

Rosabel Roig-Vila (Ed.)

# Investigación en docencia universitaria

Diseñando el futuro a partir  
de la innovación educativa

**Octaedro**   
Editorial

Rosabel Roig-Vila (Ed.)

**Investigación  
en docencia universitaria.  
Diseñando el futuro  
a partir de la innovación  
educativa**

*Investigación en docencia universitaria. Diseñando el futuro a partir de la innovación educativa*

EDICIÓN:

Rosabel Roig-Vila

Comité científico internacional

Prof. Dr. Julio Cabero Almenara, Universidad de Sevilla

Prof. Dr. Antonio Cortijo Ocaña, University of California at Santa Barbara

Profa. Dra. Floriana Falcinelli, Università degli Studi di Perugia

Profa. Dra. Carolina Flores Lueg, Universidad del Bío-Bío

Profa. Dra. Chiara Maria Gemma, Università degli studi di Bari Aldo Moro

Prof. Manuel León Urrutia, University of Southampton

Prof. Dr. Gonzalo Lorenzo Lledó, Universidad de Alicante

Prof. Dr. Enric Mallorquí-Ruscalleda, California State University-Fullerton

Prof. Dr. Santiago Mengual Andrés, Universitat de València

Prof. Dr. Fabrizio Manuel Sirignano, Università degli Studi Suor Orsola Benincasa di Napoli

Comité técnico:

Jordi M. Antolí Martínez, Universidad de Alicante

Galdys Merma Molina, Universidad de Alicante

Revisión y maquetación: ICE de la Universidad de Alicante

Primera edición: octubre de 2017

© De la edición: Rosabel Roig-Vila

© Del texto: Las autoras y autores

© De esta edición:

Ediciones OCTAEDRO, S.L.

C/ Bailén, 5 – 08010 Barcelona

Tel.: 93 246 40 02 – Fax: 93 231 18 68

[www.octaedro.com](http://www.octaedro.com) – [octaedro@octaedro.com](mailto:octaedro@octaedro.com)

Cualquier forma de reproducción, distribución, comunicación pública o transformación de esta obra solo puede ser realizada con la autorización de sus titulares, salvo excepción prevista por la ley. Diríjase a CEDRO (Centro Español de Derechos Reprográficos, [www.cedro.org](http://www.cedro.org)) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra.

ISBN: 978-84-9921-935-6

Producción: Ediciones Octaedro

NOTA EDITORIAL: Las opiniones y contenidos de los textos publicados en esta obra son de responsabilidad exclusiva de los autores.

## Prólogo

# El modelo europeo de Universidad y los retos pedagógicos en la sociedad globalizada

Fabrizio Manuel Sirignano

*Università degli Studi Suor Orsola Benincasa (Italia)*

### 1. LA *IDEA* DE LA TRADICIÓN UNIVERSITARIA EUROPEA. LA CRISIS DE UN MODELO COMO UNA CRISIS DE LA PEDAGOGÍA

Desde el Mediterráneo –en el sur de Europa– parece urgente y al mismo tiempo pertinente una reflexión sobre la Universidad desde una perspectiva pedagógica.

Los análisis –desarrollados en los distintos sectores de la cultura, en forma de investigaciones, conferencias y publicaciones– que tienen como propósito reflexionar acerca de las transformaciones por las que ha pasado y aún continúa pasando el sistema universitario europeo en las últimas décadas son cada vez más numerosos. Lo que confirma el hecho de que éstas son transformaciones que desestabilizan profunda y gravemente el hacer de todos –los estudiantes y sus familias, los investigadores y los profesores, el personal técnico y el administrativo, así como la sociedad en su conjunto– los que viven, directa e indirectamente, el día a día de la Academia.

Se trata de transformaciones radicales, en el sentido principal y primigenio del término, ya que van a incidir en la raíz originaria de la imagen de Universidad a la que nos han acostumbrado a todos socialmente. O, dicho de otro modo, son transformaciones con suficiente relevancia como para hacer que entren en crisis los principios significativos, la fuente fundamental y, por consiguiente, la *raison d'être* de la idea de Universidad que Europa ha elaborado, difundido y reproducido sin fin en el transcurso de su historia (d'Alessandro, 2013).

Allí donde –como se pretende subrayar– lo que se transforma en la contemporaneidad más estricta y actual es la idea de Universidad, y el término *idea* no se utiliza por casualidad aquí; ello remite, de manera intencionada y manifiesta, al doble significado que dicho término asume en la mayor parte de las lenguas europeas: la idea es, de hecho, un producto de la actividad racional de la mente humana y dicho producto se configura en los términos de una representación, de una visión o, incluso, de una concepción general y unitaria que logra sintetizar los múltiples aspectos de la realidad (Baldacci, 2014)

En este sentido concreto, hablar de la *idea* de Universidad que Europa forjó durante el largo siglo XIX y que –desde los años setenta y de una forma aún más relevante desde los años noventa– ha sufrido dichas transformaciones tan radicales y estructurales, significa referirse a esa visión general, producida de una forma reflexiva, que ha concebido la Universidad como una institución que *organiza* el saber desde una óptica universal (es decir, contra cualquier particularismo de cualquier tipo) y a su máximo nivel en términos de calidad, sentido crítico e innovación.

En realidad, la *idea* de Universidad que Europa ha propuesto para hacer frente a las fuertes divisiones internas que la han caracterizado desde siempre es la de una institución cuya identidad científica y pedagógica se fragua alrededor de un saber autónomo y libre, capaz de tener en cuenta al mismo tiempo las diferencias –disciplinarias, epistemológicas, teóricas, metodológicas o, en un sentido más general, culturales– gracias a un objetivo inequívoco: el perfeccionamiento de la humanidad mediante la liberación individual y colectiva a través de la razón.

De hecho, de acuerdo con esta *idea*, sólo gracias a un saber libre de intereses económicos, sociales y políticos puede plantearse esta institución como una comunidad universal que acoge a lo *otro*, lo distante, lo diferente, para construir juntos, razonablemente, las condiciones necesarias para la encarnación de (hacer que sea verdadero) lo real.

A decir verdad, es sólo gracias al vínculo indisoluble y estructural entre la investigación –entendida como un recorrido de indagación encaminado a alcanzar la verdad– y la formación (Sirignano, 2003) –en tanto que proceso de desarrollo integral de las capacidades, de las potencialidades y de las fuerzas creativas de cada agente– como la Universidad puede reflejar esa progresiva y constante mejora intelectual, ética y estética que es propia de una humanidad que no ha olvidado ni ha perdido de vista la tensionalidad en cuanto a los valores del devenir (d’Alessandro, 2011).

De esta *idea* de Universidad hoy ya no queda casi nada salvo, en ciertos aspectos, el esquema –ya vaciado de significado– que une la investigación con la formación.

De hecho, todo el movimiento crítico que se desarrolla a partir de los años setenta ha puesto claramente de manifiesto el ámbito ideológico de dicha *idea* de universidad: así mismo –por lo que respecta al polo de la investigación– el giro lingüístico-cultural de la epistemología contemporánea ha subrayado la dimensión metafísica inherente a una concepción como ésta del conocimiento y de la razón, del mismo modo la pedagogía crítica ha evidenciado –en cuanto al polo de la formación– la dimensión armonizada propia de este tipo de visión acerca del desarrollo y el perfeccionamiento humano.

Son muchos los estudios –y, en particular, se debe mencionar los de Bourdieu (2013[1984])– donde se ha demostrado que, tras la aparente universalidad, racionalidad, neutralidad, autonomía y libertad de la investigación y de la formación académica, se ha ocultado desde hace tiempo

el dominio ejercido por una clase, la burguesa, sobre el resto de la sociedad mediante la reproducción del capital cultural y, por tanto, de las posiciones de poder que comporta esto último.

Es esta *idea* de Universidad, sólo aparentemente centrada en la constitución de una comunidad receptora, contra la que se debe combatir para la construcción de una Universidad que sea capaz de elaborar un saber verdaderamente centrado en la mejora individual y colectiva, al basarse en las demandas, en las exigencias y en las necesidades sociales; una Universidad que sepa proyectar una formación realmente encaminada a la liberación, a la emancipación y a la transformación de cada uno y de todos, basándose en la audiencia y la autonomía; una Universidad que esté preparada para construir un presente y un futuro verdaderamente mejores desde un punto de vista intelectual, ético y estético, en tanto en cuanto tienen como objetivo la pluralidad y la comparación; una Universidad, pues, accesible, abierta, crítica y democrática que trabaja con el pasado y con el presente, tanto de las personas a título individual como de la comunidad en su conjunto, para construir un futuro más consciente y responsable (Manacorda, 2012).

Un ideal así de Universidad reunía en sí mismo todas las condiciones necesarias para el desarrollo del aprendizaje permanente: la investigación, entendida como una indagación crítica que toma como punto de partida los problemas ‘reales’ con el fin de buscar soluciones compartidas, es el motor para una formación de *hábitos* mentales capaces de deconstruir constantemente las representaciones dominantes con el fin de abrir el espacio cognitivo a la construcción y al aprendizaje de nuevos significados posibles y, por consiguiente, en última instancia, para abrir el espacio social a la transformación cultural.

Sin embargo –y es ésta la pregunta que sobrevuela todo este trabajo, incluso desde su mismo título– ¿un ideal de Universidad como éste para el aprendizaje permanente ha sabido dotarse o ha reunido las condiciones idóneas para poder plantearse como una nueva *idea* de Universidad?

Si, de hecho, los términos *idea* e *ideal* comparten no sólo la misma raíz sino también, en un sentido más amplio, el mismo campo semántico, también es cierto que el término *ideal* remite esencialmente

a cualquier cosa que se opone a la realidad, mientras que el término *idea* hace referencia al producto cognitivo que trata de observar, leer e interpretar la realidad a la que se opone el ideal.

En otras palabras, la pregunta que cabe plantearse es: el ideal de Universidad que surge del punto de inflexión crítico que representaron los años setenta, ¿se ha transformado en un proyecto capaz de proporcionar una visión global y clara de la realidad que está por transformar y construir? **¿O –como da a entender Spurk (2013)– dicho ideal se ha quedado anclado en el estatus de una *u-topía* incapaz de producir un *topos* donde pensar y vivir? ¿Una utopía potencialmente pedagógica, es decir, dotada de una carga transformadora y emancipadora, que ha demostrado ser, en sus aspectos más sustanciales, una utopía anti-pedagógica o, dicho de otro modo, una utopía que va en contra del desarrollo de proyectos y perspectivas?**

## **2. MÁS ALLÁ DE LOS MODELOS “EFICIENTISTAS”. LA UNIVERSIDAD COMO INSTRUMENTO DE EMANCIPACIÓN Y DE FORMACIÓN DE LAS CONCIENCIAS**

Si se puede confirmar una lectura en estos términos, entonces es posible interpretar la transformación actual del sistema universitario –el paso, por decirlo de forma concisa, desde una Universidad en dos dimensiones (la investigación y la formación) a una en tres dimensiones (la investigación, la formación y la sociedad)– como la consolidación de un impulso tecnicista y economicista en el vacío abierto por la transformación fallida del ideal del sesenta y ocho en una *idea* de Universidad científicamente, pedagógicamente, culturalmente y, por tanto, políticamente fuerte.

Al fin y al cabo, la apertura de la investigación y de la formación académica a las reclamaciones del mundo social, entendido en su complejidad más amplia, está asumiendo de hecho –reforma tras reforma– una orientación, si no única o hegemónica sí ciertamente mayoritaria, hacia una apertura a las demandas que vienen determinadas exclusivamente por el mundo de la industria y de las profesiones o, en una palabra, por el mundo del mercado. Dicho de otro modo, el ideal de una investigación crítica e innovadora, por un lado, y de una formación concienciadora y emancipadora, centradas ambas en el desarrollo de un aprendizaje permanente capaz de atender las reclamaciones más genuinas de una sociedad en transformación, está asumiendo, peligrosamente, los rasgos de una investigación encaminada a satisfacer las exigencias de desarrollo técnico-productivo, y de una formación centrada en incentivar las competencias necesarias para tal desarrollo (Sirignano, 2013).

Por consiguiente, se ha dejado espacio al paradigma economicista del capital humano (Segrè, 2012) que plantea una nueva lectura de la utopía pedagógica del aprendizaje únicamente en la dirección funcionalista del capitalismo que Bauman (2009) definió como *parasitario*, de acuerdo con el cual la relación entre la universidad y el sistema social ha de entenderse en el sentido de una institución que tiene como misión principal formar el carácter disponible, flexible, respetuoso, competitivo y emprendedor de los futuros trabajadores para usarlo en la que se conoce como *economía del conocimiento*, de manera que las inversiones en la educación superior y en la alta formación puedan tener un rendimiento social directo que baste para garantizar una mejora de la productividad, especialmente en los sectores de la investigación científica y del desarrollo tecnológico.

En efecto, es posible asistir, como subrayó Nussbaum (2010), a un *aprovechamiento* del sector educativo-formativo que se concreta, según Biesta (2006), en la *learnification* emergente del discurso pedagógico y, según Mayo (2013), en la exacerbada retórica de las competencias.

Nussbaum considera, de hecho, que un énfasis excesivo en el aprendizaje comporta también un énfasis excesivo en el individuo: el aprendizaje, pese a ser un proceso social y, por consiguiente, un proceso que siempre se aplica en un contexto histórico-cultural, se refiere a lo que hacen las personas como

individuos: dicho énfasis en el individuo sirve como argumento para defender la lógica neoliberal que caracteriza la economía global actual. Además, según Biesta, dicho argumento subyace igualmente en el concepto de competencia: la competencia, de hecho, representa la maestría en la utilización de una capacidad individual en un contexto de aplicación dado, por lo que se traduce en un elemento que requiere un enfoque formativo enteramente centrado en una performatividad positivista y tecnicista, es decir, un enfoque que subraya el espíritu emprendedor, la competitividad y la movilidad del capital intelectual de cada uno en un mercado laboral cada vez más flexible y precario (Corbi & Oliverio, 2013).

Es contra este impulso dominante de tipo neoliberal, que transforma la Universidad en una industria cultural igual que todas las demás industrias culturales –desde los medios impresos hasta la radio, desde el cine hasta la televisión, y hasta la red de Internet, que se mueven, como cualquier industria, tomando como base procesos productivos estandarizados y centrados en la eficacia y en la eficiencia (Bartolini, 2013)– contra el que la pedagogía como *ciencia política de la educación* (Sirignano, 2007) debe volver a trabajar críticamente en la *u-topía* de una Universidad accesible, abierta y democrática para convertir el aprendizaje permanente en un *topos* realizable. En otras palabras, si se quiere desvincular el aprendizaje permanente de esta lógica tecnicista y economicista, entonces es necesario recuperar la mirada crítica propia de la pedagogía para sondear el entramado siempre complejo que conforman la Universidad y la sociedad o, en un sentido más general, la formación y la política, para intentar descolonizar, tal como lo expresa Latouche (2005[2004]), el imaginario social actual –totalmente centrado en la presencia dominante de la lógica de la economía capitalista– con el fin de construir una sociedad alternativa.

Una sociedad que, haciendo de la reducción de la población su propio cometido primario, pueda concienciarse de la artificialidad ideológica de los conceptos económicos de crecimiento y desarrollo para *redescubrir* la dimensión esencial de la relación y, en este sentido, profundamente formativa del trabajo como vector de construcción y transformación tanto a nivel individual como colectivo. Es esta *u-topía*, que libera al sujeto de las presiones conformadoras y normalizadoras que ejerce la sociedad global, la que hace posible empezar a pensar en el aprendizaje permanente no como un proceso que se esconde tras las lógicas de la flexibilidad y de la precariedad, sino como un proceso que tiende al perfeccionamiento constante del Hombre, usando los términos que han caracterizado la idea de Universidad que, desde hace aproximadamente cuarenta años, ha entrado en crisis.

Sólo desvinculando el aprendizaje permanente de la necesidad meramente funcionalista de proporcionar conocimientos y competencias utilizables en el mercado laboral con el fin de apoyar la flexibilidad que impone ese mismo mercado (Sennett, 2010), será posible concebir la Universidad de hoy como una institución comprometida con el proyecto pedagógico de construcción de una sociedad que aprende constantemente.

Resulta, pues, significativo, que un reto tan ambicioso parta del Mediterráneo (Grecia, Italia, España) que, a lo largo de la historia, ha realizado la aportación más fuerte y convencida a la estructuración de la idea de democracia y de Europa que hoy se pone en tela de juicio constantemente.

## BIBLIOGRAFÍA

- Bajani, A. (2014). *La scuola non serve a niente*. Roma/Bari: Laterza.
- Baldacci, M. (2014). *Per un'idea di scuola. Istruzione, lavoro e democrazia*. Milán: FrancoAngeli.
- Bartolini, S. (2013). *Manifesto per la felicità. Come passare dalla società del ben-avere a quella del ben-essere*. Milán: Feltrinelli.
- Bauman, Z. (2009). *Capitalismo parassitario*. Roma/Bari: Laterza.
- Biesta, G. (2006). *Beyond Learning. Democratic Education for a Human Future*. Boulder/Londres: Paradigm Publisher.

- Bourdieu, P. (2013[1984]). *Homo Academicus*. Bari: Edizioni Dedalo.
- Corbi, E., & Oliverio, S. (2013). La deriva della 'learnification' e l'appello della paideia. Oltre l'apprendimento 'matematico' e costruttivista. *Ricerche di Pedagogia e Didattica – Journal of Theories and Research in Education*, 8(1), 184-185.
- d'Alessandro, L. (2013). Università Quarta Dimensione. Una Civitas Educationis tra passato e futuro. *Civitas Educationis. Education, Politics and Culture*, 2(2), 15-24.
- d'Alessandro, L. (2011). *Università, exodus, communitas*. Nápoles: Edizioni Università Suor Orsola Benincasa.
- Frauenfelder, E., Sirignano, F.M. (cur.). (2013). *La formazione delle <human resources>. Traiettorie pedagogiche ed orizzonti formativi*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Latouche, S. (2005[2004]). *Come sopravvivere allo sviluppo. Dalla decolonizzazione dell'immaginario economico alla costruzione di una società alternativa*. Turín: Bollati Boringhieri.
- Mayo, P. (2013). Competences for a Critical Formation. An Educationist's Perspective. *Civitas Educationis. Education, Politics and Culture*, 2(1), 11-20.
- Manacorda, M. A. (Cur.). (2012). *Antonio Gramsci. L'alternativa pedagogica*. Roma: Editori Riuniti.
- Nussbaum, M. (2011[2010]). *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*. Bologna: Il Mulino.
- Segrè, A. (2012). *Economia a colori*. Turín: Einaudi.
- Sennett, R. (2010). *L'uomo flessibile. Le conseguenze del nuovo capitalismo sulla vita personale*. Milán: Feltrinelli.
- Sirignano, F.M. (2012). *Pedagogia della decrescita. L'educazione sfida la globalizzazione*. Milán: Franco Angeli.
- Sirignano, F.M. (2007). *Per una pedagogia della politica*. Nápoles: Editori Riuniti.
- Sirignano, F.M. (2003). *La pedagogia della formazione. Teoria e storia*. Nápoles: Liguori.
- Spurk, J. (2013). Bildung ou benchmarking. Dynamiques des universités en Europe. *Civitas Educationis. Education, Politics and Culture*, 2(2), 35-56.