

## ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR: MARCO TEÓRICO

Ana Molina Rubio  
Universidad de Córdoba<sup>1</sup>

### RESUMEN

En este artículo se reflexiona y toma postura respecto a principios constitutivos del marco teórico en que se fundamenta el proyecto de convergencia de las universidades europeas, especialmente los referidos como "Europa del conocimiento", "cohesión social" y "aprendizaje permanente". Tras ubicarlos en los documentos oficiales que presentan el referido proyecto y señalar los textos publicados por la Comisión Europea que los tratan monográficamente, se sintetizan las ideas más relevantes, a juicio de la autora, contrastándolas con las defendidas en obras seleccionadas de la bibliografía pedagógica vigente. El objetivo es orientar la adaptación de las propuestas curriculares, tarea inminente del profesorado universitario, más allá de los aspectos técnicos relativos a grados, créditos, suplemento a los diplomas, etc.

**Palabras clave:** educación, cooperación, funciones de la Universidad, calidad de la docencia.

### ABSTRACT

In this work we reflect about constitutive principles of the theoretical framework, which support the project of the European Universities convergence; we make especially reference to the "knowledge Europe", the "social cohesion" and the "lifelong learning". When principles are situated in the official documents, we sum up in some main ideas and we contrast them with another ideas of the selected actual pedagogical bibliography. Our goal is to guide the adaptation of curricula alternatives, an urgent task to Higher Education teachers more than technical aspects of the degree structure, the credits system and the Diploma Supplement.

**Key-words:** education, cooperation, University functions, teaching quality.

<sup>1</sup> Profesora del Área de Teoría e Historia de la Educación. Facultad de Ciencias de la Educación, C/ San Alberto Magno s/n, 14071 Córdoba. Tfno. 957 212562. E-mail: ed1morua@uco.es.

## INTRODUCCIÓN

Según se desprende de los escritos generados en encuentros y trabajos sobre el tema, parece que existe acuerdo en las bases y en las directrices principales del proyecto de convergencia de las universidades europeas. En estos momentos se trata de diseñar fórmulas para materializar las pautas establecidas, adaptándolas a las peculiaridades de cada contexto. A tal objeto, a pesar del riesgo de volver a abundar sobre lo tratado, no está de más organizar y sintetizar ideas menos estelares, según se desprende del espacio que ocupan en los documentos fundamentales y los artículos de los tratadistas. Forman parte del marco de principios teóricos propuestos para orientar la educación en todas las etapas (no sólo en la superior), y han sido objeto de atención por otras comisiones de la Unión Europea que los han expuesto en textos específicos. No es preciso defender la necesidad de considerar estos principios, debatirlos y tomar postura respecto a posibles alternativas en su conceptualización, a la hora de intentar las modificaciones que se nos demandan en planes de estudios y programas.

Dos de estos principios sí están siendo referidos con más asiduidad, sin duda porque condicionan directamente los cambios curriculares más inminentes: a) **docencia centrada en el aprendizaje** y b) **importancia de la formación** frente a la información en el planteamiento de las metas de la enseñanza. El primero explica el cómputo del trabajo del alumnado en la nueva consideración de los *créditos*. El segundo se ha de traducir en la formulación de objetivos en términos de *competencias*. Junto a estos dos, han de ser tenidos en cuenta otros tres principios más generales, a fin de comprender el alcance y el sentido de todo el proyecto, cualquiera sea el grado de concreción de sus directrices. Están mencionados como "Europa del conocimiento", "cohesión social" y "aprendizaje permanente". Aunque cada uno tenga su propia entidad y pueda ser tratado de forma independiente, en realidad están estrechamente conectados. Más bien representan distintos puntos de mira para contemplar el conjunto. Puede decirse que el "aprendizaje permanente" es imprescindible en la "Europa del conocimiento" y contribuye a la "cohesión social", porque las metas formativas requeridas exigen que la educación se extienda a lo largo de la vida y se enfoquen desde el trabajo y la implicación personal del alumnado. La "cohesión social" sería la meta; la formación, docencia centrada en el aprendizaje y educación permanente los recursos para alcanzarla, y la "Europa del conocimiento", a un tiempo, contexto, meta y recurso. Sin perder de vista estas conexiones ni el marco teórico global, lo que sigue son una serie de consideraciones sobre los tres argumentos entrecorillados, con algunas de sus implicaciones respecto a la etapa universitaria del sistema educativo. Dado el estrecho vínculo que existe entre ellos, se tratan conjuntamente los dos primeros y se reserva un espacio exclusivo para el tercero.

## EUROPA DEL CONOCIMIENTO Y COHESIÓN SOCIAL

En la Declaración de La Sorbona (1998), donde empieza a plantearse el proyecto de Espacio Europeo de Educación Superior, está contemplado el objetivo de la contribución de la Universidad a la construcción de la "Europa del conocimiento", aclarando que tiene el deber de "consolidar y desarrollar las dimensiones intelectuales, culturales, sociales y técnicas de nuestro continente". La Declaración de Bolonia (1999) es el documento más rico en referencias teóricas de cuantos se refieren al Espacio Europeo de Educación Superior (por algo es citado el proyecto como "Proceso de Bolonia"). Señala entre las metas de la Europa de los conocimientos "el crecimiento social y humano", aportar a los ciudadanos "las competencias necesarias para afrontar los retos del nuevo milenio" y "la concienciación de los valores compartidos y de la pertenencia a un espacio social y cultural común". El Comunicado de Praga (2001), a su vez, recoge tres objetivos: cohesión social, igualdad de oportunidades y la calidad de vida. Aunque la expresión "cohesión social" no aparece hasta este tercer documento, en realidad todas las alusiones a lo social y a los valores pueden entenderse como referencias a ese tema que, por lo tanto, está presente en el proyecto desde su origen.

Entre las comunicaciones de la Unión Europea dedicadas monográficamente a estos dos principios, destacan los cuatro siguientes<sup>2</sup>:

- 1) el Libro Blanco sobre la Educación y la Formación: "Enseñar y aprender en Europa. Hacia la Sociedad del Conocimiento", que data de 1995;
- 2) "Hacia una Europa del conocimiento" (11/11/97);
- 3) "Invertir eficazmente en educación y formación: un imperativo para Europa" (10/01/03) y
- 4) "El papel de las Universidades en la Europa del Conocimiento" (5/2/3), el más reciente.

### Un nuevo contexto

El lema "Europa del conocimiento" suscita muchas adhesiones porque parece alejar el peligro de una convergencia europea centrada exclusivamente en lo económico, lo que fue denunciado como "Europa de los mercaderes". Hace pensar, como se ha dicho, en las condiciones sociales de partida a las cuales ha de responder cualquier proyecto de educación. Entre los rasgos que suelen destacarse para caracterizar a la sociedad actual, no sólo la europea, la **revolución tecnológica digital** es, sin duda, el más significativo. De ahí proceden otros hechos relevantes aludidos para describir los cambios vertiginosos, en todos los órdenes de la existencia, a los que estamos asistiendo, y algunas circunstancias distintivas del contexto espacio-temporal en el que nos encontramos<sup>3</sup>.

<sup>2</sup> Todos los textos de la Comisión Europea han sido localizados a través del buscador Yahoo: [www.yahoo.com](http://www.yahoo.com). No se mencionarán en la bibliografía.

<sup>3</sup> Entre las obras que tratan la nueva situación, seleccionamos las siguientes: CASTELL, Manuel (1997): *La era de la información: Economía, sociedad y cultura. Vol.1, La sociedad red*. Madrid, Alianza; FLECHA, Ramón y

Para los propósitos de este trabajo, cabe mencionar la **multiplicación de recursos** útiles para mejorar la calidad de vida de las personas, junto al **aumento de exigencias** o requisitos para la integración de los individuos en su entorno y para aprovechar las oportunidades que éste puede ofrecerles, sin olvidar los peligros que acechan a quienes no logren responder a tales exigencias. Aunque no perdamos de vista el interés por el desarrollo económico, hay que valorar y aprovechar la meta europea de una sociedad del conocimiento cohesionada, y la **importancia creciente de la educación** como recurso y de las instituciones educativas, consideradas las instituciones sociales por excelencia en el siglo XXI<sup>4</sup>

Precisamente, los nuevos medios disponibles, especialmente los referidos a la comunicación, han provocado la ampliación del contexto de referencia, más allá del país y del continente, y la necesidad de adoptar una perspectiva planetaria en la consideración de cualquier tema o problema. Se trata de la **"mundialización"** o **"globalización"**, tantas veces mencionada como característica social actual. Muy unido a este rasgo se encuentra el del **pluralismo y multiculturalidad**: las referencias vitales se han diversificado, el entorno social e ideológico se ha enriquecido y complicado<sup>5</sup> (Hopenhayn, M., 2002). Conocemos otras alternativas en la interpretación y la orientación de la existencia humana que invitan a la revisión de la propia y al respeto-tolerancia de las diferentes. Así lo plantea el Club de Roma<sup>6</sup>, desde la preocupación por la estabilidad social:

Para evitar un "enfrentamiento de civilizaciones" en un mundo multicultural deben aceptarse la identidad y la diversidad culturales como objetivos legítimos en sí mismos, junto con el respeto por los derechos humanos fundamentales y la identificación con un conjunto común de valores humanos. La pérdida de la diversidad cultural incrementa la inestabilidad política y económica.

TORTAJADA, Iolanda (1999): "Retos y salidas educativas en la entrada de siglo" en IMBERNÓN, Francisco. (coord.): *La educación en el siglo XXI. Los retos del futuro inmediato*. Barcelona, Graó, pp 13-27. GIMENO, J. (2001): *Educación y convivir en la cultura global: las exigencias de la ciudadanía*. Madrid, Morata. PÉREZ, Angel. (1998): *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid, Morata; STOLL, Louise y FINK, Dean. (1999): *Para cambiar nuestras escuelas*. Barcelona, Octaedro.

<sup>4</sup> ALBA, Carmen. (Coord.) (2002): *Perspectivas de aplicación y desarrollo de las nuevas tecnologías de la educación*. Unión Europea, América Latina y Caribe. Madrid, Ministerio de Educación Cultura y Deporte/Universidad de Murcia.

<sup>5</sup> HOPENHAYN, Martín (2002): "El reto de las identidades y la multiculturalidad" *Pensar Iberoamérica, Revista de cultura*. <http://www.campus.oei.org/pensariberoamericalric00a01.htm> Xavier Besalú, Giovanna Campani, Josep M. Palauàrias [compiladores 1998 *La educación intercultural en Europa: un enfoque curricular* / Barcelona : Pomares-Corredor.

<sup>6</sup> *Ningún límite al crecimiento sino a la pobreza. Hacia una sociedad del conocimiento sostenible*. Contribución del Club de Roma a la Cumbre Mundial sobre el Desarrollo sostenible 2002. [www.clubofrome.s/WSSD-Spanish.pdf](http://www.clubofrome.s/WSSD-Spanish.pdf) p. 7.

## Revisión y ampliación de metas

El término "conocimiento" es pertinente por expresar la meta de superar la mera información, que los medios tecnológicos facilitan y difunden, por medio de la elaboración que de ella han de hacer individuos y colectivos hasta convertirla en algo útil para orientar y enriquecer la existencia humana. En orden a este propósito, no basta, con ser una condición obligada, el dominio de los medios informáticos que permiten el acceso a tal información. Se precisa evaluación y selección para evitar los peligros derivados de la ingente masa de mensajes que la telemática aporta y, una vez realizada la criba, estructurar los contenidos y reflexionar sobre ellos para extraer sus aportaciones, buscar sus posibilidades de aplicación e, incluso, de enriquecimiento y profundización para seguir avanzando.

Es evidente que los objetivos de los programas educativos han de ampliarse considerablemente, además de replantear su orden de prioridades<sup>7</sup>. En la **lectoescritura** cobra nueva importancia la comprensión lectora y la expresión por escrito; el dominio del **lenguaje oral** no puede descuidarse en absoluto y, además de la lengua materna, se impone la adquisición de, al menos, **un segundo idioma**; la **alfabetización digital** o adquisición de la capacidad de usar las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), se incorpora a los aprendizajes instrumentales. La meta de "**aprender a aprender**" implica la adquisición y desarrollo de las destrezas anteriores y de otras muchas, entre las que se encuentran el análisis, la síntesis, el juicio crítico, la aplicación de principios o abstracciones en casos concretos, resolución de problemas... En esta línea, Ferraté<sup>8</sup> defiende como objetivo prioritario de la educación actual el "Aprender a razonar" o adquirir "capacidades de análisis, de relación, de contextualización, de comunicación" y augura "una catástrofe de ignotas proporciones (...) un auténtico cataclismo" si no se introducen los cambios pertinentes para acabar con la "insensata ansia de demostrar -o hacer demostrar- conocimientos en forma de recetas, nombres, fórmulas y soluciones."

Pero la comunicación, las relaciones con nuestro entorno, no dependen sólo de las habilidades; intervienen también actitudes como el interés por y la consideración de los demás, apertura, colaboración, responsabilidad, autoestima... Por tanto, habrá que incluir metas referidas al desarrollo de estas y otras facetas de índole social, afectiva y ética, lo que se engloba bajo el título de "**educación en valores**", tan importante en un mundo caracterizado por el consumismo y el hedonismo individualista; por el egoísmo, la avaricia y la insolidaridad; por el relativismo y la falta de compromiso.

Y ¿dónde queda la adquisición de conocimientos? Aquí surge una cuestión para debate y toma de postura. Dada la facilidad de acceso a la información sobre cualquier tema, derivada de tantos medios a nuestro alcance, parece razonable la propuesta de relegar a un lugar secundario la memorización de conocimientos. En todo caso, se requiere un trabajo serio de selección de los contenidos que han de ser

<sup>7</sup> GIMENO, José: *op. cit.*

<sup>8</sup> FERRATÉ, Gabriel (2003): "Aprender a razonar" *El País*, 24 de febrero de 2003, p.35.

incluidos en los programas educativos, tanto como de estructuración de los seleccionados en torno a temas o problemas relevantes, como alternativa a su distribución y secuenciación en disciplinas<sup>9</sup>. Mucho más urgente que la información, sin que haya que prescindir de la transmisión cultural, resulta la formación en las diversas facetas que acabamos de referir. En síntesis, el principio de **educación integral u holística** que propugna el desarrollo armónico de la persona en todas sus dimensiones, ideal de la educación desde la Grecia clásica, retomado en los años setenta<sup>10</sup> cobra nuevo interés y replantea las formas en que se ha materializado hasta ahora<sup>11</sup>.

Pero la ampliación de demandas que la sociedad del tercer milenio presenta a la educación no se refieren sólo a los objetivos a lograr por el alumnado. La población que debe ser atendida se ha incrementado considerablemente: ya no es sólo la infantil y juvenil, sino la de cualquier edad, condición o nacionalidad. Está en juego el desarrollo sostenible, es decir, el futuro de la humanidad<sup>12</sup>:

El desarrollo sostenible sólo se hará realidad a través de la innovación y de mecanismos de distribución innovadores. Hay que hacer que, en todas partes, las tecnologías trabajen para el desarrollo humano. Todos necesitaremos el acceso al conocimiento y la tecnología. Todos debemos invertir más en enseñanza y formación, y en crear y asimilar los nuevos conocimientos.

No consiste sólo en ampliar la oferta de puestos y programas educativos, sino también en asegurar que la totalidad de participantes alcance las metas básicas. La **“educación para todos”**<sup>13</sup> en esta doble vertiente de igualdad de oportunidades de acceso y de posibilidades de éxito, es uno de los retos que tiene planteada la Humanidad, por razones de justicia y de supervivencia. De justicia, para dar cumplimiento a uno de los Derechos Humanos recogidos en la Declaración Universal, por lo que significa para evitar la exclusión social y para lograr una vida más humana; de supervivencia porque, como ya se sabe, la marginación y la injusticia es el caldo de cultivo de la violencia y la desestabilización. Más aún, si nos centráramos en los intereses económicos, como se defiende desde la teoría del capital humano, convendría recordar que la inversión en educación es la más rentable de las inversiones y que, tanto el mantenimiento como el desarrollo de las empresas, requieren atender la preparación de sus profesionales de todos los niveles, no sólo de los directivos. En el

<sup>9</sup> DARLING-HAMMOND, Linda (2001): *El derecho de aprender*. Barcelona, Ariel.

<sup>10</sup> FAURE, Edgar, y otros (1975): *Aprender a ser*. Madrid, Alianza/UNESCO.

<sup>11</sup> DELORS Jacques. (Dir.) (1996): *La educación encierra un tesoro*. Madrid, UNESCO/Santillana.

<sup>12</sup> Ningún límite al cocimiento sino a la pobreza. *Hacia una sociedad del conocimiento sostenible*. Contribución del Club de Roma a la Cumbre Mundial sobre el Desarrollo sostenible 2002. [www.clubofrome.es/WSSD-Spanish.pdf](http://www.clubofrome.es/WSSD-Spanish.pdf)

<sup>13</sup> *Declaración Mundial sobre educación para todos* "Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje". Jomtien, Tailandia, 5 al 9 de marzo de 1990. [www.oei.es/efa2000/jomtien.htm](http://www.oei.es/efa2000/jomtien.htm); *Educación para Todos: cumplir nuestros compromisos comunes*. [www.unesco.org/education/efafried-all/dakfram.spa.shtml/monitoring/pdf/Monitoring-2002/monitoring2002-spa.pdf](http://www.unesco.org/education/efafried-all/dakfram.spa.shtml/monitoring/pdf/Monitoring-2002/monitoring2002-spa.pdf)

mercado laboral cada vez hay menos oportunidades para quienes no puedan demostrar una formación progresivamente más amplia, profunda y funcional<sup>14</sup>.

### Hacia la cohesión social

Enlazamos así con otro de los lemas que orienta el proyecto de Espacio Europeo de Educación Superior: la "cohesión social". Comprende la búsqueda de calidad de vida para todos los ciudadanos, a partir de la igualdad de oportunidades y la lucha contra la exclusión, además de promover la integración y participación social activa de personas y grupos, sin importar sus peculiaridades. El respeto a la autonomía y la atención a la diversidad se conjugan con la búsqueda de valores comunes propios de la identidad europea. Aquí surge otro tema que reclama debate y consenso: ¿cuáles son esos valores comunes? La respuesta inmediata que viene a la mente es: los que se derivan de los Derechos Humanos y sustentan la democracia. Pero con ella no queda todo resuelto. Hay que precisar y elaborar una relación, ahondar en el significado de cada uno, intentar establecer alguna jerarquía entre los establecidos. Existen muchas discrepancias que pueden aflorar en cada paso. Por ejemplo, quienes apuesten por la democracia como sistema político seguramente aceptarán que la libertad, la tolerancia y la solidaridad son valores básicos; pero quizás no todos estarán de acuerdo con la misma definición. En cuanto al orden de prioridades, ya sabemos que constituye un signo distintivo de las diferentes ideologías: el neoliberalismo antepone la libertad a la solidaridad; el socialismo apuesta por el orden inverso. La cuestión no es baladí pues explica decisiones y enfoques de signo muy distinto, como la insistencia en la búsqueda de calidad a través de la **competitividad**, de acuerdo con las leyes del mercado, frente a la apuesta por la **cooperación** y la no exclusión. A la hora de decidir en esta dicotomía, convendría reflexionar sobre otras consideraciones y tener en cuenta que la competitividad y el economicismo "empiezan a ser valores fuertemente dañinos para la sociedad, dado que abocan a desigualdades feroces, constituyen una amenaza más que evidente para el ecosistema y una amenaza menos visible, pero muy detectable, para la "naturaleza interior" humana"<sup>15</sup>. Aunque antepusiéramos los intereses económicos a los sociales, habría que cuestionar la opción por la competitividad y la jerarquización en el campo educativo. "Resulta irónico que los mismos líderes nacionales, políticos y económicos que abogan por el trabajo en equipo, una toma de decisiones descentralizada y organizaciones no jerárquicas en las empresas apoyen estructuras centralizadas, competitivas y autoritarias en educación"<sup>16</sup>. Por cierto, aunque no perdamos de vista la base ideológica de esta dicotomía, también hay que considerar las conclusiones de la investigación que avalan la viabilidad y eficacia de la cooperación<sup>17</sup>.

<sup>14</sup> DARLING-HAMMOND, Linda: o.c.

<sup>15</sup> SUBIRATS, Marina (1999): "La educación en el siglo XXI: la urgencia de una educación moral" en IMBERNÓN, Francisco: o.c., pp. 171-180, p. 178

<sup>16</sup> STOLL, Louise y FIK, Dean: o.c., p. 37.

<sup>17</sup> DARLING-HAMMOND, Linda, o.c. y JOYCE, Bruce, WEIL, Marsha y CALHOUN, Emily (2002): *Modelos de enseñanza*. Barcelona, Gedisa.

## EDUCACIÓN ("APRENDIZAJE") PERMANENTE

Este principio está referido en los siguientes documentos: Declaración de La Sorbona (1998) que introduce el tema de la "formación continua" como una obligación, en la Declaración de Bolonia (1999) y en el Comunicado de Praga (2001).

Con carácter monográfico se trata en dos documentos recientes de la Comisión Europea:

- a) el "Memorándum sobre el aprendizaje permanente" (30/10/00), planteado a partir de las conclusiones del Año Europeo de la Educación y de la Formación Permanente (1996), para informar y recoger sugerencias sobre el tema;
- b) la Comunicación de la Comisión titulada "Hacer realidad un espacio europeo de aprendizaje permanente" (21/11/01) elaborado a partir de las 12.000 respuestas a la consulta anterior.

Del primer documento, que responde a acuerdos del Consejo Europeo de Lisboa (marzo de 2000), cabe destacar la vinculación del principio de "aprendizaje permanente" con la realidad y los objetivos de la sociedad del conocimiento, y con la meta de la formación de la ciudadanía europea: "Europa de los ciudadanos". La preocupación por el desarrollo económico está presente y se traduce en el interés por aumentar la "inversión en recursos humanos y las "cualificaciones básicas", si bien no se olvida la igualdad de oportunidades, al proponer la mejora de la empleabilidad y la extensión de la educación de calidad a toda la ciudadanía. Destacable igualmente es la referencia a los cambios metodológicos y a la ampliación de recursos exigidos desde este enfoque de la educación, entre los que destacan las tecnologías de la información y la comunicación (TIC).

El segundo documento es especialmente importante por su actualidad, por ser fruto de un consenso y por la variedad y relevancia de los temas que aborda. Llama la atención que, aunque no se pierdan de vista los objetivos económicos, se haga más hincapié en los aspectos sociales implícitos en ellos: la lucha contra la desigualdad y la marginación a través de la eliminación de barreras que impiden acceder a un puesto de trabajo y progresar en el mismo. Además se valoran esos aspectos por sí mismos; al menos eso es lo que se desprende de la siguiente declaración<sup>18</sup>:

el aprendizaje permanente es un concepto que rebasa lo puramente económico. También promueve las metas y ambiciones de los países europeos de ser más abiertos, tolerantes y democráticos. Y es la promesa de una Europa en la que los ciudadanos tengan la oportunidad y la posibilidad de cumplir sus aspiraciones y de participar en la construcción de una sociedad mejor.

Es significativo el cambio en la prelación de los objetivos declarados a partir de las sugerencias realizadas al Memorándum, pues "se expresó inquietud ante la pre-

<sup>18</sup> Comunicación de la Comisión (21/11/01): *Hacer realidad un espacio europeo de aprendizaje permanente*. <http://europa.eu.int/comm/education/policies/lifelong/communication/com-es.pdf>, p. 8

sencia demasiado dominante de las dimensiones de empleo y mercado laboral en la definición [y se citaron] las dimensiones espiritual y cultural del aprendizaje"<sup>19</sup>.

El nuevo orden de prioridades queda claro en la definición de "aprendizaje permanente" adoptada<sup>20</sup>:

toda actividad de aprendizaje realizada a lo largo de la vida con el objetivo de mejorar los conocimientos, las competencias y las aptitudes con una perspectiva personal, cívica, social o relacionada con el empleo.

### Necesidad e implicaciones del aprendizaje permanente

La educación (aprendizaje) permanente se convierte en una exigencia derivada de la amplitud de objetivos y demandas que la educación tiene planteadas en la sociedad actual, los cuales no pueden atenderse desde el espacio y tiempo en que se circunscribe la educación escolar o sistema educativo formal, aun considerando el conjunto de sus etapas. Como ha sido mencionado más arriba, la educación se extiende a lo largo de la vida de las personas. Desde el nacimiento al fin de sus días los seres humanos son susceptibles de transformación y perfeccionamiento, como han demostrado la antropología, neurología y psicología. Además de una posibilidad, se trata de una necesidad, mucho más acuciante en los últimos tiempos, para responder a las exigencias cada vez más amplias y cambiantes que la sociedad presenta a sus miembros, en todos los órdenes de la existencia y, de manera más palpable, en el laboral. Pasó el tiempo en el que las personas, con la educación que recibían en el primer tercio de su vida, podían adquirir la preparación suficiente para desenvolverse en la sociedad y en el trabajo el resto de su existencia. A la actual inestabilidad en el empleo se suman los cambios que impone el mismo puesto de trabajo a quien lo ocupa y quiere conservarlo. El reciclaje o actualización forma parte de las obligaciones de cualquier profesional, las propias empresas asumen la formación del personal de su plantilla, se defiende el interés y rentabilidad de la formación en centros y, se propugna en la organización de los estudios el principio de "educación recurrente": alternar periodos de formación y periodos de ejercicio profesional.

Desde esta perspectiva temporal, es necesaria la confluencia de todos los recursos posibles con el fin de asegurar la adquisición de las condiciones para seguir la formación a lo largo de la vida: las "competencias básicas". "Estas competencias incluyen leer, escribir y calcular, pero también aprender a aprender y las nuevas competencias definidas en Lisboa -las relacionadas con las nuevas tecnologías de la información, idiomas, cultura tecnológica, espíritu empresarial o sociales-."<sup>21</sup>

<sup>19</sup> *Ibidem*, p. 10

<sup>20</sup> *Ibidem*, p. 10

<sup>21</sup> *Ibidem*, p. 25

En esta misma perspectiva, es lógico defender que la formación para el trabajo, en su periodo inicial, se incline, por la adquisición de conocimientos, habilidades y actitudes, generales y polivalentes ("competencias básicas"), las cuales permiten la continuidad de la formación y la flexibilidad para responder a condiciones laborales diversas y cambiantes.

Por otra parte, importa tener en cuenta que la posibilidad de formación no es ilimitada ni puede tomarse como excusa para la relajación de quienes tienen responsabilidades educadoras en las primeras etapas de la vida de las personas: los logros en aprendizaje de etapas precedentes condicionan las potencialidades formativas de las posteriores.

La ampliación temporal que supone el "aprendizaje permanente" se apoya en la espacial: los estímulos y ofertas de educación no sólo proceden de las instituciones escolares, sino que están cobrando cada vez más relieve los programas de educación no formal y las posibilidades educativas que ofrece el ambiente social en general, lo que se denomina "educación informal"<sup>22</sup>. Las agencias y entidades relacionadas con la educación son múltiples y variadas: desde las empresas a las asociaciones culturales y deportivas; desde los medios de comunicación a los servicios sociales; desde la ofertas de ocio hasta el diseño urbanístico de las ciudades, pasando por las que se encuentran en red. Es significativo el movimiento de las "ciudades educadoras"<sup>23</sup>, que considera la ciudad como un entorno con múltiples oportunidades de educación, las cuales pueden ser aprovechadas cuando se señalan y se organizan intencionalmente. No se trata de sustituir o de competir con la escuela (educación formal), sino de colaborar con ella y complementar su aportación. Se impone un replanteamiento de las funciones que las instituciones educativas formales tenían asumidas, a la vista de las contribuciones provenientes de esos otros ámbitos. No obstante, urge llegar a una coordinación para que no se multipliquen en exceso las ofertas en unos casos, mientras existan carencias o lagunas en otros. A este respecto cabe destacar en la comunicación de referencia, entre las estrategias para hacer realidad el aprendizaje permanente, las dos siguientes: a) el trabajo cooperativo a todos los niveles y entre el conjunto de agentes; b) la creación de una cultura del aprendizaje para valorar y reconocer las actividades de formación, cualquiera sea el ámbito educativo en el que se hayan producido.

## LA EDUCACIÓN SUPERIOR EUROPEA DESDE EL PROCESO DE BOLONIA

El marco de principios y orientaciones adoptados en las reuniones y documentos del Proceso de Bolonia actuará como fundamento y guía a la hora de elaborar propuestas operativas sobre planes de estudios y programas de áreas o materias,

<sup>22</sup> TRILLA, Jaume (1993): *La educación fuera de la escuela*. Barcelona, Alertes.

<sup>23</sup> RODRÍGUEZ, J. "Ciudad educadora: Una perspectiva política desde la complejidad". [www.campus.oei.org/pensariberoamerica/colaboraciones](http://www.campus.oei.org/pensariberoamerica/colaboraciones).

para hacer realidad el proyecto de Espacio Europeo de Educación Superior. Pero, antes de nada, puesto que condicionan cualquier decisión más concreta, habrá que señalar los cambios derivados de dicho marco respecto a aspectos más generales de la institución universitaria. Entre otros, cabe destacar las funciones de la Universidad, la población a la que se propone atender y los criterios de calidad que regirán su control y evaluación.

### Funciones de la Universidad

Nadie discute que la **investigación** y la **docencia** (creación y distribución de conocimiento) son los dos campos de acción de la Universidad, distintos, complementarios y, según una opinión bastante extendida, mutuamente enriquecedores. Sin embargo, la investigación suele presentarse como su función más relevante, su seña de identidad: un centro de educación superior que no investigue carece de los requisitos mínimos para ser considerado universitario; lo que verdaderamente da prestigio a los centros y sus profesionales es la investigación. De ahí que, en ocasiones, haya habido quejas y denuncias, sobre todo por parte del alumnado, ante el descuido de la docencia a favor de la investigación. Ésta absorbe, a veces, casi todo el tiempo y la energía, mientras la docencia se resuelve con lo básico para "cubrir el expediente". ¿Es válida esta preferencia en la dedicación del profesorado universitario? ¿Se puede/debe mantener y generalizar a nivel europeo? La consideración de la Universidad como medio para los objetivos estratégicos de la Unión Europea, económicos pero también sociales, condiciona la respuesta. Por supuesto que tiene mucho que aportar desde la investigación al desarrollo económico, pero no puede descuidarse la docencia. Incluso la investigación debe atenderla para buscar fórmulas y recursos que contribuyan a hacer realidad el "Espacio Europeo de Aprendizaje Permanente"<sup>24</sup>. Hace pensar los siguientes comentarios a los resultados de una encuesta del Departamento de Análisis y Planificación de la Universidad Complutense (Marina, J. A., 2003):<sup>25</sup>

- "Una parte mayoritaria del profesorado universitario (...) piensa que no es de su competencia dedicarse a tareas educativas básicas".
- "Se sobrevaloran las actividades investigadoras para la promoción profesional".
- "La investigación, incluso, puede resultar un serio obstáculo para un buen profesor".
- "Un profesor universitario debe tener conocimiento extenso, profundo y apasionado de todo su dominio científico. No necesita investigar, **necesita estudiar**, es decir, estar al tanto de las investigaciones que otros hacen, y preparar las clases".

<sup>24</sup> *El papel de las Universidades en la Europa del conocimiento*, 2003, p. 1

<sup>25</sup> MARINA, José Antonio (2003) ¿Debe sobrevivir la universidad?, en: [www.ucm.es/info/DAP/temaab](http://www.ucm.es/info/DAP/temaab), p. 4.

Respecto a la docencia, debería estar zanjada la polémica sobre si la tarea de la Universidad, respecto al alumnado, es la **formación profesional** y la **información** exclusivamente o si ha de atender también su **formación personal**. Como se desprende de lo expuesto hasta ahora, no hay oposición sino suma. Así ha quedado reconocido en el Seminario sobre el Espacio Europeo de Educación Superior, celebrado en marzo de 2003, y que organizó la Cátedra Unesco de Gestión y Política Universitaria, donde se ha llamado la atención sobre "el desarrollo ampliado de la misión de la Universidad en la construcción de esta Europa, a través de la formación de "profesionales" y además "ciudadanos" que han de compartir valores y que han de preservar aquellos que les distinguen de los demás"<sup>26</sup>.

Queda, por tanto, resuelta la cuestión sobre el papel informativo o formativo de la docencia universitaria. El enfoque de las "competencias" en la formulación de objetivos, como novedad significativa de la convergencia europea en educación superior, deja clara la respuesta a favor de la segunda opción, que incluye la primera, con nuevas condiciones y la completa, al atender facetas aptitudinales y actitudinales, exigidas por la formación profesional y, mucho más, por la personal o de la ciudadanía. No es válida la excusa tantas veces esgrimida de que estamos en un nivel universitario y hemos de ocuparnos de asuntos más serios y relevantes; no es admisible el recurso a otras etapas del sistema educativo como las más propicias para atender la formación, por cuanto los objetivos a alcanzar implican a todas las instituciones y a todo tipo de agentes, en cualquier etapa de la vida humana. Los programas que traten de adaptarse a las directrices europeas no podrán centrarse exclusivamente en el temario o los contenidos informativos, sino que deberán precisar qué destrezas y valores proponen atender y de qué medios (estrategias de enseñanza-aprendizaje, recursos, actividades...) disponen para acercarse a tales metas.

Este aumento de funciones de la institución universitaria requiere importantes **cambios estructurales y metodológicos**. Ya se ha generalizado la idea de la enseñanza centrada en el aprendizaje o en el trabajo del alumnado, frente a la enseñanza expositiva tan extendida como fórmula exclusiva en la etapa superior del sistema educativo. El cambio metodológico viene exigido por los objetivos formativos señalados y, en lo informativo, por el tipo de aprendizaje que se necesita en la actualidad: integrado, aplicable, capaz de generar nuevas ideas y soluciones a los problemas. Igualmente, se ha de considerar la intención de evitar la exclusión y de facilitar a toda la ciudadanía el logro de dichas metas, si de verdad apostamos por la "cohesión social".

El giro en la orientación de la docencia conlleva la introducción de un repertorio amplio de métodos y la disponibilidad de una gama amplia de recursos; exige transformaciones importantes en la organización de las instituciones universitarias, formación de su profesorado... En consecuencia, supone un aumento considerable del presupuesto correspondiente. Por ejemplo, la nueva consideración del trabajo del alumnado, con la orientación personalizada que requiere, implica reducción de los

<sup>26</sup> [www.gampi.upm.es/conclusiones\\_marzo03.htm](http://www.gampi.upm.es/conclusiones_marzo03.htm).

grupos asignados a cada docente, otro modelo de horario, disponibilidad de espacios y materiales... Ojalá se materialice el valor otorgado a la inversión en recursos humanos, pero la perspectiva no es demasiado halagüeña<sup>27</sup>.

### Quiénes tendrán acceso a los estudios superiores

La dicotomía entre elitismo o democratización de los estudios universitarios se resuelve a partir de las consideraciones anteriores. El argumento del despilfarro que supone atender a más estudiantes de los que pueden ser absorbidos por el mercado laboral, sólo es admisible cuando, desde intereses exclusivamente económicos y desde planteamientos no demasiado actualizados, se admite, como función única de la docencia universitaria, la formación profesional. Pero, como se dice en el *Libro Blanco sobre la educación y la formación*<sup>28</sup>, aún desde ese punto de vista económico, la Unión Europea necesita una mano de obra altamente cualificada para afrontar los retos de la economía actual. No basta con la actualización de directivos y técnicos, porque cada vez existen menos puestos de trabajo que puedan ser ocupados por personas con un nivel bajo de estudios<sup>29</sup>. Si además tenemos en cuenta el modelo social que se ha adoptado, contrario a la exclusión y a la división entre los que saben y los que no, habrá que procurar "una elevación general de las cualificaciones" y que las tasas de estudiantes aumenten considerablemente. Así, el Consejo Europeo de Lisboa insta a los Estados miembros a asumir el siguiente objetivo:

el número de personas de 18 a 24 años con una educación secundaria básica que no reciben una enseñanza o formación posteriores debería reducirse a la mitad a más tardar en 2010<sup>30</sup>.

Evidentemente toda la formación no depende de la Universidad, pero ésta no puede organizarse sólo para las minorías, aunque tenga la responsabilidad de preparar a investigadores y a los profesionales más cualificados. Desde la perspectiva de la educación permanente, además de los programas incluidos en el sistema formal, ha de ampliar y diversificar su oferta formativa (cursos de verano, títulos propios, másters...) en coordinación con otras instancias educadoras. Así se contempló en el mismo Consejo de Lisboa:

las escuelas y centros de formación, todos ellos conectados a Internet, deberían convertirse en centros locales de aprendizaje polivalentes accesibles a todos y utilizar los métodos más apropiados para dirigirse a una gama amplia de grupos desti-

<sup>27</sup> Según se desprende del Documento de la Comisión: *Invertir eficazmente en educación y formación: un imperativo para Europa* (10/1/2003) <http://europa.eu.int/eur-lex/esl/com/cncl/2002/com2002-0779es01.pdf>

<sup>28</sup> <http://europa.eu.int/scadplus/leg/es/s19004.htm>

<sup>29</sup> DARLING-HAMMOND, Linda, *op. cit.*

<sup>30</sup> Conclusiones de la presidencia nº 26, [www.europarl.eu.int/summits/vv/top/](http://www.europarl.eu.int/summits/vv/top/)

natarios; deberían establecerse, para su beneficio mutuo, asociaciones de aprendizaje entre escuelas, centros de formación, empresas y centros de investigación<sup>31</sup>.

### Criterios de calidad en la evaluación y control de la Universidad

Las demandas que la sociedad actual plantea a la Universidad han de ser atendidas con el nivel de calidad adecuado. A lo largo del "Proceso de Bolonia" se ha declarado hasta la saciedad el propósito de mejorar la oferta europea en educación superior para que alcance un prestigio semejante al de las universidades americanas. Al margen de la atracción o rechazo que provoque el recurso a la competitividad como estrategia motivadora (da la impresión de que calidad y competitividad son indisolubles), es difícilmente objetable la aspiración a la calidad en cualquier servicio público y, por supuesto, en el que presta la institución universitaria. Más aún, quienes formamos parte de ella tenemos el deber de comprometernos con esa meta desde nuestro ámbito de incidencia y nuestras posibilidades<sup>32</sup>.

La cuestión, sin embargo, es bastante compleja y requiere un amplio debate. Entre las cuestiones de fondo a resolver se encuentra a) la noción e indicadores de calidad en la educación que se adopten y b) la uniformidad o diversificación de los criterios empleados para juzgar o controlar la calidad de las universidades europeas.

Respecto a la primera cuestión, no estaría de más tomar postura sobre proposiciones como las siguientes:

- La calidad no depende sólo de los resultados sino del proceso.
- La calidad del proceso educativo también depende de las inversiones en educación
- Los mejores resultados del esfuerzo educador (los más profundos y relevantes) no son fácilmente demostrables.
- No hay acuerdo sobre qué resultados ni qué procesos considerar valiosos en educación.

Algunos autores sólo consideran de calidad a una institución educadora cuando consigue buenos resultados para todo el alumnado<sup>33</sup>.

Entre las estrategias para hacer realidad la calidad perseguida se debería contemplar la **cooperación**. Incluso desde la opción por la competitividad y jerarquización entre instituciones, se defiende la cooperación, al menos al inicio, para que puedan llegar a competir en condiciones semejantes, como se planteó en la Convención de Salamanca de 2001. Hay quienes se inclinan por la cooperación como recurso más adecuado que la rivalidad para el logro de objetivos como los que estamos tratando. Así, en el Seminario sobre el Espacio Europeo de Educación Superior, organizado por la Cátedra Unesco de Gestión y Política, el expresidente de la Conferencia de

<sup>31</sup> *Ibidem*.

<sup>32</sup> BARRO, Senén. (2003): "Espacio Europeo de Educación Superior: ¿Estamos implicados o preocupados? *El Mundo*, 24/06/2003, Sección Campus, p. 2

<sup>33</sup> STOLL, Louise y FIK, Dean: *op. cit.*

Rectores Europeos, José María Bricall<sup>34</sup> señaló la cooperación como camino para superar la disparidad preferible a la competitividad.

Otra estrategia para la calidad, que apoya la necesidad de cooperación, es la **especialización de los centros**. De hecho, ante la multiplicidad de funciones y tareas encomendadas, cabe pensar que no resulta fácil lograr un rendimiento óptimo sin un cierto reparto de tareas entre universidades. Respecto a la docencia/investigación, Bricall sugiere que no todas se dediquen a investigar, al menos no con la misma intensidad. Según sus propias palabras, "No todas las universidades tienen que hacer investigación porque entonces las que quieran investigar no tendrán dinero para ello. Se tiene que dar una especialización"<sup>35</sup>.

Igual que hay diferentes titulaciones y programas (cursos de postgrado, títulos propios, cursos de verano, aulas y cátedras especializadas...) en distintas Universidades, cabría pensar que unas se dediquen prioritariamente a la docencia y otras prioritariamente a la investigación. Dada la ingente tarea a abordar por la institución universitaria, no parece que pueda prescindirse de ninguna contribución que reúna las inexcusables condiciones de rigor; pero, obviamente, no todos los centros, departamentos, grupos e individuos han de tener las mismas funciones. Sólo mediante el reparto e integración de responsabilidades podrá asegurarse la calidad del conjunto. Es necesario entonces valorar y sumar las distintas aportaciones (colaboración) e incentivar la movilidad, tal como se pretende. Primar la investigación, la docencia en ciclos superiores, o en determinadas titulaciones, la educación formal respecto a la no formal... supone condicionar dónde van a concentrarse los esfuerzos y qué ámbitos quedarán menos y peor atendidos. Por supuesto, al margen de los beneficios y reconocimientos, siempre queda la opción individual o grupal de centrarse en alguna de las tareas de la institución universitaria.

En cuanto a la segunda cuestión, la necesidad de adaptarse a las exigencias y condiciones de los diferentes contextos<sup>36</sup> se opone en principio al establecimiento de pautas uniformes para todos. Aunque sea laudable el esfuerzo por llegar a establecer ciertos criterios de calidad semejantes con vistas a la convergencia y la movilidad de estudiantes y profesionales, hay que dejar un margen de autonomía para afrontar y atender las peculiaridades de cada realidad.

Pues bien, el peligro del uniformismo parece que se ha alejado, al menos por lo que se desprende de uno de los últimos documentos de la Comisión: "En una perspectiva europea, la "calidad" no puede ser prescrita por vía legislativa o por decisiones de las autoridades públicas"<sup>37</sup>. Son tan dispares las situaciones de partida, las prioridades, los medios, las potencialidades, en los distintos contextos, que se ha tenido que admitir la inadecuación de los estándares comunes para la evaluación de todas las universidades. La profesionalidad y la ética de las personas implicadas; el

<sup>34</sup> [www.gampi.upm.es/conclusiones\\_marzo03.htm](http://www.gampi.upm.es/conclusiones_marzo03.htm)

<sup>36</sup> Recogidas en *El País*, 2/06/2003, p. 36

<sup>37</sup> STOLL, Louise y FIK, Dean: o.c.

<sup>37</sup> *Invertir eficazmente en educación y formación: un imperativo para Europa* (10/1/2003) <http://europe.eu.int/eur-lex/esl/com/nci/2002/com2002-0779es01.pdf>, p. 25