

## **EL SILENCIO DE LOS CORDEROS: PARAPLEJIAS PSICOLÓGICAS DE LOS UNIVERSITARIOS ANTE LA CONVERGENCIA**

Esta contribución en el volumen de homenaje al profesor Dionisio Castillo Caballero es, sobre todo, un gesto de reconocimiento, admiración y afecto a una persona buena, honesta, íntegra, trabajadora, generosa y coherente en el desempeño de su labor tanto en el plano académico como en sus otras esferas vitales. El artículo es una reflexión a partir de las múltiples conversaciones que sobre la universidad hemos tenido en estos años, compartiendo sincera amistad y preocupaciones comunes, con dos ejes conductores: los sistemas de control en la vida universitaria y la necesidad de reformas para mejorar la universidad ante los desafíos de la convergencia. La primera cuestión es de primordial interés por las consecuencias que se derivan tanto en los individuos como en las organizaciones. La segunda, puede representar el gran cambio para la universidad como salida a los sistemas pesebriles de cautividad en las adhesiones acríicas a figuras de autoridad y también como respuesta a lo que la propia universidad debe representar para la sociedad a la que sirve.

La primera parte del título ha sido tomada de una magnífica reflexión, que circuló a través de la red, del profesor Iñaki Piñuel de la Universidad de Alcalá y gran especialista en el tema del mobbing o acoso psicológico. Su título es, a la par que denuncia de un diagnóstico pesimista, una toma de relevo testimonial en la continuación de la defensa de la honradez académica y profesional de lo que significa el quehacer universitario. Hemos vivido episodios similares y quizás este ha sido un factor decisivo que estrechó lazos de comprensión mutua. Pero como me ha repetido el homenajeado en múltiples ocasiones, fruto del convencimiento profundo de su coherencia religiosa, “después de la Pasión viene la Resurrección”, y éste es un momento feliz por la culminación de un periodo fructífero y profundamente significativo, para los que hemos tenido la suerte de recibir sus continuas enseñanzas y sus ejemplos de vida.

Siguiendo la pauta habitual de mi quehacer profesional, en los apartados siguientes se describen los tres elementos que consideramos más relevantes para explicar la situación de la universidad: diagnóstico de la situación (pasividad, miedo, e incluso, acoso/mobbing) derivado de los sistemas de control y poder en algunos estamentos universitarios; las pautas o marcos comunitarios y organizacionales consecuencias de este tipo de dinámicas; y, como terapia, los retos y oportunidades que el nuevo Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) puede representar como salida a este impás (“*paraplejia comportamental*”) tanto individual como colectivo.

## 1. EL ACOSO PSICOLÓGICO COMO SISTEMA DE CONTROL

Como hemos señalado en otros trabajos (Cabaco, 2005a; 2005b), la tipología de respuesta ante la convergencia va desde el fuerte compromiso por el cambio hasta la pasividad y rechazo más absoluto. Y buena parte de la actitud de los universitarios ante el EEES depende de los posicionamientos “oficiales” de los responsables de los distintos centros universitarios ante las transformaciones de la convergencia europea. Esta señal es inequívoca, o bien de la falta de compromiso de los universitarios ante su desempeño profesional o del sometimiento a las figuras de autoridad. Como no creemos que la explicación generalizada pueda ser la primera (publicaciones, proyectos de investigación o cursos de perfeccionamiento son prueba de ello), necesariamente hay que profundizar en las dinámicas de control para explicar en buena parte esta situación de “*paraplejia psicológica*” que los universitarios mantenemos ante el reto de la convergencia.

Hace algunos años (Cabaco, 1999) publicamos un trabajo monográfico sobre el tema del *mobbing* o acoso psicológico y su repercusión en la salud de individuos y organizaciones. Defendíamos que parecía que la mediocridad era el mejor antídoto contra el acoso, precisamente porque el inicio de este tipo de dinámicas se basa en el peligro percibido por los acosadores de la amenaza que para su “status quo” situacional u organizacional pueden representar las víctimas o acosados. Y una de las motivaciones y explicaciones de las conductas de acoso está en la diferencia, destaque o apuesta por el cambio

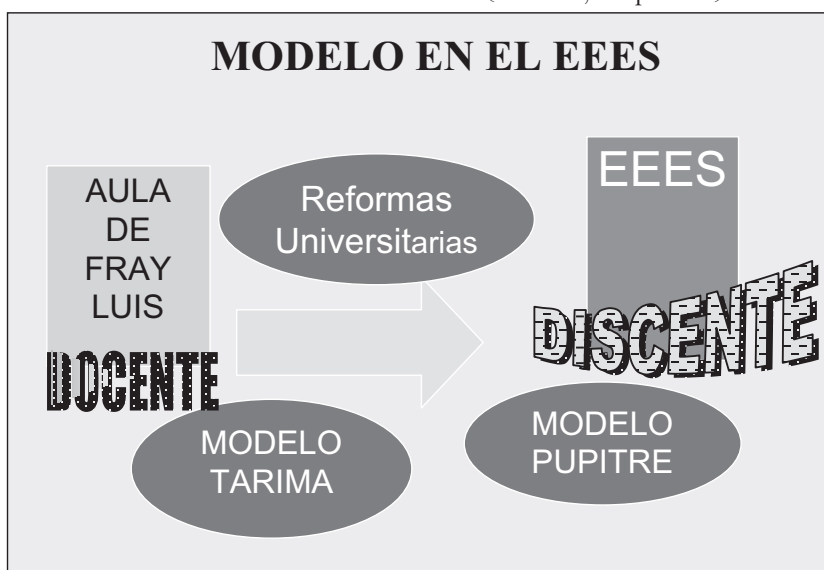
y la innovación que plantean las víctimas. Esta supuesta situación muchas veces no es real, basta con que sea percibida como tal por los *mobbers* (acosadores) para poner en práctica este tipo de conductas delictivas. Y quiero resaltar este último término porque afortunadamente se ha conseguido la tipificación en el código penal de este tipo de prácticas, tan nocivas para las personas víctimas del acoso (abandono del trabajo, depresión, problemas familiares, etc.) como para las organizaciones que las padecen (escasa innovación, dinámicas piramidales de control quasi feudales, pérdida de competitividad, baja calidad en los productos y los procesos, nula motivación empresarial...). En el apartado siguiente nos detendremos con detalle en las consecuencias derivadas para las organizaciones, en este vamos a detenernos en reflejar las repercusiones en el plano individual.

¿Cuál es el mecanismo que explica la estrecha relación entre acoso, control y paralización ante el cambio? En la tesis que defiende Armario (2006) basada en múltiples ejemplos históricos, ciertos bulos/nebulosas colectivas pueden hacer que los mediocres (tontos con poder) parezcan inteligentes y profundos. El sistema de poder como control de autoridad, no por el prestigio del conocimiento, de la relevancia social externa o de la aclamación libre y espontánea del grupo. Los mecanismos, descritos con profundidad en el trabajo aludido, se explicarían en el quehacer universitario con un rechazo (miedo) a la innovación docente. Son los defensores del modelo tarima que les sirve muy bien para perpetuar sus objetivos de control (véase figura 1).

Además, se justificaría por el miedo a la relación con el medio exterior (en su área son absolutamente desconocidos e ignorados), por eso deben sobresalir en su medio. Muy unido a este aspecto está el pavor a la contrastación exterior de calidad, publicaciones, etc., en definitiva a la transparencia y a la objetivación no contaminada de méritos y valoración real de la competencia profesional. Una vía para evitar este tipo de conflictos, en las universidades privadas, ya que en las públicas es obligatorio, sería la necesidad de acreditación por parte de una Agencia de Calidad, para la contratación de profesorado y para el seguimiento de los tramos en la carrera docente. Como ya pusimos de manifiesto (Cabaco, 2005c) los resultados del proceso de acreditación de la figura de Profesor de Universidad Privada (PUP) en Castilla y León (año 2004) fueron bastante negativos, y esa tendencia

se ha mantenido en las siguientes convocatorias de la Agencia para la Calidad del Sistema Universitario en Castilla y León (ACSUCyL). Esto puede ser un indicador de la ineficaz política de gestión de personal que se ha desarrollado en estas instituciones, y que en un plazo de seis años desde la entrada en vigor de la reforma de la LOU (B.O.E. núm. 89 de 13 de abril de 2007) deben tener una tasa del 60%.

FIGURA 1  
Cambio de modelo en el EEES (Cabaco, en prensa)



Con todos estos mecanismos subyacentes se articulan los bulos, mentiras sobre la víctima, señalándolo como el malo, el iluminado, en cambio los mobeers se representan como el sentido común, la estabilidad y el futuro. Aunque como veremos a continuación, por el contrario, representan un sentido propio de su estabilidad y el pasado. Estos mediocres, como señala Armario (2006) necesitan una víctima exculpatoria de sus propios fracasos y limitaciones. De todas formas hay que diferenciar estas dinámicas patológicas de lo que significa, en términos de funcionamiento psicológico normalizado, el desarrollar motivaciones de poder que guíen y orienten conductas y objetivos vitales, respetables y necesarios en cualquier organización. Pero las consecuencias del primer tipo de motivaciones patológicas,

siendo importantes en el plano individual, todavía tienen efectos más perniciosos en el plano organizacional como veremos en el siguiente apartado.

## 2. PATOLOGÍAS ORGANIZACIONALES, INMOVILISMO Y AUTO-PERPETUACIÓN

La encrucijada a la que lleva la situación planteada por las dinámicas explicitadas en el apartado anterior generan una dicotomía de modelos de Universidad (como resultado de una organización) que pueden aprender o por el contrario se encuentran discapacitadas y limitadas para la innovación y el cambio, tal y como lo demanda el marco de la convergencia. Aunque no nos parece del todo apropiado el término de organización discapacitada lo mantenemos por ser el que utiliza el autor (Jarvis, 2006) y porque refleja la dimensión colectiva de la paraplejía psicológica en el plano individual. La figura 2 recoge los elementos diferenciadores que caracterizan el funcionamiento y las dinámicas resultantes en cada tipo de organización:

FIGURA 2

Modelos de organización universitaria (adaptado de Jarvis, 2006)

UNIVERSIDAD DISCAPACITADA (ORGANIZACIÓN)	UNIVERSIDAD QUE APRENDE (ORGANIZACIÓN)
<ul style="list-style-type: none"> <li>* La organización responde aceptando el protagonismo de rol.</li> <li>* Jerarquización absoluta en la toma de decisiones e ignoran a los inferiores.</li> <li>* Rigidez organizacional y funcional.</li> <li>* Criterios personalistas, subjetivos y arbitrarios en las carreras profesionales.</li> <li>* Sistemas rígidos y formalistas en las Comunicaciones sin retroinformación de resultados.</li> <li>* Organizaciones cerradas, inmovilistas que pretenden perpetuar el status quo de intereses gremiales o particulares.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>* La organización responde aceptando la autoridad del conocimiento.</li> <li>* Toma descentralizada de decisiones y potenciación del empleado.</li> <li>* Uso de equipos de trabajo transfuncionales.</li> <li>* Uso de inventarios de competencias y auditorías de aprendizajes en las carreras profesionales.</li> <li>* Sistemas flexibles en las comunicaciones y los intercambios de aprendizajes.</li> <li>* Organizaciones abiertas, innovadoras, creativas y que incentivan principios y valores en el grupo.</li> </ul>

En las Universidades y organizaciones que aprenden cada vez más la preocupación de responsables académicos y empresariales se centra en cómo gestionar el talento para conseguir el éxito en los procesos formativos y también en la imagen del liderazgo social. La gestión del talento estelar (trabajadores del conocimiento) es clave para que las universidades sigan siendo competitivas. El término *aligning the stars* significa mantener una organización alineada combinando el talento de los trabajadores con la estrategia global de la institución, para que el trabajo en equipo consiga los objetivos. Esto implica generar una cultura organizacional en torno a objetivos precisos, responsabilidades definidas y criterios objetivos y claros para determinar los criterios de progresión profesional (sistemas de incentivos, reconocimientos, etc.).

El impacto de la cultura corporativa será operativa en una organización si está clara la misión de la institución, la visión que tiene en el contexto universitario, y los valores que se pretenden instaurar. Los tres aspectos son importantes ya que el primero clarifica la razón de ser de una institución, y en el caso de las universidades católicas o privadas deben tener un elemento diferenciador en el quehacer universitario: qué hace, para qué lo hace y cómo lo hace. En el reto de la adaptación al EEES deberían haber tomado la iniciativa en los procesos de adaptación (créditos ECTS, SET) y por supuesto en lo relativo a los indicadores de calidad, tanto de titulaciones como de profesorado.

La segunda dimensión, visión de futuro, implica tener una propuesta de horizonte con objetivos a corto, medio y largo plazo. Frente al mero devenir, la motivación de los miembros de una organización, el compromiso institucional y las propuestas de innovación, se activan con más facilidad si las metas y objetivos institucionales son claras, transparentes y en condiciones de igualdad. Las universidades discapacitadas, al carecer de estas guías de acción, son más proclives a generar las *paraplejas comportamentales* de los individuos que conforman la organización, en los niveles que no tienen capacidad y poder en la toma de decisiones.

Por último, los valores, que se refiere a la personalidad que la organización quiere ofrecer al entorno/sociedad donde esta se inserta. Hay un elemento que define públicamente esta dimensión ya que la Declaración de Identidad de la institución debería ser el marco

de actuación para las relaciones internas y externas. Los problemas y las dificultades de viabilidad se generan cuando de forma interna o externa se perciben las incoherencias institucionales entre el deber ser ligado a la identidad y el ser real de la misma, es decir, la toma de decisiones cotidianas. Y no es baladí esta cuestión tanto en su vertiente interna como externa. En el primer caso porque estaría en la base de lo analizado sobre situaciones de abuso de poder, acoso, no igualdad de oportunidades en las carreras profesionales, etc., en definitiva la base etiológica de la inactividad o inercia de los miembros de una organización frente al sistema de poder. En el segundo la relevancia es enorme dado que produce recelo por parte de la comunidad y de la sociedad hacia la propia institución, determinando en buena parte indicadores de confianza, prestigio o relevancia social. Haciendo un símil con la actividad productora, no solo es importante cuidar el proceso interno de elaboración del producto (materias primas, envasado, etc.) sino el marketing de venta y la publicidad exterior del mismo.

De los dos modelos que se han dicotomizado de organizaciones universitarias (Jarvis, 2006), puede fácilmente deducirse que las primeras (discapacitadas) son menos proclives a clarificar misión, visión y valor, consecuencia de una cultura organizacional autoritaria, rígida y escasamente innovadora. Los problemas de ajuste ante los retos de la convergencia son grandes, ya que el conjunto de creencias que comparten los miembros de la organización sobre cómo hacer las tareas y la visión interna y externa, no son respuestas de éxito que el grupo ha aprendido para dar soluciones (de subsistencia externa o de integración interna), sino las que las figuras de autoridad dictan de forman piramidal y mínimamente dialogadas y consensuadas.

Las consecuencias no son meramente organizacionales, sino que derivan en productos de excelencia, en un momento histórico donde el valor de la calidad es un mercado en alza. Por ello, en el contexto de la convergencia pueden producirse las transformaciones organizacionales que combinando el capital humano emprendedor y la creatividad y la innovación, deriven en la excelencia en todas sus dimensiones: resultados de aprendizaje, cotas de inserción laboral/satisfacción profesional y relaciones humanas comprometidas más éticas deontológicamente y de mayor calado en el plano moral. En esta dirección apuntan las dinámicas organizacionales en medios

empresariales que potencian la cultura del valor de las personas y su aportación a la empresa con un doble objetivo: maximizar los beneficios y que las personas se desarrollen con el desempeño de su trabajo. La fórmula para conseguir este ajuste es justamente la contraria a las dinámicas de acoso y control: retribuir por el valor realmente aportado, estimular el aprendizaje continuo, gestionar el dinamismo creador, adoptar un modelo de coordinación basado más en objetivos y retos que en normas y jerarquía (Uriz, 2005).

Analizada la situación coyuntural de la organización universitaria y de las dinámicas individuales que pueden explicar etiológicamente la génesis y mantenimiento de la *paraplejia comportamental* ante el proceso de convergencia, vamos a exponer las *propuestas terapéuticas* que podrían servir de solución a las dinámicas analizadas.

### 3. LAS OPORTUNIDADES DE LA CONVERGENCIA EUROPEA: TRANSPARENCIA, INNOVACIÓN Y CALIDAD

Como señala Ortega (2005) es necesario mejorar la universidad, que la mejora puede ser una oportunidad y que para el reto se necesita una dosis importante de iniciativa y entusiasmo. Y como hemos señalado recientemente (Cabaco, en prensa) es necesario comprender la naturaleza del cambio, no sólo de la universidad como institución cerrada sino dentro del engranaje social, económico, cultural, ideológico y religioso donde se inserta. Y una clave decisiva para que este proceso de transformación tenga éxito, tiene que ver con el papel del profesorado y la forma coherente de desempeño de rol, de acuerdo a la declaración de identidad de las instituciones en las que forma. Fruto de ese proceso de cambio cobra todo su sentido el giro en enfatizar formación en competencias, como resultados de aprendizaje, y no solo profesionales, sino también vitales y permanentes a lo largo de la vida.

Se debe plantear el EEES no como una reforma “obligada” y “rutinaria” sino como una suma de oportunidades que posibiliten la formación integral de los universitarios del presente, ciudadanos responsables y críticos del futuro. Además, es más fácil la adaptación al nuevo escenario cuando se mantiene actualizada una visión permanentemente renovadora de la universidad. En nuestro caso pasa-



mos de hacer innovación educativa en la elaboración de materiales para la docencia teórico-práctica en Psicología (p.e. Munar, Roselló y Cabaco, 1999) y otras titulaciones (Valvey, Cabaco, Vadillo y Paradiso, 2000) a desarrollar metodologías optimizadoras de los procesos de aprendizaje y su aplicación a demandas sociales prioritarias (Cabaco, 2004a, 2004b) para terminar desarrollando diferentes experiencias sobre la convergencia europea (Cabaco, Capataz y Fernández, 2004; Cabaco, Fernández, Franco e Ibán, 2005; Cabaco, Pérez, Fernández y González, 2006). Como hemos señalado ha sido una transición muy fácil porque venimos recorriendo un camino donde la convergencia es una estación más del camino (Cabaco, 2006a). Y esta visión desde una perspectiva europea hacia la que avanza la construcción del espacio europeo en la Educación Superior, con las posibilidades de colaboración con otros países de nuestro entorno como ya hemos iniciado la andadura (Cabaco y Caggiano, 2006).

Las tres tesis que se defenderán como posibles alternativas a la situación presente y que se insertan en la filosofía del EEES son:

- Contra el oscurantismo, airear las aulas y los procesos administrativos y de gestión.
- Contra el inmovilismo y los “apuntes amarillos”, innovación en las metodologías y en la reconceptualización del proceso enseñanza-aprendizaje.
- Contra el ventajismo y la arbitrariedad en los sistemas de promoción y desarrollo de la carrera profesional, evaluación externa de los currícula y de los resultados de los productos educativos.

*Primera tesis:* Transparencia (contra el oscurantismo, airear las aulas y los procesos administrativos de gestión). En definitiva, una universidad que facilite y contribuya al desarrollo de una sociedad más competitiva, pero también con mayores cotas en valores y justicia social. Dado que el aprendizaje es un proceso complejo y que en el escenario educativo intervienen un conjunto amplio de factores, los cambios sociales, económicos y culturales, afectan de forma decisiva a las representaciones de la Universidad y a su función social. Esto requiere un continuo proceso de actualización para los docentes/agentes, como uno de los protagonistas de esta compleja red interdependiente (Bruning et al., 2005; Cabaco, en prensa; Cejas,

2005; Colás y de Pablos, 2005; Freire, 2005; Martínez y Carrasco, 2005; Tudela, 2005; Villar, 2004), siempre teniendo en cuenta los elementos que configuran un sistema de enseñanza-aprendizaje (Engeström, 2001).

*Segunda tesis:* Innovación (contra el inmovilismo y los “apuntes amarillos”, innovación en las metodologías y en la reconceptualización del proceso enseñanza-aprendizaje). La esencia básica estaría en cambiar el acento del protagonismo central que ha tenido el docente en el proceso de enseñanza-aprendizaje a polarizarse en el discente como diana de la acción educativa. Metafóricamente lo hemos ejemplificado (Cabaco y Valverde, 2007) como el giro del modelo tarima al modelo pupitre. Y el giro no es un mero cambio de actores o de protagonistas en el escenario educativo, sino que tiene un trasfondo de mayor calado en relación a las transformaciones tecnológicas, socioculturales y de valores que la sociedad ha experimentado en los últimos decenios. Quizás por esta razón sea mucho más prioritaria una oferta formativa firmemente asentada en el humanismo cristiano como eje vertebrador de la acción didáctica.

Los desarrollos de la sociedad de la información en los inicios del siglo XXI están siendo especialmente relevantes en los procesos de formación. La Universidad debe liderar, por su propia naturaleza, los desarrollos en este área y por tanto la incorporación de las TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación) al proceso de enseñanza-aprendizaje como hemos señalado (Cabaco, 2003; Cabaco y Crespo, 2003) y ejemplificado en alguna propuesta (Crespo y Cabaco, 2000). Por ejemplo, la formación profesional a través del ordenador o CBT (Computer Based Training) es un método para mejorar las aptitudes del personal que ahorra tiempo y dinero, aunque el programa de aprendizaje tiene que cumplir algunos requisitos: Diseñado para la solución de problemas cotidianos, proponer recetas prácticas para resolverlos, progresividad en la puesta en práctica de las soluciones y ofrecer feedback sobre el aumento aptitudinal y el progreso conseguido. El trabajo interdisciplinar de los departamentos universitarios pueden ofrecer productos de enorme calidad ya que cuentan con todos los especialistas (programadores, pedagogos, psicólogos, etc.) tanto para la confección de los productos educativos como la adaptación de los mismos a los

nuevos escenarios del proceso de enseñanza aprendizaje (Fullan, 2004; Gutiérrez, 2003; Nosich, 2003).

*Tercera tesis:* Calidad (contra el ventajismo y la arbitrariedad en los sistemas de promoción y desarrollo de la carrera profesional, evaluación externa de los currícula y de los resultados de los productos educativos). Son varias las habilidades que el docente debe desarrollar en el nuevo escenario (Knight, 2005). Es imprescindible la vitalidad docente en tiempos de cambio ya que se requiere un esfuerzo añadido a las demandas cotidianas de la acción educativa. Pero el docente tiene que diseñar para aprender, que es una tarea más compleja que la mera transmisión de conocimientos, ya que el aprendizaje en términos del EEES es desarrollo competencial. Pero la innovación no afecta sólo al diseño sino también a la evaluación y a la forma de obtener feedback continuo de la acción docente. Y en cuarto lugar, este proceso de transformación debe producirse sin obviar el desarrollo legítimo y la obligación de desarrollo de la carrera profesional. Especialmente importante si tenemos en consideración la necesidad de acreditación del profesorado como uno de los indicadores de calidad, además de la obligatoriedad de un porcentaje en el caso de las Universidades privadas. Las adaptaciones en la práctica docente requiere una reflexión en tres dimensiones (3D): *qué* competencias entrenar, *cómo* las adquiere el alumno, *cuando* evaluar su dominio.

Algunos autores (Barnett, 2002; Buela-Casal, 2005; Coba, 2003; Fernández y Cabaco, 2007; García-Suárez, 2006; Goñi, 2005; Imbernon, 2004; Jiménez-Eguizábal y cols., 2005) ante las transformaciones administrativas, docentes y de objetivos de aprendizaje señalan la necesidad urgente de: reconsiderar contenidos y programas, realizar una planificación realista de la actividad del alumno, globalizar competencias genéricas y específicas, trabajo en equipo para el diseño de resultados de aprendizaje. Ser profesor en Educación Superior requiere compromisos con la producción del conocimiento (investigación), la transmisión del conocimiento (formación), la difusión del conocimiento (publicación/foros) y la innovación y la calidad (Cabaco, 2006a). La actuación del profesor destinada a la instrucción del alumnado será la acción didáctica que comprende todo un largo proceso que se inicia con el establecimiento de unos objetivos de enseñanza que se deben alcanzar a través de un programa de con-

tenidos, administrado al alumno mediante las técnicas pedagógicas oportunas. De la misma manera, se debe ejercer un control sobre todo el proceso, que dé cuenta de si los objetivos planteados en un principio se han cumplido o si es necesaria una acción correctora que lleve al funcionamiento eficaz del sistema (Roe, 2002; Troyano, García y Marín, 2005). La monografía publicada por Benito y Cruz (2005) refleja de forma nítida la globalidad del proceso, desde una conceptualización actualizada del proceso enseñanza-aprendizaje, con el horizonte fijado en el EEES. Este proceso de cambio plantea necesidades formativas, que los Institutos de Ciencias de la Educación (ICE) de las universidades están intentando cubrir con programas de actualización docente. A continuación se señalan algunas de las temáticas en las que más se está incidiendo, para comprender la naturaleza del cambio: Enseñanza y evaluación de competencias, metodologías activas, trabajo en equipo y programación, habilidades de comunicación/motivación en el aula, planificación docente multicultural

Produce tristeza, cuando no escalofríos, el que algunos miembros de la comunidad universitaria no hayan comprendido la naturaleza básica del debate en el EEES. Intentar obviar que la institución universitaria no puede seguir reproduciendo moldes decimonónicos en la sociedad de la información y la comunicación, es, provocar el letargo y secuestrar el espíritu innovador y de progreso puntero que debe regir el quehacer universitario cotidiano. Y, además, debería definirse la meta con un firme compromiso y convencimiento de todos los miembros que conforman esta compleja red organizacional hacia la formación integral del alumno.

La pregunta final: ¿Hay posibilidades de recuperación ante el diagnóstico establecido? Pues debemos ser optimistas, ya que como hemos señalado reiteradamente (Cabaco, 2005c; 2006a; 2006b), la Universidad que deriva del EEES es más transparente, comprometida, humanista y que innova. Por esta razón, la única respuesta posible a los retos de la calidad se centra en adoptar el modelo de organizaciones que aprenden donde las prácticas de acoso y los sistemas feudales no tienen cabida. La lucha de fuerzas que genera la encrucijada actual, entre los defensores de la universidad cerrada (inmovilismo y perpetuación de los sistemas pirámides de control y poder) frente al modelo de Universidad abierta (innovación y liberalización de los esquemas de funcionamiento universitario)

tiene mensajes y representaciones implícitos. Para los primeros la apertura y la innovación puede significar la muerte por descalabro (desmoronamiento del orden y la organización establecida), mientras que para los segundos mantener la situación actual puede significar la muerte por inanición. Lo que en ocasiones no se explicita lo suficiente es que, además del debate ideológico (con muchos intereses económicos y de otro tipo añadidos), se está debatiendo el futuro. Sobre el esquema de los tres niveles que aporta la Comisión Europea (universidades de relieve mundial, red de universidades regionales y colleges para estudios técnicos) está claro que las que se adscriban al último modelo difícilmente tendrán las cuotas de calidad para estar en el grupo de los líderes. Utilizando un símil futbolístico, el debate profundo y los logros en juego de los próximos años decidirán en qué división juegan las organizaciones universitarias: entre las categorías de calidad o en los furgones de cola de los niveles inferiores. Esta es la cuestión de fondo, que por distintas razones se hurta, esconde o se reprime del debate público, pero ignorar o evitar el afrontamiento del problema no es precisamente la mejor estrategia para conseguir su solución.

Como señala la profesora Dolores Avia en una obra deliciosa para jóvenes psicólogos “Dicen que un buen profesor es el que acierta a poner buenos ejemplos”(Avia, 2006, p.12). Unos profesores intentamos hacerlo en el aula, y otros, como el homenajeados, el aula y los ejemplos se funden con la vida. Por tanto, todavía es posible mantener, aunque sea ingenuidad, una visión positiva en la contemplación de la universidad. Ingenuidad en el sentido más afectivo del término, como apertura y capacidad de admiración (principios de toda sabiduría), justamente como la mirada que yo recuerdo en las entrañables conversaciones con el *hermano*.

#### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARMARIO, D., *Los tontos con poder* (Córdoba 2006).

AVIA, M.D., *Cartas a un joven psicólogo* (Madrid 2006).

BARNETT, R., *Claves para entender la universidad en una era de la super-complejidad* (Girona 2002).

- BENITO, A. – CRUZ, A., *Nuevas claves para la docencia universitaria en el espacio europeo de educación superior* (Madrid 2005)
- BRUNING, R. – SCHRAW, G. – NORBY, M. – RONNING, R., *Psicología cognitiva y de la instrucción* (Madrid 2005).
- BUELA-CASAL, G., “La Evaluación de la Calidad en el Proceso de Convergencia Europea (The assessment of quality in the process of european convergence)”, en *Revista Mexicana de Psicología* 22 (2005) 306-314.
- CABACO, A.S., “Variables cognitivo-emocionales en las nuevas patologías: el caso del mobbing o acoso psicológico en las organizaciones”, en *Revista Iberoamericana de Educación, Trabajo y Salud* 0 (1999) 235-250.
- “El desafío de la educación y su relación con la salud”, en A. TRIGUEIROS (coord.), *Profesores em tempos de Mudaça* (Castelo Branco 2003) 77-94.
- *Mapas conceptuales de psicología de la atención y la percepción. Una propuesta metodológica para la convergencia* (Salamanca 2004).
- “Igualdad de oportunidades: sensibilización e innovación”, en OAGER, *Innovación, Nuevas Tecnologías y desigualdad de Género* (Salamanca 2004) 11-20.
- *Competencias y habilidades procedimentales en la formación de alumnos universitarios* (La Laguna 2005).
- “La Convergencia Europea en Educación Superior: Una oportunidad para mejorar la formación integral de los universitarios”, en *Naturaleza y Gracia*, 52 (2005) 569-582.
- “Retos e implicaciones del espacio europeo de educación superior: algunas reflexiones y experiencias desde la óptica de una universidad católica”, en *Cristianismo, Universidad y Cultura*, 13 (2005) 101-112.
- “Innovación en la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior”, en *Camino de Londres 2007. Foro de Educación*, 7 (2006) 119-129.
- *Proyecto Docente de la Cátedra de Percepción, Atención y Memoria. Memoria no publicada* (Salamanca 2006).
- (en prensa). El Espacio Europeo de Educación Superior: una oportunidad para la formación integral. En A. del Agua (Coord.), *Misión de la Universidad hoy*. Libro de Actas del III Encuentro de profesores, profesionales e investigadores católicos. Madrid: EDICE.
- CABACO, A.S. – CAGGIANO, V. (2006). Proponte per la Costuzione dello Spazio Europeo di Educazione Superiore. *Esperienze Sociali*, XLVIII (2), (2006) 35-47.

- CABACO, A.S – CRESPO, A. Recursos impresos y aplicación de la tecnología de la información y la comunicación en la docencia de los procesos psicológicos básicos: experiencias y propuestas. *Papeles Salmantinos de Educación*, 2, (2003) 203-218.
- CABACO, A.S. – CAPATAZ, I. – FERNÁNDEZ, L.M., Una experiencia piloto de cuantificación del crédito europeo en la docencia práctica. *Papeles Salmantinos de Educación*, 3 (2004) 335-344.
- CABACO, A.S. – VALVERDE, J., “Innovación docente e instruccional en el EEES: el mapa conceptual como estrategia facilitadora del proceso enseñanza-aprendizaje”, en A. JIMÉNEZ-EGUIZÁBAL (dir.), *Construyendo el Espacio Europeo de Educación Superior: políticas, escenarios y procesos de innovación* (Madrid 2007).
- CABACO, A.S. – FERNÁNDEZ, L.M. – FRANCO, P. – IBAN, B., Competencias y habilidades de la nueva reforma en educación superior (EEES). *Papeles Salmantinos de Educación*, 5 (2005) 51-67.
- CABACO, A.S. – PÉREZ, C. – FERNÁNDEZ, L.M. – GONZÁLEZ, S., “Estudio de un perfil competencial en formación práctica”, en *Papeles Salmantinos de Educación*, 6 (2006) 95-113.
- CEJAS, M.M. “La educación basada en competencias: una metodología que se impone en la Educación Superior y que busca estrechar la brecha existente entre el sector educativo y el productivo”, en *Presentación del III Congrés Internacional “Docència Universitària i Innovació”*, Girona, Julio de 2004 [presentación pdf]. Consultado el 6-2- 2006 en <http://www.upf.edu/bolonya/butlletins/2005/febrer1/brecha.pdf> (2005).
- COBA, E., “El espacio europeo de enseñanza superior (EEES): Bolonia 1999-Berlín 2003”, en *Cristianismo, Universidad y Cultura*, 8 (2003) 115-122.
- COLÁS, P. – DE PABLOS, J., *La universidad en la Unión Europea: el espacio europeo de educación superior y su impacto en la docencia* (Málaga 2005).
- CRESPO, A. – CABACO, A.S., “Un proyecto de aula electrónica en Psicología”, en J. MIRA (dir.), *Conocimientos, métodos y tecnologías de la educación a distancia* (Madrid 2000) 356-360.
- ENGESTRÖM, Y., “Expansive learning at work: towards and activity theoretical reconceptualization”, en *Journal of Education and Work*, 14 (2001) 133-156.
- FERNÁNDEZ, L.M. – CABACO, A.S., “El crédito europeo (ECTS): concepto, métodos de asignación e implementación docente”, en A. JIMÉNEZ-EGUIZÁBAL (dir.), *Construyendo el Espacio Europeo de Educación*

*Superior: políticas, escenarios y procesos de innovación* (Madrid 2007).

FREIRE, J., “Estrategias para la adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior en titulaciones de Ciencias”, en *Plan de Formación Docente del Profesorado Universitario de la UEX. Cáceres y Badajoz, 8 y 9 Marzo 2005*. En <http://www.udc.es/dep/bave/jfreire/educar.htm>

FULLAN, M., *Las fuerzas del cambio. La continuación* (Madrid 2004).

GARCÍA-SUÁREZ, J.A., *¿Qué es el Espacio Europeo de Educación Superior? El reto de Bolonia: preguntas y respuestas* (Barcelona 2006).

GOÑI, J., *El espacio europeo de educación superior, un reto para la universidad: competencias, tareas y evaluación, los ejes del currículum universitario*. (Barcelona 2005).

GUTIÉRREZ, A., *Alfabetización digital. Algo más que ratones y teclas* (Barcelona 2003).

IMBERNON, F., “El profesorado universitario. Estrategias de enseñanza en la educación superior”, en *Jornadas sobre Convergencia europea. Las implicaciones del sistema de transferencias del crédito europeo. 2004* [presentación ppt] Consultado 23-3-05 en <http://www.ull.es/docencia/crediteuropeo/DiapoImbernon.pps>

JARVIS, P., *Universidades Corporativas. Nuevos modelos de aprendizaje en la Sociedad Global* (Madrid 2006).

JIMÉNEZ-EGUIZÁBAL, A. – CABACO, A.S. – VILLAR, F. – PALMERO, C. – FERNÁNDEZ, L.M., *Proyecto piloto de adaptación de asignaturas de Pedagogía y Psicología al sistema de créditos europeo ECTS* (Burgos 2005).

KNIGHT, P., *El profesorado de educación superior. Formación para la excelencia* (Madrid 2005).

MARTÍNEZ, M.A. – CARRASCO, V. (eds.), *Investigar en diseño curricular: redes de docencia en el espacio europeo de educación superior* (Alcoy 2005).

MUNAR, E. – ROSELLÓ, J. – CABACO, A.S. (coords.) *Atención y Percepción* (Madrid 1999).

NOSICH, G., *Aprender a Pensar* (Madrid 2003).

ROE, R.A., “What makes a competent psychologist?”, en *The European Psychologist*, 7 (2002) 192-203.

TROYANO, Y. – GARCÍA A. – MARÍN, M., “Reorientación de planes de estudio en Psicología: el nuevo rol del profesorado en la convergencia europea”, en J.A. DEL BARRIO – M.I. FAJARDO – F. VICENTE – A.



VENTURA – I. RUIZ, *Nuevos Contextos Psicológicos y Sociales en Educación* (Badajoz 2005) 753-760.

TUDELA, P. (coord.), "Las Competencias en el Nuevo Paradigma Educativo para Europa". Consultado el 6-2-2006 en [http://www.ugr.es/~psicolo/docs\\_espacioeuropeo/analisisdecompetencias\\_europa.doc](http://www.ugr.es/~psicolo/docs_espacioeuropeo/analisisdecompetencias_europa.doc) [2005].

URIZ, J., *Homo Valens. Naturaleza, origen y gestión del valor en la empresa* (Madrid 2005)

VALVEY, F. – CABACO, A.S. – BADILLO, A. – PARADISO, J.C., *Manual de prácticas de redacción periodística* (Salamanca 2000).

VILLAR, L.M., *Programa para la mejora de la docencia universitaria* (Madrid 2004).

ANTONIO SÁNCHEZ CABACO  
*Universidad Pontificia de Salamanca*