

RACIONALIDAD ADMINISTRATIVA Y RACIONALIDAD EPISTEMOLÓGICA UNA CONVERGENCIA NECESARIA EN LA UNIVERSIDAD ACTUAL

José Manuel Touriñán López
Universidad de Santiago de Compostela

1. INTRODUCCIÓN

El *área de conocimiento*, es un concepto administrativo de fundamento epistemológico, con origen en la etapa administrativa de la Ley de Reforma Universitaria de 1983. Esta ley, conocida académicamente como la ley de la autonomía universitaria, marcó, junto con la ley de fomento de investigación de 1986, el desarrollo administrativo de la universidad española hasta finales del siglo XX. El camino, desde esas leyes, es el camino de la autonomía universitaria al Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). La Ley Orgánica 4/2007, de 12 de Abril, que modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades, junto con la Ley 14/2011, de 1 de junio, de la Ciencia, la Tecnología y la Innovación, constituyen el nuevo marco de la universidad y la investigación.

Si tenemos en cuenta que el desarrollo administrativo no es una razón epistemológica, se entiende que lo que pretendemos en este trabajo es reflexionar sobre la diferencia entre desarrollo administrativo y desarrollo epistemológico y apuntar argumentos para entender cómo el desarrollo administrativo no siempre se orienta hacia lo que conviene al desarrollo epistemológico. La razón epistemológica puede ser integrada en la razón administrativa, pero también puede ser desfigurada y condicionada negativamente por la razón administrativa y esto es de especial significado en política educativa y científica, porque condicionan con sus modelos de organización y sus decisiones la orientación los recursos de investigación y el desarrollo de las disciplinas, la investigación y la formación.

Y dado el motivo que ha dado lugar a este trabajo, me permito una breve licencia histórica, relativa a los profesores homenajeados, en esta Introducción:

El Decreto 1974/1973 de 12 de julio (BOE de 22 de agosto) autoriza en el artículo primero la división de las Facultades de Filosofía y Letras en: Facultades de Geografía e Historia, Facultades de Filología y Facultades de Filosofía y Ciencias de la Educación. Por su parte, el artículo cuarto del mismo Decreto, establece que en las Facultades de Filosofía y Ciencias de la Educación existirán *Secciones de Filosofía, de Psicología y de Ciencias de la Educación*.

Al amparo de este Decreto, y por Orden de 13 de marzo de 1974 (BOE de 2 de abril), se creó la *Sección de Ciencias de la Educación* en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Santiago que, por Orden de 13 de febrero de 1975 (BOE de 19 de Septiembre), se separa, a su vez, en las tres Facultades determinadas en el Decreto citado 1974/1973. Las tres Secciones de la Facultad de Filosofía y Ciencias de la educación han convivido y crecido hasta independizarse. Era decano de la Facultad, en esos años de desarrollo de las secciones, el profesor Carlos Amable Baliñas Fernández y, en el período concreto de 1982-83, yo, que era responsable de la sección de ciencias de la Educación y director del departamento de Pedagogía sistemática, ocupé el cargo de Secretario de Facultad. Los tres profesores homenajeados, Cesar Raña

Dafonte, Ángel González Fernández e Jesús Ríos Vicente, han visto al igual que nosotros, la conversión de las secciones en facultades y el traslado institucional desde la calle de Juan XXIII, sede de la antigua facultad y de la Escuela de magisterio, al Campus Sur, y de este, a la Plaza de Mazarelos, que es donde está actualmente la Facultad de Filosofía.

2. EL SENTIDO DEL “ÁREA DE CONOCIMIENTO”, AL AMPARO DE LA LEY DE REFORMA UNIVERSITARIA DE 1983

Respecto del problema que nos ocupa, la Ley 11 de Reforma Universitaria (BOE de 1 de septiembre), *reforma las categorías de los cuerpos docentes universitarios y abre la posibilidad de reorganizar las plazas por áreas de conocimiento* (título quinto y disposición transitoria novena).

El Real Decreto 1888/1984 de 26 de septiembre (BOE de 26 de octubre) y las demás disposiciones legales que desarrollan la LRU permiten afirmar que esta etapa de legislación se configura, respecto del desarrollo administrativo de las cátedras, como la *etapa de homogeneización de denominaciones de plazas*.

La situación legal es que el citado Decreto 1888/1984 establece la denominación de las áreas de conocimiento y que las plazas de los cuerpos docentes universitarios se denominarán como el área de conocimiento a la que están adscritas (art. 2º 2). En desarrollo del Decreto, la Resolución de 26 de noviembre de 1984 (BOE de 8 de diciembre) establece que las *plazas* adscritas a una única área de conocimiento y ocupadas en ese momento por profesores de carrera de los cuerpos docentes universitarios *se denominarán como el área de conocimiento a la que figuran adscritas* (art. 1º). Esa resolución se completa:

En primer lugar, con el Real Decreto 2360/ 1984 de 12 de diciembre (BOE de 14 de enero), en cuyo artículo noveno se dice que los Departamentos se denominarán como el área de conocimiento correspondiente.

En segundo lugar, con la Resolución de 27 de noviembre de 1984 (BOE de 4 de diciembre de 1984) por la que, las *plazas interinadas del cuerpo de catedráticos* que quedaran vacantes por nombramiento como titulares de los contratados que las ocupaban y hubieran superado las pruebas de idoneidad, *quedarían sin efectos económicos* hasta su convocatoria a concurso de provisión por funcionarios de carrera (apartado 3º.4).

En tercer lugar, con la Orden de 28 de diciembre de 1984 (BOE de 16 de enero de 1985) en cuyo artículo primero se dice que todas las *plazas vacantes* dotadas, no cubiertas interinamente y no convocadas a concurso, *carecen de denominación*.

Así las cosas, al amparo de estas disposiciones, se entiende que todas las plazas ocupadas por numerario pasaran a denominarse administrativamente como el área a la que quedan adscritas.

Por otra parte, si tenemos en cuenta estas mismas disposiciones y reparamos en que el Real Decreto 1427/1986, de 13 de junio (BOE de 11 de julio), que modifica parcialmente el Real Decreto 1888/1984, posibilita que en las plazas convocadas a concurso se especifiquen las actividades docentes, referidas a una materia de las que se cursen para la obtención de títulos oficiales de primero y segundo ciclo, que deberá realizar quien obtenga la plaza (art. 3.º1), se entiende que el proceso de reconversión de

plazas dentro del área está abierto administrativamente, pues, al amparo de la legislación, cualquier plaza de un área puede asignarse obligaciones de docencia en cualquier asignatura del área, con objeto de hacer factible la prescripción del artículo 33 de la ley de reforma universitaria que establece la plena competencia docente de los profesores en las materias del área.

En el período de vigencia de la ley de reforma universitaria (Ley 11/1983 de 25-VIII, BOE del 1-IX-1983) todos los desarrollos políticos que tuvieron materialización en texto legal, mantuvieron el sentido y la orientación derivada del concepto de área de conocimiento. El Consejo de universidades, la ANEP, la CNEAI (<http://www.mecd.es/univ/index.html>), siempre actuaron adscribiendo a los profesores de universidad, los departamentos y los investigadores a áreas, tanto en las cuestiones de docencia, como en las de investigación, como en las de gestión, que eran todas de su competencia por la Ley de reforma universitaria y por la Ley de fomento y coordinación general de la investigación (Ley 13/1986 de 14 de abril, BOE del 18-IV-1986). La permanencia del concepto de área puede confirmarse en los recientes Reales decretos 1312/2007 de 5 de Octubre (BOE de 6-X-2007) y 1313/2007 de 5 de octubre (BOE de 8-X-2007) de acreditación y de concurso de acceso respectivamente a los cuerpos docentes universitarios.

2.1. Acerca de las disfunciones del concepto de área de conocimiento

El Real Decreto 1888/1984 de 26 de septiembre (BOE de 26 de octubre), por el que se regulan los concursos para la provisión de plazas de los cuerpos docentes universitarios, define el *área de conocimiento* como el campo de saber caracterizado por la homogeneidad de su objeto de conocimiento, una común tradición histórica y la existencia de comunidades de investigadores nacionales o internacionales (art. 2º. 2).

Dejando al margen el hecho histórico de que hubo muchos profesores numerarios de las universidades españolas que presentaron escritos de alegaciones al anteproyecto de definición de áreas de conocimiento, para ajustarse lo mejor posible a su especialización académica y disciplinar, es obvio que, si los criterios que definen el área de conocimiento en el Real Decreto 1888/1984 se hubieran utilizado con precisión, las áreas de conocimiento no habrían sido las que a partir de ese Decreto tuvieron reconocimiento legal. Y una prueba de ello es la cantidad de cambios que se han ido haciendo con posterioridad a la creación, admitiendo incluso la unión por intereses de número (hacían falta 10 profesores como mínimo para constituir departamento) de áreas dispares en Facultades (Real Decreto 2360/1984 de 12-XII, sobre los departamentos universitarios).

Por supuesto, si los criterios de “área de conocimiento” se hubieran cumplido en la creación de áreas, la propuesta de organización de los campos del saber, sería positiva. Pero en muchos casos, no se han respetado los criterios de “área de conocimiento”. En efecto, si tenemos en cuenta la definición de área de conocimiento, cabe afirmar que, en el caso del área de Teoría de Historia de la educación (un ejemplo que exponemos aquí, por proximidad obvia), o se están utilizando los criterios de área de un modo ambiguo que no pretenden demarcar nada, y por eso cabe en la misma área incluso aquello que no cumple los criterios de definición, o se están utilizando con precisión, y, en este caso, se ha cometido un error de identificación del área.

En mi opinión el área de Teoría e Historia de la Educación, igual que otras, no cumple los criterios que definen el área de conocimiento en su origen, porque:

- a) En primer lugar, no hay homogeneidad del objeto de conocimiento, porque sólo podría darse esa homogeneidad, si se reduce erróneamente la Teoría de la Educación a la Historia de la Teoría de la Educación y, a su vez, la Historia

de la Teoría de la Educación a la Historia de la Educación. Frente a esta simplificación inadmisible, cualquier interesado en los problemas de la educación sabe, no sólo que la Historia real de la Educación es distinta de la Historia de las teorías educativas, sino también que la historia de la Teoría educación no es la Teoría de la Educación, porque lo contrario equivaldría a defender erróneamente que los problemas teóricos actuales son los de antes y que ni la metodología, ni el conocimiento han avanzado nada en la Teoría de la Educación.

En el área de conocimiento de Teoría e Historia de la Educación hay básicamente plazas de Teoría de la Educación, de Historia de la Educación, de Pedagogía Social, de Política de la educación, de Educación Comparada y de Filosofía de la Educación. Y ser especialista en una de ellas no significa realmente ser un experto en cada una de las otras, como correspondería a problemas con homogeneidad de objeto de conocimiento. En cualquier caso, debe quedar claro que el origen administrativo común de diversas plazas no es sinónimo, ni consecuencia, ni causa de homogeneidad de sus respectivos objetos de conocimiento, pero por ese origen común administrativo han podido actuar en muchos departamentos como si existiese realmente área con homogeneidad y se han propiciado decisiones erróneas y sesgadas que afectaron a dotaciones de plazas y por supuesto a la formación en las materias afectadas

b) En segundo lugar, tampoco es posible hablar de común tradición histórica, si distinguimos, de acuerdo con lo expuesto, origen de una plaza y desarrollo de la misma:

- En el Decreto de 27 de enero de 1932, las cátedras de Pedagogía y de Historia son distintas (3ª y 5ª cátedra).
- En el Decreto de julio de 1944, la cátedra de Pedagogía General y Racional y la de Historia son distintas (1ª y 3ª cátedra).
- En el Decreto 1200/1966, se adscriben ambas cátedras a departamentos distintos: Departamentos de Ciencias Teóricas y Departamentos de Ciencias Históricas, respectivamente.
- En el Decreto 1974/1973 siguen adscritas las cátedras a Departamentos distintos.
- La Pedagogía Social y la Filosofía de la Educación se convocan a concurso independientemente de la Pedagogía General.
- Tan sólo con la implantación de la LRU se adscriben por ley al mismo Departamento.

Si nuestros razonamientos son correctos, podemos decir que, en el caso del área de Teoría e Historia de la Educación, se da la sorprendente paradoja de que la definición de área que se pone en marcha a partir del momento en que la LRU carece del sentido conceptual que establece la norma legislativa: no es que Teoría e Historia se incluyeran en el mismo área, porque cumplieran las condiciones de la definición, sino más bien al contrario; en contra de su propia historia, se unen por imposición administrativa de un concepto de área que no cumplen. Esta imposición administrativa es tan artificial que la administración educativa se ha visto obligada a reconocer, en un primer momento bajo razones de insuficiencia de personal, a la unión de diversas áreas en un mismo departamento y en un momento más avanzado, ya con grupos de investigación consolidados, a la transformación de la denominación de Departamentos de Teoría e Historia de la educación (denominación de área) en denominaciones

más ajustadas a los grupos y subáreas (por ejemplo, Departamento de Teoría de la educación, historia de la educación y pedagogía social). Y el caso de esta área, no es único; no es la excepción que confirma la regla.

c) En tercer lugar y por otra parte, conviene insistir en que el incumplimiento de los criterios de área en la determinación del área de Teoría e Historia de la Educación, permite entender comportamientos y resultados que no tendrían que producirse en un área con homogeneidad de objeto de conocimiento:

- Se participa en Tribunales de oposiciones como especialista por el hecho de pertenecer legalmente al área; sin embargo, la realidad es que la plaza a la que se concurre como miembro del tribunal carece de homogeneidad de objeto de conocimiento con aquella en la que se está especializado realmente. Por ejemplo, se concurre como miembro de tribunal, según la legislación vigente, a plazas de Historia de la Educación, siendo especialista de Teoría de la Educación, o viceversa.
- Por el hecho de pertenecer legalmente al área y ser doctor, se tiene plena competencia docente e investigadora en las disciplinas del área. Sin embargo, la realidad es que la heterogeneidad del objeto de conocimiento en el área justifica todo lo contrario; es decir, la restricción de la competencia docente. De no hacerse así, el nivel de calidad de la docencia se deteriorará.
- Los departamentos son vistos como unidades administrativas y no como unidades básicas de investigación; y los presupuestos se reparten internamente por criterios de subáreas reales de afinidad investigadora, o por grupos de investigación, obviando lo que legalmente se considera unidad básica de investigación en la Ley de Reforma universitaria que creó administrativamente el concepto de área (el departamento).
- Los programas del doctorado en el área, son constructos heterogéneos que no ofrecen sólidas líneas de especialización, porque deben dar cabida en sus denominaciones genéricas de programa a campos de saber que no tienen homogeneidad de objeto de conocimiento, pero que están administrativamente unidos como área (Teoría, Historia, Pedagogía social). Es el trabajo individual de profesores y de grupos el que salva esa laguna en la formación de investigadores por medio de la adscripción de los alumnos en formación a las líneas de investigación de cada profesor o grupo de investigación.
- El problema es tan real dentro del área que, de hecho, los profesionales que trabajan en Historia de la educación, Educación Comparada, Política de la educación, Filosofía de la educación, Teoría de la educación y Pedagogía social, no sólo realizan sus reuniones nacionales de subárea de manera independiente para abordar sus propios objetos de conocimiento, sino que además suelen denominarse entre sí como miembros de cuerpos docentes universitarios por la disciplina concreta de plan de estudios a la que opositaron, a pesar de que la Ley establece la denominación de área.

2.2. Desarrollo político-administrativo y desarrollo epistemológico: una relación de convergencia deseable desde la implantación del concepto de área de conocimiento

Atendiendo al conocimiento que tenemos del ámbito “educación” podemos distinguir con precisión las expresiones “Política de la educación”, “Educación política” “Política educativa” y “Política en la educación o Politización de la educación”. La primera expresión hace referencia a una disciplina científica que interpreta la educación;

la segunda hace referencia a un área de formación específica dentro de la educación general; la tercera se identifica con el conjunto de reglas y normas legalmente establecidas en un territorio para garantizar y desarrollar la educación; la cuarta es la expresión relativa a la instrumentalización de la educación de forma partidaria por un grupo, esté en el poder o no, utilizando la educación como instrumento de propaganda y adoctrinamiento en las ideas políticas, asumiendo como criterio de educación el criterio político, de tal manera que lo “aprobado” políticamente queda probado moral, social y pedagógicamente (Tourinán, 2008 y 2010).

Respecto del ámbito de conocimiento “ciencia” también podemos usar esas cuatro expresiones con significado equivalente al que tienen en el ámbito “educación”: “Política de la ciencia”, “Educación científica o del conocimiento científico”, “Política científica” y “Política en la ciencia o Politización de la ciencia”.

Nuestra propuesta en este capítulo está centrada en reflexionar sobre la convergencia necesaria entre desarrollo administrativo y desarrollo epistemológico en el ámbito de la política educativa y de la política científica respecto de la universidad con el objetivo de contribuir a criticar el riesgo de la politización en esos ámbitos, desde la perspectiva del área de conocimiento y del desarrollo de la cátedras. Y atendiendo a este enfoque, al amparo de las reflexiones anteriores, pueden defenderse los siguientes enunciados:

- 1) Las razones administrativas que legitiman cambios de denominación de plazas no son, estrictamente hablando, razones epistemológicas en nuestro caso, porque:
 - Los criterios de área de conocimiento no son criterios epistemológicos exclusivamente.
 - Los criterios epistemológicos de área (homogeneidad de objeto de conocimiento) no se cumplen.
 - Las asignaturas de los planes de estudios obedecen a criterios pragmáticos.
 - Las áreas de conocimiento no son disciplinas científicas, ni cátedras, ni asignaturas de planes de estudios.
- 2) Origen y desarrollo administrativo de un campo no se confunde con desarrollo científico de un campo, aunque este puede estar condicionado por aquel en su desarrollo efectivo. Confusiones de este tipo se dan y son de diversa índole, por ejemplo:

Administrativamente, denominamos a un centro universitario por el ámbito de conocimiento (Facultad de Educación, por ejemplo) en lugar de hacerlo por el conocimiento del ámbito (Facultad de Ciencias de la Educación o Facultad de Pedagogía, por ejemplo) que sería lo propio de las facultades. A nadie se le ocurriría decir Facultad de los dientes, en lugar de estomatología, o facultad de la salud, en lugar de Medicina o facultad de las lenguas, en lugar de filología, pero esa confusión, inducida administrativamente, condiciona y orienta la actividad de conocimiento y la mentalidad en los centros donde se implanta.

También ocurre algo semejante a lo anterior, cuando se propicia administrativamente y no se rectifica el uso de la expresión “Planes de estudio” como plural de “Plan de estudios” cuando lo correcto gramaticalmente es “Planes de estudios” (tan cierto como que el plural de “plato de lentejas” es “platos de lentejas” y no “platos de lenteja”). “Planes de estudios” es el plural correcto de “Plan de estudios” y significa el conjunto de disciplinas que se cursan en una carrera. A su

vez, “Planes de estudio” es el plural correcto de “Plan de estudio” que quiere decir el conjunto de estrategias que yo asumo y sigo para estudiar un tema o una materia del “Plan de estudios”. De este modo, tal parece que, cuando la Administración publica “*Directrices de planes de estudio conducentes a la obtención del título de licenciado...*”, está legislando mi forma de estudiar cada día (planes de estudio) y no lo que voy a cursar y debo aprobar para hacer una carrera (planes de estudios).

En esta misma línea de razonamiento, podemos situar la propuesta sistemática de modificación de las pruebas de acceso a los cuerpos docentes universitarios desde la LRU, que en momentos sucesivos han ido recortando la verificación del dominio de los contenidos de las materias a impartir, de tal manera que en las llamadas “Pruebas de idoneidad” se han hecho profesores titulares de universidad por medio de la evaluación de un proyecto docente y un currículum de candidato sin tener que demostrar en prueba oral o escrita el dominio y la competencia en la materia y sin que la comisión evaluadora tuviera delante al candidato (Orden de 7 de febrero de 1984, BOE 16 febrero 1984 y 17 de febrero 1984).

Asimismo, posteriormente, mediante las pruebas de acceso a plazas de titulares de universidad se establece una normativa que posibilita llegar a titular de universidad con plena competencia docente e investigadora en el área sin tener que demostrar ante un tribunal el dominio del temario de la materia, pues los candidatos cumplían formalmente la condición al exponer un tema del área (no de la materia que se supone iban a enseñar), elegido por el propio candidato antes de ir al concurso (obviamente casi todos elegían el tema de su tesis, que estaba, por supuesto, vinculado al área, pero no demostraba competencia en la materia a enseñar y, en muchos casos, ni siquiera era un tema de la materia en la que tendría obligaciones de docencia que quedaban especificadas en la convocatoria de la plaza). Es un hecho comprobable en nuestra universidad la existencia de profesores titulares cuya única exposición de contenido temático en la prueba de acceso al cuerpo docente de universidad fue el de su tesis, que dicho sea de paso, ya había sido expuesta ante tribunal para obtener el título de doctor. Y así las cosas, se sigue que con esta licencia administrativa, hemos hecho profesores titulares de universidad con obligaciones de docencia en una determinada materia, sin que se haya defendido, ni expuesto ante un tribunal un sólo tema de la materia a enseñar.

3) El desarrollo político-administrativo condiciona el desarrollo epistemológico en la misma medida que en el texto legal se priman determinadas tendencias y se enfatizan orientaciones en el avance del conocimiento, la docencia y en el fomento de la investigación que no responden sólo a criterios epistemológicos, ni son coherentes siempre con ellos. Una situación de este tipo se produce cuando promulgamos una ley de fomento “de la” investigación, en lugar de promulgar una ley de fomento “de” investigación, induciendo a creer que sólo es investigación la que se contempla y fomenta desde la ley o que no hay áreas de investigación que no se fomentan. Esto es lo que ocurre, atendiendo a la denominación de la reciente ley 14/2011, de 1 de junio, (BOE de 2 de junio) “de la” Ciencia, “la” Tecnología y “la” Innovación

<http://www.micinn.es/portal/site/MICINN/menuitem.29451c2ac1391f1f4140aRCRD>), nos encontramos con un texto legal que se denomina ley “de la” ciencia, en lugar de ley “de” ciencia, como si no hubiese más ciencia que la legislada o como si pudiera haber una ley que legislara “toda” la ciencia. El criterio de toma de decisión, en estos casos, no es el criterio epistemológico o del contenido científico, sino que es el propio de la reducción politizada del criterio de toma de decisiones, o el error interesado o la ignorancia de la materia sobre la que hay que legislar.

Por supuesto que no se trata de decir que los políticos hacen leyes sin consultar a los técnicos, sino más bien de dejar constancia de que las transacciones que se hacen en aras del consenso y de la oportunidad y urgencia de la aprobación de un texto, pueden dar y de hecho dan lugar a concesiones administrativas que carecen de ajuste a la racionalidad epistemológica¹.

Para nosotros, la formación, la investigación y la innovación son ejes de determinación de decisiones en la política científica y en la política educativa universitaria, por la implicación que tiene la universidad en esas actividades (Tourrián, 2008). Desde esta perspectiva de aproximación al problema, la toma de decisiones afecta directa e indirectamente a la disciplina científica que forma parte de una carrera en tanto que disciplina a enseñar, a investigar y de investigación, la decisión afecta a los contenidos de los programas, al concepto, a los modos de investigar y enseñar la disciplina, a los focos temáticos de investigación y a los investigadores que se agrupan como área. De estos investigadores y profesores agrupados en áreas de conocimientos desde los Departamentos, constituidos también desde el concepto de área, depende la formación de profesionales e investigadores por medio de la docencia y la investigación universitaria.

El conjunto de asignaturas que tiene que estudiar el alumno en un plan de estudios, a fin de lograr el conocimiento requerido para alcanzar su graduación, se

¹ En la IX Legislatura se crea el ministerio de ciencia e innovación con el presidente Rodríguez Zapatero; este ministerio asumió las competencias de universidades y ciencia y tecnología, tal como estaba definido (Universidades -formación universitaria-, promoción de investigación universitaria y coordinación de recursos de investigación en un departamento específico fuera del Departamento de educación, respetando o no la competencia de otros departamentos en investigación sectorial correspondiente: Ministerio de Ciencia e Innovación), pero en abril de 2009 se traspasaron de nuevo las competencias de Educación universitaria al Ministerio de Educación, tal como queda reflejado en los documentos oficiales del momento http://es.wikipedia.org/wiki/Ministerio_de_Ciencia_e_Innovaci%C3%B3n_de_Espa%C3%B1a . De este modo el actual Ministerio de ciencia e innovación de España mantiene la denominación, pero se identifica con el Ministerio de ciencia y tecnología -Universidades (formación universitaria) en el Departamento de Educación y toda la investigación (universitaria, sectorial de Departamentos y coordinación de recursos) en ministerio específico: Ministerio de Ciencia y Tecnología)- asumiendo toda la investigación centralizada sin Departamentos con competencias sectoriales. Esta vuelta atrás implica la unión entre educación y universidad, enseñanza superior y universitaria como nivel de educación, aunque desgajada de la investigación universitaria. Las competencias quedan definidas como Ministerio de Ciencia e Innovación del siguiente modo: “es el departamento de la Administración General del Estado encargado de la propuesta y ejecución de la política del Gobierno en materia de investigación científica, desarrollo tecnológico e innovación en todos los sectores, así como la coordinación de los organismos públicos de investigación de titularidad estatal. En particular, corresponde al Ministerio la elaboración de la propuesta, gestión, seguimiento y evaluación de los programas nacionales y acciones estratégicas del Plan Nacional de Investigación Científica, Desarrollo e Innovación Tecnológica” <http://www.micinn.es/portal/site/MICINN/menuitem.29451c2ac1391f1f4140aRCRD> .

identifica genéricamente como carrera. Y, para la Real Academia, carrera es el conjunto de estudios que habilitan para una profesión. Decimos, genéricamente, carrera militar, de humanidades, o de ingeniería y, particularmente, carrera de derecho, de medicina o de Pedagogía. Y si bien es cierto que la carrera de una especialidad no se identifica con la ciencia de esa especialidad, también es cierto que en la carrera hay un sentido científico, pero además hay un sentido académico, social y profesional, que la singulariza. La carrera es el conjunto de asignaturas que se cursan para obtener un título de carácter oficial y validez en el territorio nacional y que permite optar a una salida vocacional orientada al ejercicio profesional o a la investigación. En España los títulos habilitan para el ejercicio profesional de acuerdo con las disposiciones vigentes. La profesionalización es principio en y de nuestro sistema educativo; el sistema prepara profesionales y los que trabajan en el sistema son profesionales (Tourrián, 1990 y 1995c). Los artículos 30, 31, 33 y Disp. Adic.15 de la Ley Orgánica de universidades 4/2007, de 12 de Abril, confirman esta situación. La misma Ley, junto con el Real Decreto 1393/2007, de 29 de Octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales, confirman las vías de formación universitaria para la investigación y para la profesión.

Estas concatenaciones forman parte del contenido ordinario de las disciplinas científicas y la decisión política no es ajena a la orientación de estas cuestiones ,cuando se genera el concepto de área y se reestructura la realidad de la enseñanza superior y la formación y agrupación de los recursos humanos encargados de la docencia y la investigación en las universidades, si bien por desgracia, tenemos ejemplos concretos de que se puede decidir políticamente, no prestando atención a estas cuestiones amparados en el criterio de oportunidad. Es oportuno decir en este momento que desvincular las disciplinas científicas de investigación y la enseñanza universitaria de una carrera, permitiendo la proliferación de asignaturas desvinculadas del sentido científico disciplinar, equivale a desvincular la investigación del instrumento académico de formación que permite generar mentalidad investigadora y conocimiento. Es innegable que el principio de complementariedad metodológica propicia la interdisciplinariedad, pero esto no puede hacernos olvidar que la investigación es disciplinar, se hace desde cada disciplina científica que genera el marco de interpretación y validación de contenidos y nuevos conocimientos. Y si nuestros razonamientos son correctos, se sigue que la convergencia entre desarrollo administrativo y desarrollo epistemológico es una necesidad interna del sistema que no debe soslayarse, so pena de incurrir en los desajustes que hemos comentado.

3. EL ESPACIO EUROPEO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR: UNA NUEVA OPORTUNIDAD O UN CIERRE COHERENTE DE LA INCOHERENCIA HEREDADA

Buena parte de los problemas que tiene la universidad actual tienen su origen en la mala aplicación del concepto de área que ha forzado y propiciado la perpetuación endogámica de grupos, líneas de investigación y disciplinas que queda reflejado en muy diversos “Sites” electrónicos con denominaciones totalmente intencionales, de las que no se quedan fuera los repartos de recursos de investigación, ni la adjudicación de financiación de proyectos, bajo las siguientes denominaciones: “parásitos científicos y acreditaciones”, “oposiciones con nombre propio” “los papeles del profesor, difícil acreditación” (<http://www.madrimasd.org>).

En efecto, el concepto de área de conocimiento sigue vigente. La Ley Orgánica 4/2007, de 12 de Abril, que modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades; se mantiene vigente el concepto de área de conocimiento para las

denominaciones de plazas (artículo 71 no derogado de la Ley 6/2001) y referido además al “reingreso de excedentes al servicio activo” (artículo 69 de la ley 4/2007). Pero este concepto ya no tiene el carácter determinante que tenía en la LRU para los Departamentos y las unidades de investigación, como puede verse en las normativas específicas que se han derivado de la Ley 4/2007, hasta el extremo de que en el presente año de 2011, con los planes de estudios adaptados al Espacio europeo de educación superior ya implantados y con el derecho reconocido en la Ley 4/2007 de derogación de todo lo anteriormente establecido en las disposiciones, si se opone de algún modo a lo que prescribe la citada ley, parece que el área de conocimiento pierde su significado.

He dedicado diversos trabajos a estudiar la relación entre la universidad y la Unión Europea. Los primeros análisis que realicé estaban orientados a fijar el “efecto Maastricht” en el ámbito de la educación universitaria (Tourinán, 1996a y 1996b) y mi conclusión es que el efecto Maastricht enfatiza dos cuestiones de especial interés general para la Educación Superior después de Maastricht:

- a) La creciente importancia de los sistemas universitarios regionales, desde el punto de vista de las Administraciones.
- b) La importancia de definir perfiles universitarios a fin de realizar posicionamientos estratégicos, desde el punto de vista de las universidades.

Posteriormente inicié una línea sobre el efecto de la globalización en la enseñanza universitaria (Tourinán, 2000b) y sobre la enseñanza flexible y a distancia que se integraba en la educación electrónica (Tourinán, 1999a y 2004). Por último, he dedicado estudios al problema de la extensión universitaria y las sociedades del conocimiento (Tourinán, 2005; Tourinán y Soto, 2007).

Estoy en condiciones de afirmar que la nueva situación vinculada al espacio europeo es el origen de una posible nueva etapa, que sólo está iniciada y que se orienta a la minoración-sustitución del concepto de área y a la vertebración del proceso en torno al concepto de competencias, un concepto que se vincula al módulo temporal de crédito ECTS y modifica la distribución de competencias de docencia, investigación, gestión y representación de profesores, departamentos, facultades e institutos universitarios. No es el momento de hacer análisis de esta nueva situación, pero sí procede contextualizar el paso de las preocupaciones centradas en la autonomía universitaria a las preocupaciones centradas en la convergencia en el Espacio Europeo de Educación Superior,

El año 1996 fue declarado en Europa el año de la Educación y de la formación permanente. El 20 de noviembre de 1995, Mme. Cresson presentó el informe de la Comisión 12 de las Comunidades Europeas (Comisión de la Educación, Formación y Juventud) conocido, coloquialmente como Libro Blanco de la Educación y la Formación y cuyo título es *“Enseñar y aprender: hacia una sociedad cognitiva”* (Comisión Europea, 1995). Lo genuino del libro es plantear el valor educativo de la inversión en capital humano y el valor económico de la educación en un momento de crisis socio-económica. Partiendo de tres acontecimientos que impactan en nuestro mundo de hoy: la sociedad de la información, la mundialización y la civilización científico-técnica, el Libro Blanco propone dos objetivos:

- a) Revalorizar la cultura general para cualquier tipo de formación.
- b) Desarrollar la aptitud para el empleo en todos los niveles de formación.

En este mismo contexto, el de la sociedad del conocimiento y de la información, se hace necesario un rediseño de la vida humana que haga desaparecer las barreras que existen en el tiempo entre educación, trabajo y ocio, de tal manera que la estructura de la organización de la vida en el siglo XXI se aproximará paulatinamente a

una interacción permanente entre educación-formación, empleo-trabajo y ocio-consumo-participación social (Sáenz de Miera, 2001 y 2002; Unesco, 1995; Touriñán, 2000a, 2003, 2004 y 2007).

Este rediseño no podrá llevarse a cabo sin que se introduzcan adaptaciones en los sistemas educativos y, en concreto en los universitarios, que han de afrontar el reto que supone para la institución la extensión de sus áreas de acción en este nuevo entorno. El reto europeo desde el punto de vista institucional es hacer una opción política a favor de la investigación y la formación sin olvidar que la educación universitaria y la comunidad científica son instrumentos estratégicos de innovación y de desarrollo productivo, pero que, al mismo tiempo, la educación universitaria es sólo una parte de la educación superior, que, a su vez, es también una, entre las diversas necesidades sociales que hay que afrontar en el desarrollo de cada país (Touriñán, 1997a, 1997b; Porta y Lladonosa, 1998).

Educación e Investigación constituyen los dos ejes desde los que se construyen en la UE las directrices comunitarias para la Enseñanza Superior. Los contenidos conceptuales claves que aparecen en el texto articulado que define esos ejes son (Comisión de las Comunidades Europeas, 1991, 1993a, 1994a):

- Contribución al desarrollo de educación de calidad.
- Fomento de la Cooperación entre Estados.
- Pleno respeto a los sistemas educativos de los Estados y a la diversidad cultural y lingüística.
- Fomento de la movilidad y del intercambio.
- Desarrollo de la dimensión Europea de la Educación.
- Fomento y desarrollo de la Educación a distancia.
- Incremento del intercambio de información y experiencias sobre cuestiones comunes de los sistemas de formación de los Estados miembros.
- Favorecer el desarrollo de la competitividad.
- Estimular la IDT de alta calidad.
- Difusión y explotación de resultados de investigación y transferencia de tecnología.
- Orientación hacia la cooperación internacional

Desde los últimos años del siglo XX se viene trabajando con decisión en las áreas que el coloquio sobre la enseñanza superior que, con objeto de preparar el año 2000, se celebró en 1990, puso de manifiesto en sus conclusiones como áreas decisivas para la Educación Universitaria Europea (Comisión de las Comunidades Europeas, 1990):

- Participación y acceso a la enseñanza superior.
- Colaboración con el mundo empresarial.
- Formación continua.
- Educación a distancia.
- Dimensión europea de la Enseñanza Superior caracterizada por:
 - Movilidad de los estudiantes
 - Cooperación entre instituciones
 - Europa en el programa de estudios
 - Importancia capital de los idiomas
 - Formación del profesorado
 - Reconocimiento de calificaciones y períodos de estudios
 - Dimensión internacional de la enseñanza superior

- Análisis de la información y de las políticas
- Convergencia de programas

Estas líneas de tendencia han iniciado ya, antes de la puesta en marcha del Espacio europeo de la educación superior (EEES), la producción de resultados favorables a los reconocimientos interestatales de diplomas en cuatro frentes distintos (Comisión de las Comunidades Europeas, 1994b):

- la creación de redes de información
- la creación de redes académicas y profesionales
- la adaptación consensuada de las formaciones
- la evaluación institucional de la calidad.

Ahora, en el inicio del siglo XXI, estamos convencidos de que las tendencias anticipadas se están consolidando en la universidad, respecto del reconocimiento de (Sáenz de Miera, 2001):

- la importancia de los recursos humanos en el desarrollo económico y empresarial
- la responsabilidad e influencia de la educación formal, no formal e informal en la calidad de los recursos humanos
- los cambios en los requerimientos del sistema productivo respecto de la formación de los recursos humanos
- la transformación de la educación presencial en un sistema mixto combinado con modelos de aprendizaje flexible y a distancia
- la aparición de universidades virtuales y de carácter corporativo en relación con el aprendizaje a demanda de grupos empresariales
- la aparición de sistemas de evaluación externos al sistema que cambian el valor de las certificaciones tradicionales

La unificación de criterios universitarios en la Unión Europea es un objetivo que se va concretando cada vez más (Bricall, 2000) y conviene insistir, en este sentido, en la Declaración de Bolonia del mes de junio de 1999, que recoge las consideraciones y compromisos respecto del sistema universitario europeo declarados y firmados por 30 Ministros o Secretarios de Estado de universidades para la creación del Espacio Europeo de Educación Superior (<http://www.eees.es/>). Este documento asume en lo esencial el contenido de la *Magna Charta Universitarum* firmada un año antes en la Sorbona. La Declaración de Bolonia avanza sobre la Declaración de la Sorbona respecto de la influencia cultural y científica de la universidad europea a escala mundial y propone la coordinación de políticas universitarias para alcanzar en los diez primeros años del nuevo milenio los siguientes objetivos:

- Sistema de titulaciones comparable entre todos los países de modo que se favorezca la integración profesional y la competitividad de los ciudadanos europeos
- Sistema de titulaciones ordenado en ciclos de graduado y postgrado, orientados respectivamente a la titulación de 3 años de estudios con cualificación profesional y a la titulación de máster o al grado de doctor que subsumirían nuestros actuales segundo y tercer ciclo
- Sistema de compatibilidad de estudios con reconocimiento de créditos y transferencia (ECTS)
- Sistema orientado a la movilidad de docentes, personal de administración y servicios, investigadores y estudiantes
- Sistema de evaluación de la calidad con criterios y metodologías comparables

- Promoción de la dimensión europea en la educación superior y en la cooperación institucional

Los objetivos de la Declaración, fijados para el año 2010, son asumidos por la conferencia europea y española de rectores y conviene resaltar en este momento que, por su parte, la Cumbre de Ministros de Cultura de la Unión Europea, celebrada en Salamanca en marzo de 2002, ha reforzado esta preocupación compartida en la universidad, insistiendo en la necesidad de la creación de estrategias comunes para potenciar el papel de la cultura en cada país y con carácter general, de manera tal que se atienda a las oportunidades que ofrece la Red para difundir programas culturales, porque el apoyo a la cultura es elemento fundamental en el desarrollo europeo, tanto desde el punto de vista del florecimiento de la diversidad nacional y regional de las culturas de los estados miembros, como de la importancia del patrimonio cultural común (Tratado constitutivo de la Comunidad Europea, art. 151; programa europeo *Education and Training 2010*, que puede ser consultado electrónicamente en la página (http://ec.europa.eu/education/policies/2010/et_2010_en.html)).

Es mi opinión personal, teniendo en cuenta estos presupuestos, los conceptos básicos y los principios expuestos, que el Tratado de la Unión Europea (TUE) sienta las bases para la construcción de un proyecto educativo común que acepta y asume la pluralidad nacional existente en un proyecto de integración no excluyente de la diversidad y respetuoso con la soberanía de cada Estado a través de las tareas coordinadas de la construcción del proyecto común, que se afronta desde una situación general de los sistemas de enseñanza superior europea caracterizada en conjunto por (Malosse, 1994; Touriñán, 2000a, 200b):

- Diversidad lingüística.
- Diversidad administrativa y estructural de sistemas.
- Diversidad de situaciones y niveles de desarrollo socio-económico.
- Diversidad de lugares y exigencias.

Cualquier estrategia de desarrollo en este mercado global tiene que ser a la vez global y local, porque lo local, lo regional, lo nacional y lo internacional no son espacios desconectados. La descentralización reclama la existencia de órganos de gobierno con competencias en cada territorio, pues una organización descentralizada no es simplemente la que acerca el poder a cada demarcación de influencia, sino la que desarrolla una organización horizontal del poder con lazos de interdependencia coordinados bajo el principio de atribución territorial de la autonomía de decisión (Touriñán, 1997a, 1997b, 1997c).

Precisamente por eso, resulta excesivamente simplista la pretensión ingenua de trasvasar las experiencias concretas de descentralización de un país a otro o de resolver los cambios a coste cero. Cada alternativa de descentralización nace en una circunstancia socio-histórica específica desde la que se debe construir la posición descentralizada de equilibrio siempre entre elementos antinómicos, que por tener ese carácter, son siempre imprescindibles. Esos elementos antinómicos de los sistemas educativos descentralizados son (Touriñán, 1995a, 1995b, 1996):

- la alternativa regionalización-internacionalización,
- la alternativa heterogeneidad-homogeneidad,
- la alternativa diversificación cultural-equivalencia internacional de sistemas educativos,
- la alternativa auto identificación del sistema en la Comunidad Regional-uniformidad inter e intra Comunidad,

- la alternativa determinación aislada del sistema en la Comunidad Regional-desarrollo educativo solidario entre Comunidades.

En mi opinión, el resultado equilibrado no se logra buscando la confrontación, sino buscando sinergias y líneas de convergencia que reconozcan el desarrollo de los sistemas universitarios y de las comunidades científicas como instrumentos de innovación, desarrollo e identidad (Tourrián, 1995b). Este es un objetivo reconocido para la universidad en el horizonte de 2015 (<http://www.educacion.gob.es/eu2015/ambitos-ejes-estrategicos/fortalecimiento-capacidades/financiacion.html>), que no sólo afronta el desarrollo del espacio europeo de la educación superior, sino también a la preparación del plan de acción para el desarrollo de la UEALC, el espacio común de la enseñanza superior en la Unión Europea, América latina y El Caribe (Declaración de Compostela, 2004; Comisión de las Comunidades, 2002, 2003 y 2008).

Este nuevo contexto del EEES es una nueva oportunidad para la actualización y modernización de la Educación Superior, los sistemas universitarios, las actuaciones del profesorado y la enseñanza. La tendencia más común es afirmar que el profesor debe adquirir nuevas competencias: “su papel pasa de ser un mero transmisor de conocimientos a ser un director del proceso de adquisición de competencias de sus alumnos. El profesor deberá asumir su rol como mediador entre el conocimiento y los alumnos (.../...) La mejor docencia aparece cuando los profesores entran en las clases con la decidida intención de estimular los intereses del grupo y de cada alumno y de ayudar a generar otros nuevos (...) Esto es muy distinto a ir a clase con la intención de que pase la hora o de impresionar a los alumnos con lo que uno sabe” (Barrio y Borragnán, 2011, pp. 16 y 20).

Estoy convencido de que hay mucho que hacer, pero si no hay financiación que respalde las acciones pertinentes y se mantiene la reforma a “coste cero”, expresión que refleja en buena medida la realidad del proceso de adaptación al EEES, me temo que puede ser una oportunidad desaprovechada o simplemente un cierre coherente para las incoherencias derivadas de la LRU: dado que todo el profesorado universitario debe subirse al carro de la reforma basada en las directrices derivadas de los acuerdos originales de Bolonia (a coste cero), y que muchos de los profesores que deben hacer frente a esta tarea han alcanzado su estatus sin tener que demostrar en pruebas públicas el dominio de su materia (recuérdese que se llega a titular sin examinarse del programa, en la normativa posterior a las pruebas de idoneidad), se sigue que en muchos casos el profesor será mediador entre los alumnos y el conocimiento de la disciplina que se le reconoce institucionalmente, pero que no ha demostrado, aunque es capaz de ocupar el tiempo que dura la clase.

Con todo, este no es el problema central de la universidad y la investigación en el momento actual. Por mucho que nos quieran vender que Bolonia es la universidad y la universidad, una vez centrados en Bolonia, es el problema de los profesores en su modo de enseñar, la universidad es mucho más y, en ella, las disciplinas deben contar con la necesaria convergencia entre racionalidad administrativa y racionalidad epistemológica para que la docencia, la investigación, el estudio, la profesionalización, la cultura y el desarrollo social y productivo mantengan su significado dentro de las funciones de la universidad (FESE, 2010).

4. CONSIDERACIONES FINALES

Nuestra propuesta en este capítulo está centrada en reflexionar sobre la convergencia necesaria entre desarrollo administrativo y desarrollo epistemológico en el ámbito de la política educativa y de la política científica respecto de la universidad con

el objetivo de contribuir a criticar el riesgo de la politización en esos ámbitos, desde la perspectiva del área de conocimiento y del desarrollo de la cátedra.

Origen y desarrollo administrativo de un campo no se confunde con desarrollo científico de un campo, aunque este puede estar condicionado por aquel en su desarrollo efectivo. El desarrollo político-administrativo condiciona el desarrollo epistemológico en la misma medida que en el texto legal se priman determinadas tendencias y se enfatizan orientaciones en el avance del conocimiento, la docencia y en el fomento de la investigación que no responden sólo a criterios epistemológicos, ni son coherentes siempre con ellos. Desde nuestra perspectiva de aproximación al problema, la toma de decisiones afecta directa e indirectamente a la disciplina científica que forma parte de una carrera en tanto que disciplina a enseñar, a investigar y de investigación, la decisión afecta a los contenidos de los programas, al concepto, a los modos de investigar y enseñar la disciplina, a los focos temáticos de investigación y a los investigadores que se agrupan como área. De estos investigadores y profesores agrupados en áreas de conocimientos desde los Departamentos, constituidos también desde el concepto de área, depende la formación de profesionales e investigadores por medio de la docencia y la investigación universitaria.

Para nosotros, la formación, la investigación y la innovación son ejes de determinación de decisiones en la política científica y en la política educativa universitaria, por la implicación que tiene la universidad en esas actividades. Uno de los problemas fundamentales en el desarrollo universitario actual es la búsqueda de calidad. Junto a la docencia y la investigación, cada vez alcanza más valor estratégico el concepto de extensión universitaria, en el que adquieren especial significado las funciones y los fines de la universidad orientados hacia la profesionalización, el estudio, la cultura y el desarrollo social y productivo. Todo ello obliga a adoptar nuevos posicionamientos estratégicos, consolidar nuevos escenarios de extensión universitaria y planificar pensando en los ejes de innovación vinculados a la educación.

La relación universidad, empresa, sociedad está generando en nuestros días una tensión de demanda que obliga a afrontar las necesidades reales de la institución con la mirada puesta en sus misiones y en el dimensionamiento del conjunto universidad-investigación-innovación. Pero nada de ello es incompatible con la defensa y el fomento de la investigación disciplinar desde las carreras universitarias. La investigación es disciplinar, pero la política de IDTi, no, porque empresa gobierno y universidad no tienen los mismos objetivos; hay un salto cualitativo estructural entre ellos, por muy emprendedora que sea la universidad:

- La investigación es disciplinar, orientada desde la disciplina científica que genera el enfoque de las preguntas y establece los conceptos y criterios de validación y prueba, pero la política de IDTi no es disciplinar
- Las prioridades de IDTi no tienen que coincidir exactamente con las disciplinas científicas o con las tecnologías concretas, ni con un sector de actuación, por muy importante que sea, pero la existencia de instituciones con política propia hacia el desarrollo, puede disminuir la importancia y las oportunidades reales de los investigadores, si no trabajan en las líneas decididas en la institución.
- Más financiación, no quiere decir necesariamente más innovación. Puede haber avances de investigación que no son financiados y no necesariamente quien recibe financiación genera innovación, desarrollo tecnológico o nuevas propuestas científicas.

Es importante no olvidar ese salto para mantener abierta siempre la línea de investigación disciplinar en la universidad. Se puede innovar en educación e implementar la oferta innovada. Toda innovación educativa no tiene que ser IDTi; puede ser disciplinar y no responder a objetivos de gobierno y empresariales, sólo a objetivos universitarios de investigación disciplinar. La racionalidad administrativa puede condicionar negativamente la racionalidad epistemológica, como hemos visto en este capítulo: se orientan los recursos de investigación y los modelos de organización de la política científica y educativa son condicionantes del desarrollo disciplinar.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Barrio, J. A. del y Borragán, A. (2011). Cómo atraer la atención hablando. Un reto para la enseñanza. *Bordón, Revista de Pedagogía*, 63 (2), 15-25.
- Bricall, J. (2000). *Universidad 2000*. Madrid: CRUE.
- Comisión de las Comunidades Europeas (1990). *Colloque sur l'enseignement supérieur et 1991: préparons l'an 2000*. Université de Sienne.
- Comisión de las Comunidades Europeas (1991). *Memorandum sobre la Enseñanza Superior en la Comunidad Europea*. Informe final. COM (91) 349.
- Comisión de las Comunidades Europeas (1993a). *Orientaciones para la acción comunitaria en el ámbito de la educación y la formación*: Informe final. Com. (93) 183 final. Bruselas, 5 de mayo.
- Comisión de las Comunidades Europeas (1993b). *Crecimiento, competitividad, empleo. Retos y pistas para entrar en el siglo XXI*. Libro Blanco. Santiago de Compostela: Fundación Galicia-Europa.
- Comisión de las Comunidades Europeas (1994a). *La política social europea. Un paso adelante para la Unión*. Santiago de Compostela, Fundación Galicia-Europa.
- Comisión de las Comunidades Europeas (1994b). Comunicación de la Comisión sobre el reconocimiento de diplomas con fines académicos y profesionales. Madrid: Consejo de Universidades.
- Comisión de las Comunidades Europeas (1995). *Einseigner et apprendre. Vers la société cognitive*. Bruselas.
- Comisión de las Comunidades Europeas (2002). *Invertir eficazmente en educación y formación: un imperativo para Europa*. COM (2002) 779 final de 10 de enero de 2003 (Doc.5269/03).
- Comisión de las Comunidades Europeas (2003). *Educación y Formación 2010: Urgen las reformas para coronar con éxito la estrategia de Lisboa*. COM (2003) 685 final [on line] [Fecha de consulta 14 de abril de 2010]. Disponible en: <http://www.ccoo.es/comunes/temp/recursos/99999/90743.pdf>
- Commission of the European Communities (2008). *The Lisbon objectives in education and training indicators and benchmarks*. Commission staff working document [on line] [Fecha de consulta 14 de abril de 2010]. Disponible en la dirección http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/progress08/report_en.pdf
- Declaración de Compostela (2004). *Conferencia iberoamericana de rectores y responsables de relaciones internacionales*. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela, Febrero de 2004.
- DECRETO 1200/1966 de 31-III (BOE del 16-V-1966), por el que se ordenan los Departamentos de las Facultades de Filosofía y Letras. Ministerio de Educación Nacional.
- DECRETO 1974/1973 de 12-VII (BOE 22-VIII-1973), que Reestructura las Facultades de Filosofía y Letras. Ministerio de Educación y Ciencia.

- DECRETO de 27-I-1932 (*La Gaceta* del 29-I-1932), por el que se crea la Sección de Pedagogía en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Madrid. Ministerio de Instrucción Pública y Bellas Artes.
- DECRETO de 7-VII-1944 (BOE del 4-VIII-1944), por el que se ordenan las Facultades de Filosofía y Letras. Ministerio de Educación Nacional.
- FESE (2010). *Pluralidad de misiones en el Espacio europeo de educación superior. Una reflexión sobre la transición de la universidad en España*. Madrid: Fundación europea Sociedad y educación
- LEY 14/1970 de 4-VIII (BOE de 6-VIII-1970) General de Educación y Financiamiento de la reforma Educativa (LGE). Ministerio de Educación y Ciencia.
- LEY 11/1983 de 25-VIII (BOE del 1-IX-1983) de Reforma Universitaria (LRU). Ministerio de Educación y Ciencia.
- LEY 13/1986 de 14 de abril (BOE del 18/4/1986) de Fomento y Coordinación General de la Investigación Científica y Técnica.
- LEY ORGÁNICA 6/2001, de 21 de diciembre (BOE de 24 de diciembre), de Universidades.
- LEY ORGÁNICA 4/2007, de 12 de abril (BOE de 13 de abril), por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades.
- LEY 14/2011 de 1 de junio (BOE de 2 de junio) de la Ciencia, la Tecnología y la Innovación.
- Malosse, H. (1994). *Europa a su alcance*. Santiago de Compostela: Fundación Galicia-Europa.
- ORDEN de 13-II-1975 (BOE del 19-IX-1975), por la que se divide la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Santiago. Ministerio de Educación y Ciencia.
- ORDEN de 13-III-1974 (BOE 2-IV-1974), por la que se crea la Sección de Ciencias de la Educación en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Santiago. Ministerio de Educación y Ciencia.
- ORDEN de 28-XII-1984 (BOE del 16-I-1985), que desarrolla con carácter transitorio el R D. 1888/1984.
- ORDEN de 7 de febrero de 1984 (BOE 16 febrero 1984 y 17 de febrero 1984), por la que se convocan y establecen las condiciones de realización de las pruebas de idoneidad previstas en la Ley Orgánica de Reforma Universitaria, para el acceso a las categorías de Profesor titular de Universidad y de Profesor titular de Escuela Universitaria.
- Porta, J. y Lladonosa, M. (Coords.) (1998). *La universidad en el cambio de siglo*. Madrid: Alianza Editorial.
- REAL DECRETO 1393/2007, de 29 de octubre (BOE de 30 de octubre), por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales
- REAL DECRETO 1312/2007, de 5 de octubre (BOE de 6 de octubre), por el que se establece la acreditación nacional para el acceso a los cuerpos docentes universitarios.
- REAL DECRETO 1313/2007, de 5 de octubre (BOE de 8 de octubre), por el que se regula el régimen de los concursos de acceso a cuerpos docentes universitarios.
- REAL DECRETO 1427/1986 de 13-VI (BOE del 11-VII-1986), que modifica parcialmente el R D. 1888/1984. Ministerio de Educación y Ciencia.
- REAL DECRETO 1888/1984 de 26-IX (BOE del 29-X-1984), por el que se regulan los concursos para la provisión de plazas de los cuerpos docentes universitarios. Ministerio de Educación y Ciencia.

- REAL DECRETO 2360/1984 de 12-XII (BOE 14-I-1985), sobre los Departamentos Universitarios. Ministerio de Educación y Ciencia.
- RESOLUCION de 27-XI-1984 (BOE del 4-XII-1984), sobre los destinos de los Profesores Titulares de Universidad que han superado las Pruebas de Idoneidad. Ministerio de Educación y Ciencia.
- Sáenz de Miera, A. (2001). *En torno al trabajo universitario*. Madrid: Consejo de universidades.
- Sáenz de Miera, A. (2002). *La universidad en la nueva economía*. Madrid: Consejo de Universidades.
- Touriñán, J. M. (1995a). *La Descentralización Educativa. Análisis desde la experiencia universitaria de Galicia*. Foro Internacional de Escuela, Familia y Sociedad. México: Instituto de Fomento e Innovación Educativa. Y *Revista Española de Pedagogía*, (202), 397-435.
- Touriñán, J. M. (1995b). El desarrollo del sistema universitario y de la comunidad científica como instrumento de innovación, en la obra *Datos estadísticos del Sistema Universitario de Galicia 1993-94*. Xunta de Galicia.
- Touriñán, J. M. (1996a). *Sistema Universitario de Galicia. Fundamentos e desenvolvemento legal*. Xunta de Galicia. Colección Innovación e Investigación Científica.
- Touriñán, J. M. (1996b). *Nuevas tendencias en el desarrollo universitario: el efecto Maastricht* XI Congreso Nacional de Pedagogía. Donostia: Sociedad Española de Pedagogía. Tomo III, pp.165-190.
- Touriñán, J. M. (1997a). Directrices comunitarias de la educación universitaria: crisis de la institución y estrategias de innovación. *Revista Galego-portuguesa de Psicoloxía e educación*, (1), 9-32.
- Touriñán, J. M. (1997b). La búsqueda de calidad en el desarrollo universitario y la definición de perfiles. *Revista galega de cooperación científica iberoamericana*, (4), 40-61.
- Touriñán, J. M. (1997c). La educación universitaria después del tratado de Maastricht, en M. A. Santos. (Coord.) *Política educativa en la Unión Europea*. Santiago: Xunta de Galicia, EGAP, pp. 191-212.
- Touriñán, J. M. (1999a). Políticas universitarias regionales y desarrollo estratégico de aprendizaje flexible y a distancia. *Revista de Ciencias de la Educación*, (180), 431-453.
- Touriñán, J. M. (2000a). Sociedad de la información, políticas regionales y desarrollo de planes estratégicos de IDT, en J. M. Touriñán y A. Bravo, *Gestión de política científica y recursos de investigación*. Santiago de Compostela: IGACI. 9-40.
- Touriñán, J. M. (2000b). *Globalización y desarrollo: un reto de las políticas regionales de IDT*. IX Cumbre Iberoamericana de Jefes de Estado y de Gobierno. Ponencias de la Conferencia científica. La Habana: CYTED, pp. 219-249. Publicado también en *Documentos de Economía*, (8), 5-65.
- Touriñán, J. M. (2003). Sociedad de la información: visión y misiones de la universidad en torno a las estrategias de innovación. *Tecnología y comunicación educativas*, 17 (38), 4-20.
- Touriñán, J. M. (2004). La educación electrónica: un reto de la sociedad digital en la escuela. *Revista Española de Pedagogía*, LXII (227), 31-56.
- Touriñán, J. M. (2005). Universidad, sociedad y empresa: orientaciones estratégicas de extensión universitaria y comunicación institucional. Visión prospectiva desde el

- marco legal español. *Revista galego-portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 12 (10), 163-186.
- Touriñán, J. M. (2007). Integrar la escuela en la sociedad de la información. Desmitificar la perspectiva TIC y orientar la educación electrónica. *Revista Tecnología y Comunicación educativas*, 21(45), 42-69.
- Touriñán, J. M. (2008). Decisión política y politización de la decisión: complejidad estructural de la decisión en política educativa, en J. Evans, y E. Kristensen, (Eds.), *Investigación, desenvolvemento e innovación*. Santiago: Usc, pp. 11-50.
- Touriñán, J. M. (2010). Universidad, en J. A. Caride y F. Trillo (Coords), *Diccionario galego de Pedagogía*. Vigo: Galaxia, pp. 551-554.
- Touriñán, J. M. y Soto, J. (2007). La educación electrónica como objetivo de la educación en la sociedad del conocimiento. *Aula abierta*, 35 (1-2), 9-34
- TRATADO CONSTITUTIVO DE LA COMUNIDAD EUROPEA (1999). Comisión Europea. Programa PRINCE. Xunta de Galicia. Fundación Galicia-Europa.
- UNESCO (1995). *Documento para el cambio y el desarrollo de la Educación Superior*. París: Unesco.