

CAPÍTULO 1

EL PROCESO DE BOLONIA Y LA TRANSFORMACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN EUROPA

Francisco Michavila

Cátedra UNESCO de Gestión y

Política Universitaria. Universidad Politécnica de Madrid

1.1. Un poco de Historia

La búsqueda de soluciones para los problemas de la educación superior europea viene de lejos. Ya en el siglo XIX diversos pensadores, entre los que ocupan un lugar prominente Henri de Saint Simon y Augustín Thierry, tuvieron en cuenta el papel de la educación a la hora de proponer estructuras supranacionales para la solución de los problemas europeos de su tiempo. De ellos surge la versión moderna de la integración o unificación de los pueblos de Europa en torno a la cultura, el trabajo y la ciencia. En su texto *De la réorganisation européenne: de la nécessité et des moyens de rassembler les peuples de l'Europe en un seul corps politique en conservant à chacun son indépendance nacional*, la educación y la aplicación de los conocimientos científicos ocupan un lugar destacado a la hora de perfilar su pensamiento sobre qué podía ser una Europa futura.

Si nos trasladamos a los tiempos actuales, la figura de Jacques Delors emerge como un referente de gran relevancia, incluso puede considerarse imprescindible, en los últimos decenios cuando se replantean las prioridades de la educación universitaria, si es analizada desde la óptica de las instituciones europeas. No cabe duda que Delors, acaso uno de los europeístas más destacados y clarividentes de la época contemporánea, reformula prioridades y estrategias para la educación en nuestro tiempo. La educación práctica, la necesidad de renovar los contenidos y las

metodologías educativas, la vinculación entre educación y progreso social están presentes en sus obras.

Tanto en el Libro Blanco de la Comisión Europea de 1993 que llevaba por título *Crecimiento, competitividad, empleo. Retos y pistas para entrar en el siglo XXI*, impulsado por Delors en sus años de presidente de la Comisión, como en el extraordinario tratado *La educación encierra un tesoro*, informe de la UNESCO coordinado por el propio Delors se contienen claves esenciales para reformular la importancia social que tiene la búsqueda de la calidad en la educación de los ciudadanos. ¡Quién no ha oído hablar o ha citado alguna vez los cuatro pilares de la educación que propone esta obra!

En esos mismos años tiene lugar un hecho de gran relevancia histórica para las universidades europeas, así como para la educación superior en general. Se trata de la firma de la Declaración de la Sorbona, el 25 de mayo de 1998, por parte de los ministros responsables de la educación superior de Francia, Italia, Alemania y Reino Unido. Claude Allègre, ministro francés y reputado científico, tuvo un papel muy relevante, además de ser el promotor y anfitrión de la cita de tan ilustres políticos.

En ese breve texto cargado de futuro, de no más de dos páginas, se hacen afirmaciones o se formulan deseos capitales para las universidades: “un área europea abierta..., siempre respetando nuestra diversidad que permita acabar con las fronteras y desarrollar un marco de enseñanza y aprendizaje”, o propuestas del calibre de “se animaría a los estudiantes a pasar un semestre, como mínimo, en universidades ubicadas fuera de sus países”.

Con frecuencia muchas de las catalogadas como declaraciones solemnes se quedan en mera retórica; la de Bolonia, por el contrario, no iba a seguir esa pauta. Poco más de un año después, el 19 de junio de 1999, se iniciaba con la Declaración de Bolonia suscrita por 29 países europeos el proceso de reforma de la educación superior que ha marcado el devenir de los estudios universitarios en los últimos años. Con Bolonia se plasmaba una primera propuesta, breve pero con objetivos concretos, para llevar a la práctica las ideas esbozadas un año antes en París.

En el año 2004 ya se habían adherido diez nuevos países; en 2010, fecha prevista para la culminación del proceso, la cifra de países llegaba a 47, siendo Kazajistán el último en incorporarse. Todo un éxito.

Los objetivos que contenía la Declaración de Bolonia también son bien conocidos: adoptar un sistema de títulos fácilmente comprensible y comparable, adoptar un sistema con dos niveles (grado y postgrado), establecer un sistema de créditos, promover la movilidad de estudiantes y profesores, promover la cooperación europea para la garantía de la calidad, promover la dimensión europea en la educación superior.

Desde el comienzo de este proceso de convergencia –la palabra convergencia ha sido utilizada desde el principio en los textos en lengua inglesa para definirlo, mientras que “armonización” ha sido el vocablo correspondiente en los de lengua francesa- se estableció el acuerdo de que cada dos años los ministros responsables de educación de los países firmantes se reuniesen para efectuar el seguimiento del proceso y evaluar los logros alcanzados.

Cada cumbre bienal ha puesto el acento en una cuestión específica del proceso. En Praga en 2001 se analizó el atractivo internacional de la convergencia de los estudios superiores europeos; en Berlín en 2003 el tema estrella fue la creación de una red europea para la garantía de la calidad de los estudios; en Bergen en 2005, la movilidad; en Londres en 2007, la dimensión social; en Lovaina en 2009 la reunión se consagró a analizar la manera de continuar con el proceso después del 2010.

La fecha que se marcó para culminar la transformación fue el año 2010, al comienzo del curso académico correspondiente se pretendía que estuviese implantado el Espacio Europeo de Educación Superior. No deseaba el Espacio Europeo de Educación Superior homogeneizar los sistemas de educación universitaria de los diversos países sino que, por el contrario, su pretensión era que aumentase la compatibilidad y comparabilidad entre todos y cada uno de los sistemas nacionales respetando su diversidad.

A tal fin se debían elaborar procedimientos y crear los mecanismos de trabajo oportunos: estructura de las enseñanzas, medición de los estudios mediante un sistema

común de créditos, información adicional estandarizada de tipo complementario sobre los conocimientos adquiridos que debían contener en adelante los títulos, implantación de una red de organismos o agencias de evaluación de la calidad de los programas coordinadas y fundadas en principios compartidos, etcétera.

El periodo comprendido entre el arranque del proceso a mediados del año 1999 y su culminación en el 2010 pudo ser, acaso haya sido, pero sólo parcialmente, una década prodigiosa en la aventura de construir la *Universidad de los europeos*. En los apartados que siguen en este texto se pretenden describir las luces y las sombras de esta aventura universitaria que ha unido a los europeos en un proyecto común pero que, a la vez, ha dejado al descubierto también sus debilidades y defectos.

Si se pretende sintetizar de manera muy esquemática las características buscadas en esta nueva Europa de los conocimientos, hay facetas que destacan frente a otras, conceptos que se superponen a las simples propuestas técnicas u organizativas.

La empleabilidad de los titulados universitarios destaca como uno de los objetivos que impulsan la pretendida modernización universitaria. Ello ha sido motivo de diversas controversias, unos han hablado de mercantilización de la universidad, otros se han quejado de una supuesta “venta” de la universidad a los intereses empresariales. Pero, ¿esto es así?, una reforma de la educación superior en Europa ¿puede formularse de manera rigurosa dando la espalda a la empleabilidad de los jóvenes o al crecimiento económico y al progreso de la sociedad europea?

Los debates, las iniciativas, las reformas parciales han propiciado el interés por el quehacer en los campus universitarios, los resultados de sus laboratorios y, en definitiva, han situado a la universidad más en el centro del “escenario social” de lo que estaba antes.

La implantación de un sistema eficiente de garantía de calidad, con estándares y procedimientos compartidos y con una red de agencias interesadas por la medida de la buena docencia ha sido otro producto relevante de este tiempo. La garantía de la calidad se halla en la base de la movilidad del capital humano y de los reconocimientos mutuos de los estudios universitarios entre países.

Finalmente, las estrategias de internacionalización de la docencia y la investigación universitaria han pasado a ocupar un lugar prioritario, al menos en un cierto sentido teórico. Se las ha visto como esenciales para estimular la cooperación entre los europeos y favorecer las políticas de integración y cohesión de toda la Europa comunitaria.

1.2. Balances, logros y frustraciones

¿En qué ha quedado la modernización anunciada? No hay duda de que el cambio realizado ha sido menor que el esperado. ¿Por qué? Acaso las causas sean fáciles de diagnosticar: aunque sea de manera poco elaborada, habría que atribuir las a la asignación de menos recursos de los previstos, a que los hechos concretos han revelado que impera un espíritu emprendedor insuficiente y, también, a que los europeos parece que nos distingue, casi con carácter irrenunciable, una actitud vital impregnada de un gran, incluso con frecuencia desmesurado, espíritu crítico ante cualesquiera que sean los cambios sociales.

Las características básicas de la ordenación de los estudios que contemplaba el proceso de Bolonia se centraban fundamentalmente en la reforma de la estructura de los estudios, mediante su reorganización en los niveles de grado, master y doctorado, y la incorporación de medidas complementarias que favoreciesen la transparencia y la comparabilidad de unos sistemas con otros; tales eran, como ya se ha dicho previamente, el suplemento europeo al título y la introducción de un sistema de medición de los estudios cursados mediante los denominados créditos europeos.

Además, la transformación tenía otros dos aspectos esenciales. Uno se refiere a la movilidad de los estudiantes dentro de todo el Espacio Europeo de Educación Superior y cuyo éxito ha sido considerable, gracias a la consolidación y crecimiento del programa Erasmus en este periodo de tiempo. Cabe recordar que su nacimiento fue anterior, tuvo lugar algo más de un decenio antes. La otra cuestión capital para la deseada renovación de los estudios universitarios incidía en las nuevas maneras de enseñar y aprender; en definitiva, en el protagonismo de los estudiantes en su proceso educativo. Lo que algunos sintetizan con la idea de situar al alumno en el centro de su proceso formativo.

La paulatina sustitución de la educación tradicional de carácter pasivo y memorístico, que ha predominado durante siglos, debe dar paso a la denominada educación activa y la mayor relevancia de la aplicación de los conocimientos, en sintonía con las ideas de Delors antes mencionadas.

Si la duración de los grados en el sistema universitario español ha sido, y es, motivo de controversia, en la Figura 1 se puede contemplar la disparidad de modelos existentes en unos y otros países: modelos de 180 créditos de grado y 120 de master, de 240 y 120 en otros, o de 240 y 90, incluso de 240 y 60, etcétera. También existe una dispersión semejante en cuanto a la implantación del sistema de créditos europeos, en lo que ocurre en unos países respecto a otros. A pesar de que ya hace más de un quinquenio que se tenía que haber completado el proceso, aún son minoría los países en los que se ha incorporado tal medida de la docencia en todos sus programas de estudios. Entre ellos se halla España, además de Italia, Países Bajos, Reino Unido o Suecia, pero no Francia, Alemania o Portugal.

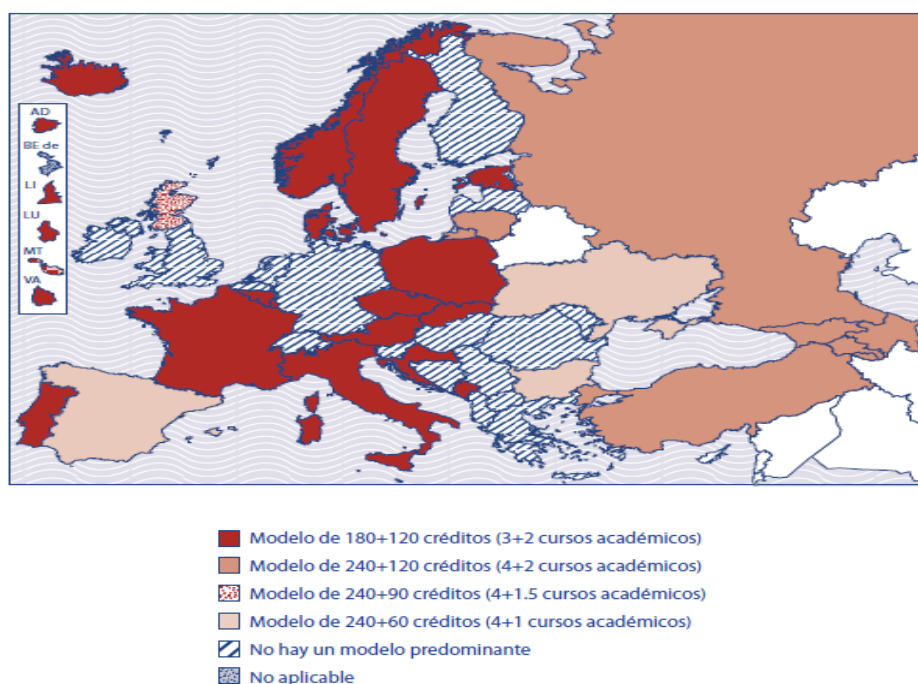


Figura 1. Modelos de estructura de estudios universitarios en EEES.

Fuente: The structure of the European Education System. Eurydice.

Igual acontece con la implantación del suplemento al título. También en este caso España se sitúa en una posición favorable, entre los países que han incorporado

dicho suplemento de forma automática y gratuita, como también lo han hecho Italia o Suecia, pero no Francia o Alemania, donde no se da de forma automática.

La convergencia en la ordenación de los estudios de grado y master es un gran paso. Nadie puede negar que signifique un progreso en la educación universitaria europea, pero no debe ser el único. Será una lástima que fuese el único. Una oportunidad perdida, en todo caso. Debemos actuar para que no sea así. Los cambios tecnológicos que de manera acelerada se incorporan en la vida cotidiana de nuestro tiempo conducen a una revisión de los objetivos de la educación superior. Ya no es suficiente, ni incluso puede considerarse válido, el modelo de unas enseñanzas organizadas por asignaturas con exámenes principalmente memorísticos y contenidos escasamente conectados entre las disciplinas.

El replanteamiento de la educación universitaria sobre la base de conocimientos interdisciplinarios y el trabajo en equipo es el fundamento de la renovación del aprendizaje o de la educación activa. Aprendizaje más que enseñanza, metodologías activas no uniformes, relevancia y consideración de la importancia de las destrezas y las capacidades, son asuntos sobre los que ha de asentarse la educación activa. Con ellos se perfilará un graduado educado para que sea capaz de desarrollar en mayor medida un pensamiento independiente y una predisposición favorable a la asunción de responsabilidades. Algo que los titulados adquirirían por su cuenta en tiempos anteriores, sin que en sus años universitarios hubiese tenido cabida en su proceso formativo.

Los cambios en el proceso de enseñanza y aprendizaje han de tener en cuenta las nuevas tecnologías educativas y que las evaluaciones midan de manera más creativa, además de rigurosa, la madurez académica, los conocimientos y las destrezas adquiridas por los estudiantes. Cambios que han de favorecer el aumento de la interactividad entre profesores y estudiantes y que faciliten que exista una relación más informal entre ellos, tal como demandan en su obra Pascarella y Terenzini ¹ o Ken Bain en otro texto magistral ².

¹ Pascarella, Ernest T. y Terenzini, Patrick T. *How College Affects Students: A Third Decade of Research*, Volume 2, March 2005, Jossey-Bass.

² Bain, Ken. *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Publicaciones de la Universidad de Valencia, 2007.

La formación ya no se limita a la acumulación de conocimientos; por el contrario, importan de igual manera las competencias adquiridas. En el *Barómetro sobre empleo y empleabilidad de los universitarios* elaborado por el Observatorio de Empleo y Empleabilidad Universitaria (cita a pie de página), que se hizo público en febrero de 2016, se encuentra un análisis extenso y detallado de las competencias adquiridas en mayor medida por los estudiantes en su paso por la universidad, las que son más demandadas a la hora de encontrar empleo, cuáles constituyen sus desajustes más llamativos, y las tendencias que se pueden extraer de los datos aportados por medio de una encuesta muy amplia, llevada a cabo con más once mil egresados.³

La educación activa, esa es la cuestión. Hay que renovar la ordenación académica, como se ha hecho en los últimos años, incluso deben corregirse los déficits que se han puesto de manifiesto con el cambio introducido a causa de la convergencia europea.

Un asunto capital para la buena evolución de nuestras universidades corresponde al papel que han de jugar en el futuro próximo los estudios de postgrado, en especial, el atractivo internacional que tengan las ofertas de los másteres. Una vez que sean puestos al día los conocimientos en las ofertas de estudios de grado y de master, la cuestión fundamental – una asignatura pendiente año tras año en el sistema universitario español- se refiere a la renovación de las metodologías educativas que no puede estar basada en el voluntarismo de los profesores. No se trata de que quieran los profesores hacerlo sin que nadie les anime a ello, más allá de su conciencia y sentido profesional como docentes. También compete a los responsables de la política universitaria y a los directivos de las universidades.

Hace casi 10 años se elaboró una propuesta⁴ que fue sometida a la consideración del Consejo de universidades en un pleno celebrado en Zaragoza y fue aceptada unánimemente, sin que de ello se derivase ninguna actuación posterior más allá de su exposición pública por medio de la web del Ministerio de Educación. Quizás semejante

³ Michavila, F., Martínez, J. M., Martín-González, M., García-Peñalvo, F. J. y Cruz-Benito, J. (2016). *Barómetro de Empleabilidad y Empleo de los Universitarios en España, 2015* (Primer informe de resultados). Madrid: Observatorio de Empleabilidad y Empleo Universitarios.

⁴ *Propuestas para la renovación de las metodologías educativas en la Universidad*. Editado: Comisión para las metodologías educativas en la Universidad. Ministerio de Educación y Ciencia. 2006.

comportamiento se pueda tomar como indicador del interés que suscita el tema en los políticos.

Otro asunto igualmente de capital importancia se refiere a la actitud institucional ante los jóvenes que llegan a cada universidad. ¿Cómo los ven? ¿Con que predisposición los reciben? ¿Cómo los escuchan? La relevancia que la universidad otorgue a las respuestas a cada una de estas preguntas debe reflejarse en el modelo educativo de cada institución. Su actitud al respecto constituye, en cierta manera, una especie de oferta – en el sentido de cierto compromiso- dirigida a los jóvenes que se interesen sobre cómo son los modos educativos de la universidad, para que sepan dónde se meten y qué pueden esperar del campus correspondiente.

En diversas universidades europeas desde el primer contacto con sus futuros estudiantes les hacen sabedores de los principios en los que se basará su metodología educativa. A modo de ejemplos de estas buenas prácticas pueden citarse el caso de la Universidad de Aalborg que resalta su modelo pedagógico basado en la resolución de problemas complejos de la vida real, o la Universidad de Twente, que anuncia a sus estudiantes que la forma más común de enseñanza que encontrarán en sus estudios allí consistirá en que sus alumnos lleven a cabo su trabajo en grupos o mediante su participación activa en numerosos seminarios.

Para hacer realidad los cambios, y no quedarse en meras formulaciones retóricas, es necesario conocer bien cuáles son los medios disponibles que emplean las instituciones en sus programas docentes. Profesorado, personal de apoyo, recursos económicos, etcétera. Por ello, de manera muy sintética, a continuación, se presentan algunos datos de interés al respecto.

El profesorado universitario ha sufrido como pocos colectivos sociales los efectos de la crisis económica. No sólo individualmente, con menguas en sus salarios y en los medios materiales a su alcance para la actividad docente, sino en su conjunto para atender las necesidades educativas de la universidad española. Si tras unos años de abundancia de oportunidades para acceder a la función profesoral –muy especialmente fue así a partir de la aprobación de la Ley de Reforma Universitaria- en los últimos cursos las puertas se han cerrado casi completamente para la entrada de jóvenes atraídos por lo que se denomina “vocación por la enseñanza y la investigación”. Semejante

limitación no solo tiene perniciosos efectos en las aspiraciones de los candidatos a llevar una vida profesional dedicada a la docencia, sino que son igualmente muy dañinas sus consecuencias para el propio sistema universitario. La renovación de las plantillas del profesorado universitario, planificada con debida antelación y acompañada de la cuantificación de los recursos que precise, es una piedra angular de toda política universitaria que pretenda alcanzar resultados satisfactorios.

Desde que se empezaron a sentir los efectos de la crisis económica y financiera no sólo se limitó drásticamente la dotación de nuevas plazas para los jóvenes profesores, sino que también se redujo la denominada tasa de reposición (o sea, el reemplazo de aquellos que por jubilación o por motivos de carácter personal acababan su vida académica). Tanto fue así que a partir del año 2009 esa tasa descendió bruscamente primero al 30%, luego al 15%, para a partir del año 2012 ser sencillamente nula hasta que en 2015 recuperó el valor del 50%.

En la Figura 2 se puede ver cuál es la distribución por edades del profesorado actual de las universidades españolas, según las distintas categorías.

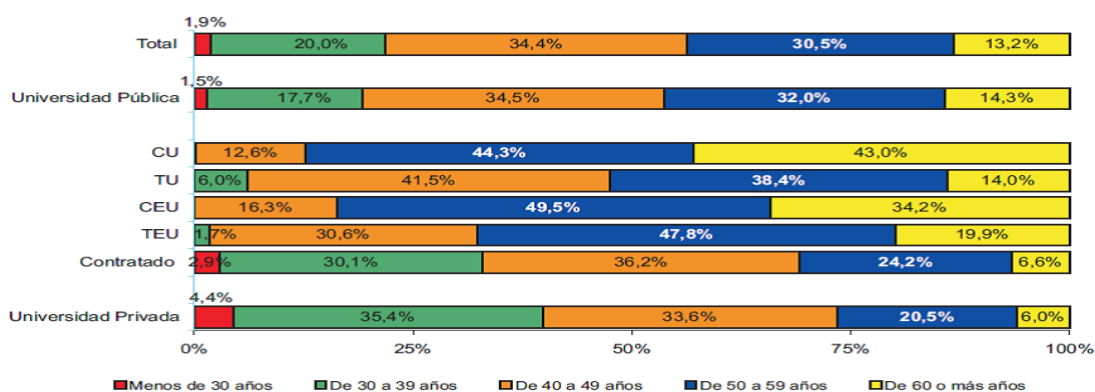


Figura 2. Distribución del PDI por grupos de edad y categoría. Curso 2013/2014.

Fuente: Estadística de Personal de las Universidades. Sistema Integrado de información Universitaria (SIU). MECD 2014-2015.

En los primeros años del siglo actual, el profesorado era un colectivo más joven que el que había en otros países del entorno. Aún en la actualidad, la distribución del profesorado de las universidades españolas por rango de edad sigue situándose para las franjas más mayores en cifras comparables con otros países, según datos que publica Eurostat. Así, en el año 2012, en España los profesores mayores de 50 años

representaban el 39%; un porcentaje algo inferior al de Francia, donde esa cifra era del 41% o de Italia donde se elevaba al 56%. Ciertamente es que los valores análogos de otros países europeos con reputados sistemas universitarios eran inferiores: en los Países Bajos del 34% o en Alemania del 27%. Sin embargo, si dirigimos la mirada a los más jóvenes, a los que tenían menos de 30 años el problema mencionado en lo que antecede se hace evidente. En España sólo el 3% de los docentes universitarios no alcanzan los 30 años, mientras que en los Países Bajos son el 19%, en el Reino Unido el 7% o en Alemania el 22%. Todos estos datos están tomados de Eurostat y corresponden a los profesores en los niveles ISCED 5-6.

La cuestión de la edad de los profesores es crucial para la renovación de las metodologías educativas, y no sólo por las oportunidades individuales que pueden representar para los jóvenes atraídos por la vocación universitaria. Un asunto éste que trasciende los intereses individuales.

Un buen profesor no se improvisa. No es cuestión de abrir las puertas y de manera automática conseguir que quienes se incorporen a la docencia dispongan desde el primer día de las capacidades y los conocimientos necesarios para una enseñanza excelente. Los conocimientos son necesarios, pero los métodos educativos no lo son menos y estos hay que aprenderlos y practicarlos. Lo cual no es cuestión de un suspiro.

De ahí que las “canteras” de futuros profesores son muy importantes para un sistema universitario que aspire a alcanzar buenos logros educativos. Hay que dotarlo de plazas de becarios, de aquellos que podríamos llamar aprendices de docentes, para que con lo que lean y vean de las buenas prácticas que otros lleven a cabo se formen.

El voluntarismo no es la solución. Hay que formar a los futuros profesores antes de que lo sean, no sólo en contenidos sino también en metodologías.

Un buen dato, a pesar de la pérdida de valor que estos últimos años han representado para la buena educación universitaria por falta de recursos y por políticas equivocadas, se halla en el valor de la ratio que tiene en el sistema universitario español el cociente entre estudiantes y profesores.

Seguendo los datos suministrados por la publicación *Education at a Glance*, de la OCDE, en su edición de 2014 esa ratio en España era de 11,8 para el año 2012. Se trata

de una de las cifras más bajas entre los países del entorno europeo. La media de la UE-21 se situaba en 15,8, y sólo algunos datos correspondientes a una minoría de países se encontraban por debajo; tal era el caso de Suecia, con 11,2.

Otros desajustes, a mi juicio de considerable valor, son aquellos que atañen también a los recursos humanos del sistema universitario español y afectan al llamado personal de administración y servicio.

En primer lugar, la ratio de personal docente por personal no docente se sitúa en un valor cercano a 2, ligeramente por debajo. Esa magnitud es superior a casi la totalidad de los países de nuestro entorno. En los mejores sistemas universitarios europeos o americanos suele, incluso situarse en torno a 1. El dato español no es bueno, pues los valores bajos de la ratio corresponden a instituciones con mejores resultados académicos, docentes e investigadores. La explicación de por qué es así no parece muy necesaria por su obviedad.

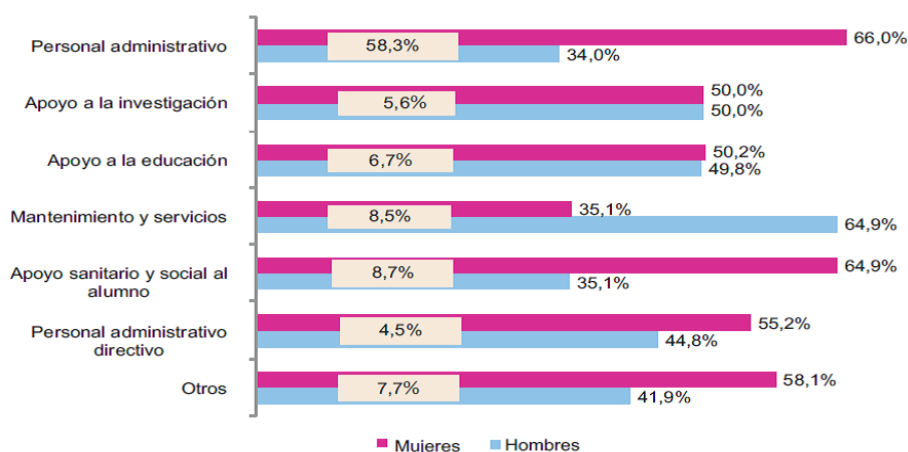


Figura 3. Distribución del PAS por servicio prestado y sexo. Curso 2013-2014.

Fuente: Datos y cifras del Sistema Universitario Español 2014-2015

Además ocurre que, como puede verse en la Figura 3, la mayoría del personal no docente se ocupa de tareas administrativas o de actividades no vinculadas con las funciones docentes e investigadoras de la universidad. Sólo el 5,6% tiene algún tipo de funciones de apoyo a la investigación y el 6,7% de apoyo a la educación. Ello se halla en consonancia con la circunstancia de que los requisitos para la incorporación de este personal no contemplan habitualmente una cualificación suficiente, que posteriormente les permita colaborar en tareas de apoyo a la docencia y a la

investigación. Este dato no tiene una importancia menor y constituye una diferencia negativa del sistema universitario español con las mejores referencias internacionales.

Los cambios deseados para nuestras universidades no se pueden limitar a cuestiones estrictamente docentes o investigadoras, urge un debate profundo y riguroso sobre asuntos cruciales que marcarán durante un largo periodo el futuro de la universidad española.

No se puede tejer y destejer constantemente, e improvisar sobre aspectos fundamentales para la bondad de las tareas académicas. Temas de semejante calado son las reformas que convienen a los actuales sistemas de gobierno, la revisión de los principios sobre los que se fundan la financiación pública y privada así como los recursos disponibles o la diferenciación entre universidades, su especialización vinculada al entorno social, económico y tecnológico y la elaboración de modelos educativos propios, singulares de cada institución.

En la primera década del S. XXI diversas comunicaciones de la Comisión Europea sugerían la urgencia en la elaboración de una agenda de modernización para nuestras universidades. El viento de la crisis se ha llevado por delante todos esos buenos propósitos. Sin embargo, sí que conviene citar alguno de los obstáculos para la introducción de las reformas universitarias, tal como mencionaba un informe de no hace mucho de la *European Universities Association*⁵. Entre ellos, ocupan un lugar destacado la inexistencia de la necesaria autonomía institucional a la hora de tomar decisiones, la falta de recursos económicos suplementarios y la falta de liderazgo.

1.3. En el horizonte: los pasos que se deberían dar

El panorama y las expectativas que aguardan a las universidades son complejos y más lo será en el futuro. Quedan lejanos aquellos tiempos en los que la cuestión fundamental, casi exclusiva, consistía en la buena organización de las enseñanzas y la calidad de los contenidos.

Son importantes los programas de estudio, la implicación de los profesores, la existencia de un modelo educativo propio, pero también lo son la existencia de

⁵ *Governance and funding*. University leaders' perspectives. European University Association, 2015.

estructuras organizativas que propicien, o al menos no impidan, los procesos educativos donde el estudiante tenga un papel relevante, o la interdisciplinariedad de unas materias y otras, o los valores cívicos y el compromiso social que las universidades transmitan y simbolicen. Y muchos otros asuntos, como las alianzas con otras instituciones para la realización de programas conjuntos docentes e investigadores, la internacionalización de sus actividades y de sus miembros, la movilidad de estudiantes y profesores, el contacto con los egresados de la institución y las estructuras de antiguos alumnos. Un universo lleno de complejidad, en suma.

Ante ese horizonte complejo que deben afrontar nuestras universidades, un buen ejercicio consiste en aprender de los éxitos y las buenas prácticas de otros, del buen hacer de las universidades que se consideran instituciones de referencia, en Europa o en América, en Oceanía o en Asia. La universidad que aspira a lo mejor ha de aprender de lo que hacen bien los demás, o con palabras de José Castillejo “aprender de los demás que hagan bien su trabajo”.

Aunque el Espacio Europeo de Educación Superior representa en la actualidad un proyecto apasionante pero con muchas sombras, y algunas decepciones, también tiene mucho de oportunidad.

Oportunidad para que, junto a la adaptación de los programas educativos, permita la corrección de defectos crónicos en nuestras universidades, y que por ellos mismos no se corregirían sin una actuación específica. En particular, hay interrogantes a los que en nuestro tiempo cabe pretender que haya quien, político o académico lidere la búsqueda de soluciones precisas y eficientes.

En la mirada al exterior se pueden encontrar respuestas aplicables a nuestras universidades. ¿Qué hacen las mejores universidades para estimular la educación activa? ¿Cómo animan a los jóvenes a interesarse por la actividad investigadora? ¿Cómo ayudan a sus titulados a encontrar el mejor empleo posible?

El nuevo tiempo de la universidad se ha de construir sobre los logros pasados. Nadie debe derruir todo, hacer tabla rasa y pretender empezar de cero, pues además de que sería injusto e ineficiente dicho planteamiento, sólo mostraría ignorancia. Hay

veces que algunos responsables de la política universitaria parecen pretenderlo, pero ese no es el camino.

Dice Alain Touraine, con su difícilmente igualable clarividencia, que “ahora sabemos que siempre se construyen cosas nuevas con otras viejas, y que la modernidad no consiste en borrar el pasado sino en incorporar todo lo posible del pasado en todo lo posible del futuro”.

Permítame el lector que describa un caso que recoge y refleja bien esa idea de Touraine. Se trata del prestigioso Massachusetts Institut of Technology norteamericano. El tantas veces citado MIT. En 1861, esta es su fecha fundacional, William Rogers considerado como su creador, estableció cuatro principios esenciales para la educación que debía impartir la institución. Eran los siguientes: el valor educativo de la aplicación de los conocimientos, la responsabilidad social, el aprendizaje activo y la combinación de la educación profesional y la educación liberal.

Casi siglo y medio después, en el año 2007, Susan Hockfield, que era su presidenta en ese momento, decidió revisar tales cuatro pilares que habían permanecido incólumes y vigentes durante ciento cincuenta años. Creó un grupo de trabajo denominado *Task Force on Student Life and Learning*. En ella participaron ilustres pensadores y académicos. La conclusión al finalizar sus tareas fue que los cuatro principios formulados por Rogers a mediados del S. XIX seguían siendo válidos y que no procedía eliminar ninguno sino, por el contrario, añadir otros nuevos. Los tres siguientes: una visión integrada de los valores académicos de la investigación y de la sociedad, el estímulo de la diversidad y reforzar como características de la formación su intensidad, la curiosidad y el entusiasmo de profesores y alumnos.

En suma, volviendo a la cita de Touraine, la visión de la modernidad del MIT también consistía no en eliminar el pasado sino “en incorporar todo lo posible del pasado en todo lo posible del futuro”. Todo un hermoso ejemplo para imitarlo.

La nueva forma de entender la educación universitaria replantea igualmente quiénes son los actores y cuáles deben ser sus roles. En el pasado estaba claro que los actores eran los estudiantes, amparados en su caso por sus familias con los recursos requeridos, y las universidades donde cursaban la carrera, instituciones estas vinculadas

por el gobierno que las financiaba en la gran mayoría del caso por ser centros públicos. Pero esto ya no es así, se unen a los anteriores otros actores nuevos: los empleadores y los profesionales en ejercicio, unos demandando características formativas específicas a los titulados que contratan y los otros acudiendo en tiempos posteriores a la terminación de su carrera nuevamente a formarse en disciplinas concretas.

Los estudiantes, y subsidiariamente sus familias, sitúan el foco de sus intereses en necesidades educativas precisas y concretas –cuál es la oferta de estudios y cuáles son las características de la formación que reciben-, además de su aportación económica, por medio de la financiación que deben aportar para sufragar matrícula, necesidades vitales y otros gastos adicionales de los jóvenes en sus tiempos universitarios.

Los responsables de los gobiernos, y por ende en toda la administración educativa, centran sus prioridades en el diseño de las políticas universitarias, en la asignación de recursos públicos destinados a la educación superior y a la investigación que se desarrolla en los campus universitarios y en la implantación de mecanismos de rendición de cuentas que han de exigir a las instituciones en cuanto al buen uso de los fondos asignados.

Los empleadores se interesan por la correcta atención de las necesidades de capital humano que demandan las empresas, los actores económicos y tecnológicos y, en suma, la sociedad en general. Además deben contribuir con financiación específica al desarrollo de programas educativos. Esta última es una cuestión apenas abordada hasta ahora, o en todo caso mal resuelta. En contrapartida los empleadores deberían participar en algún momento en el diseño de los programas aportando su visión del tema, sus sugerencias para el mejor ajuste entre el mundo académico y el mundo laboral.

De manera concreta, en cuestiones relacionadas con los contenidos de la componente práctica de la formación o, de forma singular en el diseño de aquellas titulaciones con mayor componente profesional. En España, los consejos sociales podrían ser las plataformas donde se recogiesen esas ideas e intereses, pero aún nos hallamos muy lejos de que tal mecanismo de ajuste entre la sociedad y los centros de educación superior funcionen debidamente.

Por último los profesionales, aquellos graduados que pasaron por la universidad tiempo atrás y que, con su progreso en la carrera profesional y con las nuevas expectativas que adquieran al cabo de los años, ven surgir lagunas formativas, o nuevas necesidades educativas no contempladas durante los años estudiantiles. Necesitan actualizarse, es la razón del *Lifelong learning*, cuyo crecimiento es permanente. La atención de dichas demandas pueden ser satisfechas individualmente, caso a caso, o mediante el desarrollo de programas impartidos periódicamente, y en los que las asociaciones de *alumni* han de jugar un papel muy importante.

Se ha mencionado anteriormente el origen de las reformas más prioritarias en la educación superior. La educación práctica, los métodos educativos de tipo activo, el aprendizaje por medio del conocimiento de buenas prácticas, etcétera. Pero es preciso volver, aunque sea brevemente a la cuestión de si los conocimientos adquiridos son los más adecuados.

En la universidad se forman profesionales que, sobre todo y de manera principal, son ciudadanos. ¿Esta afirmación ha de conducir a una visión distinta de los contenidos de los programas en las diversas titulaciones? ¿Cómo deberían equilibrarse los programas de estudio, entre los conocimientos de tipo científico, de tipo humanístico o de tipo tecnológico?

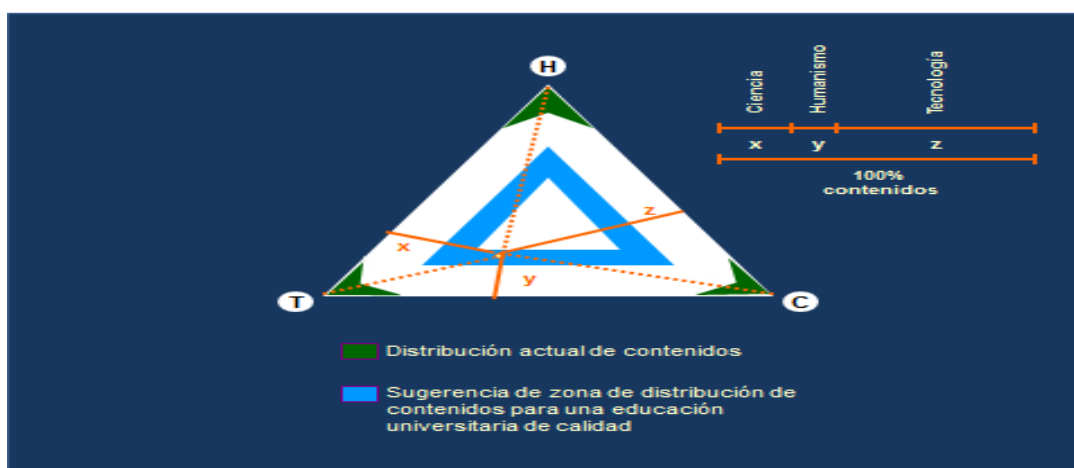


Figura 4. La distribución de contenidos para una educación universitaria de calidad.

Fuente: Elaboración propia.

En la Figura 4 se pretende dar de un modo simbólico una respuesta innovadora a tales interrogantes. En los vértices del triángulo se sitúan los tipos de disciplinas

científicas, humanísticas o tecnológicas, sin mezclas entre ellos. Los estudios que se representan gráficamente en un vértice corresponderían a la ausencia de mezcla con conocimientos que no fuesen propios de esa área de conocimiento. En las zonas de color verde, próximas a los vértices, se sitúan los programas de estudio para los que un campo científico es extraordinariamente más predominante que los otros dos. Acaso sea éste el caso de las titulaciones actuales en la universidad española.

La zona azul de la Figura 4 representa simbólicamente una cierta sugerencia de dónde podrían situarse los planes formativos de titulaciones que tuviesen mayor carácter transversal que la gran mayoría de los que se imparten actualmente, y no pecasen de excesiva especialización.

Recuerdo aquí dos frases que vi a la entrada de una sala de juntas de la Universidad Politécnica de Catalunya. Una reproducía la conocida idea que figuraba en el frontispicio de la Academia de Platón: nadie entre aquí que no sepa geometría. La segunda pretendía completar o, por qué no, corregir tal afirmación y decía, más o menos así: tampoco debe entrar quién sepa demasiada geometría.

Todas estas ideas hay que situarlas en el tiempo actual. Un tiempo de crisis económica y financiera en el que ha aumentado la desigualdad –en definitiva, hay mayor diferencia entre los ricos y los pobres en muchos países- y el aumento del riesgo de exclusión social o pobreza. Según los datos de Eurostat si se calcula el cociente entre los ingresos del 20% de empleados que más ganan y el 20% de los también empleados pero que son los que menos ganan, esa cifra ha aumentado en bastantes latitudes durante los años de la crisis.

España tiene el “desafortunado honor” de ser el país de la Unión Europea donde más ha crecido esa magnitud. A lo cual debe añadirse, volviendo a la óptica de los asuntos universitarios, el desproporcionado incremento de las matrículas universitarias en grado y en master. Y ello ocurre en un Estado cuyas ayudas al estudio se encuentran entre las menos favorables de la OCDE, pues apenas alcanzan un tercio del valor medio del conjunto de los países de dicha Organización.

Completa el desafortunado panorama la elevadísima tasa de desempleo de los jóvenes que también azota dramáticamente a los universitarios. Durante los últimos

años han sido contantes las noticias en los medios de comunicación que hacían referencia a cómo los titulados universitarios, muchos ellos de gran valor y brillantez y todos integrantes de la generación considerada mejor preparada de la historia, tenían que ir a buscar una oportunidad de trabajo a otros países, sobre todo del centro Europa o más hacia el norte.

Si abandonamos en este análisis las penurias actuales para elevar la mirada hacia el futuro, pronto hallaremos algunas explicaciones a la percepción que algunos organismos muestran del tiempo por venir.

Ya entre las conclusiones del Consejo Europeo que tuvo lugar el 12 de mayo de 2009 se presentó un documento que llevaba por título *Marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación*, que se puede considerar como un antecedente de la conocida Comunicación de la propia Comisión, del 3 de marzo de 2010, denominada *Europa 2020: una estrategia para un crecimiento inteligente, sostenible e integrador*.

Si algo caracteriza a los textos publicados por la Comisión Europea en los últimos años es su retórica. Muchas palabras hermosas con escasos efectos prácticos. Bellos objetivos que no se suelen cumplir, como son los que hablan de la reducción de las tasas de abandono escolar o del incremento en el porcentaje del PIB invertido en I+D.

Si se tiene en cuenta el escepticismo que puede producir tal separación entre lo que se dice y lo que se hace, una lectura de los objetivos marcados en *Education & Training 2020* conduce a una mezcla de aprecio y de escepticismo. Las iniciativas, las ideas y las propuestas que en él se contienen sobre el aprendizaje permanente y la movilidad o sobre la equidad, la cohesión social y la ciudadanía activa son sugerentes y deseables. También ocurre así con los objetivos que se enuncian a propósito de la calidad y eficacia en los estudios de educación superior o en las medidas destinadas a incrementar la creatividad, la innovación y el espíritu empresarial en los jóvenes universitarios.

Si huimos del contagio de vocablos novedosos pero nos reafirmamos en la necesidad de dar pasos por la senda de la mejora de la universidad europea, hay cuestiones que de manera inmediata necesitan impulsos, recursos y estrategias para

que se alcancen objetivos satisfactorios. Así ocurre con la mejora de la empleabilidad de los egresados que salen de las universidades europeas, con la renovación de las metodologías educativas dándoles un sentido más activo, con la internacionalización de las universidades en su docencia, su investigación y su posicionamiento en el actual mundo global o, en definitiva, con lo que representa y, en consecuencia a lo que obliga, el papel emergente de la universidad como motor del progreso social.

Para mejorar la posición de las universidades europeas en cada uno de los enunciados anteriores, o en otros muchos que se podrían incorporar a la lista esbozada, hacen falta más recursos, no cabe duda; más aún tras el carácter devastador de la crisis económica que aún padecemos.

Pero con recursos sólo no será suficiente. Hay obstáculos que se oponen a la modernización y a las ambiciones de un futuro mejor para los campus universitarios. Tales son la excesiva reglamentación y normativa que lastran su funcionamiento ágil, la uniformidad y parecido de unas universidades con otras, sin que su vinculación con el entorno les marque un carácter diferenciador, o la gobernanza universitaria, donde las reformas en muchos países van bastante más despacio de lo que sería conveniente.

Para concluir este texto, con un cierto carácter simbólico por la importancia que tienen, y que más tendrán en el futuro, las cuestiones relacionadas con los planteamientos globales universitarios, quiero mencionar una característica de la internacionalización de la docencia universitaria, más concretamente, del lugar donde estudian los jóvenes, o sea, la movilidad a la hora de cursar sus estudios superiores.

Con anterioridad se han formulado las características que debían tener los estudios universitarios en los campus europeos: la formación de profesionales, como ha sido tradicional en su devenir hasta ahora, y la formación de ciudadanos. Con la implantación del Espacio Europeo de la Educación Superior se ha pretendido mejorar la primera mediante la armonización académica de los centros y la ampliación del mercado laboral. La formación de ciudadanos, como compromiso y como obligación de las instituciones universitarias hace referencia a que los valores democráticos, impregnados de humanismo, y la racionalidad formen parte esencial de la educación universitaria.

Los llamados valores europeos tienen que contribuir a la educación de ciudadanos europeos, libres, solidarios. Su formación lo ha de incorporar además de que tengan capacidad de implantar innovaciones tecnológicas y sociales. En todo ello beneficiará la generalización de la la internacionalización de la docencia, tanto en grado como en master, mediante la implantación de redes de colaboración docente entre universidades que encuentren temas de interés común. Y hay que sumar a estas iniciativas las posibilidades tecnológicas del tiempo actual.

Poco a poco, las fronteras nacionales se diluirán o apenas tendrán sentido para los jóvenes a la hora de cursar sus estudios universitarios, durante todo el tiempo que duren o, al menos, en parte de él.

Si hay que buscar un ejemplo de éxito de una iniciativa política muchos citarían el desarrollo del programa Erasmus, España puede sentirse orgullosa de su participación en el programa, el país que más estudiantes Erasmus recibe y el que más envía.

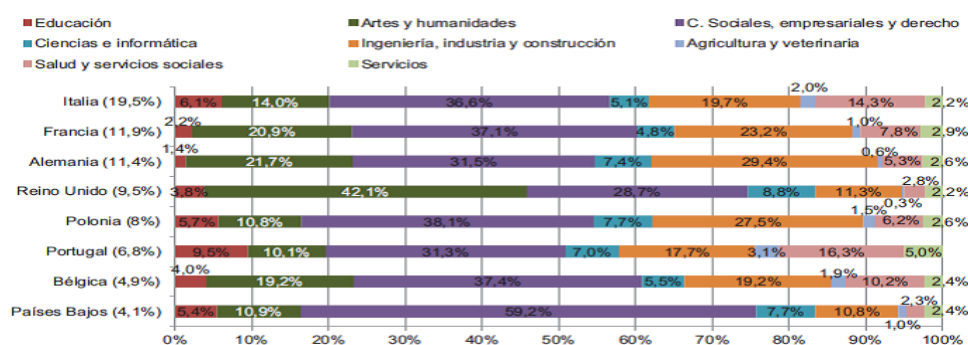


Figura 5. Países con mayor número de estudiantes Erasmus españoles y su distribución por ámbito de estudio. Curso 2013-2014.

Fuente: Datos y Cifras del Sistema Universitario Español. Curso 2015-2016

Son numerosas las reflexiones a propósito de las bondades de Erasmus. Androulla Vassiliou, que fue Comisaria de Educación, Cultura, Multilingüismo y Juventud de 2010 a 2014, decía en *El País* que “El mensaje es claro: si estudias o si te formas en el extranjero, tienes más probabilidades de mejorar tus perspectivas de empleo”. Además, añadía algún dato al respecto: los alumnos Erasmus tienen un 23% menos de tasa de paro al cabo de cinco años de graduarse. Por eso es importante seguir reforzando el programa Erasmus, que los gobiernos lo deben mimar y no ser cicateros con los pocos recursos que a tal fin destinan.

Tras la cumbre de ministros responsables en Educación Superior celebrada en Lovaina se formulaba el deseo, en el consiguiente Comunicado que al menos el 20% de los graduados en el Espacio Europeo de Educación Superior en 2020 deberían pasar un periodo de formación fuera de su país. El objetivo marcado en el periodo 2007-2013 era llegar en este último año a 350.000 estudiantes Erasmus; sin embargo, esa movilidad se quedó por debajo de tales expectativas y llegó únicamente a 268.000. Cuidar el programa Erasmus debe ser, además de un objetivo político, un compromiso moral de los gobernantes europeos con la juventud.