, ante la importancia de las cuestiones en juego, que la autonomía universitaria quede al final reducida a la capacidad de gestionar la implantación interna de las prioridades establecidas por las autoridades públicas competentes en su área de influencia, pero ¿acaso esta posibilidad no demuestra fehacientemente la importancia incuestionable de la institución? Además, la clave sería aquí aclarar no sólo si esto es posible, sino hasta qué punto es probable. De todo esto ya se está sobre aviso, y en la documentación y acciones emprendidas por la EUA hay pruebas concluyentes. Para conjurar el peligro, la universidad europea se está planteando buscar un estudiado equilibrio entre sus políticas de compromiso regional y las de expansión internacional<sup>73</sup>. La idea es que, al margen de otros beneficios que esta política procura, la internacionalización de la universidad podría atenuar una excesiva incidencia de las presiones regionales. Es tan dilatada ya la tradición de muchas universidades de establecer acuerdos de muy variado signo entre sí, como es también proverbial el interés puesto más recientemente en el este asiático: viajes, acuerdos y convenios están a la orden del día. Pero también lo están con otras áreas geográficas. Sin embargo, y para seguir con la tónica general mantenida a lo largo de todo el artículo de atender a las políticas concebidas a escala europea, se prestará atención únicamente a un par de ejemplos.

Por un lado, las negociaciones que han conducido finalmente a la Declaración de Tarragona en el año 2005

<sup>73</sup> Cf.: EUA 2006a: 5; EUA 2006b: 1-3; EUA 2006c: 6.

suscrita por las universidades mediterráneas<sup>74</sup>. Aun cuando esta iniciativa se incluye en la Declaración de Barcelona de noviembre de 1995, en la que se establecía la necesidad de impulsar la cooperación entre la Unión Europea y sus socios mediterráneos en tres sectores muy amplios —materia política y de seguridad, económica y financiera, y humana y cultural—, con la Declaración de Tarragona se aspira a una mayor cooperación universitaria con medidas concretas en el diálogo entre las tradiciones culturales mediterráneas, fomento de la cultura de los derechos humanos y los valores democráticos y humanísticos, programas conjuntos de enseñanza, investigación, formación del personal docente, técnico y administrativo, mayor movilidad y más amplia difusión de la educación superior, y un desarrollo sostenible de intercambios científicos y tecnológicos, entre otras. Por otro lado, está la Declaración de Asturias de abril de 2006, firmada por el Consejo Universitario Iberoamericano (CUIB) y la EUA tras un largo proceso que se gestó entre 1999 y el citado acuerdo. También aquí la universidad europea persigue una mayor presencia internacional y, en este caso concreto, la difusión del modelo universitario europeo se manifiesta con mayor claridad. En efecto, sobre la base de una política de reconocimiento recíproco, de respeto por las respectivas tradiciones académicas y culturales, y de la necesidad de alcanzar un beneficio mutuo, hay una referencia explícita a la voluntad de compartir la experiencia europea en materia de reforma de la educación superior —las alusiones directas al proceso de Bolonia no necesitan ulteriores comentarios—, en materia de transferencia del conocimiento bajo la forma de

innovación y en materia de cooperación con la industria<sup>75</sup>.

En las dos declaraciones anteriores estaba recogida la urgencia de incrementar la competitividad del sistema universitario por las crecientes demandas de las sociedades en las que se implanta<sup>76</sup>. La propia naturaleza de ambos documentos hacía desaconsejable recoger el otro motivo principal por el que aplicarse en este objetivo: la competencia en aumento que la propia reforma del sector promueve dentro del mismo. Ya en el año 2001, en el contexto de la constitución oficial de la EUA, M. O'Mahony había afirmado sin vacilaciones la conveniencia de que las instituciones de educación superior europeas estrechasen ligámenes con sus homólogas latinoamericanas con el fin de poner algún freno a la penetración del sector estadounidense en aquella área geográfica<sup>77</sup>. Y las universidades europeas son muy conscientes de que, a pesar de una firme apuesta por un modelo de reforma a la europea, basado en la cooperación y el mutuo reconocimiento, la competencia es un resultado inevitable. Competencia creciente a escala intercontinental, europea, nacional, regional, pero incluso se pronostica también una competencia surgida en el seno de cada una de las instituciones. Una competencia que se extiende a todas las funciones que les son propias: competencia en los servicios a la sociedad —el mencionado «tercer papel»—, competencia en el campo de la educación superior, y competencia en el sector de la investigación, la única faceta en

<sup>74</sup> URV 2005: 12-13.

<sup>75</sup> EUA 2006e: 1-2. Dicha voluntad se presenta todavía más explícita si cabe en un acuerdo anterior, firmado por el CUIB y la EUA. Cf. EUA 2004c: 2-3.

<sup>76</sup> EUA 2006e: 1; URV 2005: 12.

<sup>77</sup> O'MAHONY 2001: 62.

la que me detendré en estas últimas notas del presente trabajo.

El riesgo de una brecha insalvable en el sector europeo de investigación es una realidad que la EUA no ha escondido en ningún momento. Bien al contrario, en la documentación publicada sobre el presente y el futuro del sector ha constituido un tema recurrente. De nuevo, en los textos de D. Ward el ejemplo estadounidense reaparece como una posibilidad de futuro: del conjunto de instituciones de educación superior de este país, menos de cien están en disposición de mantener una política integral en materia de investigación, a las que podrían añadirse otras ciento cincuenta universidades prominentes; el resto se halla por debajo del umbral de competitividad necesario<sup>78</sup>. El panorama europeo no parece ser muy halagüeño a juzgar por lo que ya se conoce. El informe *Trends IV* señalaba que, todavía en 2005, las pocas instituciones de educación superior que recogían en sus planes estratégicos una seria consideración del mercado internacional de investigación estaban emplazadas en el norte y noroeste de Europa<sup>79</sup>. El mismo año, en otro estudio promovido por la EUA se subrayaba el lugar destacado del Reino Unido en la transferencia del conocimiento a la industria y los beneficios que eso reportaba a las universidades; mientras que la mayor parte de las instituciones europeas se hallaban todavía en una fase inicial en la implantación de políticas similares<sup>80</sup>. En total consonancia habría que recordar aquel fatídico indicador según el cual la mayor parte de los países de la Unión presentaban una inversión en el sector aún por debajo del 1% del PIB.

---

<sup>78</sup> WARD 2004: 31; WARD 2005: 36.

<sup>79</sup> REICHERT; TAUCH 2005: 37-38.

<sup>80</sup> CONRATHS; SMIDT 2005: 26.

La voz de alarma llegó desde la propia EUA en un momento en que Bruselas daba un nuevo impulso a sus políticas de estímulo de la investigación: se corría un peligro cierto de que, en aras de un cumplido reconocimiento de la excelencia investigadora allí en donde se hallase, se cayese en la perversión de la propia política europea. Si la finalidad era impulsar la construcción de una Europa fuerte en materia investigadora, la concentración de fondos en un número cada vez más limitado de instituciones provocaba efectos indeseables<sup>81</sup>. El riesgo de que las nuevas políticas favorecieran las universidades más fuertes, que se produjeran marcados desequilibrios en la movilidad de investigadores —masivas fugas de cerebros intraeuropeas— y, en suma, que todo ello generase mayores desigualdades socioeconómicas entre los países de la Unión, movió a la EUA a plantear una revisión de la política europea sobre la materia<sup>82</sup>. El objetivo no debía consistir en incrementar la excelencia investigadora sin más, sino en que un mayor número de universidades y países europeos alcanzasen ese umbral de excelencia. En esa línea se orientaron sus llamamientos a que el European Research Council tuviera en cuenta el principio de equidad para proceder a la redistribución de fondos en las regiones europeas menos desarrolladas, y que dicha medida fuese acompañada por partidas presupuestarias adicionales para el desarrollo de las infraestructuras investigadoras en esas regiones. Naturalmente, la conclusión de este lance está por llegar.

La competencia interna por los recursos y por situarse en los lugares avanzados de las prioridades de la institución tampoco es un descubrimiento. Cualquier miembro de la comunidad universitaria que lleve algún tiem-

---

<sup>81</sup> BÖRJKSTRAND 2005: 60; EUA 2003b: 4; EUA 2004a: 2.

<sup>82</sup> EUA 2003a: 2; EUA 2004a: 4; EUA 2004b: 3.

po vinculado a la institución se habrá percatado de cómo algunas facultades y departamentos han visto congelados e incluso disminuidos sus presupuestos. El asunto de la desigual consideración que padecen las ciencias sociales y las humanidades respecto a sus primas lejanas, las «ciencias puras», ha dejado hace mucho tiempo de ser motivo de conversación ligera, para suerte de todos. Pero un incremento de la competencia entre facultades y departamentos que comparten inclusive un mismo aire de familia podría ser una realidad a corto plazo. En el año 2002, J. Davies había reincidido —la cosa no cogía a ninguno a contrapié— en el hecho de que el avance de las reformas traería consigo indefectiblemente tal circunstancia<sup>83</sup>. En efecto, no parece verosímil suponer que las crecientes presiones externas que se ejercen sobre la universidad no tengan su correlato en el seno mismo de la institución. No parece fácil defender que en un nuevo paisaje caracterizado por una competencia por los recursos financieros —públicos y privados—, por la necesidad de rendir detalladas cuentas sobre los compromisos adquiridos y los resultados obtenidos, por la tendencia generalizada a establecer directrices y procedimientos para el seguimiento, evaluación y garantía de la calidad, por el interés que despierta el impacto de cada una de sus actividades en la sociedad, por la apuesta por la cultura de la excelencia —y la relación podría ser interminable—, los intestinos de la institución podrían restar incólumes, a salvo de tanta responsabilidad. Los contratos-programa internos no son una moda pasajera, y a medida que la nueva gestión estratégica de la misión institucional se asiente los cambios serán más y más palpables. En lo que a la investigación universitaria se refiere, todo el mundo sabe que aquellas tendencias vistas a escala europea de establecer prioridades estratégicas y secto-

res preferentes por su impacto en el desarrollo económico de la sociedad del conocimiento ya han sido trasladadas a las universidades, y de esto no hace precisamente cuatro días. No hay disciplina —ninguna— que no deba repensar su propia tradición, que no deba replantearse su finalidad y que no deba reabrir un diálogo respecto a su compromiso con la sociedad y establecer líneas de trabajo preferentes. Por lo que me toca, pienso particularmente en las ciencias sociales y las humanidades. Por fortuna, esto también involucra al conjunto de la comunidad académica y, por fortuna también, nuestros ojos asistirán al cambio que ya está en marcha.

<sup>83</sup> DAVIES 2002: 14.

## Bibliografía

- BARBLAN, A. (2001). *Academic co-operation and mobility in Europe: how it was, how it should be* [documento en línea]. Brussels: EUA. [Fecha de consulta: 27 de julio de 2006].  
[http://www.eua.be/eua/jsp/en/upload/CEPES\\_30thAn.1069322899147.pdf](http://www.eua.be/eua/jsp/en/upload/CEPES_30thAn.1069322899147.pdf)
- BARROSO, J. M. (2005). «Closing Address» [documento en línea]. In: EUA (ed.). *Strong Universities for Europe. 3rd EUA Convention of European Higher Education Institutions. Convention Report* (Glasgow 31 March - 2 April 2005). Brussels: EUA, 85-90. [Fecha de consulta: 27 de julio de 2006].  
[http://www.eua.be/eua/jsp/en/upload/Glasgow\\_Convention\\_Report\\_310805.1125648482427.pdf](http://www.eua.be/eua/jsp/en/upload/Glasgow_Convention_Report_310805.1125648482427.pdf)
- BFUG. (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]: BFUG. [Fecha de consulta: 18 de junio de 2006].  
[http://www.mecd.es/universidades/eees/files/Helsinki\\_2001.pdf](http://www.mecd.es/universidades/eees/files/Helsinki_2001.pdf)
- BJÖRKSTRAND, G. (2005). «How can universities enhance their research mission» [documento en línea]. In: EUA (ed.). *Strong Universities for Europe. 3rd EUA Convention of European Higher Education Institutions. Convention Report* (Glasgow 31 March - 2 April 2005). Brussels: EUA, 57-62. [Fecha de consulta: 27 de julio de 2006].  
[http://www.eua.be/eua/jsp/en/upload/Glasgow\\_Convention\\_Report\\_310805.1125648482427.pdf](http://www.eua.be/eua/jsp/en/upload/Glasgow_Convention_Report_310805.1125648482427.pdf)
- BRICALL, J. M. (2001). «Potential convergence and the cost of statu quo» [documento en línea]. In: EUA (ed.). *Salamanca Convention 2001. The Bologna Process and the European Higher Education Area*. Brussels: EUA, 25-33. [Fecha de consulta: 27 de julio de 2006].  
[http://www.eua.be/eua/jsp/en/upload/SALAMANCA\\_final.1069342668187.pdf](http://www.eua.be/eua/jsp/en/upload/SALAMANCA_final.1069342668187.pdf)
- BRUNNER, L. (2004). [Sin título] [documento en línea]. In: EUA (ed.). *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). Brussels: EUA, 62-65. [Fecha de consulta: 27 de julio de 2006].  
[http://www.eua.be/eua/jsp/en/upload/Conf\\_proceedings\\_Turin\\_2004\\_web.1106833142750.pdf](http://www.eua.be/eua/jsp/en/upload/Conf_proceedings_Turin_2004_web.1106833142750.pdf)
- CONRATHS, B.; SMIDT, H. (2005). *The Funding of University-based Research and Innovation in Europe: An Exploratory Study* [documento en línea]. Brussels: EUA. [Fecha de consulta: 27 de julio de 2006].  
[http://www.eua.be/eua/jsp/en/upload/Financing\\_research\\_study.1113839794855.pdf](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: EUA. [Fecha de consulta: 28 de julio de 2006].

[http://www.eua.be/eua/jsp/en/upload/Salzburg\\_Report\\_final.1129817011146.pdf](http://www.eua.be/eua/jsp/en/upload/Salzburg_Report_final.1129817011146.pdf)

CRE. (2004). *The dialogue of universities with their stakeholders: comparisons between different regions of Europe. Preliminary Findings and Points for Reflection* [documento en línea]. [Sin lugar]: CRE - ERT. [Fecha de consulta: 28 de julio de 2006].

[http://www.eua.be/eua/jsp/en/upload/Background\\_doc\\_CRE\\_project\\_report\\_EN.1078745971770.pdf](http://www.eua.be/eua/jsp/en/upload/Background_doc_CRE_project_report_EN.1078745971770.pdf)

DAVIES, J. (2002). «Cultural change in universities in the context of strategic and quality initiatives» [documento en línea]. In: TABATONI, P; DAVIES, J.; BARBLAN, A. *Strategic Management and Universities' Institutional Development*. Brussels: EUA, 12-22. [Fecha de consulta: 27 de julio de 2006].

[http://www.eua.be/eua/jsp/en/upload/Strategic\\_Manag\\_Uni\\_institutional\\_Development.1069322397877.pdf](http://www.eua.be/eua/jsp/en/upload/Strategic_Manag_Uni_institutional_Development.1069322397877.pdf)

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

[http://www.mecd.es/universidades/eees/files/Universidades\\_Europa\\_Conocimiento.pdf](http://www.mecd.es/universidades/eees/files/Universidades_Europa_Conocimiento.pdf)

EC. (2005a). *Examining the Design of National Research Programmes* [documento en línea]. Brussels: EC. [Fecha de consulta: 27 de julio de 2006].

[http://www.eua.be/eua/jsp/en/upload/Study\\_report\\_designed\\_version.1151581567476.pdf](http://www.eua.be/eua/jsp/en/upload/Study_report_designed_version.1151581567476.pdf)

EC. (2005b). *More Research and Innovation: A Common Approach. Communication from the Commission: COM(2005) 488 final* [documento en línea]. Brussels: EC. [Fecha de consulta: 27 de julio de 2006].

[http://www.eua.be/eua/jsp/en/upload/COM2005\\_488MoreResearch\\_and\\_Innovation.1151581639960.pdf](http://www.eua.be/eua/jsp/en/upload/COM2005_488MoreResearch_and_Innovation.1151581639960.pdf)

EC. (2005c). *The European Charter for Researchers. The Code of Conduct for the Recruitment of Researchers. Commission Recommendation of 11 March 2005* [documento en línea]. Brussels: EC. [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](http://www.eua.be/eua/jsp/en/upload/The_European_charter_and_Code_of_Conduct.1151581826171.pdf)

EIRMA et al. (2006). *Responsible Partnering. Joining forces in a world of open innovation. A guide to better practices for collaborative research between science and industry* [documento en línea]. [Sin lugar]: EIRMA, EUA, EARTO, PROTON, . [Fecha de consulta: 27 de julio de 2006].

[http://www.eua.be/eua/jsp/en/upload/Responsible\\_Partnering\\_rp2006\\_v102\\_2.1151581243154.pdf](http://www.eua.be/eua/jsp/en/upload/Responsible_Partnering_rp2006_v102_2.1151581243154.pdf)

- EUA. (2001). *Message from the Salamanca Convention of European higher education institutions. Shaping the European Higher Education Area* [documento en línea]. [Sin lugar]: EUA. [Fecha de consulta: 15 de junio de 2006].  
[http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/salamanca\\_convention.pdf](http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/salamanca_convention.pdf)
- EUA. (2002). *EUA Response to the European Commission's communication on More Research for Europe – Towards 3% of GDP* [documento en línea]. Brussels: EUA. [Fecha de consulta: 27 de julio de 2006].  
[http://www.eua.be/eua/jsp/en/upload/EUA\\_response\\_towards\\_3percent\\_GDP.1099912054842.pdf](http://www.eua.be/eua/jsp/en/upload/EUA_response_towards_3percent_GDP.1099912054842.pdf)
- EUA. (2003a). *EUA Policy Paper Concerning the establishment of a European Research Council* [documento en línea]. Brussels: EUA. [Fecha de consulta: 27 de julio de 2006].  
<http://www.eua.be/eua/jsp/en/upload/ERCPPositionFINAL.1065598036419.pdf>
- EUA. (2003b). *EUA Response to the EC Communication on the role of the universities in the Europe of knowledge* [documento en línea]. Brussels: EUA. [Fecha de consulta: 27 de julio de 2006].  
[http://www.eua.be/eua/jsp/en/upload/Role\\_Univ\\_EUA\\_Response.1065180266813.pdf](http://www.eua.be/eua/jsp/en/upload/Role_Univ_EUA_Response.1065180266813.pdf)
- EUA. (2004a). *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: EUA. [Fecha de consulta: 27 de julio de 2006].  
[http://www.eua.be/eua/jsp/en/upload/FP7\\_response\\_final\\_031104.1099500942476.pdf](http://www.eua.be/eua/jsp/en/upload/FP7_response_final_031104.1099500942476.pdf)
- EUA. (2004b). *EUA Statement on the Research Role of Europe's Universities* [documento en línea]. Brussels: EUA. [Fecha de consulta: 27 de julio de 2006].  
[http://www.eua.be/eua/jsp/en/upload/Research\\_Liege\\_conf\\_23042004.1083058845634.pdf](http://www.eua.be/eua/jsp/en/upload/Research_Liege_conf_23042004.1083058845634.pdf)
- EUA. (2004c). *Framework cooperation agreement between the Consejo Universitario Iberoamericano (CUIB) and the European University Association (EUA)* [documento en línea]. Brussels: EUA. [Fecha de consulta: 27 de julio de 2006].  
[http://www.eua.be/eua/jsp/en/upload/Convenio\\_CUIB-EUA\\_EN.1103218276011.pdf](http://www.eua.be/eua/jsp/en/upload/Convenio_CUIB-EUA_EN.1103218276011.pdf)
- EUA. (2005a). *Doctoral Programmes for the European Knowledge Society. Report of EUA Doctoral Programmes Project. 2004-2005* [documento en línea]. Brussels: EUA. [Fecha de consulta: 27 de julio de 2006].  
[http://www.eua.be/eua/jsp/en/upload/Doctoral\\_Programmes\\_Project\\_Report.1129278878120.pdf](http://www.eua.be/eua/jsp/en/upload/Doctoral_Programmes_Project_Report.1129278878120.pdf)
- EUA. (2005b). *EUA Statement on the Public Consultation on the Idea of Establishing a European Institute of Technology (EIT)* [documento en línea]. Brussels: EUA. [Fecha de consulta: 27 de julio de 2006].  
[http://www.eua.be/eua/jsp/en/upload/EUA\\_Statement\\_on\\_EIT\\_Final.1132219889383.pdf](http://www.eua.be/eua/jsp/en/upload/EUA_Statement_on_EIT_Final.1132219889383.pdf)

- EUA. (2005c). *Glasgow Declaration. Universidades fuertes para una Europa fuerte* [documento en línea]. Brussels: EUA, 14-17. [Fecha de consulta: 26 de julio de 2006].  
<http://eees.universia.es/documentos/asociacion/glasgow/Glasgow-Declaration.1114612714258.pdf>
- EUA. (2006a). *A vision and strategy for Europe's universities and the European University Association* [documento en línea]. Brussels: EUA. [Fecha de consulta: 27 de julio de 2006].  
[http://www.eua.be/eua/jsp/en/upload/EUA\\_Statement\\_Vision\\_120306.1144394825296.pdf](http://www.eua.be/eua/jsp/en/upload/EUA_Statement_Vision_120306.1144394825296.pdf)
- EUA. (2006b). *An International Agenda for EUA* [documento en línea]. Brussels: EUA. [Fecha de consulta: 27 de julio de 2006].  
[http://www.eua.be/eua/jsp/en/upload/International\\_Agenda.1152283712789.pdf](http://www.eua.be/eua/jsp/en/upload/International_Agenda.1152283712789.pdf)
- EUA. (2006c). *EUA Action Plan 2006/2007* [documento en línea]. Brussels: EUA. [Fecha de consulta: 27 de julio de 2006].  
[http://www.eua.be/eua/jsp/en/upload/EUA\\_ActionPlan\\_2006\\_2007.1139570476500.pdf](http://www.eua.be/eua/jsp/en/upload/EUA_ActionPlan_2006_2007.1139570476500.pdf)
- EUA. (2006d). *EUA Comments on the European Commission's New Communication on the EIT* [documento en línea]. Brussels: EUA. [Fecha de consulta: 27 de julio de 2006].  
[http://www.eua.be/eua/jsp/en/upload/Microsoft%20Word%20%20EUA\\_comments\\_EIT\\_july06.1153233592987.pdf](http://www.eua.be/eua/jsp/en/upload/Microsoft%20Word%20%20EUA_comments_EIT_july06.1153233592987.pdf)
- EUA. (2006e). *EUA-CUIB Asturias Declaration* [documento en línea]. Brussels: EUA. [Fecha de consulta: 27 de julio de 2006].  
[http://www.eua.be/eua/jsp/en/upload/EUA\\_CUIB\\_Asturias\\_Declaration\\_210406.1146834606320.pdf](http://www.eua.be/eua/jsp/en/upload/EUA_CUIB_Asturias_Declaration_210406.1146834606320.pdf)
- EUA. (2006f). *EUA Policy Position on the European Commission's «Communication to the European Council on the European Institute of Technology (EIT)»* [documento en línea]. Brussels: EUA. [Fecha de consulta: 27 de julio de 2006].  
[http://www.eua.be/eua/jsp/en/upload/EUA\\_Policy\\_Position\\_on\\_EIT\\_300306.1144145346390.pdf](http://www.eua.be/eua/jsp/en/upload/EUA_Policy_Position_on_EIT_300306.1144145346390.pdf)
- EUA. (2006g). *EUA Statement on FP7 Rules of Participation proposals for support rates and cost models* [documento en línea]. Brussels: EUA. [Fecha de consulta: 27 de julio de 2006].  
[http://www.eua.be/eua/jsp/en/upload/EUA\\_Statement\\_FP7\\_Rules\\_of\\_Participation\\_300306.1145620561354.pdf](http://www.eua.be/eua/jsp/en/upload/EUA_Statement_FP7_Rules_of_Participation_300306.1145620561354.pdf)
- FIGEL, J. (2005). [Sin título] [documento en línea]. In: EUA (ed.). *Strong Universities for Europe. 3rd EUA Convention of European Higher Education Institutions. Convention Report* (Glasgow 31 March - 2 April 2005). Brussels: EUA, 18-20. [Fecha de consulta: 27 de julio de 2006].  
[http://www.eua.be/eua/jsp/en/upload/Glasgow\\_Convention\\_Report\\_310805.1125648482427.pdf](http://www.eua.be/eua/jsp/en/upload/Glasgow_Convention_Report_310805.1125648482427.pdf)

FROMENT, E. (2004). «Introduction» [documento en línea]. In: EUA (ed.). *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). Brussels: EUA, 7. [Fecha de consulta: 27 de julio de 2006].

[http://www.eua.be/eua/jsp/en/upload/Conf\\_proceedings\\_Turin\\_2004\\_web.1106833142750.pdf](http://www.eua.be/eua/jsp/en/upload/Conf_proceedings_Turin_2004_web.1106833142750.pdf)

GAEHTGENS, P. (2005). «General report» [documento en línea]. In: EUA (ed.). *Strong universities for Europe. 3rd EUA Convention of European higher education institutions. Convention report* (Glasgow 31 March - 2 April 2005). Brussels: EUA, 79-83. [Fecha de consulta: 27 de julio de 2006].

[http://www.eua.be/eua/jsp/en/upload/Glasgow\\_Convention\\_Report\\_310805.1125648482427.pdf](http://www.eua.be/eua/jsp/en/upload/Glasgow_Convention_Report_310805.1125648482427.pdf)

GODDARD, J. (2004 [1999]). *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](http://www.eua.be/eua/jsp/en/client/item_list.jsp?type_id=5&filter=355)

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

[http://www.eua.be/eua/jsp/en/upload/Stefanie\\_Hofmann\\_final\\_EN.1129216136676.pdf](http://www.eua.be/eua/jsp/en/upload/Stefanie_Hofmann_final_EN.1129216136676.pdf)

IEG. (2006). *Creating an Innovative Europe. Report of the Independent Expert Group on R&D and Innovation appointed following the Hampton Court Summit* [documento en línea]. [Sin lugar]: EC. [Fecha de consulta: 27 de julio de 2006].

[http://www.eua.be/eua/jsp/en/upload/060119Aho\\_report\\_final.1151581421179.pdf](http://www.eua.be/eua/jsp/en/upload/060119Aho_report_final.1151581421179.pdf)

KNUDSEN, I.; HAUG, G.; 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/trend\\_1.pdf](http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/trend_1.pdf)

LANDFRIED, K. (2001). «Changes needed at universities and other higher education institutions in order to create a coherent, compatible, open and competitive European Higher Education Area» [documento en línea]. In: EUA (ed.). *Salamanca Convention 2001. The Bologna Process and the European Higher Education Area*. Brussels: EUA, 34-36. [Fecha de consulta: 27 de julio de 2006].

[http://www.eua.be/eua/jsp/en/upload/SALAMANCA\\_final.1069342668187.pdf](http://www.eua.be/eua/jsp/en/upload/SALAMANCA_final.1069342668187.pdf)

MARET, P. de. (2005). «Core values for European universities in responding to evolving societal needs» [documento en línea]. In: EUA (ed.). *Strong Universities for Europe. 3rd EUA Convention of European Higher Education Institutions. Convention Report* (Glasgow 31 March - 2 April 2005). Brussels: EUA, 51-56. [Fecha de consulta: 27 de julio de 2006].

[http://www.eua.be/eua/jsp/en/upload/Glasgow\\_Convention\\_Report\\_310805.1125648482427.pdf](http://www.eua.be/eua/jsp/en/upload/Glasgow_Convention_Report_310805.1125648482427.pdf)

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

[http://www.eua.be/eua/jsp/en/upload/SALAMANCA\\_final.1069342668187.pdf](http://www.eua.be/eua/jsp/en/upload/SALAMANCA_final.1069342668187.pdf)

REICHERT, S. (2006). *Research Strategy Development and Management at European Universities* [documento en línea]. Brussels: EUA. [Fecha de consulta: 26 de julio de 2006].

[http://www.eua.be/eua/jsp/en/upload/Research\\_Strategy.1150458087261.pdf](http://www.eua.be/eua/jsp/en/upload/Research_Strategy.1150458087261.pdf)

REICHERT, S.; 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]: EUA. [Fecha de consulta: 15 de junio de 2006].

[http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/Trends\\_III\\_neu.pdf](http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/Trends_III_neu.pdf)

REICHERT, S.; TAUCH, C. (2005). *Trends IV: European universities implementing Bologna* [documento en línea]. Brussels: EUA. [Fecha de consulta: 26 de julio de 2006].

<http://eees.universia.es/documentos/asociacion/trends/TrendsIV.pdf>

SCHREUDER, D. (2004). «Charting the tactical course ahead: The challenge of moving from virtue to value» [documento en línea]. In: EUA (ed.). *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). Brussels: EUA, 55-59. [Fecha de consulta: 27 de julio de 2006].

[http://www.eua.be/eua/jsp/en/upload/Conf\\_proceedings\\_Turin\\_2004\\_web.1106833142750.pdf](http://www.eua.be/eua/jsp/en/upload/Conf_proceedings_Turin_2004_web.1106833142750.pdf)

TAUCH, C.; RAUHVARGERS, A. (2002). *Survey on Master Degrees and Joint Degrees in Europe* [documento en línea]. Bruxelles: EUA. [Fecha de consulta: 18 de junio de 2006].

[http://www.mecd.es/universidades/eees/files/Joint\\_Master-Tauch.pdf](http://www.mecd.es/universidades/eees/files/Joint_Master-Tauch.pdf)

TOSI, P. (2004). «Welcome address» [documento en línea]. In: EUA (ed.). *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). Brussels: EUA, 11-14. [Fecha de consulta: 27 de julio de 2006].

[http://www.eua.be/eua/jsp/en/upload/Conf\\_proceedings\\_Turin\\_2004\\_web.1106833142750.pdf](http://www.eua.be/eua/jsp/en/upload/Conf_proceedings_Turin_2004_web.1106833142750.pdf)

- URV. (2005). *Tarragona Declaration for dialogue and cooperation between the Euro-Mediterranean Universities. Mediterranean University Forum* (Tarragona, 2-3 June 2005) [documento en línea]. Tarragona: Universitat Rovira i Virgili. [Fecha de consulta: 27 de julio de 2006].  
[http://www.eua.be/eua/jsp/en/upload/Tarragona\\_Declaration.1125654637899.pdf](http://www.eua.be/eua/jsp/en/upload/Tarragona_Declaration.1125654637899.pdf)
- VUGHT F. van. (2005). «How to finance European Higher Education?» [documento en línea]. In: EUA (ed.). *Strong Universities for Europe. 3rd EUA Convention of European Higher Education Institutions. Convention Report* (Glasgow 31 March - 2 April 2005). Brussels: EUA, 74-78. [Fecha de consulta: 27 de julio de 2006].  
[http://www.eua.be/eua/jsp/en/upload/Glasgow\\_Convention\\_Report\\_310805.1125648482427.pdf](http://www.eua.be/eua/jsp/en/upload/Glasgow_Convention_Report_310805.1125648482427.pdf)
- WARD, D. (2004). «New revenues and academic values: old and new challenges in higher Education» [documento en línea]. In: EUA (ed.) *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). Brussels: EUA, 30-39. [Fecha de consulta: 27 de julio de 2006].  
[http://www.eua.be/eua/jsp/en/upload/Conf\\_proceedings\\_Turin\\_2004\\_web.1106833142750.pdf](http://www.eua.be/eua/jsp/en/upload/Conf_proceedings_Turin_2004_web.1106833142750.pdf)
- WARD, D. (2005). [Sin título] [documento en línea]. In: EUA (ed.). *Strong universities for Europe. 3rd EUA Convention of European higher education institutions. Convention report.* (Glasgow 31 March - 2 April 2005). Brussels: EUA, 35-37. [Fecha de consulta: 27 de julio de 2006].  
[http://www.eua.be/eua/jsp/en/upload/Glasgow\\_Convention\\_Report\\_310805.1125648482427.pdf](http://www.eua.be/eua/jsp/en/upload/Glasgow_Convention_Report_310805.1125648482427.pdf)
- WINCKLER, G. (2006). «The Contribution of Universities to Europe's Competitiveness» [documento en línea]. *Conference of the European Ministers of Education* (Vienna, 16 – 17 March 2006). Brussels: EUA. [Fecha de consulta: 27 de julio de 2006].  
[http://www.eua.be/eua/jsp/en/upload/EUA\\_Winckler\\_Speech\\_160306.1143800665214.pdf](http://www.eua.be/eua/jsp/en/upload/EUA_Winckler_Speech_160306.1143800665214.pdf)

# Los estudios de Bellas Artes en la Universidad de Barcelona ante el reto del Espacio Europeo de Educación Superior: de las especialidades a los títulos de Grado

Salvador García Fortes

Universidad de Barcelona. salvagarcia@ub.edu

Fecha de recepción del artículo: julio de 2007

## Resumen

El contenido del artículo se centra en la conversión de los estudios de Bellas Artes al Espacio Europeo de Educación Superior. Este proceso llega a su último tramo con el encargo a las universidades de proponer su mapa de titulaciones y elaborar sus correspondientes planes de estudios. Por eso, es conveniente analizar el corpus normativo estatal desplegado a lo largo de este período: en él se pone de manifiesto el rumbo, los ritmos y los criterios que lo han conducido.

La singularidad de las enseñanzas artísticas superiores plantea el reto añadido de la clarificación actual del diseño de nuevas propuestas de futuro. En el seno de los estudios de Bellas Artes, el proceso ha supuesto un cambio en el modo de enfrentarse a la reforma de los planes de estudios, poniendo al alumno en su centro y valorando especialmente las competencias y los perfiles profesionales. Los primeros resultados han sido los libros blancos de la ANECA; textos de referencia en la justificación de los posibles futuros Grados de Bellas Artes, Diseño y Conservación-Restauración.

**Palabras clave:** Bellas Artes, especialidades, Grados, libros blancos, planes de estudio.

## Abstract

This paper focuses on the adaptation of Fine Arts studies to the European Higher Education Area. The current stage is characterised by the proposals of degree maps and its corresponding curricula which has to be promoted by the universities. For this reason, it is useful to analyse the national laws and regulations formulated throughout this period. This legal framework reflects the trends, pace and criteria which have led it.

The particularities of the higher arts education establish the added challenge of clarifying the design of the new proposals to the future. Inside the Fine Arts studies, the process has entailed a change in the way of coping with the reform of curricula. The student is now at the centre of education, and competences and professional profiles must be specially taken into account. The first results have been the ANECA's white books, fundamental references in order to justify the future Bachelor-level degrees of Fine Arts, Design and Conservation-Restoration.

**Keywords:** Fine Arts, specializations, Bachelor-level degrees, white books, curricula.

## 1. De la Declaración de Bolonia a la LOU y su desarrollo

El proceso que arranca en 1998, con la Declaración de La Sorbona y que se concreta en la Declaración de Bolonia de 1999, de construcción del Espacio Europeo de Educación Superior, inicia su última andadura coincidiendo con la elaboración de los planes de estudios de los títulos de grado que reemplazarán las enseñanzas actuales de nuestra universidad.

La Declaración de Bolonia insta a los estados miembros de la Unión Europea a implantar en sus países un sistema de titulaciones comprensible y comparable, basado en dos niveles principales, estableciendo un sistema común de créditos para fomentar la comparabilidad de los estudios, fomentando la movilidad, impulsando y promoviendo la cooperación y la dimensión europea de la educación.

Sin embargo, no es hasta 2001, con la aprobación de la LOU<sup>1</sup>, cuando nuestro país se incorpora a ese reto europeo. Los artículos 87 y 88 del Título XIII de esta ley recogen las primeras claves de la integración de nuestra enseñanza superior al espacio europeo, que se resumen en el compromiso de reformar o adaptar las modalidades cíclicas de las enseñanzas y los títulos oficiales, en establecer las normas necesarias para que la unidad de medida del haber académico sea el crédito europeo y, en la inclusión del suplemento europeo al título en las titulaciones oficiales expedidas por las universidades. Asimismo, se garantiza el fomento de la movilidad de los estudiantes.

En coherencia con lo previsto en su articulado, el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte presenta en fe-

brero de 2003 el «Documento-Marco» de «La integración del sistema universitario español en el espacio europeo de enseñanza superior», que remite al Consejo de Coordinación Universitaria, como máximo órgano consultivo y de coordinación del sistema universitario, convirtiéndose en el primer texto sobre el que se fundamentarían las normas jurídicas posteriores promulgadas por el gobierno del Partido Popular.

Este documento preveía que el calendario de extinción de los actuales planes de estudios no debería superar en ningún caso el 2010, asumiendo en su integridad el sistema de créditos ECTS<sup>2</sup>, definido como la «unidad de valoración de la actividad académica en la que se integran las enseñanzas teóricas y prácticas, así como otras actividades académicas dirigidas y el volumen de trabajo que el estudiante debe realizar para alcanzar los objetivos educativos», y dejando abierto el volumen total del número de créditos de los grados, presentando dos alternativas, una de 180 y otra de 240 ECTS.

El diseño de esos futuros grados permite cierta diversificación que debe promoverse desde las distintas universidades. No obstante, no se contempla ni se permite el reconocimiento ni el reflejo en el título de las especialidades.

Además, el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte interpreta que para «racionalizar» la integración de nuestras enseñanzas superiores al EEES la definición del nuevo catálogo de títulos de «primer nivel» (grados) debe partir del actual, aunque disminuyendo su número final.

<sup>1</sup> LEY ORGÁNICA 6/2001: 49400

<sup>2</sup> European Credit Transfer System.

## 2. La enseñanza de las Bellas Artes desde la LRU a la ANECA

Desde su transformación de Escuela Superior de Bellas Artes a Facultad en 1978<sup>3</sup> y la modificación y aprobación del segundo plan de estudios de 1982<sup>4</sup>, los estudios de Bellas Artes de la Universidad de Barcelona habían ofrecido distintas especialidades, incluidas y reflejadas en sus títulos oficiales.

A partir de la LRU<sup>5</sup>, los planes de estudio deben adaptarse a ese texto y las especialidades vienen a ser sustituidas por los itinerarios curriculares de especialización. En el caso de la Facultad de Bellas Artes de la Universidad de Barcelona, la última promoción con especialidad y la primera con itinerario coincidieron en la finalización de sus estudios en el curso 1998.

A partir de entonces y hasta nuestros días, los itinerarios curriculares de especialización que ofrece nuestra enseñanza son los de Dibujo, Pintura, Escultura, Imagen, Diseño, Grabado, Educación Artística y Conservación-Restauración.

La no inclusión en el título del itinerario curricular supone, no sólo un problema semántico sino, en muchos casos, una pérdida de la visibilidad de los estudios realizados y una dificultad añadida de acreditarse ante los posibles empleadores. Repercusión negativa en cuanto a la acreditación de la formación que ha resultado especialmente perjudicial en el caso de los estudios de Conservación-Restauración.

<sup>3</sup> DECRETO 988/1978: 11319.

<sup>4</sup> ORDEN 30 de julio de 1982: 30617.

<sup>5</sup> LEY ORGÁNICA 11/1983: 24034.

Con la aplicación de los criterios del Documento-marco de 2003, esta situación se agrava, y suscita un debate en el seno académico de la facultad en el que debe responderse a cuestiones tales como ¿qué ocurrirá si los distintos itinerarios son subsumidos dentro de los estudios generales de Bellas Artes y, consiguientemente, se desvanece su especificidad?

En el mencionado texto de febrero de 2003 se concreta que el diseño de las titulaciones de Grado deberá hacerse en función de unos perfiles profesionales «con perspectiva nacional y europea», de lo que se interpreta que un grado puede ser sinónimo de profesión. Por tanto, ¿cuántas profesiones contiene, implícita o explícitamente, la enseñanza de Bellas Artes? Esos perfiles profesionales, ¿están suficientemente definidos como para constituir grados independientes? ¿Los grados futuros pueden ser una traducción literal de los itinerarios actuales? ¿Algunos de ellos pueden ser un Máster de especialización? ¿Cuáles de ellos pueden formar parte del futuro grado de Bellas Artes?

La respuesta a esas preguntas significó diferenciar los itinerarios de especialización que conforman el grueso de la creación artística y que incluyen las tradicionales especialidades de Dibujo, Pintura y Escultura —a las que se añade Grabado e Imagen— del resto.

Se resolvió que el de Educación Artística, por su cariz de iniciación a la docencia en secundaria y bachillerato, podría formar parte del Máster futuro que deberá sustituir el actual Curso de Adaptación Pedagógica (CAP).

En cuanto a Diseño y Conservación-Restauración, la existencia de estudios y escuelas superiores fuera de la universidad ha sido determinante en la conformación de la situación actual, mediatizando asimismo las posibles acciones a emprender en el futuro. Se barajaron dos estrategias extremas y contrarias. La primera abogaba

por la desaparición de esos estudios de la universidad, mientras que la segunda reclamaba tomar la iniciativa para que esa formación sea netamente universitaria.

La apuesta clara por reivindicar las funciones propias de la universidad, sin limitaciones, como es su competencia en la educación superior, se traslada a los centros donde se imparten la enseñanza de Bellas Artes y los itinerarios de especialización aludidos.

Se participa del acuerdo alcanzado en la Facultad de Bellas Artes de la Universidad de Barcelona al resto de facultades de Bellas Artes del Estado y se acuerda presentar un proyecto de Diseño de Planes de Estudio y Títulos de Grado del Programa de Convergencia Europea, dentro de la II convocatoria de ayudas de la Agencia Nacional de Evaluación y Acreditación (ANECA). Dicho proyecto fue coordinado por la Facultad de Bellas Artes de la Universidad de Barcelona y en él se incluyeron tres proyectos de Grado: Bellas Artes, Diseño y Conservación-Restauración. La propuesta fue aprobada por la ANECA en diciembre de 2003, asumiendo la Dra. Anna Calvera la coordinación de la totalidad del proyecto, además de la del título de Diseño. El Dr. Josep Cerdà fue el responsable del proyecto de título de Grado en Bellas Artes, recayendo en el autor de este artículo la coordinación del diseño de Grado en Conservación y Restauración de Bienes Culturales.

El proyecto de diseño de cada titulación se convertía para nuestras facultades en el primer ensayo de la transformación de nuestras enseñanzas de acuerdo con los parámetros de calidad que se exigirían en el futuro a los nuevos títulos de Grado, acordes con el Espacio Europeo de Educación Superior.

Un plan de trabajo, desglosado en catorce puntos, que entrañaba las siguientes actividades:

- El análisis de la situación de los estudios correspondientes en Europa y la selección de aquel o aquellos que se pudiesen tomar como referentes.
- La búsqueda de información respecto a la oferta, la demanda y la inserción laboral de nuestros titulados, tanto en la Universidad como en las Escuelas Superiores.
- La determinación del perfil o perfiles profesionales de nuestros títulos.
- La valoración de las competencias transversales del perfil o de esos perfiles profesionales, la enumeración de sus competencias específicas y de su clasificación, además de su valoración y contraste por parte de las asociaciones y colegios profesionales y, finalmente,
- La definición de los objetivos de los títulos, su estructura, su distribución en horas ECTS y la determinación de los criterios e indicadores de evaluación para garantizar la calidad del mismo.

La enumeración de los perfiles profesionales propuestos demandaba una definición de sus competencias transversales (genéricas) y específicas. Para ello, se remitió a los diferentes protagonistas de las actividades de Bellas Artes, Diseño y Conservación-Restauración —académicos, graduados y empleadores—, un cuestionario de competencias genéricas, idénticas para todos los perfiles profesionales, propuesto por la ANECA y que siguió el modelo del proyecto *Tuning*.

Asimismo, se elaboraron sendos cuestionarios sobre competencias específicas que se remitieron a los distintos colectivos implicados para su valoración y contraste con la experiencia académica y profesional de los titulados. De ese modo se pudo completar la definición de la formación disciplinar y profesional de cada ámbito; una información que resultó fundamental en la elaboración de la estructura general de cada título de Grado, pudiendo concretarse sus contenidos comunes teóricos

e instrumentales, obligatorios y optativos, así como su distribución en horas de trabajo del estudiante.

Este elemento novedoso, el de las competencias, resulta esencial en la definición de una profesión y del título al cual se asocia, siendo la base sobre la que se estructuran los nuevos planes de estudios, donde esas competencias se traducen en módulos, materias y, finalmente, en asignaturas.

Una vez finalizado, el proyecto se remitió a la ANECA el 15 de junio de 2004. En seis meses escasos se puso a prueba la capacidad de solicitar y aunar voluntades con un mismo objetivo, coordinando los ámbitos académicos, profesionales y de empleadores, modulando el debate y recogiendo y elaborando la información solicitada, según el estricto formato exigido por la Agencia de Calidad. A partir de este momento y tras su evaluación positiva por ese organismo, fue publicado como libro blanco, incluyendo los tres Grados propuestos: Bellas Artes, Diseño y Conservación-Restauración.

Desde entonces, las enseñanzas y los centros universitarios sólo debían esperar las pautas del Ministerio para comenzar a trabajar en los nuevos planes de estudios, acordes con el Espacio Europeo de Educación Superior.

No obstante, seguía vigente el Documento-Marco de 2003 en el que se propiciaba la disminución del actual Catálogo de títulos. Criterio del Ministerio que no auguraba una resolución favorable a la solicitud de diversificar en tres futuros Grados la actual licenciatura de Bellas Artes, sobre todo si se cuestionaban títulos ya existentes como el de Historia del Arte o los de algunas Filologías. La amplia contestación desde el mundo académico, estudiantil y profesional a la iniciativa, tomada como propia por la nueva titular del Ministerio, parece haber resuelto ese escollo.

### 3. Las enseñanzas artísticas superiores: entre la LOE y la LOU

La existencia de enseñanzas artísticas superiores fuera del marco estricto de los estudios universitarios, como se comentó anteriormente, representa una dificultad añadida al proceso de reforma. La LOGSE<sup>6</sup>, en sus artículos 48 y 49, definía como enseñanzas de régimen especial, entre otras, las de Diseño y Conservación y Restauración de Bienes Culturales, con equivalencia a Diplomado Universitario.

En consecuencia, la formación en Diseño y en Conservación-Restauración se duplica, como especialidad o como itinerario, dentro de la enseñanza de Bellas Artes, y como equivalente a Diplomatura en el ámbito no universitario.

La LOE<sup>7</sup>, que sustituye a la LOGSE, contiene un capítulo, el IV (artículos 45-58), dedicado exclusivamente a las enseñanzas artísticas, en el que se diferencia entre las elementales y profesionales de música y danza, enseñanzas profesionales de artes plásticas y diseño y las enseñanzas artísticas superiores. En este último grupo se incluyen los estudios superiores de música y danza, las enseñanzas de arte dramático, las enseñanzas de conservación y restauración de bienes culturales y los estudios superiores de artes plásticas y diseño.

Dicha ley determina que «los alumnos que superen estos estudios obtendrán el título Superior de Conservación y Restauración de Bienes Culturales, que será equivalente a todos los efectos al título universitario de Diplomado o el título de Grado equivalente» (artículo 56.2.), «los estudios superiores de artes plásticas [...],

<sup>6</sup> LEY ORGÁNICA 1/1990: 28927.

<sup>7</sup> LEY ORGÁNICA 2/2006: 17158.

conducirán al título Superior de Artes Plásticas en la especialidad que corresponda, que será equivalente a todos los efectos al título universitario de Diplomado o el título de Grado equivalente» (artículo 57.3.) y que «los estudios superiores de diseño conducirán al título Superior de Diseño [...], que será equivalente a todos los efectos al título universitario de Diplomado o el título de Grado equivalente» (artículo 57.4.). También establece que «los estudios superiores de [...] conservación y restauración de bienes culturales [se cursarán] en las escuelas superiores de conservación y restauración de bienes culturales, los estudios superiores de artes plásticas en las escuelas superiores de la especialidad correspondiente y los estudios superiores de diseño en las escuelas superiores de diseño» (artículo 58.3.), contemplándose la posibilidad de que se oferten estudios de postgrado en los centros de enseñanzas artísticas, conducentes a títulos equivalentes, a todos los efectos, a los títulos universitarios de postgrado (artículo 58.2.).

Asimismo, la LOE contempla la posibilidad de que «las Comunidades Autónomas y las universidades de sus respectivos ámbitos territoriales [puedan] convenir fórmulas de colaboración para los estudios de enseñanzas artísticas superiores reguladas en esta Ley» (artículo 58.4.) y que las «Administraciones educativas [fomenten] convenios con las universidades para la organización de estudios de doctorado propios de las enseñanzas artísticas» (artículo 58.5.).

La redacción de estos artículos relega a la universidad a un papel secundario respecto de estos ámbitos de formación, limitando sus competencias e impidiendo proponer dos de los Grados incluidos en el libro blanco de la ANECA, el de Diseño y el de Conservación-Restauración. Restricción ineludible que enlaza con el artículo 9.4. del Real Decreto 55/2005, de 21 de enero, por el que se establece la estructura de las enseñanzas universitarias y se regulan los estudios oficiales de Gra-

do. En este texto, todavía en vigor, se dispone que «no procederá establecer un título universitario oficial de Grado cuyos contenidos formativos coincidan sustancialmente con los de otro título oficial».

Conscientes de la oportunidad única que brinda el proceso de construcción del Espacio Europeo de Educación Superior, el colectivo de profesionales, académicos y administraciones que velan por el Patrimonio se reunieron en Madrid, en la sede del Museo del Traje, el 19 de febrero de 2005. En dicho encuentro se redactó el *Documento de apoyo al establecimiento de un título universitario oficial de Grado en Conservación-Restauración* y constituyó una plataforma para su consecución. Dicha plataforma llevó su voz a la Secretaría de Estado de Universidades e Investigación y a la Secretaría General de Educación; los dos estamentos del Ministerio de Educación y Ciencia competentes en la materia.

En sendas entrevistas de 23 de mayo y de 29 de junio de 2005 se trasladaron a la Sra. Carmen Ruiz-Rivas Hernando, Directora General de Universidades, y al Sr. José Luis Pérez Iriarte, Director General de Educación Profesional e Innovación Educativa, respectivamente, las preocupaciones del sector ante la redacción del, entonces, anteproyecto de Ley de Educación, en relación con las Enseñanzas Artísticas Superiores, y se propuso un conjunto de enmiendas que posibilitasen:

- La unificación de las enseñanzas superiores de Conservación-Restauración dentro de mismo ámbito de formación, integrando los recursos académicos existentes, de modo que puedan coordinarse de forma secuenciada los objetivos correspondientes al Grado y Postgrado, de acuerdo con las necesidades y competencias que se derivan del ejercicio profesional, mejorando así la calidad de las mismas.

- Su impartición dentro de la Universidad; ámbito donde se desarrollan la formación y la investigación del resto de disciplinas que trabajan con el patrimonio y con las que se comparten experiencias en formación, investigación y en el ejercicio profesional —arquitectos, historiadores, historiadores del arte, arqueólogos, archiveros y bibliotecarios, químicos, biólogos, geólogos. Esta impartición permitiría el trabajo interdisciplinar e incidiría en un mayor reconocimiento profesional.
- La integración de las Escuelas Superiores de Conservación en la Universidad, adaptando el actual marco normativo que las regula y la consiguiente incorporación del grado en Conservación y Restauración al Catálogo de Títulos Universitarios.
- El reconocimiento oficial de que la Conservación-Restauración del Patrimonio como profesión regulada, como está sucediendo en otros países del entorno.

La lógica ministerial defendía que con la LOE se coronaba el trabajo iniciado en la LOGSE, al transformar la «equivalencia a Diplomatura» en «equivalencia a Grado», otorgando así a la formación de Diseño y Conservación-Restauración el máximo estatus posible. Ante la misma se plantearon argumentos contrarios a perpetuar la duplicidad formativa sufrida a lo largo de los últimos años y sus perniciosas consecuencias tanto para el ejercicio profesional como para la conservación del patrimonio.

Inspirada en estas reivindicaciones, la redacción final de la LOE incluye una adicional, la vigésimosegunda, de «Transformación de enseñanzas» con el redactado siguiente: «En el supuesto de que en el proceso de ordenación de la enseñanza universitaria se definieran en el futuro títulos que correspondan a estudios regulados en la presente Ley, el Gobierno, previa consulta a las Comunidades Autónomas, podrá establecer el oportuno proceso de transformación de tales estudios». Una

puerta que abre un posible proceso de transformación de los actuales estudios superiores LOE a enseñanzas universitarias, en el que bien podrían integrarse los de Conservación-Restauración y los de Diseño.

#### 4. La clarificación del marco normativo

El desarrollo normativo del MEC respecto a la ordenación de las enseñanzas universitarias, estancado en 2005 con los reales decretos 55 y 56 de Grado y Postgrado<sup>8</sup>, se ha acelerado desde la publicación de la LOE y el cambio de titular del Ministerio.

Así, el 26 de septiembre de 2006, se publica la *Propuesta de organización de las enseñanzas universitarias en España*, a la que seguirá la *Propuesta de directrices para la elaboración de los títulos universitarios de Grado y Máster*, de 21 de diciembre de 2006, y su *Anexo*, de 15 de febrero de 2007; un proceso normativo que culmina con la modificación de la LOU de 2001 por un nuevo texto, la Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, de Universidades y la propuesta de Real decreto por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales, de 26 de junio de 2007.

Todos ellos son documentos que recogen las líneas maestras de la nueva organización de las enseñanzas universitarias en España, estableciendo la estructura general de las enseñanzas de Grado, Máster y Doctorado, las directrices de los títulos, los planes de estudio, su ordenación, verificación y acreditación, el registro de universidades, centros y títulos, así como el calendario previsto.

<sup>8</sup> REAL DECRETO 56/2005: 2846.

La rigidez inicial con la que se interpretó la adaptación de nuestro país al Espacio Europeo de Educación Superior se ha ido transformando en un alto grado de flexibilidad que se concreta en la potenciación de la autonomía de las universidades, al tiempo que aumenta la exigencia de rendir cuentas sobre el cumplimiento de sus funciones. En efecto, las líneas maestras recogidas en la LOU podrían sintetizarse en:

- Reservar la competencia del Ministerio en el diseño de las directrices genéricas de los diferentes niveles: Grado, Master y Doctorado.
- Reconocer la autonomía de las universidades, de modo que sean éstas las que propongan los títulos ofrecidos, en coherencia con aquellas directrices del MEC.
- Trasladar a las Comunidades Autónomas la competencia de su aprobación.
- Sustituir el actual Catálogo de títulos, por el Registro de Universidades, Centros y Titulaciones; entidades y expediciones que deberán ser evaluadas y acreditadas.

La eliminación del Catálogo y su sustitución por el Registro significa sustituir una visión estática, reducida y cerrada de la oferta universitaria, por otra dinámica. El miedo a la «inflación» de títulos tiene su mecanismo propio de regulación que no es otro que la acreditación permanente de su calidad.

En cuanto al borrador de Real Decreto de 26 de junio, su positiva acogida por parte del Consejo de Universidades augura una redacción final muy similar a la ya existente. Veintinueve artículos, cinco disposiciones adicionales, cuatro disposiciones transitorias, una disposición derogatoria, tres disposiciones finales y tres anexos, estructuran las enseñanzas universitarias de Grado, Máster y Doctorado.

El texto no sólo determina el marco en el cual proponer un plan de estudios, sino que detalla el perfil del personal académico necesario para la implantación de un título oficial, así como el sistema de garantía de la calidad y el calendario de implantación.

La discusión del número de créditos del Grado ha sido zanjada definitivamente, estableciéndose un común denominador de 240 ECTS.

Cada Grado lo será por una de las cinco Ramas de Conocimiento propuestas, en el caso de Bellas Artes la de Artes y Humanidades. De ésta se deberán programar 36 créditos, de los 60 totales de formación básica. Los 24 restantes se vincularán a las materias de las otras cuatro (Ciencias, Ciencias de la Salud, Ciencias Sociales y Jurídicas y la de Arquitectura e Ingeniería).

Las materias de formación básica y la obligación de realizar un trabajo de fin de Grado, con una horquilla que puede oscilar entre los 6 y los 30 créditos, son los únicos aspectos que el Ministerio considera de obligado cumplimiento para todos los Grados. El resto dependerá de cada una de las propuestas que planteen y propongan las universidades para su aprobación y registro.

Con el repertorio normativo a punto de concluir, la singularidad de nuestros estudios obliga a cotejar el texto de la LOU y el proyecto de real decreto con el capítulo IV de la LOE, para determinar la posibilidad de éxito de los futuros Grados de Diseño y de Conservación-Restauración, y su estrategia de resolución.

Así, el artículo 46.2. de la LOE recuerda que «la definición del contenido de las enseñanzas artísticas superiores, así como la evaluación de las mismas, se harán en el contexto de la ordenación de la enseñanza superior española en el marco europeo y con la participación del Consejo Superior de Enseñanzas Artísticas y, en su

caso, del Consejo de Coordinación Universitaria». A día de hoy, esa «ordenación de la enseñanza superior española en el marco europeo» se materializa en el mencionado borrador de real decreto, de 26 de junio.

Es por ello que la equivalencia «a todos los efectos al título universitario de Diplomado o el título de Grado equivalente» que establece el punto 2º del artículo 56, y los puntos 3º y 4º del artículo 57 de la LOE, para los futuros títulos Superiores de Conservación y Restauración de Bienes Culturales, Artes Plásticas y Diseño, en coherencia con el mencionado artículo 46.2. de la misma ley, obligaría a que el proceso de elaboración del plan de estudios de estos Grados, su estructura, los protagonistas que intervienen, los referentes externos, el sistema de garantía de la calidad, etc., cumpliera las disposiciones que se establecen en el texto de 26 de junio para la ordenación, verificación y acreditación de las enseñanzas oficiales de Grado impartidas por las Universidades españolas.

Por consiguiente, el proceso de consecución de los Grados de Conservación y Restauración y de Diseño plenamente universitarios, aconsejaría que se tomase el mencionado real decreto como base normativa para la elaboración de su Plan de Estudios, teniendo en cuenta a todos los agentes implicados: el protagonismo de las Escuelas Superiores y de las Asociaciones Profesionales radicadas en cada territorio, la autonomía universitaria, las competencias de los Gobiernos Autónomos, así como el papel evaluador del Consejo de Universidades en coordinación con —en este caso— el Consejo Superior de Enseñanzas Artísticas.

Esto último, siguiendo el procedimiento establecido en la disposición adicional tercera del real decreto 365/2007, por el que se regula ese Consejo Superior de Enseñanzas Artísticas, donde se explicita que «la ordenación de las enseñanzas artísticas superiores garanti-

zará la coordinación de las funciones del Consejo Superior de Enseñanzas Artísticas con las propias del Consejo de Coordinación Universitaria», para la aplicación de las previsiones contenidas en el reiterado artículo 46.2. de la LOE.

## 5. Septiembre 2007: hoy empieza todo

La Universidad de Barcelona, en su mapa de Grados, y la Facultad de Bellas Artes, en su *Contracte-Programa Acadèmic-Docent*, incluyen los tres Grados reivindicados en los Libros Blancos de la ANECA. Proyectos que se tomarán como referentes para la elaboración de los planes de estudios conducentes a la obtención de esos títulos de Graduado.

Según el calendario de la UB, en septiembre comenzará el proceso que, para los títulos oficiales que pretendan implantarse en el curso 2009-10, deberá solicitarse al Consejo de Universidades, con anterioridad al 31 de enero de 2009.

A partir del curso 2010-2011 no podrán ofertarse plazas de nuevo ingreso para las actuales titulaciones, lo que significa que las últimas titulaciones deberán estar elaboradas antes de enero de 2010.

Para las propuestas de Grado en Diseño y Conservación-Restauración, las actividades meramente académicas deben venir acompañadas del acuerdo con las asociaciones profesionales, las Escuelas Superiores de Diseño y Conservación-Restauración y con acciones ante los departamentos de Educación y de Universidades del Gobierno de la Generalitat, por su competencia compartida en esta materia.

Trabajo ímprobo, pero apasionante, que si es llevado a buen puerto puede significar, sin lugar a dudas, la ma-

por transformación vivida nunca por nuestra universidad.

## Bibliografía

Decreto 988/1978, de 14 de abril, sobre transformación de las Escuelas Superiores de Bellas Artes de Barcelona, Bilbao, Madrid, Sevilla y Valencia en Facultades de las respectivas universidades. *Boletín Oficial del Estado*. España, 12 de mayo de 1978. Núm. 113, 11319-11320.

Ley Orgánica 11/1983, de 25 de agosto, de Reforma Universitaria. *Boletín Oficial del Estado*. España, 1 de septiembre de 1983. Núm. 209, 24034-24042.

Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación del Sistema Educativo. *Boletín Oficial del Estado*. España, 4 de octubre de 1990. Núm. 238, 28927-28942.

Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades. *Boletín Oficial del Estado*. España, 24 de diciembre de 2001. Núm. 307, 49400-49425.

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*. España, 4 de mayo de 2006. Núm. 106, 17158-17207.

Orden de 30 de julio de 1982, por la que se modifica el primer ciclo y se aprueba el segundo plan de estudios de la facultad de bellas artes, dependiente de la universidad de Barcelona. *Boletín Oficial del Estado*. España, 6 de noviembre de 1982. Núm. 267, 30617-30618.

Real Decreto 56/2005, de 21 de enero, por el que se regulan los estudios universitarios oficiales de Posgrado. *Boletín Oficial del Estado*. España, 25 de enero de 2005. Núm. 21, 2846-2851.

## La historia medieval en las escuelas: ¿una visión deformada?

**Alberto Luque Pendón**

Universidad de Lleida. aluque@hahs.udl.es

**Fecha de recepción del artículo:** junio de 2007

### Resumen

A menudo se acusa a los libros de texto escolares de transmitir una imagen falsa, peyorativa, de la Edad Media. Aunque semejantes reproches puedan parecer nuevos, las protestas contra la hostilidad a la Edad Media, que rechazan el tópico del oscurantismo medieval, han estado a la orden del día durante los dos últimos siglos. Sin embargo, es muy difícil encontrar en los modernos libros de historia nada que justifique la acusación de haber exagerado las tinieblas medievales. En general, los historiadores modernos, tanto liberales como socialistas, han mantenido una opinión favorable de las instituciones y la cultura medievales, llegando incluso a encomiar la obra de la Iglesia como resguardo de la civilización, pero sin ocultar sus aspectos irracionales y reaccionarios. Las acusaciones que Jacques Heers y Jeffrey Burton Russell dirigen contra una presunta falsificación de la historia medieval apuntan explícitamente contra la influencia del darwinismo y el anticlericalismo, lo cual nos pone sobre la pista de sus verdaderas motivaciones ideológicas.

**Palabras clave:** historiografía, historia medieval, planes de estudio, mito, anticlericalismo, secularización.

### Abstract

School text books are often accused of transmitting a false, pejorative image of the Middle Ages. Although reproaches of this type may seem new, they have been very frequent during the last two centuries. Nevertheless, it is very difficult to find in modern books of history something that justifies the accusation of having exaggerated the medieval darkness. In general, liberal or socialist historians have maintained a favourable opinion of the medieval institutions and culture. They have even praised the work of the Church as a safeguard of civilization, but without attempting to hide its irrational and reactionary characteristics. The accusations made by Jacques Heers and Jeffrey Burton Russell against a presumed falsification of medieval history go explicitly against the influence of "Darwinism" and "anticlericalism"; this awareness puts us on the track of their true ideological motivations.

**Keywords:** historiography, medieval history, school curricula, myth, anticlericalism, secularism.

Es universal el vicio de renovar periódicamente las opiniones generales sobre una materia docente, de manera que podamos distinguirnos de nuestros abuelos por un cierto número de diferencias tópicas. Algunos de los cambios así operados son sólo aparentes: lo que a menudo acontece no es en absoluto una revisión crítica —ya sea repentina o progresiva— de las ideas heredadas, sino un simple olvido. La afición a la renovación está naturalmente más agudizada entre los intelectuales que entre las capas menos ilustradas de la población. A duras penas hay disciplina alguna en que el deporte de la tabla rasa y la dialéctica fascinadora de la innovación no constituyan las vías más seguras del éxito efímero —y a veces también del éxito perdurable. En la enseñanza, o más exactamente en la serie histórica de los planes de enseñanza, desde la escuela primaria hasta la universidad, tenemos un territorio privilegiado en el que las renovaciones, reales o fingidas, se dan de un modo explícito y diafanizado, *institucionalizado*. El origen intelectual de los *aggiornamenti* pedagógicos es casi siempre manifiesto y puede fácilmente vincularse con la tarea de los investigadores más activos de cada época, es decir con las ideas científicas generalmente aceptadas en cada momento<sup>1</sup>. Algunas veces, la causa principal de las revisiones metodológicas no es otra sino una lucha generacional por los puestos de trabajo<sup>2</sup>. Ni que decir tiene, las revisiones pedagó-

cas pueden también estar sometidas a la influencia de modas culturales de naturaleza diversa.

Los motivos de malestar forman siempre una pequeña parte de la práctica de toda disciplina. Pero los historiadores docentes, y en particular los medievalistas, tienen muchos más motivos para estar satisfechos que para estar decepcionados de sus logros y su influencia. Con todo, también se producen quejas contra errores imaginarios. Quiero aquí llamar la atención sobre una pequeña fracción de las manifestaciones de insatisfacción que planean siempre como un espectro sobre las discusiones metodológicas y que tienen en las críticas a la enseñanza su territorio privilegiado. En particular, examinaré las muy reiteradas suspicacias contra la presunta divulgación de una imagen deformada, peyorativa, de la Edad Media en conjunto.

Las declaraciones revisionistas no se han dejado de manifestar ni un minuto durante dos siglos, y no obstante han sido siempre casi las mismas quejas. Una de dos: o bien en este dominio no se ha producido nunca el menor cambio (o «avance», si se quiere), o bien se ha clamado contra errores que no existían. La primera posibilidad me parece absurda. Trataré de demostrar que se trata de la segunda: especialistas e ideólogos han estado disputando durante dos siglos contra fantasmas, o por motivos diferentes a los que explícitamente se han declarado. Procuraré poner de manifiesto que este permanente malestar, esta inextinguible suspicacia respecto a todo lo que haya de decirse sobre la Edad Media no tiene su base ni en las investigaciones de los eruditos, ni en la lucha generacional, ni tampoco en las simplificaciones docentes, sino en un conflicto mucho más amplio, ni más ni menos que el de la *secularización del mundo*.

Comencemos, por afán de claridad, por el final, declarando la conclusión a que llegaremos: la enseñanza de

<sup>1</sup> No siempre, claro. Un ejemplo: actualmente podemos hallar en muchos libros de texto un explícito reflejo de convicciones generalizadas que adecuadamente calificamos como «políticamente correctas» (feministas, ecologistas, cultural-relativistas, etc.). El origen de estas ideas dominantes puede vincularse a una producción científica, pero su expresión última está mediatizada por un proceso de divulgación lleno de malentendidos y de distorsiones ideológicas.

<sup>2</sup> Dos ejemplos ya célebres: el de la «matemática moderna» y el de la «geografía cuantitativa», bien expuestos en su momento, respectivamente, en sendos ensayos de Peter J. Taylor y Morris Kline (TAYLOR 1976 y KLINE 1973).

la historia medieval parece hoy muy satisfactoria, por no decir casi impecable si se juzga por los libros de texto; y más aún: durante los dos últimos siglos no ha habido causas serias para lamentar lo que se enseñaba ni tampoco cómo se enseñaba. Las correcciones y modificaciones diversas que se han ido introduciendo en las aulas han tenido en general el signo del mejor aprovechamiento de las diferentes facultades —y estrategias— de aprendizaje: mayor o menor énfasis en la enseñanza memorística, en la didáctica de catecismo o en la recreación imaginativa, en las fechas y acontecimientos concretos o bien en las categorías filosóficas de la historia universal, en los nombres de héroes o en los arquetipos, en los hechos políticos o en los de orden cultural y tecnológico, en la historia local o universal, etc. Es más correcto decir que todos estos enfoques se han explotado sucesiva o simultáneamente, y no que unos hayan suplantado definitivamente a los otros. Todas las posibilidades han estado presentes en la pedagogía de los últimos dos siglos. Si ha habido una modificación con tendencia constante ha sido la de ir cargando el peso temático sobre los hechos del orden de las mentalidades, las costumbre, las formas de vida y la tecnología, en lugar de los hechos de la historia dinástica o eclesiástica, y también la de ir aprovechando facultades intelectuales distintas de la sola memoria, en un siempre variable equilibrio entre las estrategias pasivas (basadas en la imitación) y las activas (basadas en la imaginación). Si hoy echamos una ojeada a los estantes de historia medieval en la sección infantil de alguna biblioteca pública, nos llamará la atención la preeminencia numérica de libros que tratan, por ejemplo, de los castillos medievales o de los inventos de la misma época. Esto concuerda con lo que ya recomendaba Ernest Lavissee en 1884, recogiendo ideas muy compartidas por los historiadores, filósofos y pedagogos de la época<sup>3</sup>: no explicar fechas clave ni nombres de héroes,

<sup>3</sup> LAVISSEE 1885: 179-210. Un repaso a los principales escritos peda-

sino rasgos generales de la cultura material e intelectual, de las costumbres y la tecnología. (No discutiré ahora el peligro asociado a esta otra estrategia, a saber, el de caer en el anecdotismo o el pintoresquismo, en una visión enciclopédica, también hecha de datos no suficientemente incardinados en una inteligencia dialéctica de los procesos de evolución social.)

No puede negarse que la historia medieval es extremadamente sensible a las manipulaciones o propósitos ideológicos, pero esto no la distingue de la historia en general; se trata incluso de una debilidad de casi todas las disciplinas humanísticas, y a veces incluso las científicas —quizá porque tampoco éstas pueden prescindir totalmente de orientaciones de una índole no estrictamente lógica, sino moral e incluso estética, o no pueden siempre sustraerse a los condicionamientos económicos. Ninguna enseñanza, ninguna disciplina puede tener un fundamento y razón de ser en sí misma; todas son medios, y los fines son dinámicamente modelados por el tipo de sociedad en que se desarrollan.

Es importante tener en cuenta que la historia no fue considerada una auténtica disciplina —ni una asignatura— sino hasta finales del siglo XVIII. Antes había sido un motivo secundario de reflexiones y una fuente más o menos ocasional —usada regularmente, pero no sistemáticamente— de enseñanzas y ejemplos para a la teología, la filosofía, la política o la literatura. Una vez institucionalizada la enseñanza de la historia, sus diversas partes mantendrán un equilibrio dinámico que responderá vivamente a los intereses generados en la vida civil. Si alguna pauta general podemos adivinar en su evolución es la de un progresivo aumento de los contenidos modernos y contemporáneos respecto a los de la

gógicos de la época (de Jules Ferry, Jules Simon, Victor Duruy, Herbert Spencer, Alexander Bain...) nos persuadirá de esta gran unidad de criterio.

historia antigua y medieval, que fueron muy predominantes al principio. Es decir, se trata de una evolución hacia un equilibrio razonable, de acuerdo con los sentimientos y formas de pensar de los hombres contemporáneos —y también de acuerdo con la cantidad de hechos remarcables y la demografía, es decir, con la proporción numérica de los hombres y los actos de la vida moderna en relación a los de tiempos pasados. Este triunfo tardío de la historia contemporánea ya venía implícitamente vaticinado en el momento en que la misma historia antigua se convirtió en la ocupación intelectual más importante o vertebradora de la cultura moderna, que se podría definir sin exagerar como un «pensar históricamente». Cuando Gibbon escribía su monumental *Historia de la decadencia y ruina del Imperio romano* (1776-1788), el principal motivo de preocupación era aquello que podría ocurrirle a la nueva civilización europea. De alguna manera, el espíritu historicista era el efecto de un interés, casi de una fascinación, por el mundo contemporáneo, por la manera en que vertiginosamente cambiaba el mundo y la historia presente se convertía, muy sensiblemente, en «cosa del pasado» —como el arte para Hegel— y al mismo tiempo en clave para la comprensión de toda la vida humana y para la orientación racional del futuro desarrollo social<sup>4</sup>. Sin embargo, un oscuro presentimiento, o incluso quizá una lúcida conciencia del peligro de clarividencia que aquello implicaba —para los privilegios de algunas capas sociales— motivó la prolongación ana-

<sup>4</sup> La cuestión es mucho más compleja y dialéctica, pero no es necesario abordarla aquí. La afirmación corriente de que el conocimiento de la historia sirve para controlar el futuro es una auténtica bobada. En rigor, no se trata del *conocimiento* de la historia, sino de su *interpretación*; no es en la historia objetivamente considerada (los hechos registrados, como *exempla*) donde radica la capacidad de intervenir racionalmente en la vida social, sino en la historia subjetivamente considerada, o dicho de una forma más esclarecedora, en la propia reflexión crítica sobre el pasado, que en muchos aspectos se va volviendo indistinta de la reflexión sobre el presente.

crónica de una historia providencial muy necesitada de los temas medievales. (Es claro que no todos los grupos sociales tienen el mismo interés en la revisión crítica de la historia; ésta se convierte así, como disciplina, en un campo de batalla ideológica.) Y va de suyo que un uso grosero de la historia para fines políticos vigentes puede optar por presentar la Edad Media como la antítesis de una era deseable o bien por convertirla en el origen y sostén de todo lo legítimo o sagrado.

### 1. Peso relativo de la historia medieval en los planes educativos

Durante el siglo XIX la Edad Media consumía efectivamente la mayor parte de las lecciones de historia. Este privilegio en el seno de los planes de estudio era inevitable, porque era en la Edad Media, y no en la Antigüedad, donde podían hallarse los orígenes —y por tanto las legitimaciones, según una estrategia argumental no lógica, pero sí persuasiva— de las naciones modernas, de su singularidad y su razón de ser. Pero los historiadores liberales advirtieron que era necesario justificar el mundo moderno en términos de antítesis respecto al pasado feudal, y de aquí que durante la segunda mitad del siglo XIX se entablase una batalla para incrementar el peso de la historia moderna y contemporánea, cuna de las ideas burguesas y liberales que no tenían precedentes medievales. Durante el siglo XX, una vez alcanzada la hegemonía del pensamiento liberal<sup>5</sup>, se ensayó lo contrario, fortalecer el papel de la historia medieval, pero ya bajo una óptica que contemplaba con mucha prudencia el uso ideológico del relato de los hechos pasados. No obstante, es curioso observar cómo Jacques Le Goff, cuando recientemente ha escrito un libro

<sup>5</sup> Conviene recordar la demostración que Arno Mayer hizo de la verdadera persistencia cultural del Antiguo Régimen hasta la I Guerra Mundial (MAYER 1881).

divulgador sobre la historia y la idea de Europa<sup>6</sup> a fin de contribuir a la legitimación del proyecto político de la Unión Europea, no ha ahorrado insinuaciones y sugerencias, a veces un tanto peregrinas<sup>7</sup>, para demostrar que Europa es un destino sociopolítico poco menos que ineludible desde el momento en que queda configurada como auténtica civilización en la Edad Media<sup>8</sup>. Es difícil negar que la idea de Europa tiene su raíz en la ecúmene cristiana medieval, que rescata el proyecto universal del Imperio romano. Como decía Henri Focillon: «La Edad Media es la expresión occidental de la civilización europea»<sup>9</sup>. (En cierta manera, la historia medieval obliga a formarse una idea de civilización unitaria, por encima de o incluso incompatible con los diversos nacionalismos; en todo caso, el medievalismo decimonónico legitimador de las naciones ha sido suplantado por un medievalismo legitimador de la unión supranacional.) Otra cosa es que sobre la dinámica económico-política del mundo actual pueda pesar unívoca y decisivamente un pasado medieval o antiguo. Basta pensar en una sencilla —aunque fascinante— ley numérica (demográfica) para percatarse del peso menguante que el pasado tiene sobre el presente y el futuro: en una población que crece exponencialmente,

la cantidad de personas vivas es del mismo orden que la de todas las personas que han existido antes<sup>10</sup>. Cada vez se hace más evidente que las claves principales para comprender el mundo se hallan en la historia contemporánea —lo que no desmiente la necesidad de una historia universal e incluso de una filosofía de la historia, sino que simplemente desacredita la pretensión de que la historia remota pueda considerarse decisiva en asuntos prácticos; de aquí que la historia antigua o medieval tenga más bien un uso ideológico.

Y no sólo era exagerado, en el siglo XIX, el peso de la historia medieval en el conjunto de las lecciones de historia, sino también su excluyente contenido de historia religiosa. Se evitaba la separación entre los estudios de historia y la educación religiosa, y los catecismos, imitaciones de Cristo y vidas de santos estaban siempre a la orden del día, extrañamente amalgamados con la literatura pagana. En la misma Francia, que se podía considerar el país más anticlerical de Europa, hasta la reforma de 1881 se declaraba explícitamente que la religión era la base de toda la educación<sup>11</sup>. Es bien evidente que las campañas secularizadoras, que incluso hoy en día se critican agresivamente, no representaron sino una lentísima tarea de resistencia contra unos privilegios milenarios férreamente consolidados. Podríamos creer que España ha sido un caso especial de ilegítima persistencia de la hegemonía religiosa en la

<sup>6</sup> LE GOFF 1996.

<sup>7</sup> Como cuando compara la tesitura del actual «eje franco-alemán» con la situación del reparto de los territorios europeos tras Carlomagno (LE GOFF 1996: 34 y s.). Sería interesante comparar las ideas sobre Europa que sostienen los pensadores progresistas actuales con las que, por ejemplo, expresó Ortega y Gasset (cf. ORTEGA Y GASSET 1937). Ortega es un precursor exacto de las actuales y divulgadísimas ideas sobre el multiculturalismo; otro padre espiritual (putativo, quizá) de la actual mitificación de la «cultura» es el antropólogo nazi Leo Frobenius (cf. FROBENIUS 1921). Cf. la penetrante crítica de Gustavo Bueno (BUENO 1996).

<sup>8</sup> El relato de Le Goff recoge toda la historia europea, pero es muy sensible el énfasis en el periodo medieval.

<sup>9</sup> FOCILLON 1938: 12.

<sup>10</sup> Esta constatación demográfica casi sugiere que sería muy eficaz explicar la historia hacia atrás, examinando el pasado después de que la familiaridad con los fenómenos presentes sea amplia, y profundizar la comprensión de éstos por comparaciones cada vez más frecuentes con el pasado. Sin ánimo de suscitar aquí un difícil y viejo debate —sobre el que inevitablemente planea el croceanismo—, quizá se trataría de elucidar cómo comprendemos el pasado, *intuitivamente*, en función de nuestra experiencia contemporánea, pero también, *críticamente*, a la inversa...

<sup>11</sup> Cf. los programas de liceos y escuelas normales en Francia hacia 1880 en GRÉARD 1889: 282 y ss.

enseñanza, por contingencias «locales» como el franquismo, pero lo cierto es que esta hegemonía, más o menos disimulada, ha perdurado en todos los países.

La introducción de la historia contemporánea en los planes de estudio fue sin duda, como decía Jules Ferry, «una buena idea y un importante progreso»<sup>12</sup>. Aún a finales del siglo XIX, Irenée Carré, al explicar la necesidad de que en cada curso escolar se enseñase *toda* la historia nacional y no un período diferente cada año, de manera que se fuese precisando «como en círculos concéntricos»<sup>13</sup>, ponía de manifiesto que la historia medieval ocupaba un espacio exagerado. Ésta era también una opinión muy compartida. Carré se quejaba:

«Pese a mis recomendaciones, se insiste demasiado sobre los inicios, o más bien no se aprende ninguna otra cosa. Los merovingios gozan siempre de un gran honor en nuestras escuelas; se conocen bien los repartos de la monarquía tras Clodoveo, pero jamás se ha oído hablar de Richelieu ni de Colbert; no se sabe ni cuando vivieron ni lo que hicieron.»<sup>14</sup>

La concentración en el período medieval favorecía los métodos puramente pasivos y memorísticos y el anecdotismo<sup>15</sup>. A muchos este programa les parecía el más

<sup>12</sup> Cf. COMPAYRÉ 1897: 398.

<sup>13</sup> Cf. también GABRIEL 1909, 289. Los planes actuales siguen esta razonable recomendación, pero no según el lapso de un curso, sino por ciclos de dos años.

<sup>14</sup> CARRÉ 1880: 360. En el programa de historia para los cuatro ciclos de la escuela elemental, el período medieval ocupaba regularmente los meses de octubre a febrero, es decir, la mitad del curso, y aún más. Cf. COMPAYRÉ 1890: 110-113.

<sup>15</sup> CARRÉ 1880: 361 y ss., espec. 362. También fueron frecuentes y explícitas las quejas contra el exceso de relación de hechos concretos y el estudio de períodos breves, en detrimento de la filosofía de la historia o de la historia universal (cf. MONOD 1900: 486).

indicado para la inculcación del patriotismo, objetivo primordial del estudio de la historia en general, que los liberales y anticlericales tampoco discutían<sup>16</sup>. (El nuevo patriotismo que se podía derivar de la historia de la Revolución francesa era mucho más difícil de mantener bajo coordenadas conservadoras.) Hay que precisar que no era toda la Edad Media la que gozaba de esta notable estimación, sino sólo los siglos posteriores al X. Como recomendaba Lemonnier, «el período anterior a 978 puede considerarse como una simple introducción»<sup>17</sup>. Cabe decir que más que de historia medieval se trataba de medievalismo, en el peor sentido de la palabra, y de historia eclesiástica y nobiliaria. Los vestigios de esta enseñanza se perciben aún, por ejemplo, en las lecciones de blasón, más de un siglo después de que Voltaire las ridiculizara en su cuento *Jeannot et Colin* (1764). Encontramos el caso otra vez en una referencia de Spencer, cuando admitía que incluso un curso de heráldica no sería del todo inútil, porque «proporcionaría probablemente algunas nociones sobre los hábitos y costumbres de otra época»<sup>18</sup>, pero que, pese a todo, una educación racional ha de escoger con criterios jerárquicos basados en necesidades prácticas.

En los últimos años, y como consecuencia demasiado inmediata del proceso político de descentralización del Estado español, se ha producido entre nosotros un sensible incremento de los temas de historia medieval en los libros de texto. Es bien palmaria la perspectiva exageradamente local de estas lecciones de historia medieval, que se colocan en una frontera intelectual en que no sólo se modifica irracionalmente el sentido de

<sup>16</sup> CHASTEAU 1887: 118 y 120; CHAUMEIL 1885: 402; COMPAYRÉ 1890: 109; COMPAYRÉ 1889: 228 y ss.; GABRIEL 1909: 285 y 288.

<sup>17</sup> Cit. por COMPAYRÉ 1889: 108.

<sup>18</sup> SPENCER 1861: 6.

una *historia universal*, sino que se pierde de vista toda concepción o perspectiva de una verdadera *historia universal*<sup>19</sup>. Este nuevo desplazamiento hacia el medievalismo y la historia local no es diferente del que afecta también a otros ámbitos de la enseñanza, y particularmente a las lenguas regionales, y que ha generado comprensibles e incomprensibles polémicas en todos los terrenos (en la política, en el dominio de los *ídola* o prejuicios populares, en la palestra académica...). La ayuda que, con considerable retardo, la historia medieval localista proporciona a los propósitos nacionalistas dentro del Estado español es similar a la que ya proporcionó durante el siglo XIX a la consolidación de las grandes naciones europeas. No debemos detenemos aquí a analizar estas comparaciones. Sólo quiero subrayar con este caso reciente lo que ya he dicho a propósito de la extrema sensibilidad a los fines ideológicos que padecen aún los planes educativos en materias históricas. Y también resaltar cómo el peso relativo que en estos planes tiene la historia medieval puede fluctuar debido a contingencias político-culturales, sin que esto valga para desmentir la aludida tendencia general a incrementar la parte de historia contemporánea.

## 2. El *topos* del menosprecio de la Edad Media

Examinemos ahora otra servidumbre ideológica, de gran vuelo, casi perenne, que parece haber pesado como un lastre contra la objetividad y el rigor históricos. Se ha repetido hasta la náusea que «Edad Media» fue designación peyorativa, con la que los intelectuales del siglo XV expresaban su conciencia de pertenecer a una nueva era o de haber puesto fin a un período cultural-

<sup>19</sup> Hay una lamentable *pérdida de sentido* en una historia medieval local, cuando millares de trabajos en la historia de la cultura, el pensamiento y el arte nos han demostrado con claridad la ecuación Edad Media=civilización europea.

mente agotado<sup>20</sup>. Esta conciencia de los humanistas renacentistas no era ni más ni menos clara que la certeza que siglos atrás habían tenido los cristianos medievales de que la civilización pagana se había disipado —si bien ahora se trataba propiamente de una conciencia *histórica* y no *religiosa*—, y presumiblemente no será ni más ni menos aguda que la que una sociedad futura podría tener de haberse alejado del liberalismo —por más que Fukuyama y otros ideólogos, prolongando concepciones burguesas del siglo XIX, afirmen antihistóricamente que el liberalismo es el destino definitivo de las sociedades humanas.

Es claro que muchas veces esta que he denominado *conciencia* de una diferencia muy radical puede ser absurdamente exagerada, y no entendida dialécticamente (históricamente), hasta el punto de creer que no haya también una raíz heredada y modificada —de manera que lo nuevo no pueda ser bien entendido sin conocer su origen en lo viejo. Pero la reacción contra este peligro de olvido o de exageración puede representar un peligro mayor. Pensemos, por ejemplo, en cómo en nuestros días se apela al origen medieval de ciertos fenómenos de orden jurídico, político o «cultural» para justificarlos fuera de toda sensatez o prudencia social —y cómo continúa siendo este uso ideológico un factor importante en los privilegios pedagógicos que ocasionalmente puede obtener la historia medieval. Hemos olvidado la admirable lección de Renan según la cual una nación es un «plebiscito de todos los

<sup>20</sup> Como es bien sabido, no sólo la concepción crítica y negativa del período medieval, sino el concepto mismo de Edad Media, son invención que se remonta a las obras de Petrarca, Leonardo Bruni, Flavio Biondo y Lorenzo Valla. Fue en el Renacimiento cuando se conquistó el sentido realista de la historia, ajeno a la teología medieval. Los estudios filológicos (Valla, Poliziano, Barbaro) se introdujeron como herramientas infalibles en la discriminación entre lo legítimo y lo falso en la historia (*i.e.* en los documentos).

días»<sup>21</sup>, es decir una cuestión de conveniencia o interés práctico, y no una cuestión de ilusorias legitimaciones *historiosóficas*. El nacionalismo como motor del medievalismo —y viceversa— continúa operando, no ya en el ámbito de la producción académica, sino en nuestra vida civil<sup>22</sup>.

En la introducción a los capítulos de historia medieval de muchos manuales escolares —pero también de muchos libros de alto nivel académico— hallaremos una advertencia sobre aquel deje peyorativo, el presunto desprecio moderno a la sociedad medieval. Se podría decir, sin ánimo de paradoja, que el verdadero vicio es la queja contra este supuesto prejuicio. También indefectiblemente, tras la obligada advertencia no hallaremos ni una línea, ni una palabra donde se mencione documentadamente algún caso significativo, ya sea típico o casual, de aquella errónea concepción «tenebrista» de la Edad Media. Mencionar a los humanistas renacentistas que inventaron el término no es un buen expediente, porque a éstos debemos una concepción realista (antidogmática, antiprovidencial) de la historia (les debemos casi el mismo concepto de historia, el

<sup>21</sup> RENAN 1882: 83. Allí leemos: «el hombre no es esclavo ni de su raza, ni de su lengua, ni de su religión, ni del curso de los ríos, ni de la dirección de las cadenas de las montañas». Una nación es, en definitiva, «una conciencia moral».

<sup>22</sup> Hemos tenido que oír, por ejemplo, al anterior presidente de la Generalitat Jordi Pujol invocar una cierta interpretación del sentido histórico de la Marca Hispánica para enfatizar los derechos nacionales de Cataluña, o al anterior presidente del Gobierno español José María Aznar remontarse a la lucha contra los moros para legitimar las estrategias imperialistas en la guerra de Irak (PUJOL 1996: 92; AZNAR 2004). Aznar compara a Ben Laden con Hitler porque ambos, a su entender, se expresan con «cristalina claridad», y en particular coincide con el primero de estos iluminados en la tesis de que el terrorismo islamista es la continuación de la guerra santa que enfrentó a cristianos y musulmanes en el siglo VIII. Sorprende que alguien pueda considerar que los delirios de Hitler o los de Ben Laden son pensamientos de una gran claridad.

rigor documental, la discriminación de los hechos reales de los legendarios, etc.); no es muy sensato reprocharles el haber inventado una división cronológica cargada de consecuencias críticas y hacerlos responsables de lo que supuestamente habrían exagerado o deformado los historiadores posteriores; y no podemos reprocharles su exacta conciencia de haber dado un giro copernicano a la concepción dominante del mundo, del hombre y de la historia. Su gran error fue el de no reconocer con claridad que la propia eclosión cultural que ellos mismos protagonizaron venía preparada por tendencias críticas que también surgieron y se desarrollaron durante el período medieval.

Tampoco resulta mucho más afortunado acusar en bloque a la Ilustración por haber enfatizado una idea universal de progreso que habría presentado a la Edad Media como una era de obstáculos y retrocesos sociales. Dejando de lado que la idea de progreso ineludible e irreversible es más propia del positivismo del siglo XIX, hemos de advertir que *sensu stricto* esta noción rescataba a la Edad Media de cualquier responsabilidad en un estancamiento que se considera teóricamente imposible. Desde la óptica de los ilustrados, la sociedad medieval no era en general peor que la antigua, porque el progreso lento e irreversible vertebraba *toda* la historia. Incluso en un discurso tan conspicuamente anticlerical como el del conde de Volney en *Las ruinas de Palmira* (1791) encontraremos desmentida la idea de que los ilustrados creyesen en la superioridad de la Antigüedad sobre la Edad Media, con el sencillo argumento —de orden especulativo o dogmático, no histórico o empírico— de que todas las sociedades pasadas han sido odiosas y, al mismo tiempo, en todas ellas los hombres han conseguido algún pequeño progreso hacia la libertad y el conocimiento de la verdad<sup>23</sup>. Los

<sup>23</sup> Y muy por cierto, la metáfora de la *edad de las tinieblas* fue usada por Francis Bacon, no contra la cultura medieval, sino contra el legado

discursos *historiosóficos* de los ilustrados no se ocuparon muy particularmente del estudio de la época medieval; enfatizaban la idea especulativa de que la historia es un proceso ascendente e irrefrenable hacia la conquista de la libertad. Los historiadores positivistas del siglo XIX no tuvieron una opinión muy diferente. Así, por ejemplo, el historiador del arte Alois Riegl pudo descartar definitivamente el concepto de «decadencia» que pesaba sobre el arte medieval justamente porque adhirió a una concepción metafísica de la historia que excluía la posibilidad misma de un retroceso o un estancamiento social<sup>24</sup>.

Siendo incontables las veces que hemos oído o leído a propósito del detestable tópico de las «tinieblas» de la Edad Media, se hace sin embargo muy difícil, si no imposible, encontrar ningún ejemplo fehaciente de una interpretación que tenga este tópico por correcto. Si siempre que tenemos noticia del tópico en cuestión es sólo para recalcar que es falso, la pregunta a hacerse es, entonces: ¿quién —y cuándo— lo ha propagado? Hace dos siglos que la denuncia crítica de esta concepción peyorativa es un rasgo destacado de la crítica historiográfica. En 1834, en su magnífico y aún imprescindible *Essai sur l'histoire de la géographie du Nouveau Continent*, Humboldt aludía ya críticamente, a propósito de las creencias medievales en una Tierra plana, a «la pretendida universalidad de las tinieblas de la Edad Media», y aclaraba:

---

de la Antigüedad. Leemos, en efecto, en su *Novum Organum* (Libro I, Aforismo CXXII): «Los descubrimientos deben solicitarse de la luz de la naturaleza, no recobrase de las tinieblas de la Antigüedad.» («Rerum enim inventio a naturæ luce pretenda, non ab antiquitatis tenebris repetenda est.») (BACON 1630: 216). Tenemos contraídas con la filosofía de Bacon deudas tan grandes que podríamos tomar aquí sus opiniones como propias de una actitud hacia el pasado *que también es moderna*.

<sup>24</sup> Cf. RIEGL 1901: 299 y ss.

«Las tinieblas se extendían sin duda sobre las masas; pero en los conventos y en los colegios conservaron algunas personas las tradiciones de la Antigüedad. Bacon mismo, reconociendo lo que se llama el *poder de la erudición y del conocimiento de las lenguas*, da cuenta de una ardiente afición al estudio que observa, “sobre todo desde hace cuarenta años, en las ciudades y en los monasterios, al lado de la ignorancia general de los pueblos”»<sup>25</sup>.

Heinrich Luden escribía en su *Geschichte des deutschen Volkes* (1825-1837):

«Hace una generación, la Edad Media parecía una noche oscura, ahora... el encanto de lo que descubrimos ha fortalecido el deseo de seguir investigando»<sup>26</sup>.

Y es definitivo que en 1902 un autor tan clerical como Léon Bloy incluyese el caso en su notable recopilación de tópicos:

«En otros tiempos, hace como mucho cincuenta años, la noche o, si se quiere, las tinieblas de la Edad Media eran rigurosamente exigidas en los exámenes. Un joven burgués que hubiese dudado de la opacidad de estas tinieblas no habría podido casarse».

Pero ya la sociedad burguesa, continuaba Bloy, se había vuelto «*moyenâgeuse*»<sup>27</sup>.

Nos hallamos entonces ante advertencias permanentes contra un lugar común gastado en el que nadie parece

---

<sup>25</sup> HUMBOLDT 1834: 50 y s.

<sup>26</sup> Cit. en VALDEÓN 2004: 32.

<sup>27</sup> BLOY 1902: 219 («La nuit du Moyen Âge»). Éste era, en efecto, uno de los 183 tópicos que Bloy comenta en su mordaz recopilación; pero un tópico, como se ve, que incluso ya entonces estaba muy pasado de moda. Recordemos que Bloy fue uno de los principales promotores de la primera campaña para canonizar a Cristóbal Colón (cf. BLOY 1884 y 1890).

haber creído nunca. Más bien al contrario, las comparaciones serias entre la Edad Moderna y la Media han hecho casi siempre a ésta más simpática. Así acontece, y no hay que sorprenderse, en docenas de párrafos de *El capital* (1867) donde Marx compara el régimen deshumanizado del capitalismo con el sistema laboral y jurídico feudal, o en *De la división del trabajo social* (1893) de Durkheim, que elogiaba los valores colectivistas y socializadores de los gremios medievales y lamentaba su pérdida bajo el régimen actual<sup>28</sup>. En el siglo XIX se impuso una concepción progresista según la cual la Edad Media y el cristianismo habían sido fases necesarias sin las cuales no habría sido posible la modernidad. Cuando Mme. E. Napoléon Peyrat hablaba de las instituciones monásticas medievales no sugería la menor señal de reproche, sino que más bien las presentaba como un encomiable ejemplo ante el que la Iglesia moderna sólo podía ser juzgada como un residuo degenerado<sup>29</sup>.

Este criterio valorativo dominante respecto a la cultura medieval es el que ya encontramos en las páginas iniciales de *Los orígenes de la Francia contemporánea* (1876) de Taine: se juzga muy positivamente el papel civilizador de la Iglesia, sin el cual verdaderamente habría quedado muy poco en pie del mundo clásico, pero al mismo tiempo se considera que la teocracia acabará siendo un lastre<sup>30</sup>. En cierta manera, se trata de un criterio sin intención desaprobadora, casi una simple noción temporal, diacrónica, como si se quisiera decir: «Eso estuvo bien para su época» (en el fondo, como dice Carlos Alonso del Real respecto a la noción histórica o científica de superstición, es aquello de Tácito:

*Sæculi nostri non est*<sup>31</sup>). En autores ateos como Feuerbach o Engels, o Bebel o Lafargue, no encontraremos más que elogios de todo tipo para los primeros cristianos, en contraste con el papel subordinado y reaccionario que juega la religión en tiempos modernos.

A pesar de todo, de tanto en tanto los historiadores revisionistas protestan contra los abusos de una historia que juzgan *hostil* a la Edad Media, una historia a la que acusan de anticlerical y darwinista. Como inventores de esta Edad Media oscura señalan a los pensadores renacentistas o a los ilustrados, pero sin apenas fundamento alguno, como ya he explicado. El motivo latente de esta crítica es en realidad el proceso de irrefragable secularización de la sociedad moderna. Con la renuncia a la tutela teológica, el Renacimiento inició también las ásperas resistencias eclesíásticas, y desde entonces no ha cesado la lucha entre clericalismo y librepensamiento. Era lógico que en el terreno de las luchas político-culturales se quisiera oponer la sociedad moderna a la medieval y no a la antigua: había que deshacerse de la tiranía teológica, no de las servidumbres paganas que ya habían desaparecido —un poco como los adolescentes sufren un impulso urgente de enfrentarse a los padres, pero no a los abuelos<sup>32</sup>. Se reprochó entonces a la Iglesia toda una serie de incontables actos contra la libertad y la ciencia, pero raramente estas acusaciones se han proyectado injustificada o sistemáticamente al pasado medieval. Más bien sucedió lo contrario: los pensadores liberales solían aprovechar muy bien la estrategia consistente en enfrentar una institución caduca como la Iglesia actual a

<sup>28</sup> DURKHEIM 1893: pássim.

<sup>29</sup> PEYRAT 1865: 36 y ss.

<sup>30</sup> TAINÉ 1876: 4 y ss.

<sup>31</sup> ALONSO 1971: 17.

<sup>32</sup> Antes he dicho que la frívola motivación de muchas reformas pedagógicas, más aparentes que reales, era distinguimos tópicamente de nuestros abuelos; una metáfora más correcta debería referirse más bien a los padres, al menos en lo que respecta a los tiempos modernos, en que los cambios superficiales se aceleran.

su propio brillante pasado medieval. Se reconocía el papel culturalmente positivo de la Iglesia durante la Edad Media, al tiempo que se reprobaba el intento de perpetuación de una mentalidad obsoleta y un privilegio social injustificable. Nada se decía contra la sociedad medieval en lo que tenía de necesaria, de maduración, sino contra la pretensión de adoptarla como modelo perenne —e incluso, quiero insistir, muchas veces, en Marx, en Durkheim, en William Morris... la comparación entre los tiempos modernos y los medievales arrojaba un claro saldo a favor de éstos. Y cuando se destacaban los actos antiliberales del cristianismo medieval, no era para presentarlo como el único fenómeno cultural de la época, sino como una contraparte de la lucha cultural que jamás había cesado de existir. La Edad Media, para los historiadores liberales, era también —o sobre todo— la sociedad en que comenzaban a germinar las ideas modernas.

¿Es posible entonces que los libros escolares hayan transmitido una deformada imagen peyorativa de la civilización medieval? Hace pocos años que Jacques Heers renovó esta denuncia en un libro que ha resultado extrañamente persuasivo, a pesar de su escaso o nulo rigor: *Le Moyen Âge, une imposture*<sup>33</sup>. En él hallamos recopilados todos los reproches que se han podido sentir durante dos siglos contra unos indeterminados historiadores racionalistas y anticlericales que habrían tergiversado sistemáticamente la historia. Pero Heers no reconoce que estos reproches tengan una larga historia, es decir que él esté repitiendo argumentos gastados. Jeffrey Burton Russell ha enfatizado también este tipo de acusaciones en un libro sobre la falsedad de la creencia medieval en la Tierra plana (*i.e.* sobre la falsedad de la afirmación de que los hombres

medievales creían que la Tierra es plana)<sup>34</sup>. Ambos historiadores coinciden en el siguiente argumento: los eruditos no han elaborado nunca una imagen grosera de la «tenebrosa» e «inculta» Edad Media, y sin embargo esta imagen deformada es la que se ha transmitido a través de las escuelas. Pero esto nos colocaría ante un enigma de la cultura, según el cual los científicos dicen unas cosas y los maestros cosas contrarias. Nada más alejado de la verdad; siempre ha habido una solidaridad muy grande entre la producción científica y la divulgación pedagógica. Se acusa a los libros de texto tipo de haber afirmado que en la Edad Media los sabios creían que la Tierra era plana. Pese a las protestas de Heers y de Russell, realmente esto no se ha

<sup>34</sup> RUSSELL 1991; cf. también RUSSELL 1989. En este artículo hallamos una confesión acerca de la trayectoria mental que el autor ha seguido en esta indagación, y que no aparece luego en el mencionado libro sobre el mismo tema: dice Russell que buscó afanosamente e infructuosamente el origen de la susodicha tergiversación entre los filósofos ilustrados; le pareció «sorprendente» que éstos *no* hubiesen al parecer afirmado que en la Edad Media los hombres creían que la Tierra era plana; finalmente tuvo que contentarse con culpar de la invención de todo el «mito» a Washington Irving y Antoine-Jean Le-tronne, y colateralmente a John William Draper y a Andrew Dickson White. Un examen menos erístico que el de Russell conduce a la conclusión de que estos autores no inventaron nada; la creencia en la Tierra plana puede rastrearse en gran cantidad de documentos, incluyendo lo que escribieron los ilustrados. Es fácil comprender lo que realmente busca Russell: la prueba de una exageración dirigida de mala fe contra la Iglesia. Lo que ya es menos comprensible son los verdaderos motivos que han disuadido a Russell de arremeter contra la Ilustración, toda vez que él mismo ha declarado esa intención beligerante. Sólo alcanzo a reconocer la eficacia de esa estrategia, ya sea inconsciente o deliberada, consistente en silenciar a autores anteriores al siglo XIX: de este modo el «mito» parece surgir repentinamente, es decir, parece una verdadera conspiración en toda regla; esa impresión se desvanecería si se mostrase la persistencia de tal «mito» desde el Renacimiento. Resulta entonces que nos enfrentamos a una verdadera exageración, no la de los historiadores *darwinistas* y *anticlericales*, sino la de Russell; pues aquéllos no ocultaron que también en la Edad Media hubo sabios que conjeturaron la redondez de la Tierra, mientras que Russell pretende que no los hubo que la negasen.

<sup>33</sup> HEERS 1992.

afirmado nunca seriamente en ningún libro escolar —ni en otro tipo de obras. He revisado centenares de documentos donde podría esperarse una afirmación semejante, y no la he hallado. El propio Russell sólo cita dos manuales escolares ¡en un lapso de 200 años! que dedican dos líneas al tópico de la Tierra plana. Hubo, innegablemente, hombres cultos que creyeron en la Tierra plana; y la especie de que Colón se enfrentó a objeciones dictadas por estas creencias erróneas no es ninguna invención de los autores modernos (de Letronne o de Irving, por ejemplo, como afirma Russell), sino que se halla autenticada por documentos de la época (sin ir más lejos, en Bartolomé de Las Casas o el propio hijo del Almirante, Fernando Colón, por más que no dispongamos de los textos originales<sup>35</sup>). El carácter nada recóndito de estos testimonios es lo primero que hace extraño el que las denuncias de Russell y Heers hayan resultado tan persuasivas. Otra idea general de estos autores es que el origen de las tergiversaciones procede del darwinismo y el anticlericalismo. Pero es fácil darse cuenta de que muchos autores anticlericales del siglo XIX presentaron la historia medieval con simpatía, justamente con la intención de poner de relieve el contraste entre la heroica Iglesia primitiva y la corrompida de los tiempos modernos. En otro lugar nos ocuparemos de las verdaderas motivaciones de las opiniones de estos autores, y del hecho de que en general permanezcan sin contestación; aquí quiero apuntar simplemente que no se trata de obras científicas, sino *ideológicas*, lanzadas indirectamente contra una concepción materialista y racionalista de la historia y del mundo.

<sup>35</sup> En efecto, estos dos testimonios contemporáneos nos informan de los argumentos esgrimidos contra el proyecto de circunnavegación de Colón, no todos compatibles entre sí, y entre los que destacan dos especiales: (1) que la Tierra es plana, y por tanto no puede circunvalarse, y (2) que aun siendo redonda, no podría viajar al otro extremo, puesto que sería imposible remontar corriente arriba. Cf. COLÓN 1571: 33 y s. (escrito antes de 1539); LAS CASAS 1875: 21 y s. (escrito c. 1560).

Los libros escolares son por término general impecables; prácticamente se puede decir que lo han sido siempre, y casi bajo cualquier régimen social. No es posible imaginar un motivo de indignación como el que llevó en cierta ocasión a Richard Feynman, premio Nobel de física, a concluir que casi todos los libros escolares de física estaban llenos de estupideces<sup>36</sup>. Entre centenares de manuales escolares y de libros de divulgación destinados al público adolescente, no se encuentra ninguna insistencia desproporcionada en los aspectos oscuros de la cultura medieval, y la mayoría de las veces no se encuentra ninguna mención en absoluto del tópico de las «tinieblas» medievales. A veces, algún libro poco serio —pero con una falta de seriedad que no resulta ofensiva para la crítica científica, porque por su índole no se mide con ella— puede hacer broma con comparaciones que, sin referirse a hechos falsos, son sin duda poco adecuados por carecer del sentido de la relatividad (del contexto) que caracteriza la visión científica de la historia. Por ejemplo, John Farman, en *La superbrevia historia de la Edad Media*<sup>37</sup>, que sólo se refiere a la Alta Edad Media británica, hace burla de ciertos aspectos, como la brutalidad, la falta de aseo, el relativo retardo tecnológico, la creencia en supersticiones y leyendas, etc. Sin duda que, en relación a la población general, nuestra época no es menos crédula que la medieval (pensemos, si no, en la enorme difusión del ocultismo<sup>38</sup>). Ahora bien, el parangón tiene

<sup>36</sup> FEYNMAN 1985.

<sup>37</sup> FARMAN 1998.

<sup>38</sup> El auge contemporáneo del esoterismo vuelve muy interesante, y muy educativa, incluso una ficción tan tremebunda como *El péndulo de Foucault* (1988) de Umberto Eco, que denuncia mordazmente la sordidez intelectual y moral de los ambientes ocultistas actuales. Pero sería absurdo y metafísico deslizarse desde aquí hasta la descabellada idea de que todo es posible en toda época. Hay experiencias (pensamientos, proyectos, conocimientos, sentimientos...) que juzgamos imposibles en determinadas circunstancias históricas: juzgamos imposible que un aborigen australiano que no ha pasado por una

límites: la leyenda está asociada también a la mentalidad culta de la Edad Media, hasta el punto de que ni tan solo hoy día es posible dar cuenta de un segmento cualquiera de la historia medieval sin referirse, aparte de los hechos confirmados, a las leyendas que se han transmitido.

Por lo que respecta a los libros escolares del siglo XIX, podemos afirmar lo mismo. Un ejemplo tipo de la evaluación cultural de la Edad Media en pleno siglo XIX es la reseña que Fouqueau de Pussy hace del libro de Émile de la Bédollière *Histoire des mœurs et de la vie privée des Français* en una publicación periódica enciclopédica destinada a la educación de las muchachas francesas<sup>39</sup>. Destacaba el papel esencialmente civilizador que tuvo la Iglesia en los primeros siglos, especialmente al combatir las supersticiones del paganismo. No había que ser muy clerical para defender este punto de vista; es exactamente el que encontramos en los grandes ateos de Europa, en Taine o en Renan, por ejem-

---

escuela europea sienta la especie de emoción estético-intelectual que puede fascinar a un astrónomo o a un genetista europeo cuando reflexionan sobre los conceptos, mecanismos e imágenes que sus respectivas ciencias han elaborado. Pese a que los más sabios entre los antiguos griegos (Platón, Aristóteles, Epicuro...) llegaron a reconocer la crueldad y la injusticia humana que supone la esclavitud, no se les ocurrió nunca que esta institución pudiese ser razonablemente abolida mediante acciones de orden jurídico, o político-administrativo, ni tampoco soñaron con una revolución para la emancipación social; como mucho, podían imaginar la utopía —el «sueño de Aristóteles», como lo llamó Paul Lafargue (LAFARGUE 1883: 53 y s.)— de un mundo sin necesidad de esclavos porque todo el trabajo lo realizaran las máquinas. Marx advirtió que «un pigmeo de la economía burguesa» como Bastiat no superó a un gigante del pensamiento como Aristóteles, que fue incapaz de descubrir que la medida del valor es el trabajo porque vivía en una sociedad en que este *valor* procedía, incomprensiblemente, del trabajo de los esclavos, *sin valor*. Y en el mismo lugar observaba el mayor error de Don Quijote: haber creído que la caballería era una institución compatible con cualquier tipo de sociedad (cf. MARX 1867: 46, n. 36).

<sup>39</sup> FOUQUEAU 1847.

plo. Entonces, ¿a qué se reduce la tópica imagen tenebrosa de la Edad Media? Pues a poco más que la que nos transmitió Michelet en *La bruja* (1862) —y por cierto, un antropólogo al que difícilmente podríamos acusar de no saber evaluar las sociedades con un sentido de relativismo crítico, Marvin Harris, no nos ofrece una imagen muy diferente de las prácticas persecutorias de la Inquisición<sup>40</sup>.

No quiero negar la existencia efectiva de una imagen tenebrosa de la Edad Media. Simplemente quiero precisar que ni el origen ni el medio privilegiado de esta imagen podrán hallarse en la educación primaria o secundaria. Hay muchas imágenes de la sociedad medieval: la ilustrada abstracta, la erudita, la simplificada de los manuales escolares, la artístico-literaria de caricatures románticos, la de la novela gótica, la de los estereotipos cinematográficos, la de los tópicos «populares», etc. Sólo de esta precaria división podemos intuir que muchas veces se han confundido los ámbitos cuando se ha intentado criticar una determinada concepción.

En el mundo académico —y en la enseñanza—, la crítica de la sociedad medieval no proviene de ningún sesgo ideológico, sino del ejercicio de la comparación: respecto a los criterios de libertad o emancipación social actuales, se contemplan como superadas todas las instituciones medievales, y respecto a la concepción científica del mundo, se contempla como obsoleta la teología. Las ideas medievales se juzgan como apropiadas para su época, pero también como productos de tensiones o luchas ideológicas en el seno de las cuales

---

<sup>40</sup> HARRIS 1974: 181 y ss. Y aunque se trate de una ficción literaria, podemos también invocar *El nombre de la rosa*, de Umberto Eco, por tratarse de la meditada obra de un erudito buen conocedor de la cultura medieval; aunque se dibujen allí caracteres con los que cualquier hombre culto moderno podría identificarse, no deja de estar presente la fatal hegemonía del oscurantismo de la época, que hace muy verosímil el final trágico.

se forjaría la cultura moderna. Aparte de los agresivos proyectos del liberalismo radical de la *Kulturkampf*, el anticlericalismo no ha sido nunca proyectado seriamente en la valoración de la Edad Media. Si en nuestros días aún hallamos autores que dirigen tales reproches a los historiadores laicos es sin duda porque se sienten comprometidos en una batalla por la recuperación del prestigio histórico de la Iglesia, y no por la integridad científica de la historia ni de su enseñanza, que no corren ningún grave peligro. La absurda vindicación cultural de la Edad Media es en realidad un intento camuflado de combatir los logros intelectuales derivados de la secularización, cuyo origen aún podemos atribuir *grosso modo* al Renacimiento<sup>41</sup>.

En conclusión, podemos responder negativamente a la pregunta que se formula en el título de este artículo. Me atrevería a decir incluso que, al contrario de lo que se suele lamentar sin fundamento, la enseñanza actual de la historia trata el mundo medieval con mucha simpatía. Aquí hemos de desatacar el hecho de que, desde finales del siglo XIX, la revalorización de la Edad Media ha sido principalmente obra de los historiadores del arte. La arquitectura gótica es quizá el único fenómeno medieval que en época contemporánea haya gozado siempre de una unánime admiración. La historia del arte ha contribuido decisivamente a configurar una noción de cultura medieval como civilización europea, unitaria. Además, han sido los estudios de historia del arte medieval los que han ayudado a clarificar, por contraste, la verdadera naturaleza del Renacimiento y la modernidad<sup>42</sup>. Pero esta simpatía tiene un peligroso

reverso, en el que radica un verdadero sesgo ideológico: rescatar la Edad Media apelando a todo lo que tiene de fascinante o de artísticamente maravilloso y esotérico, en lugar de aquello que tiene de intelectualmente brillante y avanzado, es una estrategia pueril —que encontramos también, sobre todo, en los libros de historia del arte. La causa de esta simpatía es el gusto por lo primitivo, que puede caracterizar mucho de los criterios modernos de valoración artística. Como nuestra «cultura» no es homogénea, sino que como mínimo tenemos «dos culturas» enfrentadas<sup>43</sup>, es lógico que haya dos maneras antagónicas —quizá parcialmente complementarias— de valorar la Edad Media: una que rescata todo lo que tiene de embelesador y esotérico, y otra que encuentra más interesante la civilización medieval por el hecho de haber protagonizado heroicas resistencias contra la barbarie y por haber contribuido también a desterrar la mística y la teología como directrices del pensamiento. Sería interesante analizar la mezcla de estos dos criterios valorativos en los mismos libros de texto. Recalquemos aquí sólo el hecho de que ambos tienen un sentido positivo, no peyorativo.

---

Panofsky o de Jean Adhémar, pretendiendo que estos autores han «revalorizado» la Edad Media en el indeterminado sentido encomiástico en que él la entiende. Los profundos y detallados estudios de estos autores sobre el arte medieval tienen la virtud de precisar y enfatizar lo que la cultura renacentista tiene de distintiva; lo que hacen es destacar las diferencias exactas entre la modernidad y la cultura medieval, no disolverlas, como pretende Heers, y mucho menos dar a entender que la época moderna se caracterice por su soberbia intelectual y su menosprecio al pasado —sino todo lo contrario: se caracteriza por el desencantamiento del mundo, que no es más, ni menos, que honestidad intelectual. Justamente estos autores han defendido la existencia efectiva y la grandeza cultural del Renacimiento contra aquellos que, como Heers, han querido negar todo sentido a la modernidad.

---

<sup>41</sup> Uno de los hechos más significativos es la radical crítica de Maquiavelo a los sistemas gubernamentales del pasado feudal y eclesiástico, que examinó y descartó como caducos.

<sup>42</sup> Es sorprendente que Jacques Heers, en su citado ensayo contra los supuestos prejuicios antimodernistas de la historiografía moderna, también quiera aprovecharse, entre otras, de las obras de Erwin

<sup>43</sup> Aún resultan provechosas las ideas de Charles Percy Snow (SNOW 1959-1960).

### 3. La simplificación, virtud pedagógica y no obstáculo a la verdad

Si algún reproche puede hacerse siempre a un manual o libro de texto es el de que presente las cosas simplificadas. Pero es como reprochar a un pigmeo que sea bajito, o a un nuer que sea alto, o lamentar que un abrigo sólo sirva bien en el invierno: es su propia naturaleza. Los tópicos y las síntesis son necesarios y oportunos en determinadas fases de la enseñanza. Toda investigación minuciosa y rigurosa de cualquier experiencia histórica llevará siempre a matizaciones que pulverizarán cualquier *topos*, por correcto que sea en términos generales. Porque toda experiencia histórica es también una experiencia humana colectiva, y toda experiencia humana colectiva algo dilatada, aunque pueda ser simplificada estadísticamente bajo la ley de los grandes números, es proteica y en esencia inclasificable. No es el carácter de simplificación de los manuales lo que podemos o debemos discutir. Una simplificación, e incluso un vulgar lugar común, no es una mentira, ni en el sentido de una exageración. El estudio de la historia proporciona innumerables ocasiones de desmentido de lo que una visión superficial y esquemática encontraría plausible. Así, puede ser que muchos se sorprendan al descubrir que el jabón es un invento de los bárbaros, o el libro uno medieval. Incluso los textos de historia más elementales generalmente aportan esta clase de desmentidos, y no es cuestión de rasgarse las vestiduras vociferando que una supuesta caterva de escritores «ignorantes», «darwinistas» y «anticlericales» han estado falsificando la historia —sugiriendo además absurdamente que los dos últimos epítetos son equivalentes al primero. Una de las afirmaciones más extravagantes que se pueden leer a propósito de algún hecho medieval en una obra para niños es la de que Carlomagno «nunca había aprendido a escribir otra

cosa que ¡su nombre!»<sup>44</sup>. Pero se trata de un dicho anecdótico y casual y no de ningún síntoma absurdo de hostilidad a la cultura medieval.

Un libro escolar puede muy bien mencionar el hecho de que cuando Colón propuso navegar hacia occidente hasta las Indias algunos le contestaran que entonces podría caer por el borde del planeta; generalmente añadirán que los hombres más sabios reconocían la esfericidad de la Tierra. Con aquella afirmación, el manual no dice nada falso. Y no se puede pedir mucho más a un manual, por cuanto la clarificación del caso no vendría de insistir en la certeza de los sabios sobre la redondez de la Tierra, sino en las viejas discusiones acerca de la existencia de los antípodas. En efecto, si la esfericidad fue reconocida por la mayoría de los teólogos, en cambio fueron condenados quienes, como Virgilio, obispo de Salzburgo, afirmaban que podían existir antípodas. Se comprendía bien la redondez; lo que ya no podía comprenderse en aquella época era que alguien pudiese llegar al otro lado del mundo y colocarse cabeza abajo sin caerse. El examen de la historia de estos problemas no se adecua a la naturaleza de un libro de texto escolar. Por lo demás, aun si tal historia se expusiese, nada podría evitar la conclusión de que los tiempos medievales, si bien trajeron un cierto progreso en algunas otras cosas, fueron malos para las ciencias naturales.

He aquí lo que podría resultar al intentar sintetizar parte de aquella problemática, la que se refiere a la redondez de la Tierra, dejando aparte la cuestión de los antípodas, pero sin renunciar absolutamente al rigor documental:

---

<sup>44</sup> BARILLÉ 1978: 16. El autor del texto infantil tiene la precaución de precisar «según la tradición», pero no tiene en cambio el prurito de aclarar que tal tradición carece de fundamento.

En los primeros siglos del cristianismo hallamos a unos pocos padres de la Iglesia combatiendo la idea de una Tierra esférica y temerosos de que se discutiesen las Sagradas Escrituras; me apresuro a decir que, además de ser pocos, hay en ellos no sólo hostilidad, sino casi un puro desdén por la cuestión, que consideran ociosa respecto a los verdaderos problemas espirituales o morales del hombre. Es el caso de Eusebio, Basilio de Cesarea<sup>45</sup>, Lactancio, Juan Crisóstomo o Efraem Syrus. La actitud intelectual de los primeros padres de la Iglesia, y en particular de San Basilio, es encomiada por Gabriel Compayré. Este autor considera que fueron San Agustín y San Atanasio quienes, a diferencia de San Basilio de Cesarea o San Juan Crisóstomo, censuraron ásperamente las enseñanzas paganas; que hubo entonces «progreso para la fe» y «decadencia para todo lo demás»<sup>46</sup>. En aquellos primeros tiempos de cristianismo hubo otros pensadores más comprometidos con el razonamiento científico, que no se limitaban a condenar la idea de la esfericidad simplemente porque contradijera el libro sagrado, sino en base a juicios más o menos lógicos. Así, Teófilo de Antioquía y Clemente de Alejandría llegaban a conclusiones opuestas. La teoría de la Tierra plana defendida por Teófilo culmina, en el siglo VI, en la *Topografía cristiana* de Cosmas Indicopleustes, donde se asegura que la Tierra es una especie de paralelepípedo recto de escaso tamaño, y que la misma forma posee todo el universo<sup>47</sup>. Que la Tierra es un rectángulo plano lo sugieren la expresión

«los cuatro extremos de la tierra», que se halla en el Apocalipsis 7.1 y en Ezequiel 7.2, «los cuatro vientos del cielo» en Zacarías 6.5 y «los cuatro cabos del cielo» en Jeremías 49.36<sup>48</sup>. La obra de Cosmas parece haber sido bastante ignorada en la Edad Media, e incluso ridiculizada —por Juan Filoponus—, pese al relativo énfasis que en ella pone Andrew Dickson White<sup>49</sup>. Pero no sería justo acusar a White, como ha hecho Russell, de querer exagerar el irracionalismo de los teólogos medievales, porque este autor también se refiere a quienes, como Clemente y Orígenes, defendieron la esfericidad: San Ambrosio y San Agustín toleraron esta idea «pagana», y mucho después de Cosmas la adhirieron San Isidoro, San Alberto Magno, Santo Tomás, Dante y Vincent de Beauvais, entre otros. También Humboldt da cuenta pormenorizadamente de todos estos autores, y particularmente de sus aportaciones a la cosmografía anterior a Colón<sup>50</sup>. Hallamos un sensible retroceso intelectual en las condenas de Lutero, Melancthon, Calvino e incluso Zwinglio, que adhirieron literalmente los textos bíblicos; Calixto III sería denunciado como herético por atreverse a cuestionarlos en este extremo.

Pero según Russell los autores medievales consideraron los textos bíblicos en un sentido alegórico siempre que parecían contradecir la evidencia científica<sup>51</sup>, y para aquilatar esa sorprendente afirmación es capaz de aludir, sin resolverlo críticamente, al problema de la falacia intencional<sup>52</sup>. Pretende persuadirnos de que la actitud

<sup>45</sup> De un modo bastante jesuítico, Russell considera a Basilio partidario de la esfericidad, o en todo caso tolerante e indiferente con respecto a las conclusiones de los filósofos, que por referirse al mundo físico y no al espiritual, no pueden entrar en contradicción con —o son irrelevantes para— los intereses religiosos (cf. RUSSELL 1991: 21).

<sup>46</sup> COMPAYRÉ 1879: 48 y ss. Un juicio mucho más hostil a la dudosa influencia del cristianismo en la educación se encuentra en IS-SAURAT 1886: 57 y ss.

<sup>47</sup> MCCRINDLE 1887; WINSTEDT 1909; WOLSKA 1962.

<sup>48</sup> RAY 1951: 610.

<sup>49</sup> WHITE 1898 (cap. II, «Geography», § 1, «The form of the Earth»).

<sup>50</sup> Un curioso e interesante elogio del racionalismo y empirismo de Dante se encuentra en OZANAM 1838: 257 y ss., y espec. 264, donde trata al poeta como a un precursor de Colón y de Newton.

<sup>51</sup> RUSSELL 1991: 21.

<sup>52</sup> RUSSELL 1991: 88, n. 58.

más común entre los teólogos medievales fue la de San Agustín, según la cual la Biblia contiene las verdades esenciales para la salvación, y no detalles geográficos, que para nada interesan al cristiano, y por tanto los filósofos son libres de asignar al planeta la forma que deseen sin entrar en ninguna posible contradicción. (Nótese el anacronismo que comete Russell: atribuye a los primeros teólogos convicciones típicas del averroísmo latino; estrategia verdaderamente jesuítica, toda vez que incluso la doctrina de la doble verdad sería en su tiempo condenada por herética.) Añade Russell que lo que los autores de la Biblia querían significar con «piel extendida» o «tienda» era una *afirmación moral* y no *geográfica*, y que debemos tomar los textos sagrados como metáforas<sup>53</sup>, pero sería difícil encontrar en los teólogos medievales una aprobación de semejante tesis. Lo más grotesco es que, aun si tuviese razón en sus erísticas conclusiones, Russell no habría logrado disipar nuestra idea de lo sumamente irracional que debió de ser una época en la que ni la geografía ni ninguna otra ciencia tenían el más mínimo interés, pues en nada contribuían a la salvación eterna.

Nada de lo que explicaron Letronne o White entra en contradicción con la síntesis habitual de un libro de texto: *durante la Edad Media muchos (jamás se dice «todos») creían que la Tierra era plana; el viaje de Colón —pero sobre todo el de Magallanes-Elcano— demostró definitivamente (i.e. experimentalmente) la redondez del mundo* (es decir, hasta entonces había sido una conjetura más o menos bien fundada, defendida quizá por la mayoría de los sabios, pero despreciada o incluso condenada por la mayoría de los teólogos). En resumidas cuentas, tras haber dedicado unos cuantos días a rastrear la historia de aquellas concepciones cosmográficas, y también el modo en que los historiadores moder-

nos la han explicado, ninguna persona sensata descubriría que todo cuanto un manual enseña es una simplificación ni burda ni embustera.

Ernst Gombrich proponía no hace muchos años un ejercicio de síntesis radical, ni más ni menos que la elaboración, no ya de un *catecismo*, sino de un *credo* para la historia del arte, es decir, un resumen en una página de una serie de acontecimientos significativos que vertebran nuestra inteligencia de la historia del arte y la cultura occidentales —de la misma manera que para la religión el *credo* es la síntesis del *catecismo* y éste, a su vez, es síntesis de la *summa* que comprende toda la teología<sup>54</sup>. Es una propuesta pedagógica y culturalmente interesante<sup>55</sup>; podría servir para contrarrestar la manía hipercrítica —que equivale a hipocrítica— de autores como Heers y Russell, que induce en los estudiantes de historia una conducta que posiblemente les capacita para utilizar su alta suspicacia en el rechazo de cualquier tópico, pero al mismo tiempo les impide elaborar constructivamente hasta la más mínima ilación o elección crítica de hechos relevantes.

Las protestas de «rehabilitación» de la Edad Media han sido tan numerosas e ininterrumpidas desde el momento mismo en que parece ser que se «inventó», que podemos dudar no sólo de la oportunidad, sino del sentido mismo de cualquier otra protesta más. La historia medieval es una enseñanza consolidada, susceptible

<sup>53</sup> RUSSELL 1991: 23.

<sup>54</sup> GOMBRICH 1961. Por cierto, en el mismo lugar usa Gombrich la expresión “Edad de las Tinieblas”, justamente para destacar el heroico papel que en tiempos tan hostiles a la cultura jugaron unos pocos clérigos cultos que, como San Isidoro, no se avergonzaron de escribir compendios sencillos de los conocimientos esenciales.

<sup>55</sup> No se trata de una libre y personal expresión poética como la del célebre «Credo» del periodista y humorista venezolano Aquiles Nazoa («Creo en Pablo Picasso, Todopoderoso, Creador del Cielo y de la Tierra...», etcétera), sino de un ejercicio de rigurosa selección histórico-cultural.

de ser muchas veces corregida, pero difícilmente impugnada.

## Bibliografía

ALONSO DEL REAL, C. (1971). *Superstición y supersticiones*, Madrid: Espasa-Calpe.

AZNAR, J.M. (2004). «Seven theses on today's terrorism» [documento en línea], discurso inaugural en la Universidad de Georgetown, New York, 21 de septiembre de 2004.

[www3.georgetown.edu/president/aznar/inauguraladdress.html](http://www3.georgetown.edu/president/aznar/inauguraladdress.html)

BACON, F. (1858). *Novum Organum* [escrito entre 1608 y 1620]. In: Speding, J.; Ellis R. L.; Heath, D. D. (ed. y comp.). *The Works of Francis Bacon*, vol. 1. London: Longman and Co./Simpkin and Co./Hamilton and Co./Whittaker and Co./J. Bain/E. Hodgson/Wahsbourne and Co./Richardson Brothers/Houldston and Co./Bickers and Bush/Willis and Sotheran/J. Cornish/L. Booth/J. Snow/Aylott and Co.

BARILLÉ, A. (ilustr.). (1978). *Érase una vez... el hombre*, vol. 17. Barcelona: Planeta-De Agostini.

BLOY, L. (1884). *Le révélateur du globe, Christophe Colomb et sa béatification future* (pref. de J. Barbey d'Aureville). Paris: A. Sauton.

BLOY, L. (1890). *Lettre encyclique à tous les évêques de la France, les priant de plaider la cause de la béatification de Christophe Colomb auprès de la cour de Rome* [4 págs., en latín]. Paris: [Sin editor], 4 de octubre de 1890.

BLOY, L. (1902). *Exégèse des lieux communs*. Paris: Société du Mercure de France.

BUENO, G. (1996). *El mito de la cultura*. Barcelona: Prensa Ibérica.

CARRÉ, I. (1880). *Essai de pédagogie pratique (Souvenirs de dix ans d'inspection)*. Charleville: Édouard Jolly/Leroy-Mailfait.

COLÓN, F. (1571). *Historie del S.D. Fernando Colombo; nelle quali s'ha particolare, & vera relatione della vita, & de' fatti dell'Ammiraglio D. Christoforo Colombo, suo padre... etc.* Venezia: Francesco di Franceschi Sane-se.

- COMPAYRÉ, G. (1879). *Histoire critique des doctrines de l'éducation en France depuis le seizième siècle*, vol. 1. Paris: Librairie Hachette et Cie, 1904 (7<sup>a</sup> ed.).
- COMPAYRÉ, G. (1887). *Cours de pédagogie théorique et pratique*. Paris, Librairie classique Paul Delaplane, 1897 (13<sup>a</sup> ed.).
- COMPAYRÉ, G. (1889). *Psychologie appliquée à l'éducation*, vol. 1 (*Notions théoriques*). Paris: Librairie classique Paul Delaplane, 1890 (3<sup>a</sup> ed.).
- COMPAYRÉ, G. (1890). *Organisation pédagogique et législation des écoles primaires (Pédagogie pratique & administration scolaire)*. Paris: Librairie classique Paul Delaplane.
- CHASTEAU, L. (1887). *Rédactions pédagogiques: Sujets traités & à traiter [ouvrage faisant suite à tous les cours de pédagogie et particulièrement à celui du même auteur]*. Paris: Librairie Picard-Bernheim et C<sup>ie</sup>.
- CHAUMEIL, J. (1885). *Manuel de pédagogie psychologique*. Paris: Librairie classique Eugène Belin, 1886 (2<sup>a</sup> ed.).
- DURKHEIM, E. (1893). *De la division du travail social*. Paris: Félix Alcan.
- FARMAN, J. (1998). *La superbreu historia de l'Edat Mitjana*. Barcelona: Molino.
- FEYNMAN, R.Ph. (1985). *¿Surely You're joking, Mr. Feynman? (Adventures of a curious character)*. New York: W.W. Norton.
- FOCILLON, H. (1938). *L'art d'Occident: Le Moyen Âge roman et gothique*. Paris: Armand Collin.
- FOUQUEAU DE PUSSY, J.J. (1847). «*Histoire des mœurs et de la vie privée des Français: usages coutumes, institutions, physionomie de chaque époque, etc., etc., depuis l'origine de la monarchie à nos jours; par Émile de la Bedollière, t. 1<sup>er</sup>, Chez Victor Lecart...*», etc. (Premier article). *Journal des demoiselles*. vol. 15, 198-200.
- FROBENIUS, L. (1921). *La cultura como ser viviente: Contornos de una doctrina cultural y psicológica*. Madrid: Espasa Calpe.
- GABRIEL, E. (1921). *Manuel de pédagogie à l'usage des écoles catholiques*. Tours-Paris: Maison A. Mame & fils/J. de Gigord.
- GOMBRICH, E.H. (1961). «The tradition of general knowledge». In: BUNGE, M. (ed.). *The critical approach to science and philosophy*. New York: Free Press of Glencoe, 1964, 442 y ss.

- GRÉARD, O. (1889, 2ª ed.). *Éducation et instruction: Enseignement secondaire, II*. Paris: Librairie Hachette et C<sup>ie</sup>.
- HARRIS, M. (1974). *Vacas, cerdos, guerras y brujas: Los enigmas de la cultura*. Madrid: Alianza.
- HEERS, J. (1992). *Le Moyen Âge, une imposture*. Paris: Librairie académique Perrin [trad. esp.: *La invención de la Edad Media*. Barcelona: Crítica. 1995].
- HUMBOLDT, F. W. H. A. v. (1834). *Cristóbal Colón y el descubrimiento de América: Historia de la geografía del Nuevo Continente y de los progresos de la astronomía náutica en los siglos XV y XVI*, vol. 1. Madrid: Librería de los sucesores de Hernando.
- ISSAURAT, C. (1886). *La pédagogie, son évolution et son histoire*. Paris: C. Reinwald.
- Journal des demoiselles* (1847). Mme J.J. FOUQUEAU DE POUSSY (directora, 1833-1852). vol. 15. Paris: [Sin editor]. 1833-1922.
- KLINE, M. (1973). *El fracaso de la matemática moderna*. Madrid: Siglo XXI.
- LAFARGUE, P. (1883). *Le droit à la paresse: Réfutation du «Droit au Travail» de 1848*. Paris: Henry Oriol.
- LAS CASAS, B. de. (1875). *Vida de Cristóbal Colón* [excerpta de la *Historia general de las Indias*, escrita c. 1560, publicada en 1875]. Caracas: Biblioteca Ayacucho. (Ed. André Saint-Lu).
- LAVISSE, E. (1885). «L'enseignement de l'histoire à l'école primaire». In: LAVISSE, E. *Questions d'enseignement nationale*. Paris: Armand Colin.
- LE GOFF, J. (1996). *Europa explicada als joves*. Barcelona: Anagrama/Empúries.
- MARX, K. (1867). *El capital: Crítica de la economía política*, vol. 1. Bogotá: Fondo de Cultura Económica.
- MAYER, A. (1981). *The persistence of the Old Regime: Europe to the Great War*. New York: Pantheon Books.
- MCCRINDLE, J.W. (1887). *The Christian Topography of Cosmas, an Egyptian Monk*. New York: Burt Franklin.
- MONOD, G. (1900). «L'enseignement supérieur de l'histoire dans les universités». In: PICAVET, F. (ed.). *Troisième Congrès International d'Enseignement Supérieur* [tenu à Paris du 30 juillet au 4 d'août de 1900: Introduction, rapports préparatoires, communications et discussions]. Paris: A. Chevalier-Marescq & C<sup>ie</sup>.

- ORTEGA Y GASSET, J. (1937). «Prólogo para franceses». In: ORTEGA Y GASSET, J. *La rebelión de las masas*. Madrid: Revista de Occidente.
- OZANAM, F. (1838). *Essai sur la philosophie de Dante [Thèse pour le doctorat présentée à la Faculté des lettres de Paris]*. Lyon: E. Vitte. (Ed. James Condamin).
- PEYRAT, E.N. (1865). *À travers le Moyen Âge*, Paris: Grassart.
- PUJOL, J. (1996). *Catalunya Espanya*. Madrid: Espasa-Calpe.
- RAY, C.N. (1951). «The rectangular earth». *Science*, vol. 113, 610.
- RENAN, E. (1882). «Qué es una nación». In: RENAN, E. *¿Qué es una nación? Cartas a Strauss*. Madrid: Alianza.
- RIEGL, A. (1992). *El arte industrial tardorromano (1901)*. Madrid: Visor.
- RUSSELL, J. B. (1989). «The flat error: The modern distortion of medieval geography». *Mediaevalia (A journal of medieval studies)*, vol. 15, 337-353.
- RUSSELL, J. B. (1991). *Inventing the Flat Earth: Columbus and modern historians*. New York: Praeger.
- SNOW, Dh. P. (1959-1960). *Les dues cultures i la revolució científica*. Barcelona: Edicions 62. (Trad. y epílogo de Jordi Solé-Tura).
- SPENCER, H. (1861). *De l'éducation intellectuelle, morale et physique*. Paris: Félix Alcan (Ancienne Librairie Germer Baillière et C<sup>ie</sup>).
- TAINÉ, H.A. (1876). *Les origines de la France contemporaine*, vol. 1. París: Librairie Hachette et C<sup>ie</sup>.
- TAYLOR, P. J. (1976). «An interpretation of the quantification debate in British geography». *Transactions Institute of British Geographers, New Series*, vol. 1, núm. 2, 129-142 [trad. esp.: «El debate cuantitativo en la geografía británica», en *Geo-Crítica [Cuadernos críticos de geografía humana]*, Barcelona, núm. 10, agosto de 1977, pp. 5-24].
- VALDEÓN BARUQUE, J. (2004). «La desmitificación de la Edad Media». In: NICOLÁS MARÍN, E.; GÓMEZ HERNÁNDEZ, J. A. (coord.). *Miradas a la historia: Reflexiones historiográficas en recuerdo de Miguel Rodríguez Llopis*. Murcia: Universidad de Murcia (Servicio de Publicaciones).
- WHITE, A. D. (1898). *A History of the Warfare of Science with Theology in Christendom*, 2 vol. New York: D. Appleton and Company.

WINSTEDT, E. O. (1909). *The Christian Topography of Cosmas Indicopleustes*. Cambridge: The University Press.

WOLSKA, W. (1962). *La Topographie Chretienne de Cosmas Indicopleustes*. Paris: P.U.F.

## El modelo de Súnion y el pronóstico de la educación permanente. Lo pendiente desde una doble perspectiva

Eva Gregori Giralt

Universidad de Barcelona. gregori@ub.edu

Fecha de recepción del artículo: junio de 2007

### Resumen

La idea de que el proceso de Bolonia y la reforma universitaria representan un cambio radical del modelo educativo y una auténtica renovación didáctica no halla su correspondencia necesaria en la teoría pedagógica de la educación superior. Conscientes de la importancia y la repercusión de esta nueva realidad, que es ya un hecho en la práctica cotidiana de las academias, el presente artículo intenta trazar un paralelismo con lo que aconteció en otros momentos clave de la pedagogía moderna. En la didáctica del siglo XX, la dimensión práctica de la enseñanza ha dejado faltas de un análisis teórico a no pocas iniciativas. Mediante el ejemplo de Súnion. Institució Cultural Catalana se considera hasta qué punto conviene mirar a la enseñanza primaria y secundaria para prever el futuro de la enseñanza superior y prepararse para un profundo replanteamiento tanto del aprendizaje y de lo aprendido como de las figuras del profesor y del estudiante.

**Palabras clave:** EEES, proceso de Bolonia, Súnion, enseñanza secundaria, escuela activa.

### Abstract

The idea that the Bologna process and the reform of the university entail a radical change to the educational model, and a genuine teaching renovation, is not matched by the pedagogical theory of higher education. Being aware of the importance and repercussion of this change, which is already a fait accompli in the academy, this paper attempts to compare this current situation and what happened in other key moments of modern pedagogy. Concerning the teaching domain of the Twenty Century, several initiatives did not receive the appropriate theoretical analyses because they focussed on the practical dimension of schooling. This paper will consider to what extent it is necessary to look at pre-university schooling in order to predict changes to the future of higher education. And special consideration will be given to probable transformations to both learning process and teaching content together with the role of teacher and student. All of this will be done by studying the concrete example of Súnion. Institució Cultural Catalana.

**Keywords:** EHEA, Bologna process, Súnion, secondary schooling, progressive schooling.

## 1. Advertencia al lector<sup>1</sup>

Aunque son muchas las experiencias didácticas que en los diferentes campos de la pedagogía se han llevado a cabo en cada uno de los niveles que componen el sistema educativo, no todas han tenido ni su adecuado reflejo en el terreno de la especulación ni su debido reconocimiento en la sociedad que las alberga. El presente estudio pretende dar noticia de una de ellas, manifestar la necesidad de saldar algunas deudas contraídas y, sobre todo, abrir las puertas a futuras investigaciones que den cumplida cuenta de la importancia, la influencia y las repercusiones que algunas propuestas didácticas han tenido en el debate siempre pendiente de la educación. El lector no hallará, pues, —y ello debe quedar meridianamente claro desde el principio— un análisis pormenorizado de las teorías pedagógicas y educativas que con mayor o menor éxito han cubierto la senda de la modernidad. Ni siquiera hallará un amplio despliegue de medios, recursos o referencias bibliográficas especializadas. Bien al contrario: el objetivo de este artículo es modesto, como modestas son las voces que desde el trabajo diario han ido nutriendo el porvenir de la pedagogía desde que ésta decidiera, un día, oponerse a la inercia de la tradición y al poder omnímodo de los poderes públicos. Sus alegrías y sinsabores son el testigo oculto —quizá el único testigo existente— de una labor cuyos frutos recogemos, inconscientes, cuando los nuevos vientos de una reforma educativa cualquiera vuelven a azotar nuestros quicios y a poner en tela de juicio nuestra más reciente memoria —por no hablar de nuestro interesado olvido. Como ahora.

---

<sup>1</sup> El presente trabajo es resultado del proyecto de investigación HUM2005-00245, financiado por el Ministerio de Educación y Ciencia y co-financiado por el FEDER.

La especial coyuntura generada a raíz del denominado proceso de Bolonia es una buena excusa para atajar de raíz estos vicios ancestrales que tienden siempre a calificar de novedad integral pautas de conducta que la modestia del trabajo cotidiano guarda celosamente en sus anaqueles, cuando no en el recuerdo de los alumnos que un día salieron de las aulas para perderse en el marasmo anónimo y silencioso del entorno. Las luchas más o menos intensas que para ello se entablaron en los despachos de los gestores educativos, los enfrentamientos más o menos explícitos con la tradición, y la reflexión más o menos elaborada que su quehacer diario no les dejó tiempo de fijar en sendas investigaciones, aun siendo una realidad tan comprensible como insalvable —lo urgente es siempre lo importante—, son también una muestra de la naturaleza callada de la educación: ocupada siempre en la formación de futuros ciudadanos, que la sociedad acaba por asimilar. Ésa es su recompensa y, por qué no decirlo, también la prueba fehaciente de su éxito.

Todos los que se dedican a la docencia saben a qué me refiero cuando hablo de la huella que su tarea deja en la forma que adoptan sus alumnos: breve, imperceptible, apenas reconocible y apenas reconocida. Pero huella al fin y al cabo. El ejemplo elegido en esta ocasión no sólo es una buena muestra de lo expuesto hasta ahora, sino una mano tendida al futuro, a la rendición de cuentas y al reconocimiento del aprendizaje que a estas alturas todavía estamos utilizando. Las razones de tal elección son de muy diversa índole y no carecen del riesgo de la parcialidad, la anécdota o la falta de abstracción. Pero, ¿acaso la educación no entraña en sí misma dicho riesgo?

Súnion. Institució Cultural Catalana es un centro de educación secundaria fundado en Barcelona durante las últimas bocanadas del franquismo. No dispone de ningún estudio global de carácter sistemático; su crea-

dor, Josep Costa-Pau, reiteró y justificó varias veces su voluntad explícita de no teorizar sobre el proyecto para no enquistarlo; y la naturaleza de sus escasos estudios se limita a la descripción de aspectos parciales que la circunstancia de los autores que los redactaron hizo especialmente significativa. Con este panorama, poco halagüeños pueden ser los pronósticos y muy disparatadas las pretensiones de construir, sobre dicha base, un edificio teórico con las garantías mínimas de solidez. Pero aun siendo un arma de doble filo, la conciencia del bagaje intelectual con el que nos obsequiaron —y nos obsequian todavía— iniciativas como las de Súnion, permite que unas dosis de atrevimiento perforen la coraza del rigor científico mientras públicamente se asume el peligro que semejante actitud conlleva.

Sin embargo, convencer al lector de que dicha asunción se ha interiorizado no es tarea fácil. Más allá de las fórmulas habituales del estado de la cuestión poco tenemos a nuestra disposición para resolver este asunto. ¿Por qué tanta preocupación, entonces —se nos preguntará con razón—, si en el fondo este proceder es el que marca el inicio de cualquier investigación, sea ésta del calibre que sea? Muy fácil: la anfibología de la documentación existente refiere tanto la relativa traición de los principios básicos de la didáctica, en general, y de Súnion, en particular, como su dependencia inequívoca de la coyuntura —especialmente relevante en el caso que nos ocupa— en la que dichos principios se establecieron. De esta suerte si el artículo de Santiago Mallas Casas, publicado en *Medios Audiovisuales* en 1977, y el del propio Costa-Pau, publicado en la revista *Crítica* en 1980, inspiran los dos textos firmados por el Equip Edebé y publicados en *Diagroup. Audiovisuales y Educación* en 1981 y 1984 respectivamente, el artículo del actual director de Súnion, Joan Puig Torres, publicado en *Organización y gestión educativa* en 1996, cierra el repaso de las publicaciones periódicas y abre la lista del único libro, homenaje al fundador de la es-

cuela publicado por la editorial EUMO en 1988<sup>2</sup>. La cronología y los títulos de cada uno de estos trabajos pueden probar no sólo esa circunstancia a la que se hacía referencia hace un instante, sino también la sorpresa y buena acogida que recibió el centro en sus primeros compases de existencia. Luego, el silencio hizo acto de presencia, sumergió la escuela en su cotidianidad y veló su trasfondo teórico y su ejercicio educativo. Tras la prematura muerte de su fundador, acontecida en 1986, un libro que recopilaba la documentación elaborada hasta el momento junto con algunas notas del mismo Costa-Pau y varias necrológicas aparecidas en los periódicos de la época cerró la primera etapa de la historia. En 1996 Joan Puig rompió esa aparente tranquilidad.

Teniendo en cuenta la inercia tradicional con la que tanto la sociedad como los ámbitos educativos punteros acostumbran a recibir cualquier nueva experiencia educativa, el volumen de estudios sobre Súnion, que en sí mismo parece pobre, deviene, en su contexto, bastante más significativo de lo que tras una rápida y poco atenta mirada podríamos admitir a pies juntillas. En efecto, a pesar de que la naturaleza de dicha documentación adolece en su conjunto de un talante descriptivo que pretende —como es lógico suponer— dar noticia de una novedad introducida en el seno mismo de la sociedad catalana, todavía llogada por la dictadura, su propia inmediatez representa el mejor testimonio de lo que en su momento supuso la creación y puesta en marcha de Súnion. En este sentido, el contenido de los artículos debe considerarse con esmero y prudencia, y en ningún caso desestimar sus aportaciones por la ausencia de teoría que la práctica didáctica presupone. Al contrario, precisamente por esta razón, las reseñas iniciales

<sup>2</sup> MALLAS CASAS 1977: 123-133; COSTA-PAU 1980: 73-79; EQUIP EDEBÉ 1981: 95-109; EQUIP EDEBÉ 1984: 109-123; PUIG TORRES 1996: 47-51; COSTA-PAU 1988.

que personas ajenas al centro le dedicaron pueden considerarse del mismo modo que las opiniones expresadas en la prensa a tenor de la inauguración de la Escuela Moderna de Ferrer Guàrdia, allí por 1909. El porqué de este malicioso ejemplo se evidenciará con el desarrollo del presente artículo. Valga por ahora el hecho, fehaciente donde los haya, de que la personalidad de los pedagogos enmudece y eclipsa a menudo la capacidad de análisis de los teóricos.

Observemos un momento de cerca la documentación disponible y valoremos, en su justa medida, tanto su contenido explícito como lo que el acometer una investigación sobre Súnion tiene de aventura. Una investigación necesariamente parcial y necesariamente a tientas, consciente de lo que es, y que quiere ser asimismo una invitación a emprender nuevos estudios por quienes vendrán después. Ésta fue, muy posiblemente, también la voluntad de quienes con sus primeras aproximaciones rindieron cuentas del funcionamiento interno de Súnion, dejaron constancia de la impronta que semejante novedad les había causado y, acto seguido, se concentraron en la utilización de las nuevas tecnologías, sus ventajas e inconvenientes y sus formas de financiación. Si de algún modo, pues, pudieran glosarse los artículos de Mallas y del equipo Edebé y proponer un denominador común para sus planteamientos, habría que considerar lo que de significativo hay en la siguiente pregunta: ¿qué se encuentra un visitante al entrar en el peculiar recinto de Súnion? Un enorme tablero horario, alumnos ejerciendo las funciones de recepción y administración y un extraño paisaje de *van-guardia* repleto de aparatos audiovisuales. ¿Es eso Súnion? La respuesta se halla —como no podía ser de otra forma— en «Una experiència pedagògica per a adolescents», artículo en el que Costa-Pau expone sucintamente los ingredientes que componen la singular mezcla de la escuela: el grupo natural, el montaje

didáctico programado, la distribución horaria y el profesor-animador.

Finalmente, *Súnion. Una nova pedagogia per a adolescents* marca el mayor punto de inflexión en la ruta de las publicaciones sobre la escuela al plantearse como un texto homenaje a Costa-Pau, como una recopilación de sus notas, artículos y guiones de vídeos de presentación, y como una mezcla, entre respetuosa y literal, del espíritu de fondo de Súnion. La advertencia de la nota editorial sobre el contenido que el lector puede encontrar en las páginas siguientes es suficientemente explícita del deseo de no querer reelaborar el material brindado por su fundador para mantener viva la llama de lo pendiente.

«La escuela es para cada chico y para cada chica la comunidad abierta y entrañable en donde puede ir y encontrar las justas respuestas a sus interrogantes, la comunidad en donde la libertad de expresión y de debate entre compañeros está garantizada, —es cada chico y cada chica quien a la larga se tiene que forjar su propia ideología»<sup>3</sup>. [De modo que] «la escuela viene a ser algo inefable, es decir, en cierta forma inexplicable. Debe vivirse»<sup>4</sup>.

¿Por qué, con estos presupuestos, acometer una investigación que se sabe inaugural, rompediza y, en algunos momentos, incluso contraria a la naturaleza de Súnion? ¿Por qué inmiscuirse en las arenas movedizas de lo inefable que, según Costa-Pau, únicamente puede vivirse? ¿Por qué asumir tanto riesgo teórico si al fin y al cabo nos hallamos ante una realidad práctica? Con moderación y cautela, y a sabiendas de lo injustificable de la cuestión, se abre ahora el turno de las explicaciones.

<sup>3</sup> COSTA-PAU 1988: 38. La traducción al castellano de este fragmento y de los que vendrán a continuación son de la autora de este artículo.

<sup>4</sup> COSTA-PAU 1988: 79.

## 2. Consideraciones preliminares: el porqué de una elección

Si de algo puede sorprenderse quien haya echado un rápido vistazo a los documentos fundacionales de Bolonia así como a la ingente bibliografía que desde diferentes instituciones se ha ido generando desde aquella ya lejana fecha de 1999, es la inexistencia, casi se diría que pretendida, de reflexión didáctica y teoría pedagógica de altos vuelos. Aun siendo evidente el sesgo que la necesidad y la realidad educativa de nuestros países ha impreso en esta reforma del sistema universitario a escala europea, lo cierto es que brillan por su ausencia textos que aborden los muchos interrogantes que surgen a escala de la asignatura, la materia o el módulo. Por mucho que detrás del proceso de Bolonia haya factores que enturbian lo que aparentemente debería ser una transformación lógica de la universidad, lo cierto es que sean cuáles sean dichos factores, su aplicación siempre tendrá que realizarse, en su mayor parte, en el terreno de la práctica educativa<sup>5</sup>. Y ello resulta meridianamente claro incluso para aquellos que, en su escepticismo, únicamente analizan la documentación existente mediante el vocabulario del nuevo liberalismo en alza. Mal que les pese, una transformación de semejante género no puede prescindir de la naturaleza —pedagógica— de su objeto, ni siquiera escamoteando su presencia. Ni siquiera reduciéndola a un simple efecto secundario. Demasiadas experiencias, testigos y muestras están presentes en nuestra memoria colectiva como para no darnos inmediata cuenta de que la pedagogía y la práctica educativa modernas siguieron esas mismas fases que ahora tanto parecen incomodarnos.

<sup>5</sup> Se omite aquí un análisis del trasfondo económico relacionado con el proceso de Bolonia por no ser éste el objetivo del presente artículo, y porque el lector dispone, en este mismo número, del trabajo de José Luis Menéndez, en el que se trata esa vertiente económica de la reforma universitaria.

El hecho de que el paso desde la teoría filosófica de la educación a la implantación de las políticas educativas adecuadas y a la práctica docente no constituyese un proceso ni fácil ni rápido, allá por los albores del siglo XX, es algo que está fuera de toda duda, como demuestra la evidencia de que no halló su correlato en una teoría didáctica coherente hasta mucho tiempo después. Hasta qué punto, sin embargo, este devenir puede repetirse y condicionar el futuro de la reforma universitaria es algo que todavía ignoramos, pero que a la luz de lo acontecido hasta la fecha toma una cierta consistencia: Bolonia se ha construido a base de decisiones políticas complejas, sus intenciones han ido lentamente pasando del papel a la realidad y los tinteros de los agentes implicados han empezado a llenar páginas de informes de seguimiento sobre transformaciones de la práctica docente que nadie antes hubiese podido imaginar. ¿Tiempo habrá, en un futuro próximo, para las reflexiones y las teorías pedagógicas? Todo hace prever que sí. El proceso de Bolonia deberá abrir el espacio adecuado para el pleno desarrollo de su faceta pedagógica y didáctica. No puede ser de otra forma.

Las experiencias acumuladas durante más de un siglo por el resto de niveles de la enseñanza tienen que entrar de pleno derecho en el debate y recibir la merecida atención. El lector incrédulo se aferrará a las trincheras del cambio de contexto y alegará el peso de la tradición académica y la dificultad de no dejarse arrollar por ella; se escudará en ese factor económico y político que se percibe entre las páginas de Bolonia; criticará la creciente competitividad que se exige a las universidades y la rivalidad que puede llegar a comportar; se quejará de la rapidez intolerable del cambio y finalmente, presentará la irrupción de las tecnologías de la información y la comunicación como si de un escollo insalvable se tratara. Y su diagnóstico no carecerá de sentido: llevará razón. Ahora bien, ¿acaso no se podría defender que

algo similar sucedió a principios del siglo XX con la reforma de la educación primaria? Más aún, ¿acaso no se podría argumentar que la transformación de la educación secundaria, acometida durante la década de los 70, no sólo coincidió con el cambio de las universidades anglosajonas sino que utilizó los mismos parámetros? Hablar de la dificultad de alterar el ritmo vital de una tradición educativa apoyada por los poderes públicos, del elemento económico que subyace bajo cuestiones como la educación universal y mixta y la formación de los adolescentes, de la coincidencia de intereses entre países e instituciones, de la velocidad de un proceso que ponía en tela de juicio la tradición decimonónica, o de la exigencia de formar, en función de las nuevas demandas de la sociedad industrial, a los futuros trabajadores, ¿no son aspectos centrales y que guardan un estrecho parentesco con cualquier reforma educativa, sea cuál sea el momento en el que ésta se produzca?

El rasgo diferencial del proceso de Bolonia no reside en las argucias de los que hallan originalidad por doquier en cada momento de la historia, sino en las referencias que se enarbolan como aval, bien distintas a las que desempeñaron idéntico papel en la reforma de la educación primaria. El cambio del sistema universitario ya no parte de Rousseau o de Pestalozzi sino que arranca directamente de la didáctica y descansa en el regazo de una pedagogía que se reivindica a sí misma como ciencia<sup>6</sup>. Bolonia, pues, no va a ciegas: sus modelos son casos probados, experiencias, sin embargo, que en su momento carecieron de una experiencia propia, aquélla específica de una disciplina reconocida. Aquí se

<sup>6</sup> El lector vislumbrará tras estas frases la impronta dejada por Durkheim en *Educación y sociología* respecto a la defensa de la pedagogía como ciencia que mezcla filosofía, política y sociología así como el término *ciencias de la educación* que hacia 1967 propuso, junto con otros, M. Debesse en su gigantesco *Tratado de Ciencias Pedagógicas*.

juega con ventaja, por fortuna. La nueva reforma conoce muy bien su pasado y es consciente de las deudas contraídas, de que su equipaje es amplio, rico y con algún que otro lastre, y de que, aun ignorando cuál es el punto definitivo de llegada, sabe perfectamente qué vía tiene que descartar y en qué condiciones debe hacerlo.

De admitirse como válida la hipótesis de que, en el proceso de Bolonia, el punto de apoyo es la didáctica y el punto de actualidad la política, ¿podemos sugerir que el futuro inmediato de Bolonia afectará a la práctica docente del mundo universitario en su globalidad? La respuesta a semejante cuestión tiene que ser convenientemente calibrada y no dejarse confundir por la coincidencia estructural entre la coyuntura actual y la que vio nacer los grandes cambios de la enseñanza primaria y secundaria. Bolonia surge de la combinación de dos replanteamientos: de lo que resulta adecuado para enseñar —la didáctica—, y del sistema de instrucción —la enseñanza—, con sus títulos y planes de estudio, con sus leyes y otras regulaciones. Es inevitable echar en falta el otro aspecto fuerte de la pedagogía: la educación, con toda la dimensión ideológica que implica. De hecho, tal elemento ideológico está plenamente imbricado con el sistema de enseñanza pero, parece haber quedado suspendido tras la versión técnica de la misma.

¿Acaso elude Bolonia el escollo ideológico para concentrar su interesada atención en la forma más apropiada de enseñanza en los tiempos que corren? Dada la coincidencia de factores coyunturales y la solidez de las semejanzas con las transformaciones acaecidas en primaria y —por proximidad— en secundaria, no es que Bolonia evite la cuestión ideológica, sino que puede permitirse el lujo de asumir —como así parece haberlo hecho— sus antecedentes y aguardar a que, por puro mimetismo, la reflexión sobre los contenidos se imprima a través de sus formas. ¿Quedaría así suficientemente

justificada la ausencia de reflexiones explícitas en materia pedagógica? O, por el contrario, ¿habría que conjeturar que el estado incipiente de los préstamos teóricos ofrecidos por la enseñanza secundaria ha impedido todavía su completa traducción al lenguaje universitario? Muy posiblemente haya que reconocer que los avatares de la historia reciente han influido de una forma negativa en el traspaso de la práctica a la teoría; que si primaria ha tenido poco tiempo para ello, secundaria ha tenido todavía menos, y que lo que podría interpretarse como una absorción automática, lógica y natural de su referente más inmediato —el modelo de secundaria en el caso de la universidad—, también podría entenderse como una absorción imperfecta del cáliz secreto de la reflexión pedagógica y didáctica.

Para ser rigurosos, pues, tendríamos que analizar la ausencia de especulaciones de fondo sobre la reforma universitaria a la luz de la doble faceta del influjo directo de secundaria —con todas sus peculiaridades— y de la incomodidad de la cuestión de la ideología —las reglas y los preceptos, el fondo, los contenidos, dígame como se quiera. Si sólo abordamos la pura praxis didáctica a corto plazo —que no es poca cosa, por otro lado—, después tendremos que enfrentarnos, mal que nos pese, con el complejo terreno de las ideas y con el todavía más peliagudo terreno de su aplicación. La aventura no carece ni de atractivos ni de riesgos.

Por fortuna el proceso de Bolonia dispone de experiencias previas en las que la parte didáctica y pedagógica están más equilibradas. Las acumuladas en la educación secundaria son las que mejor pueden iluminar nuestra ruta, aunque sólo sea por cercanía. Si a ello se añade que la reforma de primaria tuvo que bregar en primera línea con los trágicos acontecimientos de los que la historia del siglo XX está demasiado repleta, y que sus pretensiones iniciales no vieron la luz real y efectiva hasta la mitad del siglo pasado, no hay dema-

siadas razones para titubear. Por otro lado, y aunque quizá resulte baladí recordar que la adolescencia no fue objeto de estudio con derecho propio hasta la década de los setenta, no es tarea perdida el mencionar que la gestión de su enseñanza estuvo durante mucho tiempo en manos de los sectores más conservadores de la sociedad, totalmente impermeables a unas novedades llegadas de primaria que consideraban irrelevantes en el seno de un sistema educativo carente de vertebración y universalidad.

La justificación de los vínculos entre educación secundaria y educación superior es tan evidente como evidente es la justificación de nuestro objeto de análisis: escudriñar una propuesta llevada a cabo en la Cataluña de finales del franquismo constituye una buena excusa para, aprovechando aquel momento de especial conflictividad política y social, subrayar una cuestión ideológica subsumida en las formas, examinar la deuda contraída con primaria, e inquirir sobre la difícil armonización que caracteriza desde siempre la teoría y la práctica educativas<sup>7</sup>. Súnion es ésta excusa y Bolonia la prueba fehaciente de que no hay excepción a la regla.

<sup>7</sup> Podrían aducirse otras muchas razones por las que centramos en un ejemplo catalán. Pero si entre éstas hubiese alguna que, además de la ya apuntada, desempeñara un papel especial, sin duda sería el impacto social que la reforma tuvo en Cataluña. A pesar de que hay suficientes pruebas para sostener la existencia de proyectos similares desarrollados en el País Vasco, Asturias, Valencia y Madrid, por citar sólo algunos, el interés que la reforma educativa suscitó en la burguesía catalana, con el fin de proceder a la formación interesada de los futuros ciudadanos, es paradigmático. El ascenso de esta clase y su presencia directa en el gobierno no estuvo exenta de enconadas luchas intestinas. En opinión de J. Monés, «la base ideológica de los partidos conservadores se apoyaba en los mismos valores postulados por los sectores integristas [...] patria, religión y familia. Vale la pena puntualizar que había diferencias cualitativas importantes en relación con el ideario de la escuela tradicional española, cuanto menos por el hecho de potenciar subsidiariamente nuevos valores derivados del mecanismo organizativo de la sociedad industrial; entre estos valores conviene no olvidar: la ciudadanía, el civismo, la libre

### 3. La nueva *Elegía* de Súnion: lo perdido y lo pendiente

Corría el año 1974 cuando el pedagogo ampurdanés Josep Costa-Pau se impuso el objetivo de «servir a su país» a través de un cambio en el sistema educativo. Eran momentos extremadamente complejos. La dictadura tocaba a su fin y nadie sabía qué pasaría tras la muerte de Franco, cómo se reorganizaría el estado o qué iba a suceder con aquellas futuras comunidades autónomas que, como Cataluña, habían sufrido de una forma singular el peso de la represión. Aun cuando, en sentido estricto, Costa-Pau pareció manifestar un anhelo didáctico de altos vuelos, pero anhelo didáctico al fin y al cabo, el contexto en donde lo hizo público se encargó de terminar la frase mediante aquel plus de significado que condicionó el futuro de su empresa. Por un lado, la falta de concreción a la hora de definir tanto el concepto de país como el concepto de servicio al mismo revelaba un trasfondo ideológico que en aquellos momentos no podía más que insinuarse. Por el otro, la referencia al cambio en el sistema educativo constituía un guiño al lector no sólo sobre la importancia de la educación sino también sobre la necesidad de verte-

---

competencia, la libertad, aunque dentro de unas coordenadas específicas, etc...» (MONÉS 1977: 295).

Por otro lado, se considera innecesario enumerar una por una las relaciones establecidas entre el ámbito catalán y los grandes protagonistas de la pedagogía del siglo XX. El lector conocerá perfectamente lo estrecho del cerco con M. Montessori, E. Claparède o J. Piaget, por ejemplo, y la mayor parte de las iniciativas llevadas a cabo por los diferentes centros de enseñanza y de formación del profesorado de Barcelona, fundamentalmente. Conviene no perder nunca de vista que, si la reforma educativa en Cataluña se movió siempre al amparo de la burguesía y de los enfrentamientos de ésta con el resto de fuerzas sociales, dicha burguesía era sobre todo urbana. No podía ser de otra forma: la dificultad de acometer un cambio en el sistema de valores a través de una reforma del sistema educativo es lógicamente mucho mayor si la instrucción está en manos de los sectores religiosos más conservadores, como era el caso de las zonas rurales.

brar, de una vez por todas, los niveles formativos que hasta la fecha habían respetado siempre sus parcelas de autonomía.

Para reconstruir el país, tras cuarenta años de dictadura, había que afrontar sin miramientos el fondo oculto de los problemas, tomar conciencia del punto de partida y del de llegada y poner manos a la obra en la compleja tarea de dismantelar el edificio franquista. Por lo tanto, la supuesta ramplonería de querer cambiar el sistema educativo para mejorar la sociedad dejaba atrás los horizontes utópicos que habían guiado el camino de las diferentes reformas didácticas emprendidas, y se convertía, por la propia coyuntura histórica, en un muy afilado estilete. No obstante, ¿había en dicha frase un postulado contundente que abogara de modo claro por una determinada corriente ideológica? Taxativamente no. El lema de Costa-Pau podía ser compartido, en el fondo, por cualquier pedagogo. La forma simple y cristalina abría los brazos a todos los contenidos que le pidieran asilo. Sin embargo, todos sabían también, como sabemos ahora, que no existe forma alguna que pueda hacer gala de su pureza.

¿Cuál fue entonces el contenido real del que dicha forma se hizo cálida depositaria aun siendo aquel, su contenido, una imposición dictada por lo anómalo de las circunstancias? Como señala J. Monés en su ya clásico trabajo *El pensament escolar i la renovació pedagògica a Catalunya (1833-1938)*, cuando el sistema educativo pasó a manos del Estado, las relaciones entre las clases dirigentes y la enseñanza se hicieron más evidentes e interesadas<sup>8</sup>. Pues bien, si querer servir al país mediante un cambio organizativo del sistema escolar es una forma retórica de manifestar este anhelo que marca el nacimiento de los Estados modernos, tenemos

---

<sup>8</sup> MONÉS 1977: 146.

que situar el objetivo de Costa-Pau a medio camino entre el alumbramiento de dicho Estado moderno y una realidad social, que todavía en 1974 seguía reclamando la estructuración de todos sus niveles educativos. En este sentido, su iniciativa reconoce la deuda contraída con una fuerte tradición que el conflicto bélico de 1936 había truncado de raíz, y asume la tarea pendiente que los albores de la democracia habían puesto irremediablemente de manifiesto. Mediante la referencia al poema de Carles Riba, que desde su exilio había expresado la añoranza por la tierra que hubo de abandonar tras la ocupación franquista de Barcelona, allá por 1939, Costa-Pau glosó su ideario<sup>9</sup>. Súnion no encarnaba únicamente la patria que los marineros medievales atisbaban —como atisbaban los catalanes el fin de la dictadura— sino también la civilización helénica, la recuperación cultural inminente y la mano tendida al legado que Riba representaba. Quedaba así sellada una adscripción a todas luces evidente y completamente generosa: Costa-Pau cerraba el paréntesis de la dictadura y retomaba la reflexión allí donde aquélla había enmudecido.

El pedagogo ampurdanés oteó con los lentes de su especial coyuntura histórica —como no podía ser de otra forma— los éxitos y los fracasos de la nueva pedagogía; tomó conciencia de lo estrecho que es el margen que separa las ribas del Estado y de la educación; y

finalmente asumió, en su práctica cotidiana y su quehacer diario, que el vínculo entre la educación y el medio social es, si cabe, más profundo cuando dicho medio se reconoce como una realidad francamente hostil. El lugar común de la práctica educativa y la teoría pedagógica al uso, según el cual es ya tarea trivial tener que justificar ese tipo de vínculos entre educación y sociedad, sirve para poner las cosas en su sitio. Costa-Pau no hizo nunca públicas estas reflexiones. Hurgando entre los artículos, las notas y los textos de diversa índole y cuyas ediciones ya se ha tenido ocasión de comentar, no se descubre ni un solo atisbo que permita sostener este enlace directo entre el momento de máximo esplendor de la didáctica catalana y el frío y escarpado instante que presentaba el año 74. Sin embargo, hay datos suficientes como para, aun manteniendo un cierto margen de prudencia, correr el riesgo de comparar las circunstancias históricas de ambos períodos, equiparar las necesidades pedagógicas que alimentaron ambas empresas y poner de relieve las materias pendientes que seguían siendo, a pesar del tiempo transcurrido, perfectamente válidas.

Si a ello se añade que uno de los lemas principales de Enric Prat de la Riba rezaba la voluntad de servir al país a través de la educación<sup>10</sup>, un análisis más concienzudo de los hechos se presenta como una invitación inaplazable. La apostilla de Costa-Pau al lema de Prat

<sup>9</sup> Carles Riba (1893-1954) fue uno de los poetas más representativos del Novecentismo catalán. Formado al abrigo de Eugeni d'Ors, Prat de la Riba y Pompeu Fabra y a la luz de la influencia de Goethe y Valéry, destacó no sólo en el ámbito de la poesía y la creación literaria en general sino también en el ámbito de la reconstrucción nacional, la traducción de obras clásicas, la enseñanza universitaria y la intervención en el Institut d'Estudis Catalans. En 1939 se exilió en Bierville (Francia) en donde escribió una de sus obras más conocidas: *Elegies de Bierville* (1949 en su versión definitiva), ejemplo claro de la experiencia traumática de los refugiados de guerra. Una de estas doce elegías es la titulada *Súnion*.

<sup>10</sup> El lector recordará que Enric Prat de la Riba (1870-1917) fue uno de los políticos más destacados del denominado movimiento novecentista catalán. Abogado de formación, no sólo impulsó la creación de la Unió Catalanista en 1892 sino que en ese mismo año participó en la redacción de las *Bases de Manresa* y, poco tiempo después, fundó su propio órgano de difusión *La Veu de Catalunya* así como la Lliga Regionalista de Catalunya. En 1905 fue elegido diputado provincial, presidente de la Diputació de Barcelona en 1907 y presidente de la Mancomunitat de Catalunya en 1913. Desde sus cargos de responsabilidad impulsó una serie de reformas educativas que se cuentan entre las más importantes del período.

de la Riba —servir al país a través de un *cambio* en su sistema educativo— no carece de importancia y arroja buena luz sobre el método que debemos seguir para probar nuestra hipótesis: la experiencia de Súnion era una revisión —exenta de traumas y generada en el seno mismo del contexto que la hacía necesaria— del movimiento que había llevado a cabo una verdadera reforma educativa con voluntad de servir al país. Y, puesto que dicha reforma había quedado incompleta por las vicisitudes que ya todos conocemos, el cometido de Costa-Pau era doblemente complejo. En sí misma, la transformación tenía un grado de dificultad que la poco abundante acumulación de experiencias realizadas hasta la fecha no hacía sino aumentar. Las descripciones, más o menos completas y más o menos apasionadas, sobre los instantes iniciales de la pedagogía moderna eran pura y simplemente eso: informes sobre proyectos de escuelas, tentativas con mayor o menor éxito y un cúmulo de intentos que no habían tenido ni el tiempo ni la oportunidad de desarrollarse y madurar normal y convenientemente. Más lejos, las aportaciones europeas y norteamericanas hacían gala de un pasado no carente —bien está el decirlo— de altibajos que ya nada tenía que ver con la didáctica de un pequeño país. Por otra parte, la transformación adquiría visos ideológicos que eran todavía más difíciles de concretar en un panorama —no debemos olvidarlo— de represión e incertidumbre.

Por consiguiente, ¿llevaría razón el lector que creyera ver en esta realidad algo propio de cualquier iniciativa reformista? Efectivamente. Sin embargo, debemos considerar cuánto más esfuerzo supone enfrentarse a un vacío histórico de cuarenta años que proceder a una revisión de un pasado reciente. Esta última posibilidad nunca constituyó ninguna alternativa puesto que su práctica didáctica había eliminado cualquier avance anterior en la materia. Vistas así las cosas, parece lógico inferir que el modelo que inspiró a Costa-Pau, o bien

tuvo que surgir del oscuro cajón de los albores del siglo XX y del no menos oscuro cajón de la clandestinidad, o bien tuvo que emanar del sentido común y dar salida a las voces que su propia historia le brindaba. Riba era la simbólica. El Novecentismo la pragmática.

En opinión de J. Monés, el binomio Prat de la Riba y Joan Bardina, cuyo encomiable trabajo en el Patronat Escolar es de sobra conocido, podría ilustrar con acierto la voluntad novecentista de la que hablábamos<sup>11</sup>. A partir de aquí sólo cabría concretar nuestra línea de trabajo. La catalanidad, la sustitución de los exámenes por la evaluación continuada, la fusión de la escuela con el medio, la importancia concedida a actividades extra-escolares tales como la danza, la música, el trabajo manual y el trabajo agrario, o el intento de superar la tradicional distancia entre el profesor y el alumno son sólo algunos de los ejes que orientaron la iniciativa de Bardina<sup>12</sup>. Por lo tanto, de ser correcta nuestra doble hipótesis de que Costa-Pau hizo suyas las aspiraciones noventistas, y de que dichas aspiraciones quedan de algún modo reflejadas en el espíritu y la letra de estos seis puntos, podría concluirse que Súnion emprendió su ruta a partir de aquí y, por ello, atesoró los beneficios de un bagaje de corte fundamentalmente didáctico. El sentido de semejante afirmación debe hallarse en el hecho de que excepto en lo que concierne a la catalanidad y a la fusión de escuela y medio —mucho más ambiciosos en sí mismos—, los otros tres puntos del programa de Bardina le eximían —también a él— de

<sup>11</sup> MONÉS 1977: 185-186.

<sup>12</sup> Para un mejor y más apropiado acercamiento a la figura de Joan Bardina, véase la antología de textos que recopiló Josep González-Agàpito en 1989 y publicó EUMO bajo el título *El règim de llibertat dels escolars i altres escrits*.

cualquier enfrentamiento violento con la delicada cuestión de la ideología<sup>13</sup>.

Por mucho que la documentación existente no nos permita ir más allá de la pura especulación, lo cierto es que el cambio en el sistema educativo por el que abogaba Costa-Pau para servir a su país no era otra cosa que la plasmación de las raíces más profundas de la renovación pedagógica. No se trataba de oponerse al pasado ni de construir un alto edificio desde la nada sino de interpretar la realidad del momento, descubrir sus entresijos y dejar de hacer oídos sordos a sus demandas. Costa-Pau no sólo conocía de primera mano esa realidad, sino que su práctica docente le brindaba día a día los motivos para escucharla y dar sentido a uno de los aspectos básicos de la denominada pedagogía social<sup>14</sup>: por su propia naturaleza, la educación

<sup>13</sup> Convenimos con J. Monés que «la catalanidad de la escuela y la renovación metodológica aparecieron cronológicamente una al lado de otra, o mejor aún, como consecuencia una de la otra, sobre todo en la enseñanza primaria, y, salvando ciertos períodos, han llenado nuestra historia escolar de este siglo XX. Escuela catalana y escuela nueva, escuela en catalán y libertad del educando, catalán en la escuela y escuela activa, expresan un mismo sentimiento y un mismo anhelo». (MONÉS 1977: 151).

<sup>14</sup> En la medida en que no es la pretensión de este artículo hacer un repaso exhaustivo a las teorías pedagógicas del siglo XX, omitimos una mayor profundización en los contenidos de las tesis de P. Natorp y P. Barth y damos por sentado que el lector los conocerá sobradamente. Asimismo, prescindimos también de las comparaciones que se han ido estableciendo entre la denominada pedagogía social y la denominada pedagogía individualista —que, entre otros, halla en la figura de Herbart a uno de sus nombres más destacados—, y evitamos el debate sobre si los principios de la pedagogía del siglo XX, cuya mayor aportación acostumbra a cifrarse en la escuela activa, son de naturaleza social o individual. Los ya citados Rousseau y Pestalozzi tendrían todavía una enorme actualidad. Sin embargo, aun siendo conscientes de la importancia de semejantes reflexiones en el contexto en el que nos hallamos, preferimos orientar al lector interesado hacia la obra de Natorp, *Pedagogía social. Teoría de la educación de la voluntad sobre la base de la comunidad*, de Barth, *Pedagogía*; de O. Willmann, *Teoría de la formación en sus relaciones con la*

refleja los valores de la sociedad, independientemente de cuáles sean éstos y de cómo sea dicha sociedad. Para Costa-Pau, había suficiente con tomar conciencia de que la educación es sociedad, que propaga sus valores y que para esto no se requiere más que una práctica didáctica coherente. Lo urgente era dotar a la escuela de esta práctica; los manifiestos ideológicos o incluso las teorías pedagógicas podrían esperar un tiempo.

Aquel lector que haya seguido el hilo argumental mantenido hasta ahora, ya habrá podido suponer que esa reiterada voluntad de no escribir sobre Súnion —a la que se había hecho referencia con anterioridad—, es un buen indicio de la reivindicación de lo didáctico, de la asunción profunda del fondo de la educación, y del convencimiento de que la escuela es un espacio de propagación de valores y modelos, aun cuando este último aspecto nunca haya sido explicitado por el fundador de la escuela. ¿Cómo resolver, entonces, el conflicto entre la vocación universalista que subyace bajo estas consideraciones y su realización efectiva en el seno de un contexto determinado —catalán? O peor aun, ¿cómo resolver ante el alumno la conciencia de la provisionalidad y la naturaleza convencional del hecho colectivo? Nuestra hipótesis de trabajo acude al lema del *aprender a aprender* que Costa-Pau no cejó de argumentar y se pregunta, ¿aprender qué?

Admitamos, por lo pronto, que una definición aproximada de aprender sería la siguiente: aprender es adquirir conocimiento de algo mediante el estudio y/o la experiencia. Aprender a aprender, entonces, ¿sería hacerse con el modo de adquirir conocimiento independientemente de cuál sea su objeto? Admitámoslo así. Y admi-

*investigación social y con la historia de la educación*; y de F. Paulsen, *Pedagogía racional*. Asimismo, para una mayor profundización recomendamos también el texto de E. Durkheim, *Educación y sociología*.

támoslo porque ello nos permite traer a colación aquella idea en virtud de la cual, la educación humana no es sólo lo que permite tener noticia significativa de la realidad, sino también lo que instruye sobre la importancia del propio hecho educativo hasta convertirlo en un fin en sí mismo<sup>15</sup>. Si esto es cierto, la frase «aprender a aprender» se aleja de ser un bonito juego de palabras de los pedagogos para cargarse de un sentido fuerte: define la finalidad propia de la educación humana.

Súnion entra de lleno en el debate entre una educación centrada en el profesor y los contenidos y una educación centrada en el alumno y el aprendizaje, y su apuesta por la segunda no deja lugar a dudas. Es evidente que la repetición del verbo que fija con claridad, exactitud y precisión la actividad propia del estudiante —su naturaleza, en definitiva— indica que no nos hallamos frente a frente con el alumno indefinido del que se ha ocupado la pedagogía moderna. Ahora, se caracteriza el alumno como estudiante activo, maduro, libre y responsable que asume el reto fascinante y sobre todo humano de su formación. Es muy posible que cuando Weber, Gaudig y tras ellos la escuela del trabajo defendieron que las normas de la pedagogía deberían fundamentarse en el aprovechamiento de la actividad que el alumno realiza por propia iniciativa y en su autonomía, no pudieran imaginar el alcance real de sus ideas. Bajo el convencimiento de que la educación plena únicamente se realiza con la participación responsable de la persona, el aprender a aprender debía salvar, en Súnion, la distancia que separa la vocación universalista de la aplicación concreta de una educación que propaga valores concretos<sup>16</sup>. Y no sólo eso. Teniendo en

cuenta que desde que la irrupción de las tecnologías y las nuevas demandas industriales, más que un trabajador formado —como podía haber ocurrido en cualquiera de las fases de la Revolución industrial en sus diferentes contextos— se exigía un trabajador dúctil y flexible que fuera capaz de reciclarse permanentemente, la propuesta de Costa-Pau asumió verdaderos retos de futuro. Mientras buceaba en una tradición pedagógica distante en el tiempo y les rendía la debida pleitesía, cumplió igualmente con el objetivo de una educación humana, que es universal en la medida en que también se realiza en lo concreto.

¿A quién le podrían resultar extrañas semejantes solicitudes de reciclaje profesional, formación permanente o educación a lo largo de la vida? Y no obstante, ¿qué había de todo ello en aquella Barcelona de 1974, sumida en los últimos coletazos de la dictadura e inquieta por el porvenir que le aguardaba? La respuesta es simple. En la medida en que la educación se revela como un acto de difusión de valores, el alumno activo, maduro, libre y responsable, llegará a ser con el tiempo miembro de pleno derecho de ese mismo colectivo ciudadano que tanto promueve en la educación unos valores determinados como también le facilita el espacio en donde propagarlos. Por lo tanto, ese alumno activo, maduro, libre y responsable que afronta el reto del aprender a aprender y encarna, en su idealidad al menos, el paradigma del nuevo trabajador que la sociedad reclama es, ante todo y por encima de todo, miembro de un colectivo en cuyo seno actúa y adquiere madurez, libertad y responsabilidad. Es fácil aducir que

faltaba ese matiz *social* necesario para conseguir que las acciones de la escuela realizasen un ideal de vida. Si lo urgente era concentrar la atención en el alumno, sin ninguna duda el éxito de la escuela activa no puede por más que alabarse. Sin embargo, las complejas circunstancias históricas y políticas que la alumbraron entorpecieron tanto su camino que su lógico desarrollo no pudo alcanzar una cierta madurez hasta la segunda mitad del siglo.

<sup>15</sup> WIEL 1979: 304.

<sup>16</sup> Aunque no se puede negar que una de las vertientes más innovadoras de la pedagogía del siglo XX, y quizá el gran denominador común de las diferentes experiencias que le dieron cuerpo y alma, sea la pedagogía activa, debe convenirse en que a su organización le

dicho alumno es miembro de un colectivo sobre el que interviene como sujeto de derechos y obligaciones que es. Sin embargo, vislumbrar en tales afirmaciones un claro paralelismo entre el concepto de alumno, el concepto de ciudadano y el concepto de individuo en proceso permanente de aprendizaje, quizá sea una labor más relevante no sólo a condición de atender, de nuevo, a esa Barcelona de 1974, sino también de levantar la mirada hacia el todavía lejano horizonte de 2010.

Si entre el colectivo de la escuela y el colectivo social no hay más diferencias que las dimensiones —desde que Pestalozzi, Badley o el propio Durkheim hicieran públicas sus ideas—, aquella distancia insalvable entre la aspiración a la universalidad y su materialización en una sociedad y momento característicos disminuye gracias precisamente a la fórmula del aprender a aprender. En efecto, si Súnion se impone el reto de formar individuos capaces de un aprendizaje autónomo, que son a su vez ciudadanos, el proceso comienza en la propia escuela, en la que el alumno queda investido de los derechos y obligaciones propios de los *ciudadanos* de esta pequeña comunidad. Viene de muy antiguo el reconocimiento de la función educativa de la mimesis. Hasta qué punto la falta —intencionada, no está mal el recordarlo— de determinación de los derechos acentúa el protagonismo de la figura del individuo-ciudadano de la comunidad escolar, es algo que nos obliga a concentrarnos en el contexto en el que dichos derechos son ejercidos: el funcionamiento de la escuela.

Pero antes una nota previa. No obstante esa ausencia de referencias claramente explicitadas que distinguen la iniciativa de Costa-Pau, no podemos evitar el sugerir que la sombra de Tolstoi y su pedagogía libertaria son

más que alargadas<sup>17</sup>. El respeto y despliegue de la libertad de los alumnos, así como otros de los aspectos básicos de la organización de Súnion —que tendremos ocasión de considerar más adelante— no estarían lejos de esa otra tendencia pedagógica que halla en Ferrer Guàrdia a uno de sus representantes más próximos<sup>18</sup>. Sin embargo, se trata sólo de un lejano paralelismo puesto que la introducción y definición del alumno como miembro de un colectivo, o del ciudadano como miembro de su sociedad, implican una sumisión que los libertarios no podrían asumir de ningún modo. En realidad, la paradoja de una educación libertaria, aun estando fuera de nuestro alcance, es un aspecto digno de mención, tanto por el cierto paralelismo existente entre su finalidad y la de Súnion, como por el método común del aprender a aprender. Sin ninguna duda, Ferrer Guàrdia asentiría ante el modelo de Súnion y, con las debidas distancias, Costa-Pau no estuvo tan lejos de la Escuela Moderna.

«Excitará, desarrollará y dirigirá las aptitudes propias de cada alumno, a fin de que con la totalidad del propio valer individual no sólo sea un miembro útil a la sociedad, sino que, como consecuencia, eleve proporcionalmente el valor de la colectividad. Enseñará los verdaderos deberes sociales, de conformidad con la justa máxima: No hay deberes sin derechos; no hay derechos sin deberes»<sup>19</sup>.

<sup>17</sup> Para una mayor profundización en las implicaciones de la teoría de Tolstoi y la educación libertaria en general, véase el texto de Ch. Badouin, *Tolstoi: educador*. Cf. también las experiencias de Hamburgo o a las de A. S. Nelly en Summerhill. La obra de J. R. Schmid, *El maestro-compañero y la pedagogía libertaria* es de una especial relevancia en este contexto.

<sup>18</sup> Aunque pueda parecer innecesario, queremos recordar *La Escuela Moderna* de Ferrer Guàrdia como uno de los textos fundamentales y una de las prácticas más exitosas de la didáctica catalana, a pesar de todos los escollos que debieron ser sorteados.

<sup>19</sup> FERRER 1990: 15-16.

#### 4. El alumno como miembro de un colectivo

Es muy posible que llegado a este punto, el lector haya detectado una contradicción entre los dos precedentes pedagógicos que hemos destacado en el caso de Súnion: el novecentista y el libertario. Como la cara y la cruz de un mismo problema, ambas corrientes de pensamiento parecen ser enemigos irreconciliables, defender puntos de vista opuestos y aspirar a sociedades completamente dispares. Y es verdad. Sin embargo, no debe perderse de vista que, a pesar del diverso trasfondo político que las nutre, hay dos aspectos de incuestionable importancia que les resultan comunes. El primero de ellos tiene que ver con una premisa pedagógica común. Ambas corrientes se orientan hacia la formación de ciudadanos y descubren en la educación una afilada herramienta que debe ser controlada para proceder a su utilización debida. El segundo tiene que ver con el transcurso del tiempo: el vacío que supusieron las más de cuatro décadas de represión franquista hizo posible su equiparación subrayando una pureza de las formas pedagógicas que nada tuvo que ver con la realidad. Se produjo algo que únicamente la rotura anómala de la tradición consigue justificar. Costa-Pau —defendimos— retomó la historia allí donde ésta había enmudecido. Y si la preocupación por la formación del ciudadano es un denominador común de la mayoría de las corrientes pedagógicas modernas, sean cuáles sean las características y las motivaciones ideológicas que las sustentan, la dificultad de llevar a la práctica estos modelos renovadores, en una coyuntura como la del año 1974, fue el mejor acicate para destacar este principal elemento común a costa de descartar patentes diferencias.

Costa-Pau definió principalmente el alumno en el ejercicio de su individualidad y como miembro del pequeño colectivo del *grupo natural* y del gran colectivo de la escuela-sociedad, y en consecuencia optó por la activi-

dad del alumno —lo urgente— y por el postulado del «aprender a aprender» —la faceta formal de la acción educativa— como presupuestos didácticos fundamentales. Estos aspectos serán considerados con más detalle acto seguido.

El equipaje que semejante hipótesis implica es abultado y no podemos distraer la mirada de ninguno de sus contenidos. Por mucho que salte a la vista la claridad meridiana con la que a renglón seguido se acometerá la descripción de la naturaleza de Súnion, el lector no puede olvidar que tras la enunciación del colectivo de la escuela se halla una muy compleja definición del individuo en acción, cuyos ecos penetran hasta el fondo en el terreno ideológico. Y si dicha ideología es lo no escrito, ello no debe ser motivo para descartar ni lo ambicioso del proyecto ni lo concreto y coyuntural de su realización. Súnion se adscribe al debate universal del aprendizaje, comulga con la idea de un individuo en continua formación y lo particulariza, a nivel didáctico y a nivel pedagógico, a través de ese *extraño* concepto del equipo entrañable y cooperativo de alumnos que deciden vivir y convivir juntos en el seno del gran grupo de Súnion<sup>20</sup>.

El *grupo natural* era una unidad voluntaria y no restrictiva de amigos que intervenían en la labor común del crecimiento individual y colectivo; era un equipo de trabajo, de tertulia, de gestión escolar y, sobre todo, de reflexión pedagógica, integrado por unas diez personas aproximadamente, que podía mantenerse intacto durante todo el bachillerato o cambiar trimestralmente según los intereses de sus miembros<sup>21</sup>. La madurez, la responsabilidad y la libertad individual desempeñaban aquí un papel fundamental, y aun siendo evidentes los

<sup>20</sup> COSTA-PAU 1988: 43.

<sup>21</sup> COSTA-PAU 1988: 46-51, 56-58, 67, 76-77, 81-82.

peligros de presuponer estas actitudes en la adolescencia, sobre esta base se decidía el discurrir de las actividades cotidianas del aprendizaje y se dirigía la vida comunitaria en el seno del centro.

El alumno de Súnion era una persona de la que se esperaba una acción responsable, en lo individual y en lo colectivo, cuyo objetivo principal no era tanto la consecución de grandes objetivos de aprendizaje como el despliegue del rigor y la constancia que sus futuras tareas vitales y profesionales deberían llenar de contenidos. Y ante estos valores sociales, el alumno ya ciudadano de pleno derecho estaría capacitado para asumirlos críticamente. Si por un lado, el estudiante se consideraba como individuo y era alentado a preparar el conjunto de las materias, por el otro, era un miembro más del *grupo natural*, dentro del cual —y esto es un distintivo especial de la escuela— actuaba de monitor de una asignatura y tomaba la delegación de una comisión técnica. Es decir, cada alumno era responsable, frente a su grupo, de una asignatura: conocía su programa, dirigía las actividades en que se concretaba, controlaba las incidencias de sus compañeros y, con el beneplácito y supervisión del profesor —con quien tenía que reunirse periódicamente—, elaboraba las pruebas de evaluación y las corregía en primera instancia. El rigor, la honestidad y la responsabilidad propia de la evaluación entre iguales se prolongaban con el rol de delegado de una comisión técnica que culminaba la definición del estudiante de Súnion.

Con la intención de cubrir todos y cada uno de los servicios que garantizaban el buen funcionamiento de la escuela, así como de aprender los rudimentos de una determinada profesión, las denominadas *técnicas* adquirirían una considerable importancia. Por técnicas se entendía en la escuela las siguientes actividades. Primero, la coordinación, en donde un representante de cada grupo evaluaba a sus compañeros en la realiza-

ción de sus *técnicas* correspondientes y presentaba un informe semanal de incidencias, problemas y conflictos. Segundo, el equipamiento, o correcta distribución del material y las infraestructuras para la práctica de experiencias de laboratorio, de sesiones multimedia, etc. Tercero, la comunicación, destinada a las tareas de secretaría e información. Cuarto, la editorial, encargada de la elaboración, edición y publicación de los recursos didácticos. Quinto, audiovisuales e informática, ambas dedicadas al mantenimiento y preparación de las tecnologías requeridas por el centro. Sexto, el laboratorio, *técnica* en la que debían llevarse a cabo las pruebas previas a las actividades del día. Séptimo, el diseño, que se ocupaba de la buena marcha del horario así como de los anuncios, indicaciones y normativa distribuida por todo el recinto escolar. Octavo, la intendencia, destinada a la preparación de la comida para compañeros y profesores. Noveno, la biblioteca, cuya función resulta obvia. Décimo, el medio ambiente, especializado en el cuidado del pequeño jardín del colegio y en todas las experiencias de medición de la polución y la contaminación acústica. Con todos los delegados de cada una de las *técnicas*, y con todos los monitores de cada una de las asignaturas, Súnion configuraba el Consejo de Gestión de la escuela y el Consejo de la Asignatura; de este modo reunía, al margen del *grupo natural*, tanto el conjunto de delegados como el conjunto de monitores<sup>22</sup>.

<sup>22</sup> En un contexto semejante, la idea de B. Otto de que la disciplina de la escuela debía ser organizada por los alumnos, previamente reunidos en grupos de trabajo, es un ejemplo, entre los muchos que coparon el horizonte de la pedagogía de los albores del siglo XX, de los que Súnion recogió el testigo. Si hemos acudido a Otto en concreto, es porque, además, este pedagogo tuvo un especial interés en defender que la instrucción tiene que determinarse de común acuerdo entre profesor y alumno, cosa que lo acerca más al proyecto de Costa-Pau, tal y como se tendrá ocasión de comprobar. Evitamos cualquier otra alusión a antecedentes más lejanos tales como los colegios jesuitas del siglo XVI o las escuelas con tutorías de Ch. Demia de la segunda mitad del XVII que Mme. de Maintenon reprodujo en Saint-

A pesar de que son muchos los aspectos en juego, el concepto de *grupo natural* era sin ninguna duda el primero y principal porque en torno a él giraban la organización de la escuela, las propias actividades de aprendizaje, y suponía, además, la matriz en la que se gestaba la convivencia entre los alumnos. Por mucho que ya Durkheim hubiese descrito la escuela como un grupo natural y, de este modo hubiese dotado —junto con Dewey— de teoría lo que hasta entonces no habían sido más que geniales intuiciones —de Pestalozzi en la mayoría de los casos—, lo cierto es que el concepto no carecía de ambigüedad. Resulta cuanto menos poco adecuado el predicar el carácter natural de los vínculos asociativos existentes en un grupo de individuos-ciudadanos del colectivo escolar, con responsabilidades como las indicadas, y el derecho de intervenir en la organización de lo comunitario. Y aquí viene muy al caso recordar a G. Weil y su noción de individuo como *educandum*, para destacar lo alejada que está la educación humana del aprendizaje tal y como aparece en otras especies<sup>23</sup>. Por consiguiente, el término «natural» parece referir más bien un cierto grado de libertad de la que disfruta el alumno y que es promovida por la escuela: «natural» sería aquello que el estudiante realiza, en buena medida, de motu propio. Confiando en la capacidad organizativa que manifiestan los estudiantes siempre que se les libera de cualquier tipo de coacción, Súnion parecía hacerse eco de experiencias similares que a lo largo de la década de los setenta habían tenido lugar principalmente en Francia e Italia<sup>24</sup>.

---

Cyr, poco después, y que ya en el siglo siguiente extendieron Bell y J. Lancaster en Inglaterra.

<sup>23</sup> WEIL 1977: 304.

<sup>24</sup> A pesar de que la contundencia y generalización de este tipo de iniciativas no puede fecharse con anterioridad a la década de los setenta del siglo pasado, lo cierto es que ninguna de ellas no tendría sentido sin las múltiples intuiciones, reflexiones y empresas de los que a principios de siglo las habían impulsado sobre todo en el ámbito de

Natural, pues, debe interpretarse como ese proceder no forzado del individuo que respeta su naturaleza eminentemente social. El grupo es natural sólo en la medida y en el sentido de que reproduce en el seno de la escuela lo que es el alumno en el seno de la sociedad. De esta suerte, a partir del momento en que se admita que la pedagogía de grupo concreta algunos aspectos presentes también en la pedagogía libertaria, porque respeta y desarrolla la libertad del alumno en el marco escolar, podrá admitirse que dicha libertad únicamente se materializa en la particularidad del grupo. Parafraseando a Cousinet, el *grupo natural* de Súnion deviene un espacio de confrontación entre el interés general y el individual que puede convertirse en terreno abonado de una educación social y moral<sup>25</sup>. La escuela es un am-

---

la educación primaria. En este sentido, retomar la idea de que la escuela es un centro de vida y trabajo organizado a través de grupos en donde participan profesores padres y alumnos, sin planes de estudios rígidos ni horarios o programas fijos, podría resultar de utilidad para relacionar reflexiones como las de Gaudig, las de Scharrelmann o Wyneken. La particular noticia que de las mismas pudo haber tenido Costa-Pau es suficientemente elocuente para promover ulteriores estudios. Valga por ahora el recuerdo de aquellas comunidades escolares libres en donde los alumnos se agrupaban espontáneamente, elegían a sus representantes y deliberaban sobre sus asuntos, para darse perfecta cuenta del hondo calado de la propuesta de Súnion. Véase el interesante texto de G. Wyneken, *Escuela y cultura juvenil*.

<sup>25</sup> Huelga cualquier otro comentario sobre la figura de R. Cousinet. El pequeño espacio que aquí podemos dedicarle únicamente debe servir para recordar al lector que, a partir de las experiencias y las formalizaciones de los grupos llevadas a cabo por Dewey y Kilpatrick, Cousinet es el creador del denominado trabajo libre por grupos. Muy cercano a los planteamientos de Súnion, su simple mención tiene como objetivo el circunscribir y dotar del significado pleno la aportación de Costa-Pau en el ámbito de la pedagogía moderna. Para un mayor conocimiento de Cousinet, véase *La escuela nueva, Un nuevo método del trabajo libre por grupos* y *La vida social de los niños*. Por otro lado, para profundizar en la denominada pedagogía de grupo, recomendamos los textos de D. Anzieu y J. Y. Martin, *La dinámica de los grupos pequeños*; de J. Maisonneuve, *La dinámica de grupos*; de K. Lewin, *Psychologie dynamique*; de G. Palmade, *Los métodos en*

biente selecto en donde las energías creadoras de la juventud actúan en esa individualidad del ser *educandum* que, en el interior del colectivo, basa su aprendizaje en una acción con sentido. No podría ser de otra forma: para que el individuo ejerza sus derechos debe antes aprender cuáles son dichos derechos y cuál es su verdadera naturaleza de individuo. Pero este primer aprendizaje no es teórico sino fundamentalmente práctico, activo, vital, intuitivo<sup>26</sup>. Para que el individuo-ciudadano esté en el colectivo que le corresponde tiene que crearlo y crearse, caer una y otra vez en esos errores del comportamiento *natural* de los que indirectamente habla su grupo, y ensayar una y otra vez también hábitos cuyo éxito, al final del proceso, le ratificarán la validez de su acción. Ése es el otro significado del *grupo natural*: actuar sí, de forma automática, sí, sin restricciones, sí, hasta hallar el método correcto, y proceder a la interiorización de dicha acción. Sí.

Aunque no es éste ni el lugar ni el momento más adecuado para revisar con detalle lo que se ha convenido en denominar teoría constructivista del conocimiento, sucumbimos a la tentación de lanzar al menos una rápida ojeada a uno solo de sus aspectos. Tras la defensa de la ineludible interacción entre educación y

---

pedagogía, y de G. Snyders, *¿Adónde se encaminan las pedagogías sin normas?*

<sup>26</sup> Si el lema de que el alumno debe vivir y producir antes que aprender es el que se oculta tras estas frases, la imagen de Scharrelmann podría traerse a colación para matizar lo que, a su modo, había insinuado Osterreich cuando diferenciaba la escuela vital —esto es, la hecha a imagen y semejanza de la vida y que, por ello, mezclaba en una particular realidad, el trabajo con el ocio—, la escuela de producción —que fabricaba sus propios materiales— y la escuela elástica —ofreciendo libertad a sus alumnos para que estudiaran lo que quisieran. ¿Es necesario brindar muchos más argumentos a nuestro lector para observar, en estos dos ejemplos —Scharrelmann y Osterreich—, puntos clave estrechamente conectados con la descripción de Súnion?

sociedad, se halla la certidumbre de que uno de los productos más brillantes de dicha interacción es el conocimiento<sup>27</sup>. Se nos podría reprochar, no sin razón, que corremos el riesgo de confundir el proceso con su resultado. Sin embargo, la ocasión bien merece el riesgo. En la medida en que podamos armonizar el conocimiento resultante con el propio proceso de conocimiento —aprendizaje— y afirmar que aquel resultado es ante todo el aprendizaje en sí mismo, el sobredicho producto de la interacción entre educación y sociedad adquiere esa perspectiva en la que se ha hecho hincapié en estas páginas. Esto es, si uno de los productos más brillantes de tal interacción es el aprender a aprender —primer resultado y fundamento del conocimiento—, su materialización tiene que informarnos sobre cómo funciona exactamente el aprendizaje humano.

Y, acto seguido, volvemos a Súnion. Pues bien, sólo a condición de plantear esta interacción de un modo conflictivo, y de reconocer hasta qué punto el intercambio, la discusión, el debate y, en definitiva, la convivencia del *grupo natural* confluyen en el objetivo común de establecer relaciones significativas entre lo propio y lo ajeno o entre lo antiguo y lo nuevo, sólo con esta condición, repetimos, el *grupo natural* halla un punto de fusión íntima con el aprendizaje con sentido: con el aprendizaje sin más<sup>28</sup>. ¿Apoyaría ello la inferencia de que el *grupo natural* formaliza de un modo real la tesis de que el individuo construye su propio conocimiento y de que

---

<sup>27</sup> El constructivismo es la idea que mantiene que el individuo es el resultado de la interacción entre sus aspectos cognitivos y sociales. Más que una copia de la realidad, el conocimiento es una construcción de la misma basada en representaciones o esquemas que se van superponiendo en función de las actividades y del contacto que mantiene el ser humano con su entorno.

<sup>28</sup> En este contexto son especialmente significativas las observaciones que, junto con otros, desarrolló D. Ausubel en *Psicología educativa*.

dicha construcción depende, a la vez, de las representaciones iniciales del aprendiz y de las actividades que desarrolla en el transcurso de sus múltiples vivencias compartidas? Es un lugar común que la pedagogía moderna tuvo siempre en su punto de mira el nivel de desarrollo concreto del alumno, la clara conciencia de que el aprendizaje eficaz tenía que ser, antes de nada, significativo y la certidumbre de que dicha significación se conseguía basando el nuevo conocimiento en el antiguo<sup>29</sup>. A pesar de que hubo muchas y muy diversas tendencias sobre cómo articular los diferentes conocimientos, ninguna de ellas dudó sobre la conflictividad que semejante encaje de bolillos traía consigo de forma inevitable. Costa-Pau situó la conflictividad en el centro de su iniciativa —tanto en sentido metafórico, a tenor de las circunstancias que alumbraron la fundación de Súnion, como en un sentido real más inmediato—; estructuró la comunidad de la escuela como un verdadero punto de confluencia de discrepancias y, por fin, abrió las puertas al meollo de la cuestión.

Lo que él mismo llamó «montaje didáctico programado» era la suma de un conjunto de elementos que intervenían en el proceso de aprendizaje y lo configuraban a medida de las posibilidades del estudiante. Ayudándose de una serie de documentos y actividades más o menos dirigidas, con la responsabilidad del alumno y el acompañamiento del profesor, la actividad del primero se convertía en la protagonista exclusiva de la vida de Súnion. Si por un lado, la programación ordenaba previamente una materia y la dividía en diferentes partes, por el otro, una exposición completa de la misma le añadía bibliografía, informaciones de todo tipo, experimentos y actividades de visionado que se ponían a disposición del alumno para que éste profundizara, en

<sup>29</sup> Sería redundante remitir al lector a los trabajos que en este campo publicó J. Piaget. Confiamos en que agradecerá nuestra prudencia a la hora de aburrirle con largas y siempre incompletas enumeraciones.

virtud de sus intereses, hasta donde le dictase su curiosidad<sup>30</sup>. La idea básica era la de elaborar un desarrollo monográfico y exhaustivo de un determinado problema, buscando al mismo tiempo tanto su rasgo específico como su dimensión transversal. Así, por ejemplo, el monográfico de la prehistoria había sido analizado a la vez por las asignaturas de Historia, Historia del Arte, Biología y Geología; cada una le introducía su particular aportación y, periódicamente, actividades comunes trasladaban a los alumnos que lo que coincidía en el ámbito temporal armonizaba también en el ámbito interdisciplinario del pensamiento<sup>31</sup>.

Para llevar a cabo y explotar hasta sus últimas consecuencias todas y cada una de las posibilidades de aprendizaje del *montaje didáctico programado*, Súnion poseía dos herramientas fundamentales. La primera eran los denominados *dosieres*. La segunda, el *horario*, era en realidad un marco espacio-temporal mediante el cual la distribución horaria era mucho más que una simple ordenación del tiempo. Los *dosieres* sustituían a los tradicionales manuales, recuperando así una práctica didáctica que se remonta a finales de los 60 del siglo pasado. Por su parte, el marco espacio-temporal del *horario* constituía, con la variación diaria que le era pro-

<sup>30</sup> COSTA-PAU 1988: 39-41, 69-70, 73, 76, 80-81.

<sup>31</sup> «Se trataba de dotar a cada tema del programa de un volumen de material que permitiera el autoaprendizaje del alumno y que, de dicho aprendizaje, el profesor responsable de la materia fuera el animador. En la práctica significaba que el alumno tenía a su alcance una serie de herramientas (desde el dossier impreso hasta el montaje audiovisual) mediante las cuales accedía de una manera autónoma a los conocimientos que exigía el programa. El profesor tenía que estimular, orientar, velar y dirigir este proceso de aprendizaje. Para entendernos, utilizábamos una metáfora simple y muy comprensible: la Escuela tenía que ser un amplísimo “self-service” cultural con las estanterías repletas de ofertas y propuestas, de las que los alumnos se servían de una forma libre y espontánea». (CÓNSUL 1988: 27-28).

pia, un punto de coincidencia con las experiencias pioneras de la escuela activa y las iniciativas que la pedagogía institucional se había impuesto en aras de un cambio en el seno de la escuela como institución educativa. Lógicamente, el *montaje didáctico programado* no podía depender ni de los libros de texto al uso —y ello es altamente significativo tanto del aprender a aprender como de los valores que tal lema implica— ni de una realidad espacio-temporal firmemente establecida. Al contrario: el juego de lo simultáneo, la gestión de las rutas de aprendizaje y los ritmos que semejantes caminos traen consigo exigían un cambio vertiginoso, una rápida cuanto no veloz capacidad de adaptación y una no menos importante libertad de circulación que únicamente la propia existencia del *montaje didáctico programado* —contundentemente elaborado— podría poner en tela de juicio<sup>32</sup>.

En lo concreto, se trataba de ordenar el tiempo en función de las necesidades del proceso de aprendizaje, de elegir los espacios —todos diferentes— más adecuados para cada una de las actividades programadas, de establecer reagrupamientos de alumnos en virtud de una determinada propuesta docente —seminarios, debates, mesas redondas, lecciones magistrales, etc.—, de integrar actos diferentes pero simultáneos —por ejemplo, mientras unos alumnos bailaban, otros filmaban dicho baile, o bien para realizar un documental sobre la escuela, o bien para hacer un análisis crítico de la práctica de los compañeros—, de que acciones dispares con profesores de áreas diferentes convergieran

<sup>32</sup> Recordamos al lector que a finales de la década de los sesenta, la enseñanza secundaria empezó a asimilar el interés que subyacía en iniciativas tales como las de Freinet, Dottrens, el plan Dalton o el sistema Winnetka. Por su parte, las experiencias de M. Feder y L. Shores, orientadas hacia la reducción de las clases magistrales, la importancia del protagonismo de los grupos y la organización del trabajo individual a través de las nuevas tecnologías serían también un buen modelo a considerar.

en un mismo punto, de cubrir la gestión escolar con eficacia y rigor y de modular rítmicamente, y en atención a las capacidades y al nivel de fatiga del alumno, las dedicaciones e intensidades del aprendizaje.

Lo que la comunidad de Súnion denominaba el *horario* no era, pues, una cuestión puramente retórica atrapada en las altas cumbres de la teoría sino un elemento distintivo y protagonista que presidía el centro de la escuela y ordenaba toda su actividad. Si mediante la coordenada horizontal del tiempo y la coordenada vertical de los grupos, el enorme plafón de 15 m<sup>2</sup> hacía clara ostentación de su naturaleza funcional, —siempre atenta y adaptándose a los diferentes altibajos del aprendizaje— mediante su naturaleza cambiante evitaba la caída en la inercia y cambiaba semana tras semana su composición. Razones de formato, color, título, símbolo y número corrían en su auxilio: mientras el primero concernía al tipo de reunión —por grupos, por bloques, de todo el curso— y a la duración de la actividad —dos horas para un examen, tres cuartos de hora para una sesión magistral, una hora y media para una proyección, media hora de técnicas—, el color aludía a una determinada área temática, el título al tema concreto del aprendizaje, la enseña al tipo de actividad —lección magistral, seminario, proyección— y el número a la ubicación física de la misma<sup>33</sup>.

Traer a colación, en este preciso instante, que la mayor parte de la literatura que Súnion suscitó en sus momentos iniciales, hacía referencia explícita tanto a lo sorprendente del recinto como a la utilización de las entonces nuevas tecnologías audiovisuales, tiene sólo el interés de remarcar hasta qué punto la empresa de Costa-Pau iba contracorriente. Las aulas de Súnion tenían paredes de cristal, los alumnos y los profesores

<sup>33</sup> COSTA-PAU 1988: 65-68, 77-78, 82-83.

se veían los unos a los otros mientras cada uno realizaba actividades bien dispares, y el hecho de que el local en donde entonces se alojara, otrora hubiese sido un parking, puede dar al lector la pista de qué tipo de espacio y ritmo vital se gestaba: Súnion necesitaba su propio código de circulación porque los alumnos y los profesores se movían continuamente por todas partes; su pequeño jardín, su zona de idiomas o el espacio destinado a la biblioteca tenían su personalidad característica; pero todos y todo confluía en el lugar común, núcleo y centro neurálgico del recinto, donde se hallaba el *horario*. Costa-Pau lo había denominado «foro» puesto que, a diferencia del ágora griega —decía—, el foro es un lugar de circulación, de distribución y de encuentro fugaz, pero es también el punto central de la vida ciudadana que fluye sin cesar. Aparentemente desordenada y aparentemente sin sentido. Aparentemente tranquila y aparentemente translúcida: sin ocultas estrategias. Pero sólo aparentemente.

Quien haya entrevisto algo que era propio de las prácticas educativas y las teorías pedagógicas de los años setenta, habrá concluido también que tras el trabajo programado que ya Skinner formuló, tanto en su vertiente lineal como en su vertiente ramificada, se escondía un debate mucho más candente<sup>34</sup>. Súnion era una verdadera y pretendida interacción social repleta de conflictos cognitivos. El trazo fuerte y decidido que sus miembros imprimían en cada una de sus actividades edificaba un complejo edificio de tensiones, altibajos y circunstancias de lo más variopinto. Pero las rutas estaban diseñadas para crear situaciones de experimentación directa que colocaran a los alumnos en el meollo de auténticos y estimulantes problemas, cuya pronta

<sup>34</sup> Para quien sienta una especial curiosidad sobre el tema, aconsejamos el texto del propio Skinner, *Tecnología de la enseñanza* y el de M. Montmolín, *Enseñanza programada. Principios y técnicas de programación*.

solución debían idear, comprobar y aplicar ellos mismos. Si el azar entonces, se daba de bruces con la acción programada y prevista, ¿qué había de cierto en la disyuntiva entre aprendizaje autónomo y aprendizaje como producto del conflicto social? ¿Acaso podían preverse estas situaciones conflictivas? ¿O es que estas situaciones no hacían más que alimentar el individualismo del alumno y concebir su definitivo aprendizaje como una salida victoriosa del recinto opresor del colectivo?

El lector habrá captado que el dilema que subyacía en aquella educación programada de Súnion retomaba en el fondo las constantes disputas que mantuvieron los grandes nombres de la teoría constructivista del conocimiento sobre si el aprendizaje era o no, y hasta qué punto, individual o colectivo. No obstante, es éste un escollo con el que ni debemos ni podemos entrar en este trabajo. Analizar con el rigor que requieren tanto la educación programada como la teoría constructivista del conocimiento, desde esta perspectiva concreta, está muy lejos de la finalidad de este artículo. Sin embargo, está el hecho probado de que Súnion incorporó las, de aquella, nuevas tecnologías, y afrontó las también nuevas demandas sociales que éstas trajeron consigo. Y ahí están todos los artículos primerizos que se le dedicaron para dar cumplida cuenta de lo que aquí se mantiene. Por un lado, el *montaje didáctico programado* recogía el testigo de su inmediato contexto y abogaba por el desarrollo individual del proceso de aprendizaje que dicho montaje estructuraba en todos los ámbitos académicos. Por el otro, Súnion se amparaba en una educación entendida como transmisión de valores y como acción colectiva, exceptuando, eso sí, ese poso conductista que en ocasiones emerge a la superficie de las propuestas pedagógicas afines; al menos en apariencia, la escuela apostaba por la libertad. Del encuentro entre ambas realidades salían infinitas posibilidades combinatorias. Para mayor complicación, Súnion podía

haber camuflado, tras esa ausencia reiterada de valores explícitamente difundidos, la voluntad de imprimir en sus alumnos una determinada orientación ideológica, y lo cierto es que así ocurrió.

No podía ser de otro modo. Hijo de su tiempo y, sobre todo, de su colectivo profesional, Costa-Pau halló la solución al dilema entre aprendizaje individual y aprendizaje colectivo en la acción didáctica en sí misma. Si el *montaje didáctico programado* apuntaba a la misma individualidad hacia la que apuntaban los fundamentos de la escuela activa —las ya citadas teorías constructivistas—, bastaba con reducir las diferencias entre la escuela activa y la propuesta concreta de Súnion. Una vez aceptado que el aprendizaje es producto de la interacción social y fruto del conjunto de conflictos cognitivos con los que se enfrenta el individuo miembro de su pequeña o gran sociedad, la alternativa de Súnion debía concretar el *montaje didáctico programado* mediante esa acción didáctica que únicamente se realiza en grupo. Se le había dado la vuelta a la cosa. De un lado estaba el conflicto cognitivo individual; del otro, la acción didáctica concreta realizada siempre en grupo. La simplicidad de la fórmula no ahuyentaba lo que de artificial habían tenido ciertas discusiones bizantinas sobre la citada escuela activa. Al contrario, Súnion se revelaba sobre todo, y por encima de todo, heredero de las grandes aportaciones de la pedagogía catalana de principios del XX y las vivificaba con sus semejantes europeas y norteamericanas. Se acallaban así muchas voces. Y así también se restablecía el puente roto por la historia reciente.

El conjunto de actividades que integraban el *montaje didáctico programado*, era de los más variopinto, y algunas incluso parecían ajustarse a los conocidos treinta puntos mediante los cuales Ferrière había definido la

escuela nueva<sup>35</sup>: desde las salidas y viajes culturales por diferentes puntos del país o del extranjero, hasta la práctica periódica de actividades deportivas, concursos de muy diversa índole sobre las aficiones y las prácticas que dentro y fuera de la escuela ocupaban el tiempo libre de los alumnos, o la serie de clases de refuerzo de lengua y matemáticas que voluntarios de los últimos cursos impartían a alumnos de primero, el abanico de actividades se completaba con un proyecto que Costa-Pau nunca pudo ver realizado y que consistía en el aprendizaje de las técnicas de la vida rural. Para ello había adquirido unas tierras en Vilopriu (Ampurdán) adonde los alumnos se trasladaban en diferentes momentos del año con el fin de enriquecer la amistad del grupo y llevar a la práctica, al menos, una parte de lo que a nivel teórico se había desarrollado en el interior del recinto escolar.

El hecho de que cada una de las múltiples actividades relacionadas hallara su correspondencia con alguna de las prácticas educativas de las que la enseñanza primaria estaba repleta no debe enturbiar la nítida visión de lo que con ello se estaba llevando a cabo. Acudir a Ferrière, P. Bovet, Kerchensteiner o al mismo Dewey, es casi tan obvio como recordar a Rosa Sensat, Alexandre Galí, Artur Martorell o al ya mencionado Ferrer Guàrdia. Todos ellos tuvieron en sus manos la gestación y desarrollo de la escuela activa, el verdadero y esencial revulsivo que la pedagogía moderna aportó en los albores del siglo XX<sup>36</sup>. La disyuntiva entre enseñanza grupal o

<sup>35</sup> Es inevitable la referencia a *La escuela activa*.

<sup>36</sup> Mencionamos aquí sólo algunos de los nombres que nuestros lectores conocerán sin duda alguna. Si, por un lado, a Bovet y Ferrière se les atribuye la acuñación del término «escuela activa», por el otro, a Kerchensteiner se le atribuye el de «escuela del trabajo» que representa el equivalente europeo de lo que Dewey denominó «educación progresiva». La figura de Kerchensteiner junto con la del Dr. Reddie, la del Dr. Badley, la del Dr. Lietz o la de E. Desmolins constituye una cita ineludible en este contexto. A pesar de que somos bien conscien-

enseñanza individual y entre enseñanza libertaria y enseñanza programada se resolvía en el establecimiento del conflicto cognitivo. En la acción y la práctica en sí mismas. ¿Qué otra cosa, sino, se podía esperar del eterno aprendizaje?

«En lo que a la educación moral se refiere, uno de los puntos considerados indispensables de las Escuelas Nuevas, es el autogobierno de los escolares, es la organización denominada en régimen de república escolar. Que no nos asuste el nombre, en definitiva significa poner la escuela en manos de los niños, que la sientan como algo suyo, que sientan la dignidad de la escuela, que se sientan responsables de su orden, de su disciplina, de su buen nombre. Se trata de acostumarles al buen uso del juicio crítico y la libertad personal. Todos pueden contribuir a su buen gobierno, para todos hay una tarea que hacer y todas las tareas son igualmente dignas. Los niños tienen una buena intuición para conocer las posibilidades de sus compañeros, dejemos que elijan a los jefes, que se distribuyan los cargos sociales, las tareas de orden y disciplina de la clase, y que luego juzguen y critiquen su actuación.»<sup>37</sup>

Las palabras de Artur Martorell son suficientemente claras. Súnion no se concentraba en la acción para huir del intrincado camino que la pedagogía de los setenta había dejado trazado tras de sí, sino que se reducía a ella porque su concepto de la educación tenía un calado mucho más hondo. Integral, completa y en el colectivo, la formación del individuo no era un aparte de su vida, un momento de dispersión o una fase que debía

---

tes de la inconveniencia de concentrar en una única figura lo que formaba parte de la atmósfera y preocupación de toda una época, lo cierto es que tanto por sus planteamientos, como por su influencia concreta en el ámbito catalán —al lado de la ejercida por M. Montessori, Decroly, Claparède, Piaget o Freinet—, su nombre emerge con fuerza cuando se alude a la escuela como comunidad de trabajo en donde los alumnos se perfeccionan, ayudan recíprocamente y colaboran con los fines de la institución, para alcanzar la plenitud a la que cada cual es capaz según su propia naturaleza.

<sup>37</sup> MARTORELL 1978: 29.

ser superada: era la vida en sí misma. Por lo tanto, la variación, la movilidad, el tiempo, la fragilidad, el cambio o la flexibilidad tenían que ser sus mascotas. Y si la escuela del trabajo se había opuesto en su momento a la escuela libresca, Súnion no podía hacer oídos sordos a la herida abierta que tanto el debate sobre la *desescolarización* como opción educativa, sobre la alternancia entre la vida académica y profesional, y sobre el análisis de las nuevas dinámicas entre profesor y alumno habían provocado. Frente a la crisis sufrida por el sector educativo —una de tantas, dicho sea de paso— a finales de los sesenta —y de la que la situación actual es todavía deudora— se planteó que la escuela no podía cumplir con su cometido habitual de preparar a los ciudadanos del futuro porque nunca el mañana había sido tan incierto y el pasado tan poco modélico. Tras la Segunda Guerra Mundial, la demanda de educación no sólo cambió cuantitativamente sino que cualitativamente tomó conciencia de que había que dar respuestas a situaciones nuevas de las que las generaciones anteriores no tenían noticia alguna. El incremento acelerado y simultáneamente la obsolescencia de los conocimientos apenas asimilados, así como las exigencias del nuevo modelo económico en materia de investigación e innovación, reclamaron la presencia de una mano de obra cualificada que, además, fuera capaz de adaptarse al cambio y a la velocidad de las transformaciones. Y aunque ello podría atribuirse a cualquier punto de inflexión de cualquier acontecimiento histórico, lo cierto es que el tempo y la forma del acaecido desde 1945 entraña unas peculiaridades, que si por un lado rompen definitiva y taxativamente con la idea de la educación tradicional y abogan por la educación permanente, por el otro nos ponen frente a frente con el asunto de la construcción del ser humano en toda su amplitud.

En efecto, a condición de interpretar por educación permanente la compleja mezcla de formación reglada,

formación no reglada y formación de adultos, es relativamente fácil corroborar que dicha educación rompe con el orden biológico de la tradicional y que, en virtud de esta ruptura, deja de considerar al adulto como aquella forma acabada del humano que ya no necesita más atención. En consecuencia, el niño no es tampoco una etapa de un proceso que culmina en su forma adulta. Al contrario, el tiempo de educación y formación es la totalidad de una vida de aprendizaje que se formula única y exclusivamente en estos términos<sup>38</sup>. El individuo deviene un eterno aprendiz y se responsabiliza de su educación al igual que se responsabiliza de su vida. Y ahí reside el meollo de la cuestión: ¿acaso deberíamos concluir que, como aprendiz, el individuo se convierte también en su propio maestro? O lo que es lo mismo, ¿acaso deberíamos concluir que, necesariamente, el profesor modifica su rol y se sitúa, también como aprendiz, al lado del alumno eliminando por ello la realidad de la escuela<sup>39</sup>? ¿De quién somos, en definitiva, discípulos?

«Llegado el caso de haber de salir de las vaguedades de una aspiración no bien definida aun, hube

<sup>38</sup> WIEL 1977: 304.

<sup>39</sup> El supuesto canto de cisne que representó la discusión abierta a partir de 1968 sobre la *desescolarización* y la muerte de la escuela es un elemento de juicio que no debe pasarse por alto a la hora de evaluar las connotaciones que Costa-Pau imprimió a su iniciativa: si la educación era la vida misma, ¿cómo y en qué sentido se podía hablar de *desescolarización*? Para aquellos de nuestros lectores que estén interesados en el tema, les remitimos a los textos de P. Bourdieu y J. C. Passeron, *Los herederos: los estudiantes y la cultura*; de A. S. Nelly, *Summerhill*; de P. Goodman, *La des-educación obligatoria*; de E. Reimer, *La escuela ha muerto: alternativas en materia de educación*; de J. Holt, *El fracaso de la escuela*; de G. Dennison, *Los niños de First Street. Una escuela en New York*; de I. Sadoun, V. Schmid y E. Schultiz, *Los Boutiques de niños de Berlín*; de A. Andersen, S. Hansen y S. Jansen, *Le petit livre rouge des écoliers et lycéens*; de E. Fachinelli, *L'école de l'impossible. Experiences de pédagogie non-autoritaire*, y de M. Lodi, *L'enfance et la liberté*.

de pensar en precisarla, hacerla viable, y al efecto, reconociendo mi competencia respecto de la técnica pedagógica, pero no confiando demasiado en las tendencias progresivas de los pedagogos titulares, considerándolos ligados en gran parte por atavismos profesionales o de otra especie, me dediqué a buscar la persona competente que por sus conocimientos, su práctica y su elevación de miras coincidiera con mis aspiraciones y formulara el programa de la Escuela Moderna que yo había concebido y que había de ser, no el tipo perfecto de la futura escuela de la sociedad razonable, sino su precursora, la posible adaptación racional al medio, es decir, la negación positiva de la escuela del pasado perpetuada en lo presente, la orientación verdadera hacia aquella enseñanza integral en que se iniciará a la infancia de las generaciones venideras, en el más perfecto esoterismo científico»<sup>40</sup>.

El aplazamiento intencionado y malicioso que este artículo se ha venido permitiendo a la hora de enfrentarse con el gran ausente de todo el texto, el profesor, cobra ahora su significado. En la medida en que todas y cada una de las rutas trazadas parecían apuntar y confluir en un mismo punto, es evidente, tras considerar que Súnion se inmiscuía en la reflexión profunda sobre la educación, que la figura del profesor no sólo asumía allí otros perfiles sino que dichos perfiles tenían que abundar en lo mismo. A saber, el profesor era un aprendiz más, un discípulo más, un ser en proceso de aprendizaje que, por lo tanto, adquiriría una situación de igualdad que lo hacía compañero de sus alumnos. La necesidad de analizar la dinámica entre profesores y alumnos está fuera de toda duda desde que las experiencias de Hamburgo o las de Summerhill, por ejemplo, ratificaron la igualdad de derechos entre unos y otros y defendieron que además de un espacio de trabajo y vida, el aula era también el punto de encuentro con el profesor-compañero. Si su papel en la definición y estructuración de los contenidos y en la supervisión del trabajo de los alumnos no podía evitarse, su tarea frente a un alumno

<sup>40</sup> FERRER 1990: 13.

que aprende a aprender debía desplazarse hacia la asimilación del aprendizaje por parte de aquél y brindarle los recursos necesarios para generar el entusiasmo, la motivación y las situaciones de conflicto cognitivo que el estudiante debía administrar. Por lo tanto, si una educación basada en la acción del alumno implicaba una transformación del sistema, del tiempo y del espacio, una educación a lo largo de la vida, de la que cada cual es consciente y responsable, tenía que implicar también una transformación del otro, si así puede denominarse, gran protagonista ausente: el equilibrio entre profesor y alumno, la asimilación de sus naturalezas y la convergencia de sus cometidos era lo que, de un modo simbólico, hemos querido ilustrar utilizando la definición del profesor que ofreció Costa-Pau, a modo de síntesis de lo hasta aquí expuesto.

El profesor de Súnion era lo que el mismo Costa-Pau denominaba un «profesor animador», cuya principal tarea consistía en acompañar el proceso de madurez y despliegue de las facultades mentales y emotivas de sus compañeros-alumnos. Miembro de un área didáctica, de un Consejo Pedagógico y de una Comisión de Gestión, el profesor era un miembro más del equipo que desempeñaba sus funciones a ese triple nivel. Por un lado, y como representante de un área didáctica, su responsabilidad consistía en convocar a los alumnos por grupos mediante fórmulas de lo más variopinto: debate, cuestionario, «test de autocomprensión» —según el decir también de Costa-Pau—, corrección de ejercicios, preparación experimental, problemas, expresión escrita, observación y reconocimiento, audiciones, etc. Por el otro, y como representante de uno de los Consejos Pedagógicos, cada profesor era consejero y tutor de cuatro *grupos naturales* y, bajo la tutela del coordinador del curso, se reunía periódicamente con dicho Consejo para trazar las líneas maestras que debían guiar el desarrollo del conjunto de las actividades del año académico. Si por una parte, pues, la tarea del

consejero era gestionar sesiones periódicas con todos los miembros del grupo para exponer y resolver conjuntamente los diversos problemas de aprendizaje y convivencia surgidos en su interior, por la otra, a petición suya o de los padres de los alumnos, convocaba reuniones en las que con la presencia del estudiante y de sus padres se analizaban los méritos, virtudes y defectos del estudiante y se le invitaba a razonar por sí mismo, sobre los problemas de su proceso formativo en sentido amplio. En última instancia, cada profesor intervenía en las tareas de gestión de la escuela y acompañaba, también aquí, a los estudiantes tanto en el aprendizaje de las mismas como en el ejercicio práctico de su ejecución<sup>41</sup>.

La vocación de orientación personal, escolar y profesional de la docencia en Súnion afectaba al conjunto de sus integrantes: alumnos, padres y profesores; y antes de nada se introducía en el interior del recinto grupal para evaluar su funcionamiento y alimentar su vitalidad. Como tutor, el profesor de Súnion desempeñaba la tarea del animador del grupo, buscaba la socialización de cada uno de sus miembros y, con semejante finalidad, llevaba a cabo un proceso de conocimiento, promoción y conducción que se concretaba en diferentes etapas y actividades cuya culminación representaban las entrevistas individuales y colectivas. En opinión de Costa-Pau, para conocer el grupo, el profesor tenía que elaborar *sociogramas* que le permitieran detectar las relaciones internas mediante test de percepción sociométrica y de popularidad; observaba las conductas a través de un registro de anécdotas y planteaba un sinfín de cuestionarios-encuestas que evaluaban los hábitos de estudio, la distribución del tiempo, la organización del centro, los escollos de las asignaturas y las características del profesorado. En lo que a la promoción del grupo

---

<sup>41</sup> COSTA-PAU 1988: 53-60.

se refiere, la tutoría se concretaba en el análisis del lenguaje y de las propuestas comunes, en el ejercicio de las responsabilidades, en el intercambio de ideas y trabajos y en la realización de actividades de autocrítica y de técnicas socio-afectivas como mesas redondas, simposios, *role-playing* o *philips 6/6*<sup>42</sup>.

Por mucho que el sentido común y la inercia de la tradición nos inviten a pensar y deducir unas diferencias netas entre el profesor y el alumno, lo cierto es que la figura del profesor de Súnion —que se hacía eco de las múltiples experiencias de las que la pedagogía activa estaba repleta por su misma concentración en el alumno— es prácticamente idéntica a la del discípulo. El reflejo de las tareas y la coincidencia incluso en las denominaciones que las designaban y definían era mucho más que una pose. El profesor era un alumno más que se hallaba en otro estadio de su proceso vital, y aunque no debe desestimarse la importancia de esta diferencia ni lo que ella implicaba en cuanto a las actividades y las reacciones de sus protagonistas, el lector habrá podido percibir que los ejes del modelo pedagógico de Costa-Pau quedaban cumplidos en sus múltiples facetas y aplicaciones: desde la definición del *grupo natural* y del *montaje didáctico programado* hasta la caracterización del tiempo, del espacio y del profesor.

«Lo culminante de aquella escuela, lo que la distinguía de todas, aun de las que pretendían pasar como modelos progresivos, era que en ella se desarrollaban amplísimamente [sic] las facultades de la infancia sin sujeción a ningún patrón dogmático, ni aun lo que pudiera considerarse como resumen de la convicción de su fundador y de sus profesores, y cada alumno salía de allí para entrar en la actividad social con la aptitud necesaria para ser su propio maestro y guía en todo el curso de su vida.»<sup>43</sup>

<sup>42</sup> COSTA-PAU 1988: 75, 82.

<sup>43</sup> FERRER 1990: 68.

Transcurrido el tiempo y pasado el momento de la novedad, la sorpresa y una determinada coyuntura histórica, Súnion sigue siendo un ejemplo, entre otros muchos, de la tenacidad y el quehacer callado de los docentes que aprenden y de los aprendices que forman. Atrás quedan las dudas, los escollos y las barreras que separan la práctica de la teoría y las enemistan. En el fondo, Súnion es un punto más del intrincado camino de la didáctica que debe ocupar su debido lugar también en el futuro. La deuda que contrajo con su pasado es la deuda que el campo de la investigación debe ahora contraer con él. Sirva, pues, este artículo como punto de arranque para la reflexión y como llamada a la conciencia, a la calma y a la madurez con las que debemos afrontar el reto presente de la educación superior. Modesto era el prólogo y modesto es también el epílogo.

**Bibliografía**

- ANDERSEN, A.; HANSEN, S.; JANSEN, S. (1970). *Le petit livre rouge des écoliers et lycéens*. Lausana: CESIPS.
- ANZIEU, D.; MARTIN, J. Y. (1971). *La dinámica de los grupos pequeños*. Buenos Aires: Kapesluz.
- AUSUBEL, D. P.; NOVACK, J. D.; HANESIAN, H. (1983). *Psicología Educativa*. México: Trillas.
- BADOUIN, Ch. (1929). *Tolstoi: educador*. Madrid: La Lectura.
- BARDINA, J. (1989). *El règim de llibertat dels escolars i altres escrits*. Vic: EUMO.
- BARTH, P. (1936). *Pedagogía*. Madrid: Espasa-Calpe.
- BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. (2003). *Los herederos: los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- CÒNSUL, I. (1988). «Els contorns d'una experiència apassionada». In: COSTA-PAU, J. *Súnion. Una nova pedagogia per a adolescents*. Vic: EUMO, 9-33.
- COSTA-PAU, J. (1980). «Una experiència pedagògica per a adolescents». In: COSTA-PAU, J. *Súnion. Una nova pedagogia per a adolescents*. Vic: EUMO, 73-79.
- COSTA-PAU, J. (1988). *Súnion. Una nova pedagogia per a adolescents*. Vic: EUMO.
- COUSINET, R. (1972). *La escuela nueva*. Barcelona: Miracle.
- COUSINET, R. (1969). *Un nuevo método del trabajo libre por grupos*. Buenos Aires: Losada.
- COUSINET, R. (1972). *La vida social de los niños: ensayo de sociología infantil*. Buenos Aires: Nova.
- DEBESSE, M.; MIALARET, G. (1972). *Tratado de Ciencias Pedagógicas*. Barcelona: Oikos Tau.
- DENNISON, G. (1970). *Les enfants de First Street. Une école à New York*. Mayenne: Mercure de France.
- DURKHEIM, É. (1975). *Educación y sociología*. Barcelona: Península.
- EQUIP EDEBÉ (1981). «Súnion. Una escola experimental». In: COSTA-PAU, J. *Súnion. Una nova pedagogia per a adolescents*. Vic: EUMO, 95-109.

- EQUIP EDEBÉ (1984). «L'ús del vídeo a l'escola». In: COSTA-PAU, J. *Súnion. Una nova pedagogia per a adolescents*. Vic: EUMO, 109-123.
- FACHINELLI, E. et al. (1972). *L'école de l'impossible. Experiences de pédagogie non-autoritaire*. Paris: Mercure de France.
- FERRER GUÀRDIA, F. (1990). *L'escola moderna*. Vic: EUMO.
- FERRIÈRE, A. (1982). *La escuela activa*. Barcelona: Herder.
- FLAVELL, J. H. (1993). *El desarrollo cognitivo*. Madrid: Visor.
- GOODMAN, P. (1976). *La des-educación obligatoria*. Barcelona: Fontanella.
- GONZÁLEZ-AGÀPITO, J. (ed.). (2002). *L'escola nova catalana: 1900-1939. Objectius, constants i problemàtica*. Vic: EUMO.
- HOLT, J. (1987). *El fracaso de la escuela*. Madrid: Alianza.
- LEWIN, K. (1959). *Psychologie dynamique*. París: PUF.
- LODI, M. (1970). *L'enfance et la liberté*. Paris: Gallimard.
- MAISONNEUVE, J. (1971). *La dinámica de grupos*. Buenos Aires: Proteo.
- MALLAS CASAS, S. (1977). «La praxi àudio-visual a la Institució Cultural Súnion». In: COSTA-PAU, J. *Súnion. Una nova pedagogia per a adolescents*. Vic: EUMO, 123-133.
- MARTORELL, A. (1978). *Com realitzar pràcticament una escola nova*. Barcelona: Edicions del Mall.
- MAYER, R. E. (1985). *El desarrollo de la psicología cognitiva*. Madrid: Alianza.
- MONÉS, J. (1977). *El pensament escolar i la renovació pedagògica a Catalunya (1833-1938)*. Barcelona: La Magrana.
- MONTMOLIN, M. (1973). *Enseñanza programada: principios y técnicas de programación*. Madrid: Morata.
- NATORP, P. (2001). *Pedagogía social. Teoría de la educación de la voluntad sobre la base de la comunidad*. Madrid: Biblioteca Nueva.

NELLY, A. S. (1986). *Summerhill*. Vic: EUMO.

PALMADE, G. (1964). *Los métodos en pedagogía*. Buenos Aires: Paidós.

PAULSEN, F. (1927). *Pedagogía racional*. Barcelona: La Educación.

PUIG TORRES, J. (1996). «Experiencia: una manera de organizar el espacio y el tiempo». *Organización y gestión educativa*. Vol. 4, núm. 2, 37-41.

REIMER, E. (1981). *La escuela ha muerto: alternativas en materia de educación*. Barcelona: Guadarrama.

SADOUN, I.; SCHMID, V.; SCHULTZ, E. (1972). *Les Boutiques d'enfants de Berlin: education antiautoritaire et lutte pour le socialisme*. Paris: Maspero.

SCHMID, J. R. (1976). *El maestro-compañero y la pedagogía libertaria*. Barcelona: Fontanella.

SKINNER, B. F. (1979). *Tecnología de la enseñanza*. Barcelona: Labor.

SNYDERS, G. (1972). *¿Adónde se encaminan las pedagogías sin normas?* Barcelona: Planeta.

VYGOTSKY, L. S. (1985). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: Pléyade.

WIEL, G. (1979). «Educación permanente y educación escolar». In: AVANZINI, G. (ed.). *La pedagogía en el siglo XX*. Madrid: Narcea, 293-319.

WILLMANN, O. (1946). *Teoría de la formación humana en sus relaciones con la investigación social y con la historia de la educación*. Madrid: CSIC/Instituto San José de Calasanz.

WYNEKEN, G. (1927). *Escuela y cultura juvenil*. Madrid: La Lectura.

## El valor didàctic del treball fora de l'aula. Reflexions des de la Geografia

David Serrano i Giné

Universidad de Barcelona. dserrano@ub.edu

Fecha de recepción del artículo: mayo de 2007

### Resumen

El treball fora de l'aula presenta un elevat interès didàctic. Això es deu, principalment, a la seva vàlua a l'hora de refermar continguts i fixar coneixements. Existeixen diferents tipologies de treball fora de l'aula; per tal de treure el màxim profit a aquest recurs didàctic, es presenta una sistematització i una tipificació de les principals modalitats de treball.

**Palabras clave:** treball fora de l'aula, didàctica, educació ambiental.

### Abstract

Work which takes place outside the classroom has a remarkable pedagogic interest. This is mainly due to its efficiency at underpinning knowledge and skills. There are several kinds of this type of work, and, in order to take full advantage of this teaching tool, different practical aspects must be considered.

**Keywords:** field work, teaching, environmental education.

## 1. Introducció

D'un temps ençà, des de la didàctica en general i des de les ciències socials en particular, s'insisteix en una renovació de metodologies i models d'ensenyament. Així, cada cop més es valoren aquells programes de treball innovadors, que representen una alternativa o un complement al treball quotidià a l'aula i, encara més, a l'habitual classe magistral. En aquest sentit s'han suggerit diferents propostes com, per exemple, el treball fora de l'aula.

A les línies que segueixen, indiquem una sistematització de continguts, realitzem una proposta de terminologia i assenyalem quatre recursos didàctics, que es corresponen amb quatre nivells d'aprenentatge. Les idees que presentem tenen la intenció de ser útils a tots els nivells d'ensenyament, des de l'educació primària fins a la universitària; és per això que el propòsit global pot comportar imprecisions en casos de detall. En qualsevol cas, amb aquesta aportació pretenem assenyalar tot un seguit d'idees clau per a una activitat amb força pràctica però escassos fonaments teòrics.

El treball fora de l'aula és un recurs didàctic de gran interès, ja que facilita l'aprenentatge de conceptes i procediments, afavoreix el desenvolupament d'actituds i possibilita el creixement afectiu de l'alumnat, tant vers companys com vers indrets. Hi ha tota una colla de termes que, d'una manera poc o molt precisa, s'associen a la idea de «treball fora de l'aula»; aquest és el cas de l'estudi del medi o l'itinerari geogràfic, que d'una forma més precisa donen lloc a conceptes com sortida, excursió, o treball de camp, per citar només tres veus. Tot sovint, aquests termes es consideren sinònims, si bé presenten unes finalitats i uns objectius ben diferents, almenys des del punt de vista didàctic. D'aquesta manera, el treball fora de l'aula no ha de ser entès com una activitat determinada principalment per

l'espai físic on es realitza, sinó, més aviat, per l'espai mental en què es genera i la predisposició cognitiva a la que dona lloc.

Normalment el treball fora de l'aula s'acostuma a relacionar amb disciplines de l'àmbit de les ciències naturals, fet que no és del tot correcte, ja que també se'n realitza a les ciències socials. Si bé és cert que l'aplicació d'aquest recurs és desigual entre ensenyaments, és totalment correcte afirmar que hauria de ser motiu d'interès pel conjunt d'especialitzacions: a Geografia, per a l'estudi d'estructures urbanes, configuracions rurals o modelats del relleu; a Història, per tal d'observar escenaris de fets sobre el terreny, o visitar arxius i biblioteques; a Arqueologia, per recollir dades; a Història de l'Art i a Belles Arts, per visitar museus, exposicions i tallers.

Malgrat tot això, les aportacions de més interès, quant a didàctica del treball fora de l'aula, no s'han canalitzat a través de les ciències socials, ni tampoc en els estudis de pedagogia o magisteri, sinó en l'educació ambiental (EA). Talment, els postulats de l'EA i l'entramat conceptual sobre els què se sostenen, són de gran interès a l'hora de sistematitzar i tipificar el treball fora de l'aula, fins i tot i de manera independent a si el treball fora de l'aula posseeix un revestiment ecològic.

## 2. L'interès de l'educació ambiental

L'educació ambiental, com a disciplina acadèmica, té una antiguitat escassa, no superior a la trentena d'anys. Segons Calvo i Corraliza l'EA es pot definir com «un procés que intenta millorar les relacions dels éssers humans amb el medi, a través del coneixement i la sensibilització»<sup>1</sup>. Es pot afirmar que l'EA neix com a

<sup>1</sup> CALVO; CORRALIZA 1994: 18.

reacció a la degradació ambiental de la Terra, entesa com a conseqüència d'una activitat humana desequilibrada respecte la naturalesa, i relacionada amb un augment exponencial de la població, el desenvolupament tecnològic i la cerca de noves formes de benestar. D'ací se n'ha derivat una desvinculació entre persones i medi, que ha comportat una disminució de coneixements de tipus ambiental, particularment en el cas de la població urbana i especialment entre la població més jove. Per una altra banda, s'observa una manca de valoració del medi, i s'acostuma a acceptar que les relacions ésser humà-naturesa han canviat, i que actualment es caracteritzen per la transformació i el consum de recursos naturals, així com per la generació d'impactes i problemes ambientals, alguns de caràcter irreversible.

Un dels primers documents que organitza i emmarca la tasca de l'EA és la Carta de Belgrad (1975), que estableix sis punts bàsics als quals l'EA ha de poder donar resposta:

- a) Conscienciació. Cal ajudar la societat en general a prendre més consciència sobre l'estat ambiental del planeta.
- b) Coneixement. Cal ajudar la societat a adquirir coneixements bàsics de caire ambiental, per tal d'iniciar la responsabilitat del seus actes.
- c) Actitud. Cal ajudar la societat a adquirir interès per l'estat del medi, que l'impulsi a participar en la seva protecció i millora.
- d) Aptitud. Cal ajudar la societat a adquirir les aptituds necessàries per resoldre problemes de caire ambiental.

- e) Capacitat d'avaluació. Cal ajudar la societat a avaluar les mesures i els programes d'EA en funció d'aspectes ecològics, polítics, econòmics, socials, estètics i educatius.
- f) Participació. Cal desenvolupar el sentit de responsabilitat i presa de consciència sobre els diferents problemes ambientals, i cal aplicar les mesures necessàries al respecte.

Dos anys més tard es va organitzar a Tbilisi la Conferència intergovernamental sobre educació ambiental, que va marcar un punt d'inflexió a la disciplina. Un dels aspectes que més s'hi va subratllar va ser la necessitat de fomentar el coneixement i la comprensió, que generen actituds responsables i preveuen i resolen problemes ambientals. Així es va concloure que l'EA ha d'impartir-se a tot tipus de persones, que ha de mostrar-se reaccionària a tots els canvis que s'esdevinguin al món i que ha de fomentar els valors socials i la responsabilitat dels membres de cada societat.

Novo assenyalava les fites de més importància en l'EA, l'aparició del concepte «desenvolupament sostenible», el paper de l'aprenentatge com a procés, la necessitat d'establir vincles entre el pla intel·lectual i l'afectiu, i el paper de l'EA en l'educació reglada i l'educació no reglada<sup>2</sup>.

En l'àmbit espanyol cal fer referència a les jornades d'educació ambiental realitzades a Valsain (1987), Sitges (1993) i Pamplona (1998), així com a les distintes legislacions sobre educació promulgades per les diferents Administracions. En aquest sentit, l'afirmació de Benayas, entre d'altres, sistematitza les diferents apor-

<sup>2</sup> NOVO 1995: 24-68.

tacions realitzades des de l'àmbit acadèmic a l'Estat espanyol<sup>3</sup>.

En aquesta tessitura es conforma una disciplina, l'EA, amb una clara dimensió social, interessada per evidenciar la dependència entre les persones i l'hàbitat que ocupen, a través de la divulgació i la formació, i des d'una posició que propugna la concepció de cada realitat com un tot diferent de la suma de les seves parts, estableix llaços entre l'objecte i el subjecte d'estudi. Caduto emprà el terme educació integral<sup>4</sup>:

«la educación integral se basa en un enfoque totalizador. Esta estrategia afirma que no es posible separar la educación cognitiva de la afectiva en la enseñanza individual y colectiva»

Una consideració, en definitiva, que presenta un punt i a part en l'ensenyament tradicional, que vincula el propi aprenentatge a l'experiència, que cerca l'autonomia de l'alumnat i que implica un lligam de caràcter didàctic i pedagògic amb una càrrega ètica important.

### 3. L'interès del treball fora de l'aula

#### 3.1. Antecedents

La importància del treball fora de l'aula en diferents disciplines ha estat àmpliament demostrada. Són nombrosos els pedagogs que s'han pronunciat positivament al respecte, sense tenir vocació exhaustiva i citant únicament els de més anomenada, ens podem referir a Dantín Cereceda, Giner de los Ríos, Maria Montessori, Baldiri i Reixach o Pau Vila; precisament del geògraf i pedagog Pau Vila és la frase «la geografia es fa amb els peus».

<sup>3</sup> BENAYAS *et al.*: 2003: 35-54.

<sup>4</sup> CADUTO 1992: 24.

Segons Martí Henneberg<sup>5</sup>, l'estudi directe de la realitat es va configurar amb l'anomenada «pedagogia intuïtiva», promulgada per Henri Pestalozzi (1746-1827), i basada en la idea que l'experiència directa ajuda a entendre el món i a adquirir-ne una idea general mitjançant la intuïció. El mètode pestalozzià va tenir una influència important al cantó suís de Vaud, i una feble repercussió a Espanya, a través de les figures de Martín Sarmiento i, posteriorment, Pablo Montesino. A Suïssa, la pedagogia intuïtiva va ser readaptada a altres mètodes, tot acabant invertint-se i sent un complement de les lliçons habituals a l'aula. D'aquesta manera, les anomenades «excursions instructives» tenien per objecte que l'alumnat verificqués sobre el terreny allò après a la classe.

A Espanya, la pedagogia intuïtiva va ser represa per la Institución Libre de Enseñanza (ILE), i per la interpretació que en va fer Rafael Torres a partir de l'experiència del Club Alpin francès. El Club Alpin, com a societat excursionista, tenia una vocació divulgadora, que vinculava l'esport i el coneixement del territori amb sentiments d'identitat; aquesta filosofia era compartida per altres societats excursionistes espanyoles, com l'Associació catalanista d'excursions científiques (1876) i l'Associació d'excursions catalana (1878), que es van fondre l'any 1891 per crear el Centre excursionista de Catalunya, o la Sociedad para el estudio del Guadarrama (1886), vinculada a l'ILE.

Així, en aquesta conjuntura inicial, els grups de renovació pedagògica començaven a avesar-se a considerar el treball fora de l'aula com a mètode alternatiu —o, si més no, complementari— a l'ensenyament convencional. Aquest recurs encara va necessitar temps per asentar-se, i no va ser fins a la consolidació de l'Escuela

<sup>5</sup> MARTÍ-HENNEBERG 1994: 19-22.

Normal Central i la definitiva implantació de l'ILE, que no va popularitzar-se, tant a la primària com a l'educació superior. Un exemple d'aquest darrer cas, és el catedràtic d'Història natural de la Universitat de Barcelona Odón de Buen (1836-1945), que va fer habitual l'anomenat «excursionisme instructiu i sistemàtic» en els seus cursos.

De manera posterior, evidentment, altres autors han utilitzat el treball fora de l'aula com a complement didàctic o, el que potser és més revelador, com a eix de l'aprenentatge significatiu.

### 3.2. Treball fora de l'aula i ensenyament

El treball fora de l'aula ha de ser entès des de la perspectiva de la renovació pedagògica. Així, es distingeixen diferents punts enriquidors, que n'augmenten la vàlua i que habitualment es contraposen als discursos didàctics convencionals.

González Hernández indica sis aspectes d'interès en el treball fora de l'aula<sup>6</sup>: susciten l'activitat de l'alumnat, lluiten contra el verbalisme i l'abús de la memòria mecànica, desenvolupen un esperit crític, testimonien el treball propi, asseveren el valor de les dades establertes metodològicament, i susciten la curiositat i l'interès de l'alumnat. Per altra banda, García Ruíz amplia a dotze els matisos del treball fora de l'aula<sup>7</sup>: l'enriquiment psicològic i l'estructuració cognoscitiva, l'incentiu del procés ensenyament-aprenentatge, el coneixement del medi com a agent de motivació, la investigació del medi com a mètode d'ensenyament actiu, la necessitat d'interdisciplinarietat, el rigor científic que se'n deriva, la familiaritat amb mètodes i tècniques, el desenvolupa-

ment intel·lectual i emocional, la formació de ments lliures i obertes, l'adquisició de postures crítiques, el foment d'actituds i valors i, finalment, el conreu de la solidaritat i la cooperació. Des d'una perspectiva una mica més pragmàtica, García de la Vega fa referència a la motivació que desperta en l'alumnat, la creació i la consolidació de conceptes i idees i la valoració de l'entorn de fora les aules, ja que genera actituds i comportaments de caire social i ètic<sup>8</sup>.

D'aquesta manera, l'espai mental que es deriva del treball fora de l'aula, promou l'adquisició de coneixements, atès que suscita la formació de preguntes i explicacions; facilita la creació de valors, atès que permet, al mateix temps, l'adquisició d'una formació reglada i no reglada; exigeix el domini de tècniques i destreses; condueix a l'aprenentatge i desenvolupament d'actituds crítiques i, de manera paral·lela al procés d'aprenentatge, reforça llaços d'amistat, solidaritat i treball en grup. A banda, el treball fora de l'aula, també és causa de motivació, perquè amb la sortida es trenca la dinàmica habitual de la classe i s'interromp la rutina de l'aprenentatge quotidià, encara que es continuï amb l'aprenentatge programat.

En el cas de les ciències socials, existeixen diferents experiències que fan palesa la bondat del treball fora de l'aula. D'aquesta manera, Hernando assenyala que «el trabajo de campo adquiere una nueva dimensión dentro del proceso educativo, dimensión que en parte ya poseía a nivel de investigación»<sup>9</sup>; Gómez Ortiz indica l'oportunitat del paisatge com a fil conductor «para interpretar i explicar las relaciones que se establecen entre un espacio territorial y el grupo social instalado en él», així com la importància de la Geografia com a dis-

<sup>6</sup> GONZÁLEZ 1980: 150.

<sup>7</sup> GARCÍA 1993: 30-32.

<sup>8</sup> GARCÍA 2004: 81-82.

<sup>9</sup> HERNANDO 1979: 116.

ciplina amb significat científic i valor pedagògic<sup>10</sup>; i Liceras Ruíz apunta el paper de l'observació i la percepció en el procés d'aprenentatge<sup>11</sup>:

«[...] la observación y la experiencia se convierten en los dos conductores básicos para el desarrollo del proceso instructivo... la observación efectiva del mundo real es un punto de partida, pedagógicamente insustituible... y contribuye a favorecer el aprendizaje como una reconstrucción racional del pensamiento ordinario».

Un dels aspectes que sembla ser comú als diferents autors, és la consideració del treball fora de l'aula com a eix —central o paral·lel— de l'activitat desenvolupada a l'aula, fet que desterra l'equivocada idea d'associar treball fora de l'aula amb pèrdua de temps. Ben al contrari, el treball fora de l'aula comporta un aprofitament d'allò treballat de manera prèvia a classe, que amb el contacte amb la realitat es reestructura i s'aplica en un cas, o casos, concrets, tot derivant-se diferents beneficis, tant en matèria de formació de coneixements com de destreses i actituds.

És cert, però, que també s'han realitzat crítiques a aquesta metodologia o, almenys, a algun dels seus vessants. D'aquesta manera Luis i Urteaga es refereixen a les dificultats de generalització a partir de l'estudi de llocs concrets, l'abús de mètodes empiristes en detriment de plantejaments previs, la manca de rigor científic, i una habitual consideració dels treballs fora de l'aula com a activitats extraescolars, extraordinàries o alienes al currículum<sup>12</sup>.

En el cas que ens ocupa, partim de la idea que el treball fora de l'aula és positiu per la formació de l'alumnat, pel que fa a assimilació de continguts, adquisició de destreses i creació de valors. I considerem també que existeixen diferents tipus de treball fora de l'aula i diferents maneres de plantejar-lo, fet que condiciona directament l'aprofitament de l'activitat.

#### 4. Classificacions de treball fora de l'aula

El treball fora de l'aula pot donar lloc a distintes maneres de fer, que s'agrupen en variants o, si es vol, tipus. En la construcció d'aquestes classificacions concurren diferents elements, que es poden resumir en tres esferes: l'alumnat, l'objecte d'estudi i el procés d'aprenentatge, tots coordinats i condicionats per l'actuació del professor; segons com sigui la intensitat d'aquesta interacció, major serà l'eficiència i l'aprofitament de la sortida. En funció del grau d'aprofitament per part de l'alumnat, s'estableixen quatre nivells d'assoliment i consolidació de coneixements, que responen també a quatre nivells de recursos didàctics. En un primer graó es troben les sortides o excursions, segueixen les visites amb finalitat didàctica, que donen pas al treball de camp, en una doble versió<sup>13</sup>: els estudis de camp i les investigacions de camp (vegeu figura 1).

- a) Les sortides o excursions, també anomenades visites, són el primer graó del treball fora de l'aula. Durant el seu desenvolupament, l'alumnat pren contacte amb l'objecte d'estudi i amb el grup del què forma part; l'activitat comporta un grau d'implicació baix, on l'interès se centra a fomentar actituds, afectes i valors i, en general, a observar l'entorn. El pes de l'activitat recau en el professorat, que és l'encarregat de dirigir la sortida i de coordi-

<sup>10</sup> GÓMEZ 1992: 60.

<sup>11</sup> LICERAS 1997: 300.

<sup>12</sup> LUIS; URTEAGA 1982: s/p.

<sup>13</sup> Segons la classificació d'SLAYTOR (1973), citat a HERNANDO 1979: 114.

nar-ne els aspectes didàctics. En aquest tipus, canvia l'emplaçament on es produeix el procés d'aprenentatge i es modifica lleument l'espai mental on es desenvolupa; per contra, la manera d'afrontar l'adquisició de coneixements no acostuma a divergir gaire del mètode tradicional. Un exemple d'aquest nivell és la visita a un espai natural, de manera no relacionada amb el temari del curs o amb les activitats tractades a classe, sinó únicament com un afegit o un ornat a l'activitat quotidiana de l'aula. Finalment, resta dir que el terme excursió acostuma a reservar-se per visites al camp o a la muntanya, mentre que el terme sortida sol quedar reclòs a l'àmbit urbà; deixant de banda el costum, no sembla existir cap raó especial per fer aquesta distinció.

- b) Les visites amb finalitat didàctica ocupen un espai superior a la jerarquia, reprenen els aspectes didàctics de les sortides o excursions, i n'augmenten l'abast. En aquesta ocasió, a banda de fomentar actituds, afectes i valors, es presta especial atenció a l'adquisició de coneixements i destreses, de tal manera que la sortida esdevé un complement al treball realitzat a l'aula on, ara sí, els continguts pràctics es relacionen amb els teòrics. L'objectiu principal a assolir és identificar a la realitat allò avançat prèviament, per exemple, a l'aula. El professorat ha de saber conduir la visita amb habilitat, de manera tal que, d'una banda, l'alumnat relacioni allò esmentat a l'aula amb allò que contempla directament, per ell mateix a la realitat; i d'altra banda ha de facilitar que l'activitat sigui prou distesa com per a propiciar un encontre afectiu, amb els companys i amb l'objecte d'estudi. En aquesta ocasió, l'alumnat s'involucra de manera important en el procés d'aprenentatge i, tot i que el grau d'interacció que s'aconsegueix és variable, en termes generals es pot considerar notable. Un exemple d'aquest cas és la visita a una exposi-

ció després d'haver-ne explicat a classe el contingut general, els aspectes més destacats o el marc de coneixement en què se situa. L'interès del recurs, en tot cas, recau en la identificació sobre el terreny d'aquells continguts anunciats a l'aula.

- c) Els estudis de camp, o treball de camp amb discurs explícit, es troben al tercer graó de la classificació, atès que integren els dos estadis anteriorment comentats, i n'amplien el valor didàctic. En els estudis de camp l'alumnat no només desenvolupa actituds, afectes i valors, i adquireix coneixements i destreses, sinó que, a més, resol els problemes que se li plantegen. Així, si en el cas anterior l'objectiu consistia a trobar la correspondència entre la teoria i la pràctica, ara es tracta de conèixer els fets directament, sense esperar trobar una relació necessària entre els coneixements avançats a l'aula i la realitat. Aquesta etapa implica l'afrontament directe amb allò desconegut, no previsible, fet que duu l'alumnat a la cerca de solucions. El paper del professorat en tot aquest entramat ha de ser únicament orientador, ja que, en tot moment l'alumnat ha de controlar la situació i ser conscient si la seva actuació és correcta o esbiaixada; la tasca del professorat, per tant, ha de ser molt prudent. En aquest cas l'alumnat es troba de cara amb la realitat, s'enfronta amb allò que li és desconegut i que no només ha d'identificar, sinó que també ha de conèixer, per tal de resoldre, en funció de la seva formació; així doncs, el grau d'interacció que s'aconsegueix entre l'objecte d'estudi i l'alumnat és molt elevat. Una mostra d'aquest recurs és la realització d'un mapa de vegetació, que no només exigeix la identificació de les plantes a cartografiar, sinó també el seu coneixement i la seva relació amb el conjunt on s'integren.
- d) Finalment, les investigacions de camp, o treball de camp amb discurs implícit, representen una etapa

superior en el procés d'aprenentatge. En aquest cas la tasca a desenvolupar per l'alumnat se centra a investigar, a generar coneixement, i més tard a transmetre'l a la resta de companys. A tal efecte és clau observar, identificar i conèixer l'objecte d'estudi, per així poder aprehendre'l de manera completa; si s'aconsegueix realitzar tot el procés amb una vinculació afectiva, el grau d'interacció és màxim i l'assimilació de continguts absoluta. En aquests tipus d'exercicis, l'alumnat mostra realment el seu grau de competència, tant pel que fa a valors i actituds, com en el que ateny a coneixements i destreses. Aquí el paper del professorat és minso, ja que es limita a constatar el correcte desenvolupament del procés d'aprenentatge i, en tot cas, assenyalar-ne les desviacions. Un exemple d'aquest cas és la preparació i l'explicació, per part de l'alumnat, d'un aspecte del programa de l'activitat fora de l'aula.



Figura 1. Tipus de treball fora de l'aula  
Font: original de l'autor

## 5. Preparació i desenvolupament del treball fora de l'aula

### 5.1. Consideracions prèvies

De manera independent al tipus de treball fora de l'aula que es vulgui desenvolupar, existeixen diferents condi-

cionants que poden interferir en el seu aprofitament. En termes generals, una programació de continguts i una adequació d'aquests al nivell de l'alumnat, són eines suficients per assegurar una bona interacció entre alumnat, objecte d'estudi i procés d'aprenentatge o, el que és el mateix, un bon aprofitament de l'activitat. Un diagnòstic inicial dels punts forts i dels punts febles del treball fora de l'aula indica vuit idees clau que convé tenir al cap:

Cal realitzar una selecció de conceptes. No es pot abastar tot un programa docent en una sola sortida, i tampoc no és recomanable fer-ho. Cal seleccionar els aspectes de més interès.

- Cal assegurar una vinculació entre el treball de camp i els continguts curriculars. A banda, cal considerar els continguts no curriculars però d'interès en la formació de l'alumnat.
- Cal treballar idees prèvies a l'aula. Això permet crear un «coneixement paral·lel» que assegura una vinculació de conceptes.
- És important donar pes a les dinàmiques de grup. En aquest sentit és millor treballar amb molts grups petits que amb un sol de gran. És interessant que l'alumnat prengui consciència de tres àmbits de treball: el grup classe, el grup de treball o equip i l'individu. Això permet reforçar llaços afectius.
- Cal desterrar la idea que el treball fora de l'aula no és important. El treball fora de l'aula és tant important com el treball a l'aula, atès que ambdós es complementen. De cara a l'alumnat, una manera d'evitar aquest biaix és amb una petita avaluació de la sortida.

- Cal assegurar la implicació de l'alumnat. Això es pot fer tant en la fase de preparació com en la d'execució, que és una bona manera de fixar coneixements.
- És bo considerar la interdisciplinarietat, en la mesura en què sigui possible; encara que només s'abordi un tema concret, cal fer-ho des del màxim de perspectives possibles. Això permet que l'alumnat aprengui l'objecte d'estudi i se'l faci seu.
- Convé tenir present que l'objectiu principal del treball de camp és ajuntar en un sol feix l'aprenentatge de conceptes, procediments i actituds.

Un dels aspectes que cal contemplar amb més insistència, és la delimitació de continguts. Sovint passa que el professorat aprofita una sortida per explicar la totalitat de conceptes possibles; alguns cops aquests ni tan sols es troben relacionats amb l'objecte d'estudi, fet que, evidentment, és un error. És recomanable que el treball fora de l'aula tingui un caràcter temàtic, que també pot ser transversal i interdisciplinari, però que ha de presentar una homogeneïtat de cara a l'alumne. Així, és preferible tractar dos temes diferents en dues sessions separades, que no pas en una sola i concentrada.

D'igual manera, cal administrar els continguts a assolir durant la sessió, tal i com es planifica una classe convencional. Altrament l'alumnat s'atabala amb la quantitat d'informació que rep, no aconsegueix distingir entre conceptes clau i conceptes superflus, no entén la sortida de manera coherent i s'allunya de l'aprenentatge significatiu. Novament també nota que en alguns casos l'alumnat absorbeix informació de manera important durant els primers moments de la sortida, per bé que al

final d'aquesta ja es troba cansat i no rendeix adequadament<sup>14</sup>.

La manca de materials específics dificulta la selecció i programació de continguts concrets pel treball de camp. En aquest sentit és de gran ajuda conceptualitzar allò que és important que aprengui l'alumnat, sempre en funció dels coneixements previs, a la temàtica a seguir i al nivell del grup. D'altra banda, no convé caure en l'error de pensar que si l'alumne es troba en contacte amb poca informació no haurà aprofitat correctament el treball de camp. Allò important de debò és que l'alumnat assimili correctament els continguts clau; i és preferible que l'alumnat assimili correctament pocs continguts, que no pas que n'assimili molts però de manera parcial.

Els materials específics han de dissenyar-se de manera concreta per a cada grup, d'una forma ajustada als coneixements previs i al nivell adquirit. En moltes ocasions l'única diferència entre activitats amb alumnes de nivells inicials i alumnes de nivells superiors és el volum d'informació que convé assimilar. Això és un error. El volum d'informació és un aspecte a considerar, però ni de bon tros l'únic i el més important. Existeixen altres paràmetres de gran rellevància, com per exemple conceptes clau, relacions entre elements, punts de reflexió i, evidentment, selecció de conceptes.

## 5.2. Programació de l'activitat

Com a conseqüència de tot això es pot establir un petit esquema orientador a l'hora de programar el treball fora de l'aula. La millor manera de fixar coneixements i assegurar que l'alumnat assimili continguts és a partir d'un procés evolutiu i repetitiu que, sense fatigar l'alumnat, faciliti una adquisició continuada de coneixements, des-

<sup>14</sup> NOVO 1995: 155.

treses i actituds. A grans trets el treball fora de l'aula comporta una preparació prèvia a l'aula, l'execució del treball fora de l'aula en sentit estricte i una darrera sessió de treball a l'aula; segons la terminologia de García de la Vega això és la fase de preparació, la fase de treball de camp i la fase de síntesi<sup>15</sup>.

De manera més detallada, són cinc les etapes en què es pot organitzar el treball fora de l'aula (vegeu figura 2):

- En un moment inicial, el professorat ha d'explicar el contingut teòric a classe; el desenvolupament del tema pot ser similar al de qualsevol altra sessió. Tant si es treballa amb classe magistral com si es prefereix emprar altres classes de caire més participatiu, cal realitzar aquest primer pas.
- En segon lloc, al final de la unitat per exemple, és bo reincidir en aquells aspectes ja explicats i que seran objecte de treball de camp. Aquesta repetició es pot realitzar amb una sessió similar a la primera —procediment poc recomanable, però— o es pot realitzar amb alguna petita activitat o exercici pràctic. En aquest cas l'activitat pot ser una simple lectura, un comentari d'un gràfic o una imatge, o l'elaboració d'un petit mapa. L'objecte d'això és que l'alumnat posi en relació, de manera inicial, allò teòric amb allò pràctic. Aquesta activitat crea un ambient d'aprenentatge positiu i és interessant per motivar l'alumnat.
- Posteriorment cal explicar a l'alumnat com es realitzarà el treball fora de l'aula —quin dia, quin lloc, quina durada, què convé dur, com és recomanable vestir, etc.— i què s'hi veurà. És interessant aquest darrer aspecte, ja que facilita que l'alumnat sàpiga

amb antelació allò que és realment important i allò que és secundari.

- Més tard es realitza el treball fora de l'aula. Durant la realització de l'activitat el professor ha d'explicar sobre el terreny tot allò que ja ha avançat a l'aula. No interessa que aquest acte es converteixi en una repetició del discurs fet anteriorment; de fet es busca que l'explicació al camp aprofundeixi una mica més en el tema, aprofitant l'avinentsa. A banda, si es vol, es poden realitzar altres observacions, però és important que quedin sempre supeditades al tema principal. Cal aprofitar perquè l'alumnat vegi, toqui i senti allò que s'ha explicat a classe de manera teòrica; d'aquesta manera s'assegura una comprensió efectiva de continguts. A banda, és recomanable que l'alumnat prengui notes de tot allò que aprèn, per tal de fixar continguts.
- Tot seguit, cal efectuar una memòria de la sortida. Aquesta memòria, o exercici de síntesi, pot ser més o menys lliure o més o menys pautat. És recomanable que almenys una part de l'exercici tingui un caràcter obert on l'alumne realment expressi allò que ha après i l'opinió que li ha merescut. En aquest sentit no s'acostuma a recomanar un abús dels exercicis estandarditzats, on l'únic que s'ha de fer és completar frases o omplir buits amb dades adquirides durant l'activitat.
- Finalment, cal realitzar una «posada en comú» de coneixements, amb tot el grup classe o en petits equips de treball, i a partir d'unes preguntes o uns punts guies; és recomanable que la sessió sigui amena; així l'alumnat troba al·licient a realitzar l'exercici i no s'avorreix. El paper del professor en aquest tipus d'activitat és important, ja que resol dubtes i anima a la participació i discussió. En alguns casos aquest pas pot absorbir l'anterior, ja que

<sup>15</sup> GARCÍA 2004: 85-86.

la realització de la memòria es pot fer de manera col·lectiva a partir de la participació de tota la classe i les orientacions del professorat.

Durant tot el procés és important que el professorat propiciï sessions participatives. Al respecte s'acostuma a suggerir el treball en equip, ja que motiva l'alumnat i facilita la transferència d'informació. En el cas de realitzar-se una avaluació final de la sortida, hom suggereix fer l'avaluació de manera global per a tot el grup. Això es deu a que l'objecte final d'aquest exercici, en realitat, no és avaluar l'alumnat, sinó més aviat realitzar un seguiment del seu treball. És per això que es pot dir que el treball de camp no necessita ser corregit, sinó simplement supervisat, ja que és el mateix alumnat qui controla el seu aprenentatge i qui té constància del progrés realitzat.



Figura 2. Etapes en què s'organitza el treball fora de l'aula  
Font: original de l'autor

## 5. Reflexions finals

El treball fora de l'aula és un recurs didàctic de gran vàlua. Això és a causa de la seva capacitat per consolidar i assimilar coneixements, i també per desenvolupar habilitats i destreses, i adoptar valors i actituds. Existeixen diferents modalitats de treball fora de l'aula, segons

quin sigui el grau d'interacció que fixen entre l'alumnat, l'objecte d'estudi i el procés d'aprenentatge. Segons el grau d'aprofitament que se'n deriva, es pot diferenciar entre sortides o excursions, visites amb finalitat didàctica, estudis de camp i investigacions de camp. L'activitat del professorat no és igual en cadascuna d'aquestes modalitats, i es troba sempre adequada a les necessitats de l'alumnat en el procés d'aprenentatge.

Per tal que l'activitat es desenvolupi de manera adequada i l'alumnat assoleixi satisfactòriament tots els continguts previstos, és necessari realitzar una programació del treball fora de l'aula, així com una adequació dels continguts a assolir. En aquest sentit és especialment interessant el paper de la sortida com a complement i continuació de l'activitat desenvolupada dins de l'aula. Cal desterrar la idea que l'excursió és un «afegit» al programa del curs, que no reporta cap benefici acadèmic i que únicament posseeix valor d'oci o esbarjo.

Cal considerar diferents aspectes per tal d'assegurar que els coneixements adquirits siguin correctament assimilats per l'alumnat. Convé estructurar la sortida en tres etapes: una de preparació, una d'execució i una darrera de síntesi; cadascuna d'aquestes etapes se subdivideix en diferents moments, tots d'igual importància. El procés d'aprenentatge vinculat al treball de camp no únicament es produeix durant la sortida, sinó que també s'hi fa palès abans i després; això demostra que el treball fora de l'aula no ha de ser entès com una activitat determinada per l'espai físic on es realitza, sinó, més aviat, per l'espai mental en què es genera i la predisposició cognitiva a la que dona lloc.

És important realitzar un petit exercici o memòria de l'activitat; l'objectiu d'això no és estrictament avaluar l'alumne, sinó més aviat supervisar-ne el treball. L'experiència recomana que aquest exercici sigui relativament obert, per tal de donar llibertat a l'alumnat i facili-

tar la seva creativitat; aquest mateix exercici permet a l'alumnat d'intercanviar informació i refermar-se en la presa d'opinions. També és recomanable posar en comú tots els coneixements adquirits, si és possible en una sessió participativa.

En un altre ordre de coses cal subratllar el paper sensitiu del treball de camp. Amb la sortida l'alumnat referma llaços entre amics i companys, així com relacions d'estima vers determinats llocs o indrets. De la mateixa manera tot aquest procés facilita l'adquisició d'actituds extracurriculars, així com de treball en grup i socialització.

Finalment, cal assenyalar que en el treball fora de l'aula, el paper del docent és limitat. Segons la modalitat que se'n faci, el professorat ha de desenvolupar un rol poc o molt actiu, però en general ha de cenyir-se a estimular l'alumnat, a incitar l'observació i facilitar la síntesi i correlació de coneixements, així com l'aparició d'actituds. Fora de l'aula, tanmateix, el protagonista principal no és el docent sinó el discent, ja que és l'alumnat el responsable de l'assimilació de continguts.

### **Agraïments**

La maduració d'aquest text ha estat possible gràcies a les precisions terminològiques i la reestructuració de continguts suggerida per un avaluador anònim.

## Bibliografía

- BENAYAS, J.; GUTIÉRREZ, J.; HERNÁNDEZ, N. (2003). *La investigación en educación ambiental en España*. Madrid: OAPN.
- CADUTO, M. J. (1992). *Guía para la enseñanza de los valores ambientales. Programa Internacional de Educación Ambiental UNESCO-PNUMA*. Madrid: Catarata.
- CALVO, S.; CORRALIZA, J. A. (1994). *Educación Ambiental: Conceptos y propuestas*. Madrid: CCS.
- GARCÍA RUÍZ, A. (1993). *Didáctica de las Ciencias Sociales en Educación Primaria*. Sevilla: Algaida.
- GARCÍA DE LA VEGA, A. (2004). «El itinerario geográfico como recurso didáctico para la valoración del paisaje». *Didáctica de la Geografía*, 2 época. 6, 79-95.
- GÓMEZ ORTIZ, A. (1992). «La didáctica del paisaje en la enseñanza obligatoria». In: BALANZ, M (coord.). *I Congreso de Ciencia del Paisaje* (Torrebonica, octubre de 1990). Barcelona: Universitat de Barcelona, 59-63.
- GONZÁLEZ HERNÁNDEZ, Á. (1980). *Didáctica de las ciencias sociales*. Barcelona: CEAC.
- HERNANDO, A. (1979). «El trabajo de campo en la enseñanza de la Geografía». *Aportacions en homenatge al geògraf Salvador Llobet*. Barcelona: Universitat de Barcelona, 113-118.
- LICERAS RUÍZ, Á. (1997). «La observación y el estudio del paisaje». In GARCIA RUIZ, L. A. (coord). *Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia en la enseñanza secundaria*. Granada: Grupo editorial universitario.
- LUIS, A.; URTEAGA, L. (1982). «Estudio del medio y Heimakunde en la geografía escolar». [Documento en línea]. *Geocrítica*, 38. [Data de consulta: 27 d'abril de 2007]  
<http://www.ub.es/geocrit/sv-21.htm>
- MARTÍ-HENNEBERG, J. (1994). *L'excursionisme científic i la seva contribució a les ciències naturals i la geografia*. Barcelona: Alta Fulla.
- NOVO, M. (1995). *La educación ambiental: bases éticas, conceptuales y metodológicas*. Madrid: Universitas.
- SLAYTOR, W. J. (1973). «Field studies in Geography». In: BIDDLE, D. S.; DEER, C. S. (eds.). *Readings in Geographical education*. Sidney: The Australian geography teachers association. vol. II, 272-277.

# Imatge emotiva i irracional de la humanitat en el cinema. Una aplicació pedagògica

**Gonçal Mayos Solsona**

Universidad de Barcelona. mayos@ub.edu  
Universitat Oberta de Catalunya. gmayos@uoc.edu

**Fecha de recepción del artículo:** julio de 2007

## Resumen

L'imaginari col·lectiu actual, reflectit sobretot en el cinema, mostra una profunda transformació de les característiques essencials de la humanitat. La racionalitat ha quedat desplaçada per aspectes tradicionalment relegats a allò irracional, a allò animal, a allò corporal, com l'emotivitat, el desig, les passions. La ciència-ficció i el cinema expressen perfectament aquesta deriva, però no són les úniques manifestacions. Juntament amb alguns exemples cinematogràfics, aquest article n'extreu d'altres provinguts de la filosofia o la literatura modernes, així com de les barbàries socials contemporànies —genocidi, colonialisme— i alguna altra nota del camp de la neurologia científica i la intel·ligència artificial.

**Palabras clave:** intel·ligència artificial, emoció, irracionalitat, humanitat, cinema, ciència-ficció.

## Abstract

The current collective imaginary, specially reflected by cinema, shows a deep transformation of humanity's features. Rationality has been displaced by other aspects which had traditionally been relegated to the irrational, to the animal domain, to the corporal, as it is the case of emotive nature, the desire, passions. Science fiction and cinema perfectly express such a change of direction but they are not its only manifestations. Together with some examples from cinema, this paper puts forward others derived from modern philosophy and literature, and from the contemporary social cruelty —genocide, colonialism—, as well as some notes from the fields of scientific neurology and artificial intelligence.

**Keywords:** artificial intelligence, emotion, irrationality, humanity, cinema, science fiction.

## 1. Introducció a mode de conte<sup>1</sup>

Era i no era una vegada que l'home es va creure que era racional<sup>2</sup>. Aquest era el seu ideal més profund i per això, tot i que mai no havia estat racional del tot, un bon dia va acabar creient que sí que ho era efectivament. Es va convèncer que era o podia ser absolutament racional... Des d'aleshores i durant milers d'anys, no ho va dubtar mai. Però un dia inexplicablement, amb gran sorpresa i esglai va començar a descobrir en el seu interior manifestacions, aspectes, moments que... no eren massa racionals! Poc a poc va començar a assumir i a acceptar que en gran mesura no era racional!... La por el deixava garratibat però, encara esperançat en la raó i convençut de la seva força, va insistir en investigar-se rigorosament... i cada vegada trobava més indicis irracionals.

Des del principi, ja hi havia gent que l'escribava «abandona aquesta insensata recerca! Acontenta't amb la imatge tradicional!» L'avisaven que aquest camí no duia enlloc o, encara pitjor, que amb aquest orgull racionalista estava llaurant la seva pròpia ruïna. Però, com que creia en la veritat... en la racionalitat... en el progrés... confiava en què no podia ser el que sospitava... En definitiva, amb molt orgull, vanitat i voluntat de saber va anar analitzant-se i descobrint-se cada vegada més. Fins que un dia es va trobar que la raó arrelava en la desraó. Un altre dia, que havia perdut la confiança en la racionalitat i que en sospitava cada vegada més. I així passaven els dies, cada un amb una nova i desagradable sorpresa. Finalment, amb un calfred es-

glaiant, es va despertar... sentint una sorprenent i estranya estimació per la seva... humana irracionalitat!

## 2. Ciència-ficció?

Spielberg va escollir un títol força desorientador, però molt significatiu pel que fa al tema d'aquest article, per a una de les seves darreres pel·lícules<sup>3</sup>: les sigles angleses «A.I.» que abreugen «Intel·ligència artificial». Remeten a l'enorme i cada vegada més desenvolupat camp dedicat a explicar i emular la capacitat intel·lectual humana. La intel·ligència artificial és avui una de les disciplines científiques i tecnològiques —tot i conservar alguns empelts filosòfics— més de moda i en la que més inverteixen els Estats i les grans indústries. Com ja indica la pròpia terminologia amb la qual és designada, des dels seus inicis, aquesta disciplina té com a objectiu bàsic emular informàticament o robòticament les superiors capacitats racionals de les quals s'enorgulleix la humanitat.

Ara bé, en el seu guió a partir de l'obra d'Aldiss, contempla el moment en què, una vegada la racionalitat humana pràcticament ja no representa cap repte, la «intel·ligència artificial» assumeix com el següent pas lògic: emular l'emotivitat humana<sup>4</sup>. Perquè sens dubte tant la característica primordial del jove protagonista com el tema principal de «A.I. no són la intel·ligència, sinó l'emotivitat, el sentiment, la capacitat de sentir emocions i apassionar-se, de tenir empatia i estimar, d'establir vincles emocionals. I al darrera de tot, Aldiss i

<sup>1</sup> Per a Esteve i Ramon Rovira.

<sup>2</sup> El present treball és resultat del projecte d'investigació HUM2005-00245, finançat pel Ministeri d'Educació i Ciència i co-finançat pel FEDER.

<sup>3</sup> El 2001, a partir de la novel·la de ciència-ficció de Brian Aldiss *Supertoys Last All Summer Long*.

<sup>4</sup> Certament, perspectives similars o que ja apuntaven en aquesta direcció es poden trobar en una àmplia literatura, sovint tan desprestigiada per l'acadèmia com de gran èxit popular, que podem considerar liderada pel GOLEMAN 1996 i 2000.

Spielberg oscil·len entre fer una crítica de les paradoxes i irracionalitat humanes... o fer-ne un elogi.

Significativament, el projecte d'una pel·lícula sobre l'obra d'Aldiss va ser una herència del genial, però fred i cerebral Kubrick, al tan hàbil com sentimental i emotiu Spielberg. Malgrat el reconeixement mutu, ens sembla molt rellevant la diversitat entre els dos cineastes que, segons sembla, el propi Kubrick acceptava afirmant que aquest tema era més adequat per a les característiques del seu amic Spielberg<sup>5</sup>. Si és plausible que la «intel·ligència artificial» cada vegada més passés de centrar-se en qüestions essencialment intel·lectuals i racionals, a fer-ho en d'altres facultats humanes tradicionalment no considerades com a tant «superiors», cal reconèixer que una similar evolució s'ha donat entre la vella ciència-ficció, fascinada pel mite positivista i tecnològic del progrés, vers la nova ciència-ficció que sol ser més complexa i implica —segurament amb cert caos— tot el divers bagatge humà. Ja no només la freda i lògica intel·ligència racional, sinó les passions i els instints, els desigs i emocions, els vincles i els sentiments, les «irracionalitats»... que també ens fan humans.

Com sol passar, la ficció s'anticipa a la realitat i, com ha de ser, la filosofia obre camins a la ciència, així que no ens haurà d'estranyar si en el futur les investigacions al voltant de la «intel·ligència artificial» tendeixen cada vegada més a abastar totes les habilitats humanes, sense menysprear les considerades tradicionalment com a «inferiors» i més «animals»: instint, sentiment, imaginació, joc, emoció, passió, empatia, fantasia... Potser, fins i tot, trobaran així el camí per a donar compte de la sublim i inexplicable «creativitat» humana. També serà interessant veure si per aquesta via se'ns

<sup>5</sup> Si Spielberg ha deixat relliscar el tema vers una edulcorada sentimentalitat ja és una qüestió que s'allunya del nostre fil.

dóna un coneixement més científic de qualitats tan perilloses i etèries com el «geni» o el «carisma».

Si els projectes i investigacions en robòtica i cibernètica no reixen en el seu esforç per implantar habilitats humanes a éssers mecànics, és molt probable que, després d'un temps concentrant-se sobretot en aspectes de precisió i velocitat de càlcul, se centrin en la imitació i potenciació dels aspectes més misteriosament creatius de la intel·ligència i el raciocini. En aquesta direcció també semblen apuntar les recents aportacions en lògica difusa, els estudis de sistemes estocàstics o l'anomenada teoria matemàtica «de les catàstrofes». Potser, finalment, hom podrà incidir amb rigor en el que tradicionalment ha estat considerat irracional i que l'evolució darrera més aviat presenta com una espècie de «reducte» de l'específicament humà: sentiments, imaginació, emocions, desigs, passions, amor, fantasia... Així Lacroix<sup>6</sup> considera molt «significatiu que els informàtics estudiïn actualment com podrien introduir un 'paràmetre afectiu' en els models d'intel·ligència artificial» i, fa uns pocs anys, Rosalind W. Picard va publicar el llibre *Ordenadores emocionales*<sup>7</sup>. De moment, hom sembla limitar-se a interpretar els indicadors biològics dels usuaris per tal d'identificar les seves emocions, però la confessada perspectiva final no és altra que la d'obtenir una gestió de l'emotiu i dels sentiments equiparable a la humana<sup>8</sup>.

<sup>6</sup> LACROIX 2005: 111.

<sup>7</sup> PICARD 1997.

<sup>8</sup> Les referències que he recollit d'estudis seriosos en aquesta direcció —alguns inscrits en la temàtica tradicional de la relació ment-cos—, són tantes que —en superar l'abast i complexitat d'aquest article dedicat més aviat a l'imaginari de la societat de masses— he decidit prescindir-ne.

La ciència-ficció, però, ha estat molt més matiner a radical; per a ella és ja una «realitat» —molt conflictiva d'altra banda— la possibilitat de construir un «meca»<sup>9</sup> capaç d'estimar —com el protagonista d'A.I. Hom presuposa doncs, que la «intel·ligència artificial», després de pràcticament haver conquerit el racional, acabarà conquistant l'irracional! La companyia Disney tampoc no podia desdenyar penetrar en aquest camp i així ho ha fet per exemple amb la pel·lícula *Bicentennial man*<sup>10</sup>. Després de dos segles de servir els humans amb una indiscutible racionalitat, el robot protagonista que es caracteritza per una creixent humanitat, primer vol completar-la conquerint l'emotivitat que encara el diferenciava, i, una vegada assolida, lluita perquè se li reconegui públicament i legalment la seva «plena humanitat». I fins i tot assumeix amb totes les conseqüències que ésser humà comporta morir, ésser mortal.

### 3. L'humà es refugia en l'emotiu?

Malgrat l'èxit popular de les mencionades pel·lícules —i altres que analitzarem breument—, a molta gent els sorprendrà o fins i tot els neguitejarà la tendència que s'hi manifesta a considerar com el pròpiament humà, no la poderosa raó o l'intel·lecte abstracte que clàssicament han definit el *zoon logon*, sinó els humils, comuns i «irracionals» sentiments. No obstant això, veurem que tant l'imaginari popular actual com l'evolució del pensament filosòfic semblen coincidir en aquest veredict.

<sup>9</sup> Abreviatura de «mecànic» o «ésser mecànic» que s'usa en A.I.

<sup>10</sup> Dirigida per Chris Columbus el 1995 a partir de la narració d'Isaac Asimov *The Positronicman* (1976). Quan Asimov va publicar el seu relat (el 1976) feia exactament dos segles de la Declaració d'Independència dels Estats Units —fet aludit també en el títol de la pel·lícula. És indiscutible doncs, l'assimilació de l'evolució del robot protagonista a certs aspectes de la història americana com poden ser l'abolició de l'esclavitud —que no és un robot sinó un nou esclau!— i la conquesta de la llibertat i els drets de l'individu.

Recordem per exemple pel·lícules com *El poble dels maleïts*<sup>11</sup>, o aquella joia de la ciència-ficció que és la *Invasió dels lladres de cossos*<sup>12</sup>. En elles, la intel·ligència es presenta, o bé com a ja posseïda, o bé fàcilment imitada pels alienígenes —és a dir els no-humans<sup>13</sup>—, mentre que els manquen els sentiments i la imitació de les emocions se'ls resisteix. D'aquesta manera són les facultats humanes tradicionalment considerades com a «inferiors», merament «corporals» o «animalitzants» les que esdevenen el reducte essencial i no colonitzable de la humanitat.

Aquesta tendència no s'observa només en el cinema més comercial, sinó també en un autor tan intel·lectualitzat com Wim Wenders que filma «en blanc i negre fins el moment en què un dels àngels missatgers del Cel, Daniel Daniel, experimenta el començament d'un desig per Marion, la trapezista<sup>14</sup>. Quan el cor de l'àngel se sent commogut per aquesta torbació deliciosa, la pel·lícula passa a ser en color. El cineasta no hauria pogut suggerir millor la idea que el que dona color al món és la palpitació afectiva, l'estremiment de l'emoció»<sup>15</sup>.

<sup>11</sup> Dirigida per John Carpenter el 1995 a partir de l'obra de John Wyndham *Els ganivets de Midwich*.

<sup>12</sup> Vinculades al conte i posterior novel·la de Jack Finney, hi ha dues versions cinematogràfiques: la primera amb el títol mencionat és de Don Siegel el 1956; la segona és un *remake* d'aquesta i és titulada *Invasió dels ultracossos*, fou dirigida per Philip Kaufman el 1978.

<sup>13</sup> Literalment «alienígena» vol dir «nascut estrany o engendrat aliè», com «indígena» vol dir «nascut o engendrat allí», és a dir no vingut de fora com els colonitzadors, etc.

<sup>14</sup> En la metafòrica i simbòlica *Àngels sobre Berlin*, en d'altres països titulada més significativament *Les ales del desig*, va alternar la filmació en blanc i negre i en color segons si es tractava del món angèlic depurat de sentiments i d'humanitat o bé de l'impur i emotivament humà.

<sup>15</sup> LACROIX 2005:53.

Són moltes les obres representatives de l'imaginari popular contemporani —que el cinema reflecteix més que cap altra cosa— on és precisament la manca de les facultats afectives i no les intel·lectuals, el que delata l'estrany, l'estranger, l'altre i el no-humà. Aquesta idea ja era explorada, a més amb clara voluntat de denúncia, per Albert Camus en la seva obra de 1942 *L'Étranger*, que sempre s'ha debatut si és millor traduir com «l'estranger» o, més contundentment, com «l'estrany»<sup>16</sup>. També se centrava en aquesta idea, amb anterioritat, Joseph Conrad a *En el cor de les tenebres*, significativament també convertida en una icona contemporània de la irracionalitat humana en la pel·lícula de Coppolla *Apocalipsis now*.

A més, quan en alguna d'aquestes novel·les i pel·lícules l'imaginari popular contemporani vol mantenir un raig d'esperança —tot sovint amb la intervenció dels gerents de Hollywood—, aquelles facultats animals i inferiors esdevenen el signe privilegiat de l'humà. Cal recordar que només elles són capaces de redimir un dels alienígenes de *El poble dels maleïts*, permetent-li establir un autèntic vincle amb els humans, alhora que l'aparten de la inhumana però racional comunió dels seus congèneres. En un altre registre, molt més escabrosos però també significatiu, el monstre de la pel·lícula *Alien*<sup>17</sup> adquireix una estranya humanitat en la segona seqüela de la saga<sup>18</sup>. S'hi plantejava una lluita entre dues «mares» —la humana i l'alienígena— per a defensar i fer prosperar la seva prole. En descobrir aquesta faceta, certament no exclusivament humana però també indiscutiblement humana, es produeix una estranya identificació emoti-

va, clarament cercada pel guió. També s'hi busca conscientment aquesta provocadora ambivalència humà/no-humà quan la pròpia protagonista humana adquireix trets genètics alienígenes en el quart i, de moment, darrer lliurament<sup>19</sup>.

Més encara, a *Blade Runner*<sup>20</sup>, els «replicants»<sup>21</sup> cibernètics s'humanitzen infinitament davant dels nostres ulls<sup>22</sup>, en la mesura que són capaços de sentir i encarar emotivament —més que conceptualment— els grans problemes humans de la vida i la mort, de l'obscur origen i el dolor davant la certesa de la pròpia finitud. Al meu entendre, el veritable moment culminant de la pel·lícula, i el moment crucial de canvi de perspectiva en l'inquisidor i exterminador a qui dona vida Harrison Ford, és quan el cap dels replicants —Roy Batty, representat per Rutger Hauer— li perdona la vida després d'una violenta batalla a vida o mort. Sorprenentment, però potser no tant pel que venim dient, no ho fa per càlcul o per un fred raonament, sinó pel perdó nascut del profund amor a la vida que se li està escolant d'entre les mans. És un acte de reminiscències tràgiques clàssiques només comprensible des de l'amor a la vida, a tota vida sense excepció, incloent, paradoxalment, la del seu més acèrrim enemic i perseguidor.

D'altra banda, recordem que en el ja indiscutible símbol contemporani que és *Blade Runner*, l'únic que permet

<sup>16</sup> L'adjectiu francès «étrange» normalment es tradueix com «estrany» i amb el sentit de sorprenent o extraordinari.

<sup>17</sup> *Alien, l'octau passatger* dirigida per Ridley Scott el 1979 sobre un guió de Dann O'Bannon.

<sup>18</sup> Titulada *Aliens, el retorn*, dirigida per James Cameron el 1986.

<sup>19</sup> Titulada *Alien, resurrecció*, fou dirigida per Jean-Pierre Jeunet el 1997.

<sup>20</sup> Dirigida per Ridley Scott el 1982 a partir del famós relat de Philip K. Dick *Somniens els andròides amb ovelles elèctriques?*

<sup>21</sup> Terme que s'hi usa per a designar aquells robots de darreres generacions que «reliquen» les característiques humanes amb una eficàcia a prova d'experts.

<sup>22</sup> Crec que aquest és un dels aspectes a destacar del «Triball de final de carrera» CASTAN 2002 que vaig dirigir a la UOC.

distingir —discriminar i excloure!— els «replicants» és la seva encara no perfecta imitació de certes reaccions emocionals instintives en l'humà —per exemple amb la dilatació de la nineta de l'ull. Malgrat el final imposat per Hollywood que, afortunadament, el director ha corregit en la seva darrera versió, s'hi enllaça amb la condició humana que es caracteritza per la ignorància última de la pròpia veritable natura. S'hi suggereix que el modern inquisidor —el personatge de Harrison Ford—, tant humanament enamorat o fascinat per una de les seves anteriors víctimes, en realitat no és sinó un replicant més. De nou, és precisament l'aspecte sentimental<sup>23</sup>, l'empatia emotiva i l'amor el que el duen a reconèixer finalment la seva veritable naturalesa i a acceptar la finita condició humana, caracteritzada pels existencialistes com la d'un ésser que sap que morirà però, de cap manera, quan ni com.

#### 4. Diferir-se de la natura animal o de la «intel·ligència artificial»?

No és només l'imaginari popular actual el que manifesta aquesta relativament nova vinculació de l'humà amb l'emotiu, sentimental i «irracional», amenaçant amb relegar l'intel·lectiu i racional a un lloc secundari. Ja fa força temps que molts filòsofs s'han anat apartant de la concepció socràtica de l'home com a animal racional, segons la qual cal que en tot moment la part superior de l'ànima —l'intel·lecte raonador— sotmeti i controli totalment les parts inferiors: la irascible i la concupiscent.

<sup>23</sup> Recordem que es veu forçat a recuperar —amb la promesa que serà la darrera vegada— la seva «professió» de «blade runner» que havia deixat precisament per escrúpols, encara que en un primer moment formulats només de manera vaga i sense que semblin basar-se en una conscient i reflexiva decisió ètica. L'expressió «blade runner» ve a significar una espècie de fulla talladora que a mode «d'espasa de Dàmocles» penja damunt de tots els «replicants», amenaçant de tallar-los-hi la vida sobtadament.

L'auriga platònic sobretot ha de dominar el díscol cavall «irracional» de les emocions animals i dels desigs corporals. Aquesta tradicional visió és sens dubte la perspectiva antropològica lògica quan els referents immediats d'allò específicament humà es troben en el món animal, del qual s'ha de distingir. Això ho ha explicat molt bé Roger Bartra mostrant les concomitàncies entre la «civilització» i els marges limítrofs amb el merament natural i animal<sup>24</sup>.

Llavors l'important és discriminar i distanciar —Derrida diria «diferir»— l'altre que és encara massa semblant a un mateix, és a dir l'alienígena o inclús l'indígena d'una terra encara no plenament conquistada, colonitzada, civilitzada, ni humanitzada. És l'*homo sylvestris*, encara massa proper a la natura i l'animalitat, i que només a partir de Rousseau i el Romanticisme rep el benefici del reconeixement com a plenament humà<sup>25</sup>. Sembla que tot canvia quan la humanitat ja comença a sentir-se segura de sí mateixa i davant la fisis indomable. Darrera de les muralles de la ciutat i reclosa en el petit reducte «polític» dominat per les lleis creades pels homes: ja siguin les del *nomos*, o les de la tecnologia, a la humanitat ja no li cal lluitar per destacar la seva diferència davant de l'animalitat i la natura —especialment el limítrof, el *borderlaire*, el que és en terra de ningú<sup>26</sup>. Ara, la humanitat comença a preocupar-se sobretot i a lluitar per a no ser superada i degradada per la seva pròpia obra, especialment les seves fredament racionals produccions electròniques o cibernètiques. Sens dubte, quelcom d'aquesta nova qüestió és ja present en clàssics com *El golem* o *Frankenstein*.

<sup>24</sup> BARTRA 1996 i BARTRA; PEDRAZA 2004.

<sup>25</sup> Vegeu MAYOS 2004: 157-201, 246-305 i 366-373.

<sup>26</sup> A aquestes qüestions i mostrant-ne la rellevància, Eugenio Trias ha dedicat gran part de la seva filosofia del límit.

Certament una molt conflictiva qüestió se li planteja a la humanitat quan ja no ha de distingir-se o separar-se de l'animalitat, sinó que s'ha de confrontar i valorar en relació amb la més perfecta «intel·ligència artificial». Si concloure les conseqüències adequades —per exemple: els moviments guanyadors— de certes premisses o dades —per exemple: les característiques i disposició de les peces dels escacs— amb rapidesa, eficàcia i fiabilitat és el tret característic de l'home i de la seva raó, un computador ja existent supera el més hàbil dels humans. Recordem que el primer ordinador en vèncer al campió mundial humà d'escacs fou l'anomenat Deep Blue. Una qüestió no tan estúpida com pot semblar és inevitable: se l'ha de considerar, per tant, més racional i més humà? Aquest és un problema molt més urgent i important del que en general s'ha assumit.

Fins i tot, sembla que preveient aquesta evolució en el que s'ha anomenat «intel·ligència artificial», molts filòsofs, pensadors i científics, en els darrers dos segles, han tendit a anar més enllà de l'estereotip reductor racionalista —humà = racional—, per a, progressivament, integrar altres aspectes de la natura humana i —amb gran escàndol— arribant inclús a identificar-s'hi més. Així, seguint el fil de la ciència-ficció i de l'imaginari cinematogràfic contemporani hem mostrat una nova identificació —sens dubte força inquietant: humà = emotiu o, almenys, una notable ampliació de la noció d'humà —humà > racional.

Hom podria dir que la tendència a desvincular la definició de l'humà de la versió més reductiva de la racionalitat —que certament ja provoca molts escarafalls— no sembla massa perillosa en si mateixa, però també és cert que no s'acaba de veure clarament el punt final d'aquesta deriva. Encara que és una formulació exces-

sivament histriònica, cal reconèixer que, al menys des del Romanticisme<sup>27</sup>, va creixent un

«culte a l'emoció [que] capgira l'escala habitual de les facultats de l'ànima. Fa baixar la cerebralitat del seu pedestal. L'existència veritablement humana, segons aquest culte, no és pas la que ens eleva a la intel·lectualitat, sinó la que reconduïx a la sensorialitat, a la primitivitat dels sentits. Capbusseu-vos en l'infraintel·lectual! Traureu més profit de la vida si us esforceu a sentir, més que a pensar»<sup>28</sup>.

## 5. Descobriment que la raó també pot ser culpable

Pot sorprendre, però la idea que la irracionalitat no és merament un accident o un residu eliminable en la humanitat, sinó que cal considerar —lúcidament— que la humanitat és també i consubstancialment irracional, és una idea que només recentment ha adquirit l'estatus de massivament reconeguda<sup>29</sup>. I encara és molt més recent l'orgull amb el qual s'afirma que la humanitat és «afortunadament» irracional i que aquesta irracionalitat —per exemple, com hem vist per la via de l'emotiu, el sentiment, l'apassionament, etc.— és no només el que fa humans als humans, sinó inclús el que salva la humanitat de caure en la barbàrie totalitària i tecnocràtica on no es distingiria massa dels tèrmits o les formigues.

Quelcom semblant és implícit en moltes distopies des de *Un món feliç* de Huxley fins a *Metròpolis* de Lang,

<sup>27</sup> Sense anar més lluny recordem els consells de Rousseau «exercitis a sentir!» i de Hamann «pensi menys i visqui més!», i el lament de Hölderlin: «l'home és un déu quan somnia i un captaire quan reflexiona».

<sup>28</sup> LACROIX 2005:49.

<sup>29</sup> Per entendre'ns no uns pocs filòsofs relativament aïllats —per exemple Epicur, els cíncics, Montaigne, Pascal o Hume— sinó com una mentalitat social relativament majoritària.

però va caldre esperar les traumàtiques experiències del segle XIX i XX —colonialisme brutal, el feixisme, la *shoah*, camps d'extermini, el *gulag*, bombes atòmiques, etc.— perquè —sense situar-se al marge o en contra del racionalisme— en aquests drames s'hi reconegué la culpabilitat de la racionalitat —almenys d'una certa concepció de la raó. Aquesta va ser la gran aportació de *La dialèctica de la il·lustració* de Horkheimer i Adorno: la raó —inclús la mítica raó il·lustrada— no n'era innocent, sinó que hi estava profundament implicada.

Certament, de les anàlisis més acurades sobre barbàries com Auschwitz en resulta la participació tant d'elements emotius i «altres» de la raó, com també de la més freda racionalitat instrumental, tècnica i logística. Sense cap mena de dubte, tant pel que fa a moltes elits intel·lectuals com a les masses populars, la raó no només va callar davant Auschwitz i va mirar cap a una altra banda tot deixant que afloressin primaris elements irracionals. A més, activament i calculadora els va exacerbar; va convertir la força de la raó en la raó de la força; es va posar al servei de la barbàrie, va ajudar a executar-la i la va magnificar; encara més, amb aparents arguments va ajudar a callar moltes veus humanitàries i va bloquejar molts impulsos ètics fins, en darrer terme, banalitzar radicalment el mal.

Eichmann —ens va mostrar Hannah Arendt— no era un ser merament instintiu i irreflexiu. Ben al contrari: si va renunciar a l'ètica, ho va fer tant des de la raó de la força com des d'una racionalitat instrumental mancada de crítica. A més, com a planificador i executor de la «solució final», va fer gala d'una hàbil racionalitat logística i instrumental posada al servei de l'extermini. Mentre d'una banda renunciava a tota crítica personal i moral, d'altra banda va tractar d'autojustificar activament i amb arguments racionals aquesta renúncia, tot «argumentant» principis «racionals» com l'obediència deguda, la

«raó d'Estat», la «millora biològica», la «necessitat social», la submissió a la llei promulgada i a la jerarquia, el valor de l'eficàcia...

La pregunta més terrible i desanimadora és: com van ser possibles les mencionades barbàries en la culta Europa del segle XX, en la societat hereva de la Il·lustració i els ideals de racionalitat, progrés, emancipació...? Per què els «civilitzats» segles XIX i XX són els de les més cruels i sagnants massacres de tota la història humana? Evidentment, hi ha molts i complexos motius que, potser, tractarem en un altre article; ara només volem apuntar que hi és concomitant una excessiva confiança en la bondat intrínseca de la racionalitat, en la seva indiscutible superioritat per damunt de qualsevol altra consideració, per humana que sigui, i el menyspreu de tot altre valor, tota vigilància personal i tota crítica ètica. També hi intervé la ingenuïtat que considera que tot *l'altre* de la raó o bé havia de ser eliminat i dominat, o bé era superflu, mancat de valor i per tant no havia de ser escoltat. Res no podia pretendre tutelar, vigilar o contrapesar el fred domini i càlcul de la raó instrumental.

Hi havia aquí un orgullós menyspreu i un vanitós desconeixement de la funció i importància de *l'altre* de la raó en la naturalesa humana i en les societats. Tot i que *l'altre* de la raó —el que vulgarment anomenem «irracional»— ha estat sempre en i amb la humanitat, a la tradició occidental dominant li ha costat molt acceptar conviure-hi. L'habitual ha estat negar *l'altre* de la raó i, tot el que no fos dominar-lo totalment, era interpretat com una absurda i absoluta submissió a l'irracional.

Especialment, la confiada Modernitat va menystenir l'actitud tradicional grega i cristianomedieval que temia prou el poder de l'irracional, com per a reconèixer-lo en lloc de menysprear-lo, la qual cosa és la necessària condició de possibilitat per a poder moderar-lo, exor-

citzar-lo, controlar-lo, desviar-lo o, simplement, mantenir-lo sota vigilància. La Modernitat, portada per la seva orgullosa autodefinició estrictament racionalista, ha cregut poder eliminar totalment i sense deixar residu *l'altre* de la raó, extirpar-lo amb precisió quirúrgica, reprimir-lo fins a poder fingir la seva inexistència, negar-lo com a realitat i prohibir-lo com a símbol, disciplinar-lo fins a creure haver-lo convertit en el més fidel esclau de la raó... Ara bé, aquesta estratègia merament negadora i repressora, més que eliminar o controlar l'irracional, el que realment ha provocat és que, en menysprear-lo, se'n desconegui la força i capacitats, de tal manera que sovint s'acaba col·laborant, inadvertidament, amb els seus més bàrbars i reiterats esclats.

Certament, des d'una sincera i científica anàlisi de la força i l'arrelament que té en la humanitat, el menyspreu modern de *l'altre* de la raó va resultar ser un plantejament perillosament suïcida. Des d'aquesta perspectiva i en contra del tòpic habitual, resulten sorprenentment assenyats els primers reconeixements mancats de complexos dels components no exclusivament racionals de la humanitat —encara que en molts casos fossin inevitablement ingenus, desorientats o parcials. Per això ens preguntem en aquest article: com, finalment, l'home va acceptar la seva natura no racional? En termes darwinians, com s'arriba a la conclusió més o menys *desacomplexada* i científica que, també i potser especialment, la humana és una espècie irracional? En termes més apocalíptics: com l'home va esdevenir irracional?

## 6. La revalorització de l'emotiu

Precisament per l'enorme importància que té l'actual canvi d'actitud i de mentalitat davant de *l'altre* de la raó —que oscil·la entre el perill i l'esperança—<sup>30</sup>, nosaltres

<sup>30</sup> Vegeu MAYOS 2005: 173-199.

destaquem aquí el component emocional, de sentir i vincular-se emotivament amb la resta d'humans. Certament no és l'únic aspecte de «l'altre de la raó» que ha estat revaloritzat darrerament, però sens dubte n'és un dels més destacats. Així, no costa massa seguir el seu impacte en l'evolució tardomoderna que Georg Luckacs ha definit com a «assalt a la raó» i Issaiah Berlin com a «desfermament de la subjectivitat». Darrerament aquestes obres han tingut una certa continuïtat amb el diagnòstic crític de les societats avançades del segle XXI que du a terme Michel Lacroix<sup>31</sup>, que cal complementar i matisar amb les més detallades anàlisis sociològiques de Ronald Inglehart<sup>32</sup> i Zygmunt Bauman<sup>33</sup>, l'intent globalitzador i interdisciplinari d'Edgar Morin<sup>34</sup> i les aportacions basades en acurades anàlisis neurològiques d'Antonio Damasio<sup>35</sup>.

Certament, no se'ns escapen els perills que s'amaguen en aquesta deriva de l'*Homo sapiens* a l'*Homo sentiens* —M. Lacroix— o a l'*Homo sapiens-demens* —E. Morin. Aquest darrer, per exemple, pot exagerar perillosament una idea interessant quan afirma que l'home no assoleix la seva plenitud com a «sapiens» si no és «al mateix temps *demens*» i proposa per tant que, enlloc de lloar reiteradament i vàcuament la raó, intentem tornar-la a arrelar en el seu *altre* —per exemple, l'emotiu, els desigs, els somnis i angixes, etc.—, per tal que pugui continuar traient-ne la seva vitalitat. Ara bé, darre de fórmules potser excessivament impactants, Morin és un pensador clau en la recent revalorització de

<sup>31</sup> LACROIX 2005.

<sup>32</sup> INGLEHART 2001.

<sup>33</sup> BAUMAN 2003a; 2003b i 2006.

<sup>34</sup> Més enllà del clàssic MORIN 1974 també el més recent MORIN 2004.

<sup>35</sup> DAMASIO 1995; 1999 i 2005.

l'emotiu. Gràcies a ell, a Damasio i a alguns altres, l'expansió actual de l'emotivisme en les societats i els mitjans de masses no ha pogut ser reduïda, simplificada i banalitzada vinculant-la exclusivament a la simplista moda New-Age, a la literatura d'autoajuda on s'escorava perillosament *La intel·ligència emocional* de Goleman, o en les diverses produccions degradades de l'actual societat «de l'espectacle» —és a dir, en la propaganda, modes, brossa televisiva, escapçada comunicació de masses, etc<sup>36</sup>. Ben al contrari, cada vegada més apareix com una profunda i generalitzada transformació en la concepció antropològica, basada en els darrers descobriments sociològics, neurològics, biològics i psicològics.

Es tracta d'un procés de gran envergadura on,

«en reacció contra la psicologia dels anys 50 i 60, que considerava l'emoció com una pertorbació del comportament, una falla de l'acció, un handicap [i]»<sup>37</sup>,

«sota la influència de [l'actual] neurobiologia i psicologia està naixent una nova antropologia, que és, fonamentalment, no racionalista. Atorga un lloc de primer pla a l'afectivitat, considerada com un element essencial del comportament. Així doncs, el culte a l'emoció no és un simple efecte de moda, una forma de la preocupació pel jo, una peripècia en la història dels nostres costums: és també una conseqüència directa de l'evolució de les idees científiques»<sup>38</sup>.

És un complex procés de llarga duració que ens du a través de l'Existencialisme i del Vitalisme fins al Romanticisme i, inclús, fins Hume, Spinoza i Pascal —per cert el creador de la primera calculadora medianament efi-

caç. Van ser aquests qui, primerament i ja en plena «època de la raó», van començar a minar, redefinir i subvertir el més gran mite occidental d'una antropologia exclusivament racional i intel·lectual, d'una *res cogitans* completament escindida de la *res extensa*, incloent-hi el propi cos, les pròpies passions i afectes. Així començava a aflorar una perspectiva de la naturalesa humana que ja no marginava les passions i l'emotiu, i que evitava convertir l'ètica i l'acció *pràxica* en una mera conseqüència del coneixement racional.

Així, i en íntima vinculació amb les anàlisis i perspectives més racionalistes, començava a invertir-se el gran mite que la tradició dominant a Occident havia construït de sí mateixa i que es pot sintetitzar de la següent manera: l'home va tenir certament un origen irracional, però amb el temps i grans esforços es civilitza i esdevé racional, per això ja només li queda un «darrer esforç» per a realitzar plenament aquesta profunda revolució en sí mateix<sup>39</sup>. La idea dominant és que, només en aquest estadi final i madur, es manifesta la seva autèntica i simple natura d'*Homo sapiens, zoon logon, être rational*, de l'únic animal racional. La confiança en aquest projecte i un cert orgull fruit del «progrés» assolit van minimitzar, fins pràcticament eclipsar, els progressius reconeixement i revalorització dels aspectes humans «altres» de la raó. Foren posats damunt la taula —sense ànim de voler ser exhaustius— per il·lustrats com Diderot i Rousseau, per romàntics com Herder i Burke, per idealistes com Hegel i Schelling, etc.

Finalment, va saltar la sorpresa quan hom es va adonar, que precisament quan semblava culminar i confirmar-se a tots els efectes el triomf de la racionalitat, molts dels millors intel·lectuals posaven tossudament

<sup>36</sup> DEBOND 1974.

<sup>37</sup> LACROIX 2005:15.

<sup>38</sup> LACROIX 2005:97.

<sup>39</sup> Significativament, en plena Revolució francesa el Marquès de Sade invertirà aquest ideal en el seu famós pamflet «Francesos un esforç més si voleu ser revolucionaris».

damunt la taula gran quantitat d'arguments que relativitzaven el triomf d'aquest racionalisme. A més —i com ja hem apuntat— la humanitat ha demostrat en el XIX —per exemple, colonialisme—, XX —per exemple, guerres mundials, holocaust, *gulag*, bombes atòmiques, genocidis— i XXI —per exemple, terrorisme, guerra preventiva, els efectes terribles de la globalització, etc.— que la barbàrie i la irracionalitat no havien estat superades i que ni tan sols no disminuïen. Ben al contrari, esdevenien més presents, més violentes, una amenaça més gran i global que mai.

Tot això ha portat a una situació de profund desconcert i, àdhuc, desconfiança generalitzada on no se sap a qui encomanar-se, si a la raó, o bé a *l'altre* de la raó. Sens dubte, som en una època marcada per la constant sospita de tots en contra de tots. D'una banda, malgrat els indiscutibles èxits del racionalisme científic, tècnic, econòmic i logístic, la seva participació sovint tan submissa com acrítica amb els bàrbars fets mencionats —i sense que en siguin excepció els més grans intel·lectuals—, han relativitzat el mite de la innocència intrínseca del racionalisme en progrés triomfant. D'altra banda però, tampoc no han triomfat plenament les teories pessimistes que, tant antimodernistes des de Spengler a Heidegger, com promodernistes des de Horkheimer i Adorno a Lukács o Berlin, semblaven coincidir en la crisi de la racionalitat en mans d'un irracionalisme creixent i imparabile.

La situació és molt més complexa i encara indecisa, però s'hi va obrir pas una profunda inversió: davant del tradicional somni d'una natura humana totalment depurada de *l'altre* de la raó, la consciència actual cada vegada més sospita que aquesta racionalitat pura i sense màcula emotiva trenca amb la naturalesa humana. És a dir, potser s'obre a l'angèlic, potser al demoníac o, simplement, al merament mecànic —l'actual «intel·ligència artificial» per exemple—, però en tot cas traspasa ja

vers el no-humà, vers la inhumanitat. Com sintetitza Lacroix:

«Mentre que les Llums s'horroritzen de l'home sense intel·ligència ni llenguatge<sup>[40]</sup>, és a dir, privat dels avantatges de la cultura, per a nosaltres l'encarnació de la no-humanitat es troba en la figura de l'home sense emocions, és a dir, privat de la natura»<sup>41</sup>.

## 7. De nou la ciència-ficció

Hem analitzat l'important inversió antropològica actual en l'imaginari popular cinematogràfic i n'hem donat les bases filosòfiques, científiques i sociològiques per a la seva interpretació. Ara és el moment d'acabar retornant al cinema i a l'imaginari popular que, reflectint una llarga evolució moderna i postmoderna, han captat l'essencial d'una preocupant nova situació: el natural, tan l'exterior —tecnologia clàssica— com l'interior humà mateix —biotecnologia i enginyeria genètica actuals— és dominat avui a un extrem tal que ja no preocupa la seva resistència, sinó sobretot els efectes indesitjats del nostre domini. L'imaginari popular actual ja no s'enfronta tant a *l'altre* natural irracional —com passava tradicionalment—, sinó sobretot a l'altre artificial *ultrarracionalitzat*. Aparentment culminades les enormes potencialitats de la Revolució científica i de la revolució tecnològica que li va associada —i que avui dia sembla manca de qualsevol límit—, l'especificitat de la condició humana s'ha de reivindicar d'una manera molt diferent de com era tradicional.

Per això se'ns fan tant entenedridorament humans: David, l'androide protagonista d'*A.I.* i la computadora HAL

<sup>40</sup> En referència als múltiples casos de «nens llop» com el famós salvatge de l'Aveyron.

<sup>41</sup> LACROIX 2005: 65.

de 2001 *una odissea de l'espera*<sup>42</sup>. Recordem que aquesta, molt humanament, es veurà obligada a mentir per a sobreviure, davant del pecat gairebé bíblic de ser finita, d'haver pecat en contra de la intel·ligència i haver-se equivocat en un càlcul. Cal repetir-ho? Ja el 1982 *E.T.* d'Spielberg va trencar la imatge tradicional de l'alienígena fred i perillós, per a humanitzar-lo i despertar la nostra simpatia precisament a través d'amagar-ne la intel·ligència suprahumana i, a canvi, destacar la seva vulnerabilitat tremendament humana. Recordem el missatge i la sensació suggerits amb molta cura que *E.T.* està perdut en un món aliè i estrany, que està aterroritzat, que el seu objectiu primordial —enlloc de voler conquerir la Terra, com es pensava tradicionalment— es limita a voler retornar a casa seva, que enlloc de demanar imperiosament parlar amb els governants mundials s'ha de refugiar en l'única comprensió d'uns xiquets, etc.

Encara més, en aquesta pel·lícula, quan intervenen els homes racionals —els científics que volen estudiar *E.T.* i que aïllen hermèticament tot l'entorn amb tonelades de proteccions plàstiques—, ho fan amb una parafernàlia i un ordre mecànic força inhumà. Així es remarca encara més el simple, directe, emotiu i molt humà vincle entre els nens protagonistes i el dèbil extraterrestre. Significativament quan el més «humà» expert governamental —dels pocs que se'n mostra el rostre— interroga el germà del nen protagonista sobre l'estrany vincle entre aquest i *ET*, diu «O sigui, Elliot pensa els seus pensaments [d'*ET*]?», el germà li contesta amb contundència: «No! Elliot sent els seus sentiments!»

D'una manera similar, el protagonista d'*A.I.* se'ns fa humà, no per les seves capacitats de càlcul —en ell inexistent—, sinó per les seves pors —demana pro-

tecció, tem la mort...—, patiments —és discriminat, menyspreat, se l'usa en un espectacle criminal, etc.— i emocions —el seu infinit anhel, que ens sembla digne de ser reconegut com un nou «complex» entre Pinotxo, Peter Pan i Pigmalíó. I aquí és on —malgrat segurament la voluntat d'Spielberg— l'encantador protagonista d'*A.I.* perd part de la seva humanitat i adquireix una altura alhora tràgica clàssica i ja suprahumana. Precisament ens referim a la seva eterna i infinita capacitat d'estimar.

Potser Spielberg s'equivoca o idealitza en excés a l'ésser humà quan pretén convertir aquest amor efectivament i eternament incansable en un bon signe o, encara més, en la millor mostra d'allò específicament i realment humà, si uns futurs sers intel·ligents se'n volguessin fer paga. D'acord que així el pensem en els nostres poemes i somnis, i que així funciona Hollywood. Però cal reconèixer que l'amor del robòtic David tan absolut i etern; tan sublim, permanent i reconcentrat; tan impertorbable i únic; tan completament mancat de distracció o momentani defalliment; tan d'una peça i sense cap matis o ambivalència; —malgrat els esforços d'Spielberg— sembla perdre la fal·libilitat característica de l'emotiu i l'humà.

I és que, ja més enllà de les inevitables mobilitat i finitud humanes, aquest amor inscrit robòticament en David ens retorna a la fixesa monolítica i unilateral de l'artificial o, segons com es miri, del diví! El petit David que havia de guanyar l'enorme i poderós Goliat del temps, la mort i l'oblit, ens acaba semblant massa suprahumà. Ens sembla projectar-se ja a l'infinit, substancial i necessari, el que és inscrit en el cosmos, el que està programat, el que no evoluciona ni mor; el que és tan suprahumà que ja ha deixat de ser simplement humà.

<sup>42</sup> Filmada el 1968 per Stanley Kubrick, amb un guió propi elaborat a partir de diversos relats de Arthur C. Clarke.

**Bibliografia**

- BARTRA, R. (1996). *El salvaje en el espejo*. Barcelona: Destino.
- BARTRA, R.; PEDRAZA, P. (2004). *El salvatge europeu*. Barcelona: CCCB.
- BAUMAN, Z. (2003a). *Comunidad: en busca de seguridad en un mundo hostil*. México: S.XXI.
- BAUMAN, Z. (2003b). *Modernidad líquida*. México: Fondo de Cultura Económica.
- BAUMAN, Z. (2006). *Vida líquida*. Barcelona: Paidós.
- CASTAN, D. (2002). «Paradójico fin de siglo XX. Valores y tecnología». Tesis de licenciatura [manuscrito]. Director: Mayos Solsona, G. Barcelona: Universitat Oberta de Catalunya.
- DAMASIO, A. R. (1995). *El error de Descartes: la emoción, la razón y el cerebro humano*. Barcelona: Crítica.
- DAMASIO, A. R. (1999). *Le Sentiment même de soi: corps, émotions, conscience*. París: Odile Jacob.
- DAMASIO, A. R. (2005). *En busca de Spinoza: neurobiología de la emoción y los sentimientos*. Barcelona: Crítica.
- DEBOND, G. (1974). *La sociedad del espectáculo y otros textos situacionistas*. Buenos Aires: Ed. De la Flor.
- GOLEMAN, D. (1996). *La inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- GOLEMAN, D. (2000). *La pràctica de la intel·ligència emocional*. Barcelona: Kairós.
- INGLEHART, R. (2001). *Modernización y posmodernización: el cambio cultural, económico y político en 43 sociedades*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas/Siglo XXI.
- LACROIX, M. (2005). *El culto a l'emoció: atrapats en un món d'emocions sense sentiments*. Barcelona: La campana.
- MAYOS, G. (2004). *Ilustración y Romanticismo: introducción a la polémica entre Kant y Herder*. Barcelona: Herder.
- MAYOS, G. (2005). «L'alteritat de la raó: ¿Què fer amb l'irracional?» In: TURRÓ TOMÀS, S. et al. *Pensar l'alteritat*. Barcelona: La Busca Edicions.

MORIN, E. (1974). *El paradigma perdido: el Paraíso olvidado*. Barcelona: Kairós.

MORIN, E. (2004). *La identidad humana: el Método V. La humanidad de la humanidad*. Barcelona: Círculo de lectores.

PICARD, R. W. (1997). *Ordenadores emocionales*. Barcelona: Editorial Ariel.

## **Aportaciones del Comunicado de Londres en el proceso de Bolonia: conclusiones sobre los programas de doctorado y otros aspectos destacables**

**Guillem Antequera Gallego**

Universidad de Barcelona. guillemantequera@odas.es

**Fecha de recepción del artículo:** septiembre de 2007

### **Resumen**

El pasado 18 de mayo de 2007, tuvo lugar en Londres el último de los encuentros bienales del Proceso de Bolonia, en el que se reunieron los ministros responsables de la educación superior de los países participantes. En el consiguiente *London Communiqué* se resumieron las valoraciones de los ministros sobre el estado en el que dicho proceso se halla. Así, se pasó revista a los avances consolidados, a aquellas deficiencias que aún no han recibido la atención necesaria, y a las medidas y estrategias urgentes para su definitiva conclusión. El presente texto da noticia de todas estas cuestiones y, con motivo de ofrecer al lector referencias adicionales sobre el contexto general, incluye una breve síntesis de otros documentos directamente relacionados con los temas más destacados en Londres 2007: los programas de doctorado y la figura del doctorando.

**Palabras clave:** EEES, proceso de Bolonia, London Communiqué, programas de doctorado, doctorando.

### **Abstract**

The last biennial meeting on the 18th of May 2007 concerning the Bologna Process took place in London with the ministers responsible for higher education from the participating countries. The *London Communiqué* summarised the ministers' appraisals of the current situation. Thus, the consolidated improvements were considered together with the deficiencies which not received the necessary attention and the measures and strategies which will be implemented to achieve its final conclusion. This text reports all these issues and adds a synthesis of previous documents concerning the more closely related aspects to the meeting of London 2007, including the doctoral programmes and the profile of PhD student. In this way, the reader will have additional information in a wider context about the last meeting's more relevant aspects.

**Keywords:** EHEA, Bologna process, London Communiqué, doctoral programmes, PhD student.

## 1. Introducción<sup>1</sup>

El 18 de mayo de 2007 se formalizó, por parte de los Ministros responsables de la Educación Superior de los países participantes en el llamado Proceso de Bolonia<sup>2</sup>, el *Comunicado de Londres*<sup>3</sup>. En este documento se trataron de verificar los progresos realizados desde la reunión que tuvo lugar en Bergen (19 y 20 de mayo de 2005), así como de exponer nuevas peticiones y plantear ulteriores compromisos con objeto de impulsar el desarrollo del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). El presente trabajo pretende mostrar los aspectos más destacados de dicho comunicado contextualizándolos con anteriores declaraciones, a fin de remarcar la importancia del Proceso de Bolonia en la reforma del modelo universitario europeo.

## 2. Aportaciones del Comunicado de Londres

### 2.1. Objetivos y principios del EEES

En esta ocasión, los Ministros reiteran una vez más su reconocimiento al importante papel de las Instituciones de Educación Superior (IES) en la actual sociedad del conocimiento y por ello se comprometen a que éstas dispongan de los recursos necesarios para llevar a cabo todas sus funciones. Esto es: por un lado, la preparación de los estudiantes como ciudadanos activos en una sociedad democrática, como futuros profesionales y como individuos capacitados para su pleno desarrollo personal; por otro, la creación y conservación de

<sup>1</sup> El presente trabajo es resultado del proyecto de investigación HUM2005-00245, financiado por el Ministerio de Educación y Ciencia y co-financiado por el FEDER.

<sup>2</sup> Entre los cuales se ha incorporado la República de Montenegro este año.

<sup>3</sup> COMUNICADO DE LONDRES 2007: 1-7.

una extensa base de conocimiento avanzado y el fomento de la investigación y la innovación. La importancia de unas instituciones sólidas, financiadas adecuadamente, autónomas y responsables, así como el respeto por los principios de no discriminación deben ser promovidos por todo el EEES. Se requiere, en definitiva, un espacio basado en la autonomía institucional, la libertad académica, la igualdad de oportunidades y los principios democráticos. El objetivo último de dichos requisitos es facilitar la movilidad y el empleo, fortalecer el atractivo de la educación superior europea e incrementar su competitividad; respondiendo, en consecuencia, a los retos de la globalización.

### 2.2. Estrategias innovadoras

Para alcanzar los ambiciosos objetivos antes planteados, los ministros acuerdan periódicamente líneas de acción prioritarias. Algunas han estado definitivamente proyectadas en comunicados anteriores al de Londres, muchas otras aún son sólo esbozos. De cualquier manera, lo cierto es que los logros del Proceso de Bolonia empiezan a tener trascendencia internacional en tanto que algunos avances a nivel institucional e incluso estatal ya resultan palpables.

Desde 1999 se ha estimulado la cooperación internacional entre instituciones con el fin de eliminar obstáculos en la movilidad de profesores, del personal de administración y servicios (PAS) y de los estudiantes por todo el EEES. No obstante, se resisten algunas cuestiones que ahora se presentan como retos. Entre otras, destacan las relacionadas con la inmigración, el reconocimiento de títulos y los aspectos económicos que resultan inherentes a tal movilidad.

El objetivo de crear un EEES cuyos estudios se dispongan divididos en un sistema que comprenda tres ciclos (Grado, Máster y Doctorado), así como la con-

versión de los sistemas de créditos nacionales en créditos ECTS<sup>4</sup> (como valor de los resultados de aprendizaje y carga de trabajo del alumnado) son propuestas rápidamente introducidas en la mayoría de IES. Casi la totalidad de los países del EEES ya se muestran favorables al cambio y sólo algunos no disponen todavía de los recursos necesarios para su total integración<sup>5</sup>.

### 2.2.1. Marcos de cualificaciones

El nuevo comunicado reconoce avances significativos respecto a la necesidad de un sistema de estudio basado en tres ciclos. Por un lado, se han reducido las barreras estructurales entre los distintos ciclos, por el otro el número de estudiantes matriculados en los dos primeros va en aumento. Además, cabe destacar el incremento cuantitativo de los programas de doctorado.

En el *Comunicado de Bergen* (19 y 20 de mayo de 2005) se reafirmó el compromiso de elaborar un marco de cualificaciones compatibles para todo el EEES. Dicho marco común comprende tres ciclos —incluyendo cualificaciones intermedias que dependen del contexto estatal—, los descriptores basados en la carga de trabajo y el aprendizaje, y los intervalos de créditos en los dos primeros ciclos<sup>6</sup>. Incluso se planteó la conveniencia de fomentar la complementariedad con los marcos referidos al aprendizaje a lo largo de la vida y la formación profesional. No obstante, en Londres, el énfasis se puso, de manera inequívoca, en la progresiva consolidación del EEES. Para el resto de aprendizajes, únicamente se acuerda la necesidad del desarrollo sistemático de itinerarios más flexibles, así como la elaboración

—por parte del BFUG<sup>7</sup>— de propuestas para mejorar el reconocimiento del aprendizaje previo a la educación superior. De cualquier forma, el intento de compatibilizar estos marcos es, en última instancia, una medida para facilitar el trasvase de estudiantes entre los diversos sistemas educativos, incrementar su capacitación y, en consecuencia, promover un mayor empleo.

### 2.2.2. Garantía de calidad en la educación superior

La movilidad y el empleo son aspectos ligados a la competencia, y adquieren una especial relevancia en la promoción del atractivo a escala planetaria del EEES. Pero existe aún otro factor que quizá sobrepase el grado de importancia de los anteriores: éste es la calidad en la educación superior.

Fue en el *Comunicado de Berlín* (19 de septiembre de 2003)<sup>8</sup>, donde se consensuaron especialmente las bases para la aplicación de la garantía de calidad en el marco común europeo de la educación superior. La definición de competencias de los órganos e instituciones participantes; la evaluación de los programas o instituciones, en la que se hace explícita mención de la participación estudiantil y de la voluntad de hacer públicos los resultados; la creación de un sistema de acreditación o certificación, y el incremento de la colaboración y redes de contacto internacionales constituyeron el sustrato para el proceso de implantación de la citada garantía de la calidad. Asimismo, también se encargó al ENQA la creación de un conjunto común de normas, procedimientos y directrices para garantizar la calidad en las IES<sup>9</sup>.

<sup>4</sup> European Credit Transfer and Accumulation System.

<sup>5</sup> Véase EUA 2007: 15-21. Dicho informe da buena fe de la introducción masiva del sistema de grados y la conversión a créditos ECTS.

<sup>6</sup> BERGEN COMMUNIQUÉ 2007: 1-7.

<sup>7</sup> Bologna Follow-up Group.

<sup>8</sup> COMUNICADO DE BERLÍN 2003: 1-8.

<sup>9</sup> European Association for Quality Assurance in Higher Education.

Después, mediante el subsiguiente tratado —el de Bergen— los ministros adoptaron las directrices que desarrolló la ENQA y resaltaron la necesidad de incrementar aun en mayor medida la participación de los estudiantes y la cooperación internacional.

En 2007 ya existen progresos considerables en los campos antes mencionados. La totalidad de los países participantes en el proceso han comenzado a poner en práctica las directrices enumeradas; destacando el incremento a todos los niveles de la participación de los estudiantes y el desarrollo de la evaluación y la acreditación externa de la calidad. El Foro Europeo de Acreditación de la Calidad, organizado por el Grupo E4 en 2006<sup>10</sup>, proporcionó mejoras en dicha acreditación. No obstante, las autoridades competentes en educación superior han afirmado la necesidad de continuar con el trabajo llevado a cabo por el Grupo E4 con el fin de profundizar en la mejora de la garantía de la calidad.

### 2.2.3. Doctorandos y programas de doctorado

No cabe duda que otro aspecto destacable del Comunicado de Londres es el que incumbe a las innovaciones respecto a los doctorandos, en particular, y a la investigación, en general. Los propios ministros habían señalado ya en el Comunicado de Berlín que el Área Europea de Educación Superior y el Espacio Europeo de Investigación (EEI) conformaban los fundamentos de la sociedad del conocimiento. Por ello, en el nuevo comunicado se reincide en la urgencia del acercamiento entre ambos sectores.

<sup>10</sup> Constituido por las organizaciones EUA (European University Association), ENQA (European Association for Quality Assurance in Higher Education), EURASHE (European Association of Institutions in Higher Education) y ESIB (The National Unions of Students in Europe).

Tales consideraciones sobre la importancia del tercer ciclo no son nuevas y, en este sentido, basta recordar el *Bologna Seminar on «Doctoral Programmes for the European Knowledge Society»*<sup>11</sup>, que estableció el apoyo adecuado para los compromisos recogidos en el Comunicado de Bergen. En Londres, se reconoce el valor de una amplia variedad de programas de doctorado enmarcados en el modelo global de cualificaciones del EEES. Para los ministros resulta indispensable la definitiva aplicación de la reglamentación del tercer ciclo, así como una mayor reflexión respecto a las perspectivas profesionales, y un mayor compromiso en la financiación de los investigadores noveles. De esta manera, se fortalecerá la capacidad investigadora y se potenciará paralelamente la calidad y la competitividad de las IES europeas.

En Bergen 2005, la EUA recibió el encargo de elaborar un informe sobre el futuro desarrollo de los principios básicos de los estudios de doctorado, para ser presentado en la cumbre ministerial de Londres de 2007. Se trata del *EUA's Contribution To the Bologna Ministerial Meeting* que, además de incluir la *Declaración de Lisboa* y presentar una síntesis sobre *Trends V*<sup>12</sup>, hace especial mención al futuro desarrollo de los programas de doctorado<sup>13</sup>. Las consideraciones de los ministros en Londres no se alejan demasiado de las propuestas planteadas en el informe en cuestión. No obstante, existen planteamientos que sólo se recogen de forma parcial.

En primer lugar, resulta de vital importancia que los gobiernos financien la totalidad del periodo ocupado por los estudios de doctorado, proporcionando suficientes

<sup>11</sup> EUA 2005: 1-3.

<sup>12</sup> EUA 2007c: 1-49.

<sup>13</sup> EUA 2007a: 17-18.

medios a los doctorandos para que puedan vivir y trabajar en condiciones decentes. Se observa que ésta es la condición previa para el incremento del atractivo del tercer ciclo. En un sentido similar, el imprimir una mayor flexibilidad a los programas de doctorado facilitaría la incorporación de los estudiantes a tiempo parcial. Por último, es imprescindible estimular un mayor intercambio de información sobre las posibilidades de financiación a escala regional, nacional y europea, así como promover los adecuados mecanismos de coordinación.

A propósito del informe de la EUA cabe destacar la emergencia en Europa de innovadores programas de doctorado que intentan responder a las demandas del rápido desarrollo del mercado laboral. Los conocidos como «doctorados profesionales» tienen el objetivo de combinar la investigación de calidad con alguna práctica profesional, fortaleciendo así la cooperación entre universidad e industria, e incrementando en última instancia el empleo más allá del entorno académico.

Por otro lado, la organización The National Unions of Students in Europe (ESIB) anunció algunas conclusiones sobre los programas de doctorado resultantes del seguimiento que dicha organización ha realizado del proceso de Bolonia. Ante todo, los estudiantes destacaron la necesidad de incrementar la presencia de la investigación en los dos primeros ciclos. Son pocos los países que ya aplican este criterio, y de ellos debe tomarse ejemplo: las conexiones entre programas de diversos ciclos y la integración de alumnos en proyectos de investigación reconocidos son medidas que deben recibir mayor atención. Además, los gobiernos deben promover de manera eficaz la representación de los estudiantes en el tercer ciclo, respetando de esta manera un principio general ampliamente reconocido en el proceso de Bolonia.

En último lugar, el ESIB coincide con la EUA en la urgencia de financiar adecuadamente los programas de doctorado, y valora positivamente la apertura meditada del tercer ciclo a las necesidades laborales. Las referencias a los principios del informe *Doctoral Programmes for the European Knowledge Society*, son claras, así como lo es también su asentimiento ante lo recogido en las publicaciones de la Comisión Europea *European Charter for Researchers* y *Code of Conduct for the Recruitment of Researchers*.

### 2.3. Prioridades futuras

Se prevé que en los dos próximos años hayan finalizado las tres prioridades intermedias señaladas en Berlín 2003: la garantía de calidad, el sistema de dos ciclos —ahora tres— y el reconocimiento de títulos y periodos de estudio.

En 2009 los informes nacionales deberán completarse con las innovaciones emprendidas con el objetivo de incentivar la movilidad, y las propuestas para evaluarla en el futuro. También está prevista la creación de una red con la finalidad de informar y facilitar becas y ayudas. Los mismos informes también deberán dar cuenta de las estrategias y políticas nacionales especialmente orientadas hacia la dimensión social incluida en el proceso de convergencia europeo.

Otro de los elementos considerados fundamentales es la disponibilidad de datos sobre los campos anteriormente enunciados —la movilidad y la dimensión social— en cada uno de los países participantes en el Proceso de Bolonia. Se solicita, por lo tanto, un informe a la Comisión Europea y a Eurostudent en colaboración con el Grupo de Seguimiento de Bolonia, que establezca datos e indicadores de cada país con el fin de contrastar los avances globales en estos dos objetivos.

Paralelamente, es prioritario para el año 2009 el estudio de adecuación al mercado laboral de cada uno de los ciclos que se recoge en el nuevo sistema de estudios. Para ello es imprescindible que la carrera profesional en la función pública sea totalmente compatible con este sistema de titulaciones. Además, vuelve a hacerse un llamamiento a la activa cooperación entre las IES y los empleadores.

### 3. Conclusión

Sin duda ninguna, el proceso de Bolonia se ha convertido en una «marca registrada» europea. Y las razones que lo elevan a tal rango son evidentes:

Las estrategias propuestas se conciben teniendo en cuenta las necesidades de la sociedad actual, que depende del conocimiento, de la explotación adecuada de los sistemas de comunicación y de las nuevas tecnologías de la información. Asimismo, se considera que son las universidades, a través de la educación disciplinada y la práctica fundamentada en la investigación, las que propicien el espacio idóneo para el desarrollo de estas habilidades.

El proceso de convergencia europeo en materia de educación superior ha recibido un espaldarazo definitivo. No obstante, aún quedan por resolver muchos aspectos en lo que respecta a la culminación del EEES, hasta 2010. Para continuar con el seguimiento de los avances producidos, los ministros han fijado su próximo encuentro en los países del Benelux en Leuven/Louvain-la-Neuve los días 28 y 29 de abril de 2009.

## Bibliografía

- BERGEN COMMUNIQUÉ. (2005). *Communiqué of the Conference of european Ministres responsable for Higher Education* [documento en línea]. [Sin lugar]:[Sin editor]. [Fecha de consulta: 17 de agosto de 2007].  
[www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main\\_doc/050520\\_Bergen\\_Communique.pdf](http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main_doc/050520_Bergen_Communique.pdf)
- BFUG. (2007). *Bologna Poces Stocktaking* [documento en línea]. London: BFUG. [Fecha de consulta: 15 de agosto de 2007].  
<http://www.dfes.gov.uk/Londonbologna/uploads/documents/6909>
- COMUNICADO DE BERLÍN. (2003). *Comunicado de la Conferencia de Ministros responsables de la Educación Superior* [documento en línea]. [Sin lugar]: [Sin editor]. [Fecha de consulta: 10 de agosto de 2007].  
[http://www.institucional.us.es/eees/formacion/comunicado\\_Berlin\\_2003\\_esp.pdf](http://www.institucional.us.es/eees/formacion/comunicado_Berlin_2003_esp.pdf)
- ESIB. (2007). «Doctoral studies and research» [documento en línea]. In: ESIB (ed.). *Bologna with student eyes*. London: The National Unions of Students in Europe, (ESIB). London: ESIB, 61-63. [Fecha de consulta: 21 de agosto de 2007].  
[http://66.102.9.104/search?q=cache:sX2jUoxOf5IJ:www.esib.org/index.php%3Foption%3Dcom\\_docman%26task%3Ddoc\\_download%26qid%3D583%26Itemid%3D263+bologna+with+student+eyes+2007&hl=es&ct=clnk&cd=1&gl=es](http://66.102.9.104/search?q=cache:sX2jUoxOf5IJ:www.esib.org/index.php%3Foption%3Dcom_docman%26task%3Ddoc_download%26qid%3D583%26Itemid%3D263+bologna+with+student+eyes+2007&hl=es&ct=clnk&cd=1&gl=es)
- EUA. (2005). *Bologna Seminar on “Doctoral Programmes for the European Knowledge Society”* [documento en línea]. London: EUA. [Fecha de consulta: 21 de agosto de 2007].  
[http://www.eua.be/fileadmin/user-upload/files/EUA1\\_documents/Salzburg\\_Conclusions.1108990538850.pdf](http://www.eua.be/fileadmin/user-upload/files/EUA1_documents/Salzburg_Conclusions.1108990538850.pdf)
- EUA. (2007a). *EUA's Contribution to the Bologna Ministerial meeting* [documento en línea]. London: EUA. [Fecha de consulta: 21 de agosto de 2007].  
[http://www.eua.be/fileadmin/user\\_upload/files/Publications/EUA\\_Bologna\\_ministerial\\_meeting.pdf](http://www.eua.be/fileadmin/user_upload/files/Publications/EUA_Bologna_ministerial_meeting.pdf)
- EUA. (2007b). *Lisbon Declaration* [documento en línea]. Belgium: EUA. [Fecha de consulta: 21 de agosto de 2007].  
[http://www.eua.be/fileadmin/user\\_upload/files/Lisbon\\_Declaration.pdf](http://www.eua.be/fileadmin/user_upload/files/Lisbon_Declaration.pdf)
- EUA. (2007c). *Trends V: universities shaping the European Higher Education Area* [documento en línea]. London: EUA. [Fecha de consulta: 21 de agosto de 2007].  
[http://www.eua.be/fileadmin/user\\_upload/files/Publications/Trends\\_V\\_universities\\_shaping\\_the\\_european\\_higher\\_education\\_area.pdf](http://www.eua.be/fileadmin/user_upload/files/Publications/Trends_V_universities_shaping_the_european_higher_education_area.pdf)

LONDON COMMUNIQUÉ. (2007). *Toward the European Higher Education Area: responding to challenges in a globalised world* [documento en línea]. [Sin lugar]:[Sin editor]. [Fecha de consulta: 21 de Agosto de 2007]. <http://www.dfes.gov.uk/londonbologna/uploads/documents/LondonCommuniquefinalwithLondonlogo.pdf>