

Herrán, A. de la y Álvarez, N. (2010). Para qué enseñar: Significado y sentido de la formación universitaria. En J. Paredes y A. de la Herrán (Coords.), *Cómo enseñar en el aula universitaria*. Madrid: Pirámide.

Para qué enseñar: Significado y sentido de la formación universitaria.

Agustín de la Herrán
Nivia Álvarez

RESUMEN

Entendemos que la clarificación conceptual forma parte de la actividad científica, y resulta indispensable para el diseño y desarrollo de investigaciones especulativas y empíricas. A la vez, ha de abrirse al contraste y a la validación o refutación parcial o total de la comunidad científica de referencia. Ésta es nuestra intención con la indagación en la formación, que no sólo se propone aquí como objeto de estudio y pretensión de la Didáctica. El quehacer didáctico responde al concepto de enseñanza que se tiene, y por tanto a la formación que desde ella se pretende. Un concepto pobre de enseñanza y formación no contribuye al enriquecimiento de los alumnos. Por eso se propone aquí la formación como un concepto susceptible de desarrollo, capaz de contribuir a una más consciente percepción de la enseñanza y de la educación.

I CONTEXTO EXTERIOR E INTERIOR

El sentido y alcance de la enseñanza no termina en lo que el docente quiere comunicar, ni en lo que quisiera que los alumnos aprendan, ni en las aulas, ni en su comunidad autónoma, ni en su país o internación. Si el profesor realiza su trabajo con un enfoque evolutivo, podrá sentir que su trabajo no finiquita en su entorno, sino que se vuelca o trasciende al proceso de desarrollo y evolución de la sociedad, de la humanidad, que tan mal sentimos y en la que tan poco pensamos. Su trabajo, como acción educativa, debe integrar sus características dinámicas más relevantes para la educación, como pueden ser que:

- a) Estamos en una sociedad adolescente (E. Rojas, 2001) o inmadura (A. de la Herrán, 1997, 2003), en la que no es frecuente desear conocer ni reconocer que no se sabe lo que no se sabe (Kung tse, Sócrates). ¿Son los mejor preparados por nuestro sistema educativo – másteres, doctores- los más conscientes y maduros?
- b) Estamos flotando sobre una crisis global y generalizada (M. Almendro, 2009). Aunque la más llamativa sea la económica, ésta sólo es una parte de otra mayor y más profunda que no es una crisis depresiva, es una crisis de sentido. Una lectura: la educación de todos los niveles, incluido el universitario, forma parte de sistemas nacionalistas egocéntricos. Por tanto, la Humanidad y su evolución posible no forman parte de su anhelo, aunque conforme lo que en Nobel R. Eucken (1925) denominaba “la única realidad”. La desaparición de la Humanidad de la universidad, de los sistemas educativos y de los anhelos de enseñanza es una traición a muchos pedagogos innovadores de la Edad Antigua,

del Renacimiento, la Edad Moderna, el Siglo de las Luces y contemporáneos. Recordemos por ejemplo a V.A. Sujomlinsky, al que alguien llamó el Freinet ruso, cuando decía: “Encender en los alumnos el deseo de trabajar en bien de la colectividad es la tarea educativa más difícil pero también la más valiosa”. ¿Podría imaginarse esta ausencia de sinergia en una empresa, en una pareja o en nuestro propio cerebro¹? ¿Y no tendría esto algo que ver con la formación?

- c) El interior del ser humano está en general abandonado por la educación. Como máximo se llega a la ‘educación emocional’, que sólo es el exterior de lo interior. Suele ocurrir que el centro de gravedad está muy alto y muy fuera. Eso nos convierte en vehículos inestables. La educación no nos enseña a interiorizarnos. La universidad, el EEES y las competencias no suelen atender esta franja de necesidades vitales y silenciosas. Una aplicación: solemos morir sin tener ni idea de quiénes somos esencialmente. Sin embargo, en el mundo animal la cabeza está delante y la cola detrás. ¿Por qué desde la universidad no puede reducirse la distancia entre plenitud personal y educación de todos? Un eslabón capaz de hacerlo es la ‘formación’, que requiere un análisis suficiente para percibirse y pretenderse.

II INSTRUCCIÓN E INSTRUCCIÓN FORMATIVA

Hoy, la instrucción constituye uno de los medios de la educación misma. Pero es un acceso limitado a la propia formación humana, una perspectiva parcial que no puede sustituir ni satisfacer en ningún caso las necesidades de una formación integral, porque no equivale a ella. Con todo, cuando se hace referencia a un alumno *instruido*, refiriéndonos esencialmente a su cultivo intelectual, no nos referiremos sobre todo a una persona que disponga de abundantes contenidos acumulados e inconexos, sino a aquella que dispone de estructuras mentales, claras y funcionales, e incluso fundamentadas. Por tanto, desde un punto de vista *intelectual*, se trata de un buen concepto, que retrata bien lo que desde la comunicación didáctica se pretende en ese ámbito, pero sin permanecer en él. Éste sería el *defecto educativo* de la *sola-instrucción*, aun incluso si la instrucción llega a considerarse “formativa”.

Lo instructivo hace referencia al conocimiento y a la reflexión, no tanto al juicio, no tanto a lo afectivo, no tanto a la acción. Tradicionalmente se ha considerado como sinónimo de contenido de enseñanza a los conceptos o ámbitos conceptuales, cuya polarización se ha asimilado con frecuencia al *academicismo*. Las culturas academicistas sostenidas con *procesos de instrucción* restringidos son ámbitos de enseñanza incompleta, además de buenos refugios para el *ego docente*, en las cuales los profesores que peor practican el *respeto didáctico* con sus alumnos se parapetan. No son buenas plataformas para la reflexión sobre la propia enseñanza ni sobre la didáctica aplicada al propio campo científico, y dificultan la emergencia de procesos autocríticos y de la profesionalización del docente.

La *instrucción*, en su acepción ampliada, se refiere, a la vez, a las adquisiciones del alumno y al modo de actuar del profesor: desde la primera se fija en los contenidos teóricos de una materia, de modo que sean significativos, enseñados sobre lo que ya se sabe y el modo en que se conoce, relacionados con sus intereses, orientados al elaboración autónoma de su pensamiento, capacitadores para aprender más allá de la materia, evitando quedarse anclado en lo trabajado en la clase, críticos, creativos, relevantes o útiles para la vida, etc. En cuanto al modo de proceder del profesor, se refiere a la comunicación activa y participativa, grupal, creativa, etc. La *instrucción*, ampliamente contemplada, nos brinda una perspectiva constructiva y

¹ Por ejemplo, M. Minsky desarrolla en su libro *Mentópolis* la tesis de que, como en una organización burocrática, la cooperación o concordancia de las diferentes secciones y partes del cerebro causan la emergencia de la conciencia. Así pues, sinergia, conciencia y creatividad (generación de conocimiento) se unifican y condensan con una última e íntima pretensión formativa y potencialmente comunicativa.

autoconstructiva a partir de la cultura, aunque incluso esto depende del concepto y pretensión pedagógica que se tenga de *cultura*. La *cultura* (del griego *cultivo*, o del latín *colere=ser cultivado*), permanece objetivada como conquista de conocimiento humano compartido, y se ofrece como instancia y problema para que el alumno la haga suya incorporándola a su acervo personal, de un modo propio. En este sentido la *cultura*, aunque no identificándose necesariamente con *educación*, puede y llega a ser formativa, educativa, en la interpretación del educando, tanto desde un punto de vista personal como de la inserción social que significa. Una instrucción sin formación se quedaría en simple entrenamiento, en mera ejercitación, escribe Zabala, (1990, p. 210), despreocupada de sus efectos en el desarrollo general del sujeto; una formación sin instrucción es pura especulación sobre ideales. Ambas juntas, lo axiológico y lo técnico, constituyen la esencia del discurso didáctico y su expresión operativizada. Educación e instrucción nunca debieron separarse.

La *instrucción formativa* es, para nosotros, una intención esencial y un logro educativo posible de la comunicación didáctica, aunque no el único, si se estima que se restringe al desarrollo intelectual y al desarrollo de estructuras de conocimiento². La *instrucción*, en sentido restringido, es interpretada normalmente como *formación intelectual*, y queda asociada a enfoques limitados. G. Marañón (1953), que fue más un observador que un visionario, propuso hace más de medio siglo una universidad distinta:

Las reformas que parecen necesarias en la Universidad, en todo el mundo, aunque, desde luego, cada país tenga sus características y sus necesidades peculiares, se basan en una sola consideración: la Universidad, incluyendo en ella los tres grados de enseñanza, debe abandonar, absoluta y lealmente, su frustrado empeño de enseñar cosas, de instruir. Hace más de un siglo que lo había dicho nada menos que Goethe. Salvo las esenciales nociones que sirven de base común y eterna a toda cultura inicial y las que deben orientar el pensamiento de los estudiantes, la Universidad no puede pretender informar al joven del inmenso caudal de conocimientos que vanamente aspiran a abarcar los planes de enseñanza actuales.

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

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

La ausencia de un enfoque dialéctico ha implicado que, en ocasiones, el resultado inmediato del proceso docente-educativo: la instrucción, y del más perspectivo [sic]: la educación, se estudien como fenómenos que se dan de un modo aislado. En el otro extremo aparece otra deficiencia metafísica que consiste en identificar la educación con la instrucción, es decir, lo fenoménico con lo esencial. A partir de este error, se incorpora la convicción al sistema de conocimientos, como si la mera explicación de aquella garantizara su formación (C.C.M. Álvarez de Zayas, 1999, pp. 3,4).

Cuando la enseñanza se concentra en los contenidos académicos, se cae fácilmente en la *instrucción*, en el *academicismo* y en el *cientismo*. Por ejemplo, en ocasiones la enseñanza realizada sobre contenidos científicos *opaca* otras necesidades formativas, sociales y personales. Una aparente paradoja es que muchos de los más grandes científicos sí dan importancia a otras intenciones aparentemente alejadas del currículum instructivista. Pero los contenidos también son *actitudes, sentimientos, procedimientos, valores...* Por eso recalamos que la condensación de la enseñanza en ellos podría desembocar en *activismo, criticismo, sentimentalismo...* según los casos. Pero todos ellos pueden ser buenos contrapuntos de los conceptos académicos, en el camino hacia la educación. De hecho, la Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI, que se ha mencionado antes, ha recomendado *fortalecer los enfoques humanistas* sea cual sea el ámbito de la enseñanza.

² En el sentido de Herbart, más allá de las áreas de conocimiento específicas o de su dominio.

Sin embargo, aun pudiendo ser muy compleja la acepción de los contenidos, desde un punto de vista pedagógico, carece de sentido centrar la comunicación educativa en ellos. Desde un punto de vista didáctico, los contenidos son punto de partida pero no un destino principal. El único sentido posible es el conocimiento de la persona y desde él la educación de la personalidad, que precisa de aquellos contenidos para construirse y que es preciso evaluar continua y formativamente. Y desde ello, la mejora de la persona a quien la sociedad nos encarga formar, para su crecimiento y la evolución posible de la propia sociedad. Esta apercepción es la que trae al currículum una mayor complejidad, flexibilidad y humanización, casi como componentes naturales, necesarios. Toda acción educativa y toda formación pretendida desde ella ha de apuntar al desarrollo de la persona con y desde los diferentes contenidos, y desde luego, tomando como unidad de referencia al conocimiento, en la medida en que cada persona es lo que conoce. Desde nuestro punto de vista, la respuesta a esta formación la encontramos en *lo didáctico*, más allá de *lo instructivo*, que queda incluido como objeto de estudio:

Lo didáctico se refiere al conjunto sistemático de principios, normas, recursos y procedimientos específicos que todo profesor debe conocer y saber aplicar para orientar con seguridad a sus alumnos en el aprendizaje, no sólo en lo referente a los conocimientos, sino también a habilidades y actitudes. El término "didáctico" puede considerarse sinónimo de instruccional sólo en la medida en que el último se entienda en un sentido amplio que incluya el "desarrollo social, psicológico, emocional y moral del estudiante" [C. Reigeluth³]. El término "instrucción" se ha utilizado y se sigue utilizando en un sentido limitado, principalmente para referirse a la impartición de "conocimientos de una manera sistemática" [C. West y otros⁴]. Si bien la instrucción -adquisición de conocimientos- es indispensable y esencial en la labor educativa, ésta también incluye el terreno de las actitudes. [...] En todo caso, el término "instrucción", cuando es utilizado en un sentido limitado a la impartición de conocimientos y habilidades, puede considerarse parte de un concepto más general que lo incluye, como es el de didáctica. Del mismo modo, lo instruccional puede ser concebido como uno de los aspectos centrales de lo didáctico (E.H. Estévez Nénninger, 2002, pp. 34,35).

El nuevo marco educativo general requiere una atención concreta a la educación, más allá de la instrucción (F. Imbernon, 2002), percibiendo la formación como referente vertebrador, a la vez concreto y axiológico, del anhelo de la escuela entera, universidad incluida.

III EN TORNO A LA FORMACIÓN

Desde un punto de vista didáctico, la *formación* comparte una triple naturaleza: ser fin individual y social de la educación, pretensión de la Didáctica y objeto de estudio de la misma. Salvo en contextos determinados, no se limita a una determinada dimensión: Para la vida (sincrónicamente), se identifica pues con la educación global de la persona, que a su vez se entiende como "desarrollo humano global del alumno" (versus instrucción, por ejemplo en A. Clemente, 1999, p. 10), aunque ciertos autores la restrinjan. Por ejemplo, R. Young (1993), desde un punto de vista *crítico*, la identifica con "cualquier acción deliberada que aumente la capacidad de resolver problemas de los discentes" (p. 11). Añado la consideración global amplia, a la que una Didáctica consciente siempre ha de mirar. Diacrónicamente, connota un proceso poco definido, que idealmente se extiende a lo largo de la vida. Esta lectura es la que permite conceptualizar a la formación como *fin de la comunicación educativa*, a la par que *objeto de estudio de la Didáctica* y *pretensión de la acción didáctica*. Añado la consideración de la evolución del ser humano como proceso dialéctico.

A diferencia de *enseñanza* e *instrucción*, la formación trasciende el ámbito escolar en aquellas dos vertientes: para la vida y a lo largo de la vida. Para S. de la Torre (1993): "Parece más coherente retomar el término formación para describir el objeto de la Didáctica complementado con el de instrucción al referimos a situaciones escolares" (p. 74). Se refiere por tanto a lo que desarrolla *plenamente* (personal, profesional e integralmente) de la propia educación,

³ Instructional design, theories and models, cap. 1

⁴ Instructional design, pp. 5-61

acompañada idealmente, como en el caso de la *instrucción*, de la potenciación de la dimensión *autógena*, relativa a la capacidad de aprender por sí y desde sí mismos o *aprender a aprender*, tanto en la dimensión física como socioafectiva, intelectual, ética, etc., desde una *comunicación orientadora*. En definitiva, *formación* se encamina al desarrollo integral de los sujetos, con el protagonismo de sí mismo en su propia formación. Quizá por esto M.Á. Zabalza (1990) la conceptúa como: “camino que sigue el sujeto humano en busca de la propia competencia a través de la construcción de un modelo propio de realidad (p. 201). A nuestro juicio, la *formación* aunque se extienda a cualquier contenido de enseñanza, seguiría siendo más general, vinculada a la vida y a la madurez personal y social, realizándose a lo largo de ésta y relacionada con el desarrollo global de las capacidades del educando, y se destinaría *instrucción* a ámbitos más particulares.

La *formación* lleva a la persona al desarrollo de sus potencialidades y facultades. Sin embargo, si se contextúa, pierde potencia extensiva, aunque gane en especificidad. Así, se puede hacer referencia a *formación básica*, *formación en Educación Física*, *formación en Didáctica*, *formación matemática*, *formación profesional*, *formación ocupacional*, etc. En estos casos, *formación* se hace sinónimo de *capacitación concreta*. ¿Qué *formación* debemos propiciar desde la enseñanza? J. Delval (1990), al reflexionar sobre los fines de la educación, constata la creciente complejidad de la vida social que exige un aumento de los conocimientos que la escuela debe transmitir. Nosotros nos hemos hecho eco de informes de la OCDE que apuntan a que cada diez años escasos, el volumen de producción científica se duplica. A. Nemeth Baumgartner (1994) expresaba desde un punto de vista metodológico la misma necesidad:

Al afrontar la tarea de formar ingenieros, maestros, médicos, abogados, sociólogos, psicólogos, biólogos, etc. hasta cubrir todos los saberes lanzados por los avances científicos actuales, por otra parte imponiendo el dualismo reduccionista científico tradicional, no hacemos otra cosa que aumentar la obsolescencia. Cuando creemos que un estudiante noble y estudioso ha alcanzado su puesta al día con los más altos niveles de excelencia, éste está tan obsoleto como nosotros. Todos navegamos en el mismo barco con otro tempus (p. 280).

Dados los cambios vertiginosos de los últimos años, y para los futuros, nos inclinamos por una formación polivalente y a la vez profunda, que capacite a los estudiantes, a la vez, para dar respuestas constructivas a lo futurible, lo ligado al contexto y la circunstancia, lo funcional y lo perenne, que en ocasiones se desatiende. Sobre el dilema de la prevalencia de la formación técnica sobre la formación humanista o clásica, optamos por la vía intermedia anteriormente señalada: desde nuestro punto de vista, lo esencial no son los puntos de partida, sino que todos aquellos *saberes* se pongan en práctica transversalmente a aquello que se enseñe. Un ámbito del conocimiento no garantiza ni mucho menos un *saber crear* o un *saber ser*, por ejemplo. Y para esta enseñanza resulta esencial la aportación de la persona del docente, quien desde su *ejemplaridad*, en primer lugar comunicará el valor de la *coherencia*, para después poder comunicar valores humanos desde la enseñanza de la Sociología o desde la Física.

IV FORMACIÓN, SIN SOLUCIÓN DE CONTINUIDAD

Podría decirse que, entre otras, la Educación Infantil tiene como finalidad principal la autonomía y adaptación al medio físico y social. La Educación Primaria, la formación para el conocimiento social básico. La Educación Secundaria, la formación para una identidad personal y social fundamentada en un pensamiento propio. Y la Educación Universitaria, la formación para mejorar lo que hemos conseguido hasta el presente, tanto histórica -en el momento que vive la Humanidad-, como sincrónicamente, en nuestro contexto social. Esto puede significar, entre otras cosas, que la Educación Universitaria compone, junto a los tramos previos, un continuo pedagógico cuya toma de conciencia formativa podría resultar orientadora de su razón de ser. Sin embargo, el profesorado universitario no suele considerar la etapa universitaria siquiera *educativa*, ni por ello relacionar su finalidad con las etapas anteriores. Así

pues, esto es lo que proponemos: "En vez de considerar a la Universidad como la más alta esfera de la educación intelectual, a saber, la científica, podemos representárnosla como el superior instituto de la educación nacional en «todos» los órdenes de la vida" (F. Giner de los Ríos). *El superior instituto de la educación*, sí, pero empezando por ella misma. Esto es lo que añadimos al pensamiento de Giner. Si E. Morin (2000) decía que: "La reforma del pensamiento exige la reforma de la universidad", nosotros sostenemos antes que la reforma de la universidad exige la reforma del pensamiento... ¡pero no tanto social (como si fuera externa ella), sino del microcosmos y de quienes forman parte de ella. Queremos decir, por tanto, que la principal función de la universidad es contribuir a fortalecer el pensamiento social a través de la coherencia, o sea, de la (auto)formación de alumnos y profesores. Por ejemplo, hablando de universidades concretas, un modo lógico de sensibilizar a una comunidad universitaria impermeable a la didáctica universitaria puede ser promoviendo *actividades de envergadura* desde la máxima autoridad institucional o autoridad académica. Y a partir de aquí, hacer lo mismo desde autoridades intermedias. Sólo así conseguirá llegar ese impulso avalado para que profesores y alumnos lo comprendan como *necesidad sustantiva*, o mejor, *verbal y adverbial*, ligada a su contexto de trabajo.

Hoy, con el emergente desarrollo del *proceso de Bolonia*, el profesorado tiene la oportunidad de utilizar una coyuntura extrínseca o imperativo normativo para activar y orientar la profesionalización de los docentes. Nunca en la universidad española se ha hablado tanto de docencia, pedagogía y didáctica universitaria como en la actualidad. Y debido a ello, en ningún momento ha habido mayor ocasión para la innovación sobre lo que actualmente se realiza en las diferentes universidades y centros docentes. Sin embargo, algunas actitudes con las que nos encontramos son: a) *Indiferencia*: No querer-querer saber. b) *Defensa eficiente*: Conocer lo suficiente para sobrevivir. c) *Adaptación institucional*: Mejora del propio centro (clima, calidad, procesos, resultados...) o universidad. d) *Conciencia social y evolutiva*: Aprovechar para contribuir a la mejora social inmediata y sincrónica, desde el nuevo potencial pedagógico. Hoy día se prodiga la tercera actitud como idónea. Sin embargo, a veces, los marcos impiden que los cuadros se perciban bien y que sus textos avancen. Es posible que la cuarta actitud tenga algo que ver con el *sentido educativo de la formación* a que aludimos.

V ALGUNAS CONTRADICCIONES SOBRE LA FORMACIÓN

1) Formación centrada en el diseño del currículum

El sentido principal de la planificación docente es anticipar qué y cómo se va a enseñar, expresar cómo se va a evaluar y permitir evaluar lo que se ha pretendido y desarrollado para mejorarlo. Estas previsiones no pueden ser tan blandas como para desdibujar la estructura y orientación de lo que se desarrolla, ni tan rígidas como para *despersonalizar* la comunicación educativa. La mayor parte de las universidades de nuestro entorno planifican poco y sólo lo suelen hacer desde el punto de vista de los contenidos académicos, apoyados en los descriptores oficiales. Actualmente el impulso recogido del proceso de Bolonia propone hacerlo desde la perspectiva de las competencias. En cualquier caso entendemos que centrar la formación en el diseño puede ser una incoherencia formativa que conduzca a la insatisfacción y a las lógicas críticas hacia lo que podría considerarse excesivo *énfasis en la planificación*:

El énfasis en la 'planificación' y otras técnicas similares, ha llenado las universidades de nuestro entorno de centenares de planes de investigación y desarrollo institucional que han resultado de hecho totalmente inoperantes. Se han dedicado enormes recursos humanos y económicos a enseñar cómo diseñar planes de investigación sin comprar un solo microscopio o poner las condiciones para que alguien investigue con él. Se han realizado interminables "diseños y rediseños curriculares", además complicadísimos, cuando los profesores de las facultades "superdiseñadas" hace años que no leían artículos de su especialidad, y en las bibliotecas se encontraban ediciones de más de dos décadas... (L.M. Romero Fernández, 2002, p. 27).

Desde un punto de vista formativo, sobre todo en nuestra universidad falta densidad de tejido curricular básico que promueva una enseñanza más formativa, cohesione al profesorado, evite pugnas por los *terrenitos epistemológicos* y permita articular proyectos docentes capaces de desarrollar transversalidad y materias supradisciplinares específicas, tanto individuales como de equipos, departamentales o interdepartamentales. Obviamente, apuntamos a una deficiencia en la planificación. La planificación es una necesidad y un proceso natural cuya justificación mayor radica en el vector que transcurre desde la voluntad profesional a la educación que se pretende. No es un punto de llegada, sino un medio orientado a la educación de todos. Por ello es un apoyo sólido para que la formación de profesores y alumnos tenga lugar.

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

2) Formación nacionalista (centralista o secesionista) o no-universal

Dentro de los sistemas educativos, ni siquiera la universidad constituye hoy un referente claro de *universalidad* (no-parcialidad, cooperación y evolución conjunta más allá de los *ismos*). La institución cuyas funciones se refieren al depósito, enseñanza, investigación y gestión del conocimiento, o sea, la universidad, no ayuda mucho a la salida de este *sopor estrechante* para la conciencia, por su autocomplacencia nacionalista o parcial. Basta contemplar las permanentes alusiones y referencias nacionalistas de algunas plataformas para la difusión de investigaciones. H. Gurgulino de Souza (2001), ex rector de una universidad nacional y de la Universidad de las Naciones Unidas en Tokio, repara en que la universidad:

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

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

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

Pero la universidad no va a la zaga de la estrechez de otros niveles anteriores. Entre las funciones de la universidad, tanto la Ley Orgánica de Reforma Universitaria de 1983 como la Ley Orgánica de Universidades de 2002 apoyaban el desarrollo social y económico orientándolo al ámbito nacional y de las comunidades autónomas. E incluso la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior para el Siglo XXI se refiere a la difusión de las culturas nacionales, regionales, internacionales e históricas, en un contexto de pluralidad (V. Ortega, 2002, adaptado). Pero no llegan a la cultura de *universalidad*, pese a subyacer a todas ellas como anhelo, si bien demasiado lábil. La universidad tiende a ser estrechamente competitiva, tanto interna como externamente y sesgada. Escasa ambición para tan magna institución. Desde el punto de vista de lo que se enseña y se promueve, entendemos que la carencia de *universalidad* toma cuerpo causal en lo que se pretende, se enseña, se aprende, se gestiona, se investiga y se ofrece como servicio social. Es el pasado en el presente, que afecta a la principal variable dependiente de la Universidad, la formación de los alumnos, hasta el punto de poderse revisar, a riesgo de incurrir en una *contradictio in terminis* todo lo extendida que se quiera, pero incongruente desde un punto de vista educativo, que por definición no se identifica con lo parcial, lo escorado o lo doctrinario, por o hacia ninguna clase de *ismo* limitador.

3) Formación centrada en competencias

Todos sabemos que la universidad tiene algo mucho más importante que hacer que formar usuarios de ordenador. Pero a las empresas les sobran ordenadores, programas y accesorios. La presión social para un cumplimiento satisfactorio de las profesiones unida a la necesaria tendencia a la especialización educativa en función de un mercado desbocado -ya europeo-, que abastece de trabajo a la universidad, se absorbe sin crítica ni autocrítica generalizada, basándose en un criterio de *rentabilidad recíproca* –investigación-desarrollo-innovación-capital-. La satisfacción es grande, pero el hueco de lo que se deja de cultivar es enorme, aunque pase desapercibido, por afectar a los cimientos de lo que se construye. Las reflexiones profundas para la evolución del ser humano han sido sustituidas por la mecanicidad inteligente de las investigaciones de encargo. Se identifica investigación científica con respuestas ofrecidas por papers, abstracts y proyectos de investigación desarrollados, se arrincona el *ensayo* y la disminución de la cota de pensamiento global cuestionador hace bajar al conjunto de lo construido, quizá arrastrada o afectada *por ósmosis* por un entorno social en el que el conocimiento se valora poco. Pero no nos resignamos.

De entre todas las formas de proceder, hay una importante a la que la universidad tiene el deber de alumbrar: la de liderar primero y cooperar después en la obra de la indagación intelectual que la humanidad ha percibido siempre como una alta misión. Esta reflexión, de la que la ciencia es un pilar ineludible, conduce al conocimiento, y éste a la ética, que se constituye en base permanente de más y mejor inquisición. Ésta es una de las líneas del pensamiento del naturalista Alejandro de Humboldt, a quien Bolívar consideró el verdadero descubridor de América, por los conocimientos que aportó, o de los hombres y mujeres de la Revolución francesa, de quienes provenimos.

En gran medida, los imperativos sociales no pedagógicos están pudiendo con su primordial razón de ser, que es preciso recordar para que el polvo o la nieve del tiempo no entierre y desdibuje. De aquí que lo interpretado como urgente, necesario o simplemente práctico, tienda a desplazar a menudo a lo importante y a lo profundamente útil. R. Forster hace una llamada a la formación del sentido crítico: “La universidad no debe ser un espacio para construir saberes técnicos, sino para formar el carácter, para construir espíritus capaces de hacer un uso crítico del mundo de la información que nos habita. Hay una exigencia utilitaria, que huele al fascismo light de la época, donde sólo se miden los saberes en función de su utilidad”. Pero la universidad no forma caracteres, no educa en primer plano la personalidad. ¿O acaso sus más altos productos -doctores, catedráticos...- se corresponden con más altas cotas de crítica comprometida, de personalidad educada o de madurez personal? Si no podemos responder que sí, es que en algo no se acierta o que se están *desenfocando* procesos, empeños y resultados. Quizá fuera bueno aplicar la frase favorita de Fr. A. Wolf: “Buscar siempre lo útil, decía Aristóteles, no es lo que más conviene a los hombres libres y bien dotados” (en R. Eucken, 1925, p. 373). Lo anterior significa, precisamente, que a veces es indispensable buscar lo útil, sin obturarse en ello.

Para P. Perrenoud (2004), el concepto de *competencia* se sitúa más allá de los conocimientos o recursos cognitivos que ellas mismas movilizan para hacer frente a situaciones (pp. 11,134). Desde el referente de las competencias, por *formar* se entiende sobre todo *preparar* para la ocupación o el empleo; o sea, para el desempeño o quehacer en un área ocupacional, unas capacidades prácticas que se corresponden con unas necesidades funcionales (sociales, empresariales, académicas, educativas...), que pueden ser corticales al sujeto o ser fundamentalmente extrínsecas. Su centro de gravedad está situado en las demandas y tareas profesionales, y como tales y en función de ellas convergen emociones, actitudes, motivaciones, habilidades, conocimientos, valores y capacidades específicas. Un ejemplo. S. de la Torre, y V. Violant (2001) entienden que, ni durante la carrera ni a través de la práctica, los docentes adquieren las competencias que les convierten en “profesionales de la enseñanza

innovadores y creativos”, aspecto al que atribuyen gran valor, en la medida en que -para ellos- ésta “la mejor definición que pueda darse de un profesor de hoy”. [...] El profesor ha de organizar las tareas docentes con más variedad de estrategias y recursos didácticos, adaptadas los objetivos y necesidades del grupo clase (p. 23, adaptado).

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

a) **COMPETENCIAS PROFESIONALES:** aquellas relacionadas con lo que se debe conocer y saber hacer bien durante la práctica profesional de referencia. Es una perspectiva consensuada que sintetizamos:

1. **Genéricas o transversales**, comunes a varias titulaciones/profesiones:

- 1.1. Instrumentales: Conocimiento de idiomas, conocimiento informático, documentación, expresión oral y escrita, etc.
- 1.2. De conocimiento: Razonamiento constructivo, razonamiento crítico, creatividad, etc.
- 1.3. De manejo y comunicación de la información: Utilización de programas de edición de documentos, comunicación a distancia mediante telemática, etc.
- 1.4. De relación interpersonal: Capacidad de comunicación, trabajo en equipo, liderazgo, aprendizaje de los compañeros del propio u otros departamentos, discreción, contribución a un clima positivo, mediación y resolución de conflictos, etc.
- 1.5. Organizativas: Planificación de proyectos, gestión de la comunicación, organización personal para el desarrollo de responsabilidades y cargos, organización para la resolución de problemas organizativos, evaluación de sistemas y procesos, etc.
- 1.6. Éticas: Incremento del conocimiento, sentido crítico, autocritica y rectificación, responsabilidad, coherencia, solidaridad, sentimiento de justicia, respeto por el medio ambiente, respeto y valoración de la diversidad, etc.

2. **Específicas o propias de alguna titulación/ámbito profesional.** En el ámbito docente pudiéramos traer a colación las clasificaciones de Scriven (1998), Angulo (1999), Zabalza (2003), Perrenoud (2004) o, siguiendo una orientación ya apuntada por el propio F. Giner de los Ríos, extrapolar la clasificación de competencias del profesorado de titulaciones de maestro (ANECA, 2004).

b) **UN MODELO COMPLEJO DE CLASES DE COMPETENCIAS:** Además de las anteriores, proponemos otras clases, para intentar abrir otras perspectivas de estudio:

1) **Competencias percibidas desde su autoconciencia histórica:**

- 1.1. Competencias pasadas: Asimilables a algún momento o fase del pasado
- 1.2. Competencias actuales: Demandadas por las características de la actualidad y su circunstancia
- 1.3. Competencias futuras: Previsibles sin liga o señal local o más amplia

2) **Competencias percibidas desde el sujeto-objeto de referencia:**

- 4.1 Competencias personales
- 4.2 Competencias colectivas
- 4.3 Competencias de humanidad

3) **Competencias percibidas desde su dinamicidad:**

- 2.1 Competencias cambiantes o necesariamente actualizables
- 2.2 Competencias perennes demandadas con independencia de épocas y contextos
- 2.3 Competencias perennes no demandadas

4) **Competencias percibidas desde su vinculación al contexto de pertenencia:**

- 3.1 Competencias contextualizadas o circunstanciales
- 3.2 Competencias universales o no contextualizadas

5) **Competencias para el desarrollo en complejidad y evolución humana:**

- 5.1 Positivas, con cuya presencia se gana.
- 5.2 Negativas, con cuya pérdida se gana.

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

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

Nosotros no criticamos la *formación que incluye la atención a las competencias*. Es más, ese tipo de enfoque puede ser muy positivo para la preparación profesional. Decididamente huimos de que la universidad sea una fuente de incompetentes. Pero criticamos que *algunas*

competencias se constituyan en horizonte educativo principal para los objetivos de la universidad, que detrás de ellas aparezca el oficio o la profesión y que sólo en tercer lugar aparezca la persona; porque, si así fuera, ya no sería de aplicación, en toda su riqueza, la *formación educativa*. Dicho de otro modo: desde una perspectiva pedagógica y didáctica, *formar* es favorecer el desarrollo del mejor profesional y de la mejor persona posible, en unicidad, obviamente *desde una preparación en todas las competencias consensuadas posibles, pero no hacia una formación en las competencias*. Esta diferencia *preposicional* demostraría que la realidad de la educación universitaria no se ha percibido desde la profundidad y amplitud que les son propias a la Pedagogía, sino desde la superficialidad y el pragmatismo de las necesidades que socialmente y profesionalmente se demandan. Así, en lugar de cuestionarnos *¿Qué clase de competencias queremos que nuestros egresados tengan?*, proponemos preguntarnos *¿Qué clase de personas queremos formar?* Recordemos cuando F. Savater (1997) se interrogaba: “¿Debe la educación formar personas competentes o completas?”.

Entendemos que las *competencias* se adquieren y demuestran, pero hacen *by pass* con la persona: la rodean para ocuparse de otras cosas que ya han dejado atrás lo más fundamental: la persona(lidad) educadora. Sin embargo, la *formación* se es, se tiene y se cultiva. Un par de ejemplos en forma de preguntas: *¿Formar alumnos con habilidades en investigación o formar investigadores?* La formación universitaria está mucho más cerca de la *arquitectura* que de la *albañilería* en investigación, del conocimiento (que no es tal sin creatividad-innovación, duda y referencia a la práctica) que del esquematismo funcional que opera mecánicamente y sobre lo concreto. Otro ejemplo de índole distinta: *¿Qué profesional demandaría como ámbitos competenciales la solidaridad, el conocimiento histórico o el deber de memoria, la madurez personal, la autoconciencia sincrónica o histórica, el autoconocimiento, la complejidad de conciencia o la superación del propio egocentrismo individual y colectivo? ¿Y no son éstos aprendizajes imprescindibles para la formación de cualquier persona?*

VI CONCLUSIÓN

No toda necesidad fundamental se demanda, bien porque no se hable de ella lo suficiente, bien porque no interese en primer plano a los sistemas que la perciben y reclaman, sean personales, institucionales o más amplios. La *formación* y la educación que la pretende no debieran vincularse a la rentabilidad de los sistemas y sus miembros, sino a su evolución posible. Se trataría de definir un ‘enfoque integral del proceso formativo’. Ello requeriría la convergencia de lo humano en lo universal y de lo profesional en lo singular, de modo que pueda traducirse en una contribución efectiva a la evolución humana.

Si la perspectiva se proyecta sólo desde intereses parciales (personales o colectivos) pudiéramos estar procediendo con miopía, anhelando metas asimilables sólo a intereses cercanos o mediatos. En síntesis, para desarrollar la educación no se pueden poner las miras sólo a ras del suelo. Es preciso incorporar el horizonte en lo concreto. Pero además, hacer lo propio con lo radical, que permanece bajo tierra, porque de lo que no aparece ante la vista suele depender lo percibido.

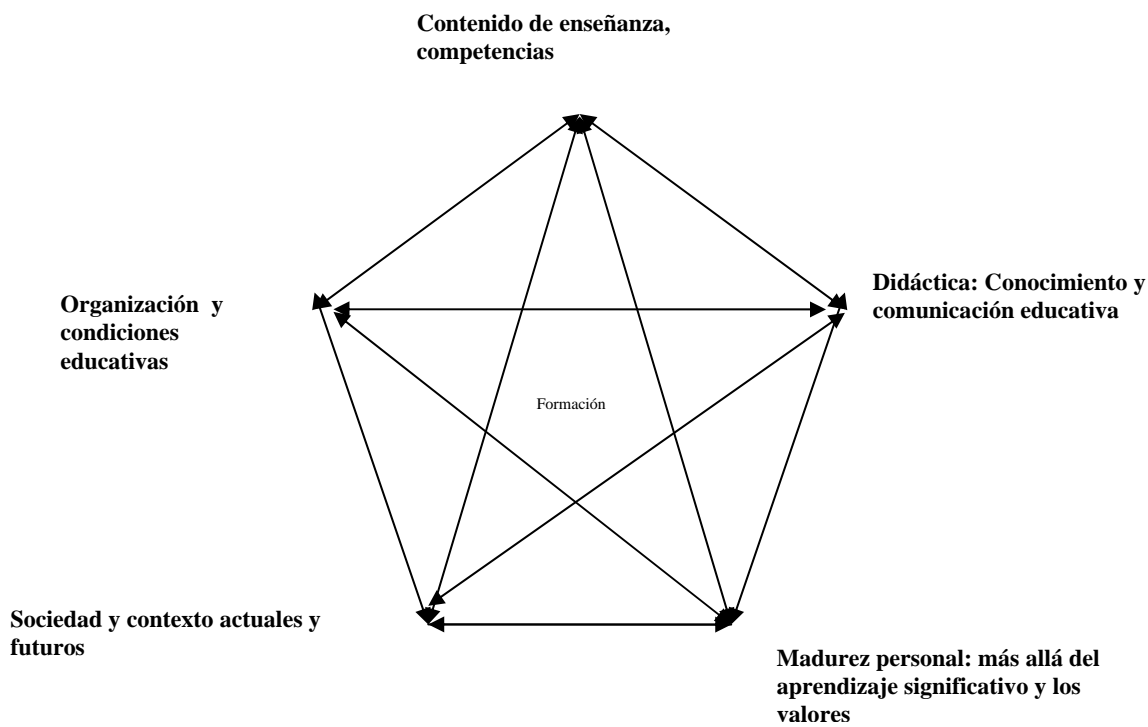


Figura 1: Referentes de la formación

BIBLIOGRAFÍA

- Herrán, A. de la (2005). Formación y Transversalidad Universitarias. *Tendencias Pedagógicas* (10), 223-256.
- Michavila, F. (2001). *Cómo Educar Universitarios Capaces de Transformar la Sociedad. Aprender para el futuro: Universidad y Sociedad. XVI Semana Monográfica*. Madrid: Fundación Santillana.