

El Espacio Europeo de Educación Superior (EEES): planteando preguntas para establecer coordenadas

Felipe Trillo

Resumen

Este artículo, a modo de marco general sobre lo que representa el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), es una invitación a informar, ayudar a debatir, a valorar, y, en el mejor de los casos, también un recurso para orientar este proceso de reflexión crítica en el que cada uno debe concluir con argumentos por su cuenta asumiendo el riesgo. Europa es un valor hegemónico, de aquellos que pronto se asumirá sin pensar. Pero mientras esto no ocurra, algunos sabemos que hay más de una Europa posible. Se han desarrollado iniciativas legislativas para armonizar asuntos complejos. No es de extrañar que le llegase el turno a la educación, y dentro de ésta a la universidad.

Palabras clave

Competencias profesionales, Estructura de grados, Inserción laboral, Registro de titulaciones, Reordenamiento de estudios, Sociedad del conocimiento, Transferencia de créditos europeos.

L'Espai Europeu d'Educació Superior (EEES): plantejant preguntes per establir coordenades

Aquest article, a tall de marc general sobre allò que representa l'Espai Europeu d'Educació Superior (EEES), és una invitació a informar, ajudar a debatre, a valorar, i, en el millor dels casos, també un recurs per orientar aquest procés de reflexió crítica en el qual cadascú ha de concloure amb arguments pel seu compte assumint el risc. Europa és un valor hegemònic, d'aquells que aviat s'assumirà sense pensar. Però mentre això no esdevingui, alguns sabem que hi ha més d'una Europa possible. S'han desenvolupat iniciatives legislatives per harmonitzar afers complexos. No és d'estranyar que li arribés el torn a l'educació, i dins d'aquesta a la universitat.

Paraules clau

Competències professionals, Estructura de graus, Inserció laboral, Registre de titulacions, Reordenament d'estudis, Societat del coneixement, Transferència de crèdits europeus

The European Higher Education Area (EHEA): posing questions to establish coordinates

This article is a general presentation of what the European Higher Education Area (EHEA) stands for, and is an invitation to find out more, help to debate, to assess and, in the best of cases, is also a resource to direct this process of critical thinking in which everyone should draw their own conclusions and stand up for them. Europe is an authoritative value, and one that will shortly be accepted without more thought. However, until that happens, some of us know that there is more than one Europe possible. Legislative initiatives have got under way to harmonise complex matters. It is not surprising that it is now the turn of education, and within that, the universities.

Key words

Professional competences, degree structure, job seeking, register of qualifications, reorganising studies, knowledge society, transfer of European credits

Autor: Felipe Trillo Alonso

Artículo: El Espacio Europeo de Educación Superior (EEES): planteando preguntas para establecer coordenadas

Referencia: Educación Social, núm. 40 p13-29.

Dirección profesional: Universidad de Santiago de Compostela
josefelipe.trillo@usc.es

▲ ¿Dónde estamos? ¿A dónde vamos? ¿Qué hacemos? ¿Cómo hemos llegado hasta aquí? ¿Para qué? ¿Hay un por qué? ¿Cuándo se acaba esto? ¿Quién empezó? ¿Lo maneja alguien?

Son preguntas sencillas, propias de cualquier ciudadano medio un poco informado porque lee la prensa y que repara que en la misma se dice que se están haciendo cosas en la universidad, y que algunos protestan (sobre todo estudiantes).

Es posible que ese ciudadano lector sea un profesional licenciado o diplomado universitario, tal vez en Educación Social, que hasta aquí haya vivido todo esto del EEES más o menos de esta manera: al principio con una notable indiferencia, basada sobre todo en el escepticismo de quien considera que al final todo quedará como otras veces en agua de borrajas; después, al ver que el asunto persiste, con cierta curiosidad, aunque eso sí, pobremente satisfecha por la ausencia de fuentes accesibles donde informarse; y, por fin, cuando comprueba que aquello que creía que iba a quedar en nada resulta que ya está ahí regularizándolo todo (o eso parece); entonces, de la indiferencia o la mera curiosidad pasa a la inquietud porque, realmente, uno no sabe qué es lo que sucede y si le va a afectar.

Menos mal que hay foros -y la revista *Educación Social* lo es-, donde se las ingenian no sólo para proporcionar información sino también para promover el debate que lleve al ciudadano de nuestra historia no sólo a entender lo que le dicen (o mandan) sino a valorarlo posicionándose al respecto.

Y en esa dirección, mi artículo, a modo de marco general sobre lo que representa el EEES, es una invitación a esa tarea y, en el mejor de los casos, también un recurso para orientar ese proceso de reflexión crítica en el que cada uno ha de concluir argumentadamente por su cuenta asumiendo el riesgo.

Al fin y al cabo, para eso me invitaron; así que ya sólo me queda esperar que logre estar a la altura. Puedo añadir que es difícil ser original, y por eso confieso desde ya que me plagio a mi mismo (Trillo, 1999, 2006, 2008 a y b); sirva en mi descargo que tampoco hay tanto nuevo que decir.

Europa: principio y final

Europa es un valor hegemónico, de esos que pronto se asumirá sin pensar. Pero mientras eso no ocurra, algunos sabemos que hay más de una Europa posible. Hasta ahora se ha impuesto la del mercado común, con el euro como tótem, y cuyo principal objetivo es sumar capitales para hacerse valer en el concierto económico internacional: Constituir, sobre todo, un *lobby* (camarilla) de naciones para presionar a otras, mientras se miran de reojo entre sí.

En esa dirección se han desarrollado tantas iniciativas legislativas para armonizar tantos asuntos complejos que hagan posible ese mercado, como son la moneda, las fronteras, la seguridad, la defensa, las relaciones exteriores, etc., que no es de extrañar que le llegase el turno a la educación, y dentro de esta a la universidad.

Pero, atención, no tanto para promover la universalización del conocimiento, que eso ya existía en mayor o menor medida desde la creación de las universidades, sino para algo mucho más pragmático y también más prosaico, como es el reconocimiento mutuo de los sistemas de acreditación respectivos de los graduados universitarios al objeto de ofrecer garantías de una formación homogénea que propicie su libre circulación dentro de la Unión Europea.

Eso es todo. Nada más, y nada menos.

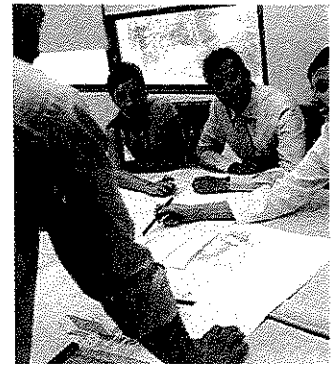
La pregunta, pues, es esta: ¿Será que un graduado en Educación Social por la Universidad de Santiago de Compostela, por ejemplo, está suficientemente cualificado y, sobre todo, debidamente acreditado (pues cualificado y acreditado no son exactamente lo mismo), para –supuesto que domina el idioma– concursar a una plaza ofertada en el ayuntamiento de París o de Berlín y, a la inversa, que uno graduado por la Universidad de Lovaina podrá hacerlo en el Ayuntamiento de Madrid?

Asegurarse eso es el principal motivo para la creación del EEES: Y se llama movilidad y empleabilidad; esas son las dos principales razones declaradas que animan todo este proceso. Lo que no sé, y quizás no importe, es cuál va primero: si para conseguir empleo hay que moverse, o si el moverse es lo que generará empleo (como algunos sugieren con notable optimismo).

En cualquier caso, como es obvio, lograr algo así partiendo de costumbres tan dispares como las que identifican a buena parte de las universidades europeas (y no digo todas, pues las hay más *estándar*) resulta ser una tarea extremadamente compleja.

La “Carta Magna de las universidades europeas” firmada por los rectores de 388 universidades el 18 de septiembre de 1988 en Bolonia no es más que el pistoletazo de salida en esa dirección. Desde entonces, y han pasado veinte años, los rectores, progresivamente desplazados por los ministros, y en todo caso los respectivos representantes de unos y/u otros, se han reunido en decenas de ocasiones (La Sorbona, Salamanca, Praga, Berlín, Dublín, Londres..., y pronto en Lovaina) para establecer las coordenadas de ese trayecto que se plantea el 2010 como la meta para conseguir la armonización de la educación superior.

Tal es así que algunas de las características más sobresalientes de ese marco que se ha ido configurando hasta ahora es lo que me dispongo a comentar.



Movilidad y empleabilidad; esas son las dos principales razones declaradas que animan todo este proceso

La reordenación de los estudios universitarios

Para hacer posible ese reconocimiento mutuo de los egresados universitarios por las distintas universidades de su territorio en los diversos Estados de la UE -a los que se adhirieron muchos más, hasta los 46 actuales-, en todos y cada uno de esos países se inició un proceso conducente a modificar su particular oferta universitaria al objeto de aproximarla a un marco común, no preexistente, que se dio en llamar EEES.

Si eso generó o no fricciones entre las administraciones de turno y los gobiernos de las respectivas universidades, celosas éstas en mucho, en parte o en nada de su autonomía (consagrada en España por la Constitución) es algo que no debería pasar desapercibido.

Mas fuere como fuere, en todos esos países las universidades, supuestamente, se pusieron manos a la obra adoptando para ello una metodología de trabajo común, denominada *tuning* -que traducido significa algo así como sintonización, armonización o, tal vez mejor integración -, que orientó o, si se prefiere, dirigió la mirada hacia ciertos asuntos, obviando otros; tales asuntos son: la estructura de los estudios en el país respectivo y en Europa; la demanda de la titulación y la inserción laboral; y la identificación y valoración de los perfiles y las competencias profesionales.

A estos, progresivamente, se fueron añadiendo otros nuevos como son: los criterios para la evaluación de la calidad y el aprendizaje a lo largo de la vida.

En todo caso, es mi intención comentar los tres primeros, por ser los más nucleares de todo este proceso.

Antes, no obstante, adviértase que más arriba cuando me referí al trabajo iniciado por las universidades he dicho "supuestamente", pues la verdad es que no está claro, o yo al menos carezco de una información fidedigna (y ya me extraña) respecto a si efectivamente en todos los países se hicieron los deberes, esto es, si tenían los mismos (eso para empezar), si adoptaron similares procedimientos, si fueron cumpliendo los plazos y si llegarán con ellos hechos en el 2010.

Posiblemente nos
extralimitamos en
la regulación
externa y en la
presión a la que
se ha sometido a
la comunidad
universitaria

Aunque, ya se sabe, es una admonición recurrente esa de apelar a Europa para hacer comparaciones (odiosas) y justificar así hacia dónde debemos ir y qué hacer además de para autorregañarnos porque, no sé cómo nos las arreglamos pero, según parece (hay mucho hipercrítico), siempre vamos retrasados. Conste, en cualquier caso, mi sospecha acerca de que en esto, como tantas otras veces, hemos pretendido, siquiera sobre el papel (quizás sólo sobre el papel), ser más papistas que el Papa, y posiblemente nos extralimitamos en la regulación externa y en la presión a la que se ha sometido a la comunidad universitaria. Con el agravante añadido de que eso no es garantía de cumplimiento, sino en todo caso del *cumpro y miento* (como dice mi amigo y colega el profesor Xulio Rodríguez).

En cualquier caso, sépase que en España, todo esto comenzó en el 2003 con la elaboración de los denominados Libros Blancos (los de Educación pueden verse en <http://www.uned.es/decanoseducación> , entregados en el 2004 y publicados en el 2005). Y, a partir de ahí (de hecho ya desde antes), nos vimos envueltos en una dinámica que a mí se me antoja un tanto errática.

Sirva como ejemplo de ese desconcierto a este nivel general de la reordenación de los estudios universitarios: Que primero se impuso la obligación de establecer un Catálogo de Titulaciones, homogéneas en todas las universidades españolas, con la recomendación expresa de reducir la oferta y que eso -que en Educación provocó que de las siete especialidades de magisterio se pasara a dos-, resultó tremendamente conflictivo en todos los campos. Y que, sin embargo, tiempo más tarde y con la que cayó, el tal Catálogo se abandonó para establecer un Registro de Titulaciones, potencialmente diversas (incluso *sui generis*) en todas las universidades españolas, aunque, eso sí, previa a su implantación deben estar acreditadas para ser reconocidas como oficiales.

Claro que, una posible explicación a cambios tan sustantivos -que ni supe ni sé si han tenido o tienen parangón en Europa-, podemos encontrarla en el hecho de que en nueve años encontramos en España tres gobiernos (uno del PP y dos del PSOE) y cuatro ministras (las profesoras Pilar del Castillo, María Jesús San Segundo y Mercedes Cabrera, y Cristina Garmendia); y que durante ese tiempo sobrevino un aluvión de acontecimientos y disposiciones, de órdenes y contraórdenes, de rumores lacerantes alentados por el secretismo oficial (que es lo contrario de la transparencia) tanto del Ministerio como de las consejerías autónomas, agencias varias y también los rectores (pues al respecto no se salva nadie), así como de disposiciones urgentes después incumplidas y de leyes y decretos aprobados *in extremis* al final de las dos últimas legislaturas (de la segunda del Sr. Aznar y de la primera del Sr. Zapatero).

Por tanto -permítaseme la maldad- quizás no hemos estado siempre bien orientados pero nadie puede negar que hemos estado muy entretenidos.

La nueva estructura de Grados

En cuanto a la educación superior en Europa había (todavía hay) de todo: Títulos con denominaciones diversas y duraciones diferentes (tres, cuatro, cinco o más años). Centros dispares, ubicados en universidades o no. Planes de estudios heterogéneos para una supuesta misma especialización, con ofertas que van desde lo muy técnico a lo muy teórico. Sistemas de acceso incompatibles. Profesores con cualificaciones y requisitos no equiparables.

Siendo así, cualquiera que dijese (como se dijo) que había que adaptarse a Europa presuponiendo la existencia de un modelo común allende nuestras fronteras, se equivocó. También quien sostuviese que lo nuestro era manifiestamente peor pues, al margen de que una comparación así tan genérica



Quizás no hemos estado siempre bien orientados pero nadie puede negar que hemos estado muy entretenidos

se descalifica sola y que los *rankings* a mí no me dicen nada, lo cierto es que en unas y otras universidades –salvo en las internacionalmente reconocidas como excelentes–, los puntos fuertes y débiles se distribuyen normalmente.

Había, pues, que adoptar una estructura de las titulaciones con carácter general, y se apostó por una que diferencia entre el Grado y el Postgrado, y dentro de este último, entre el Master y el Doctorado. Una estructura, como se ve, que no está muy alejada de nuestra propia tradición, salvo por la generalización de la denominación Master.

Siendo así, lo más novedoso sin duda se encuentra dentro de la propuesta del Grado: primero por el establecimiento de una duración común de cuatro años (salvo las excepciones de Medicina, Veterinaria y Arquitectura); y después porque viene a superar la actual distinción entre licenciados y diplomados estableciendo una nueva figura –la del graduado– como común denominador europeo.

Naturalmente, ni qué decir tiene que esta propuesta provocó un auténtico revuelo: en buena medida por la resistencia a constreñir, o mejor, a seleccionar los contenidos propios de una titulación que tradicionalmente había durado cinco años; pero sobre todo por las implicaciones que tiene en la estructura jerárquica de los estudios universitarios a la que estábamos acostumbrados, hasta el punto de que, incluso hoy en día (noviembre de 2008), hay quien sostiene que eso no está definitivamente cerrado a pesar del RD. 55/2005, principalmente por la oposición que mantienen los ingenieros superiores (Escuelas y Colegios Profesionales) a equipararse con los ingenieros técnicos.

Por lo que a mí respecta, nada tengo que añadir sobre esta propuesta. Bien al contrario, me place que finalmente, y como consecuencia de todo este proceso general, se pudiera satisfacer la antigua demanda de equiparar los estudios de Magisterio a cualesquiera otras titulaciones universitarias. Sólo por eso, ya lo daría por bueno. De manera oportunista podría añadir –ya que escribo en esta revista–, que también reclamaba eso para la Educación Social, pero mentiría. Simplemente no lo hacía, tampoco lo rechazaba, ni siquiera sé si era conveniente o necesario.

Así, que yo sepa, además de los ingenieros superiores, pero por razones bien distintas, sólo algunos estudiantes rechazan esta nueva estructura. Son aquellos que denuncian una posible devaluación de los grados, pues anticipan que para acceder a un empleo digno será necesario un postgrado que, además, no todos podrán pagarse. Y, francamente, ojalá se equivoquen, pero eso puede ocurrir.

En otro orden, hay dos consecuencias digamos técnicas de esta nueva estructura de los grados universitarios:

El Suplemento Europeo al Título (SET)

En esencia, es como el certificado académico de siempre, sólo que ahora con un impuesto sistema *uniformizador* de las calificaciones, y que aparecerá al dorso del título de graduado. Este certificado además recoge la diversidad de itinerarios posibles seguidos por el alumno para concluir sus estudios como consecuencia de poder cursar diferentes optativas o estudiar incluso algún curso en otra universidad europea. Y siendo así, francamente, no está mal desde la perspectiva estrictamente informativa.



La adopción del Sistema de Transferencia de créditos europeos (ECTS)

Esquemáticamente esta propuesta contabiliza no sólo el tiempo del profesor en el aula sino el tiempo *teóricamente* necesario (no el real ni efectivo) de trabajo del alumno, algo que facilitará la movilidad de los estudiantes por el reconocimiento académico entre universidades del trabajo realizado por cada uno.

Evidentemente, ésta es una concreción aparentemente técnica pero que, como a nadie se le escapa, provoca un gran impacto en la organización interna de los centros académicos. El número de materias debería disminuir, los tiempos lectivos deben cambiar radicalmente, los espacios deberán reestructurarse para acomodarse a esta nueva forma de vivir en la universidad distinta de la, a un mismo tiempo, solitaria y gregaria toma de apuntes durante cinco o más horas seguidas, etc.

La cuestión, pues, es saber si se están adoptando las medidas adecuadas en esa dirección; algo sobre lo que existen serias dudas, especialmente en lo que se refiere a la adecuación de los espacios.

Más allá de esto, considerar el tiempo de trabajo real del estudiante trae consigo la necesidad de revisar razonablemente las propuestas docentes, evitando así plantearles tareas excesivas como enormes listados de lecturas o trabajos imposibles de ser realizados en un tiempo que es limitado.

Ahora bien, yo mantengo la sospecha de que es muy probable que acometamos este cambio de la misma manera frívola como resolvimos en su día el paso de las cinco o seis materias clásicas anuales a nuestro actual sistema de créditos. De tal modo que, si todo se reduce una vez más a un forzar las cosas para que de manera comprimida entre en menos tiempo la misma cantidad de materia, tal proceder haría inviable, como lo hace ahora, el desarrollo de un aprendizaje autónomo y con él todas las demás competencias. Por eso, me temo, quizás estemos construyendo una ambiciosa propuesta educativa sobre unos cimientos muy poco sólidos.

Es muy probable que acometamos este cambio de la misma manera frívola como resolvimos en su día el paso a nuestro actual sistema de créditos

La demanda de la titulación y la inserción laboral

Lo de la inserción laboral es uno de los principales objetivos del EEES como señalé al inicio; tal vez el primero. Y, sin duda, una fuente generosa de dilemas que me dispongo a compartir.

Hay dos niveles de análisis sobre este asunto: uno se ciñe a las biografías de los estudiantes universitarios y a sus legítimos pero tan sólo supuestos intereses particulares al respecto; el otro amplía la perspectiva a lo que se ha dado en llamar la sociedad del conocimiento como motor de desarrollo económico.

Empleabilidad y profesionalización quizás no son lo mismo

Yo sostengo que no, pero no conviene llegar ahí *ex cathedra*; antes es preciso tener "en cuenta que lo que sea la universidad y para lo que sirva es algo que afecta a un colectivo cada vez mayor de estudiantes (varios millones en Europa); y que a través de ellos afecta también a sus familias; asimismo, que muchas personas cifran en sus estudios universitarios sus expectativas de primer acceso al mundo del trabajo. En consecuencia, es razonable que estemos algo más que atentos a esas demandas sociales" (Trillo, 1999).

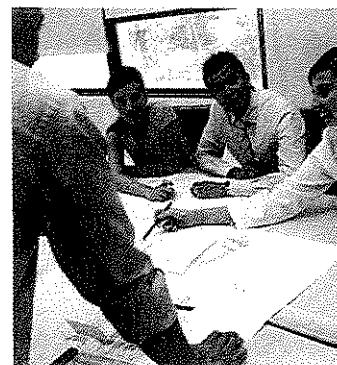
Hace casi diez años que escribí lo anterior, y así siguen siendo las cosas.

Por entonces, citaba profusamente a Michavila y Calvo (1998) para mejor explicar lo que nos sucedía y aún sucede.

Así, sobre la preparación para el mundo del trabajo, ambos autores sostienen que es en este punto en el que surgen mayores exigencias y reclamaciones de la sociedad, sobre lo que se percibe- con notable ansiedad- como un incumplimiento de la institución, pues, en contra de lo que se había anunciado, el aumento de la tasa y del nivel de escolarización no trajo consigo una reducción proporcional de la tasa de desempleo. Ahora bien -se preguntan-, «¿qué parte de responsabilidad se puede atribuir a la institución universitaria y qué parte a la sociedad, en el desajuste entre oferta y demanda, con vistas a la capacitación profesional superior?» (p.45). A lo que añaden esto que me parece interesante reproducir:

«Este desajuste entre demanda empresarial y oferta universitaria se acentúa, a veces, en la opinión pública, sea por una tendencia secular a considerar *a priori* la universidad una torre de marfil en la que se forman sabios, inútiles para el trabajo cotidiano, sea por el sentimiento de frustración que embarga a no pocos jóvenes que se ven incapaces de acceder, a la terminación de sus estudios, a un puesto de trabajo

dignamente retribuido. De este desajuste se suele culpar a la universidad, en la creencia, que juzgamos injusta y errónea, de que los estudios superiores deben ajustarse como un guante a las previsibles demandas de la sociedad productiva. Son pocos los que orientan las críticas al sector empresarial, a menudo refractario a dar formación complementaria a sus trabajadores, o a otras instancias sociales y políticas que, sin embargo, se benefician de ciudadanos mejor preparados» (p.83).



Podemos ver así como los autores que vengo citando apelan, en efecto, a obras de referencia educativa como son *Enseñar y aprender: hacia la sociedad cognitiva* de La Comisión de Comunidades Europeas (1995), o *La educación encierra un tesoro* de Delors (1996); pero de éstas, destacan sobremanera las orientaciones que el mismo Delors (1995) plantea en el *Libro Blanco sobre crecimiento, competitividad y empleo. Retos y pistas para entrar en el siglo XXI*, y que en buena medida hace suyas la UNESCO (1995) en su *Documento de Política para el cambio y el desarrollo de la educación superior*, a saber:

«En una época en la que la igualdad entre título y empleo ya no se aplica, lo que se espera de la educación superior es que produzca graduados que puedan, no sólo buscar empleos, sino ser también empresarios y creadores de empleos eficaces»

Y está bien, yo no digo que se cuestione eso, pero de ahí a admitir que la preparación para el mundo del trabajo eclipse en buena medida cualesquiera otras funciones de la universidad, hay un paso que me resisto a dar.

Y es que esta perspectiva, orientada al empleo, es probable que nos centre en la realidad y nos aleje de la pendiente de una formación meramente especulativa (sin praxis) –a la que, por otra parte, estamos tan acostumbrados-, pero ello no nos exime de considerar que, tal vez, entender la adaptación de la universidad a la sociedad como una mera coordinación de sus salidas con entradas en empleos bien definidos, en definitiva que la profesionalización derive en empleabilidad, supone subordinar groseramente los fines de la universidad a los intereses del Mercado.

Por supuesto, como advierte Zabalza (2008), no hay razones para contraponer un modelo de perfiles profesionales y saberes útiles al de una universidad del conocimiento y de la sabiduría y, de acuerdo con eso, no hay razones tampoco para contraponer formación y empleo. Ser competente para desempeñar un puesto de trabajo no está reñido con una buena formación, sino que la requiere. Por ejemplo, formación crítica, reflexiva, basada en la responsabilidad personal y en la ética, atenta a la multiculturalidad, orientada a la colaboración y el trabajo en grupo. Todas ellas son competencias generales del EEES y están bien.

Pero, frente a eso, también hay evidencias de que lo que importa y se impone en el mercado de trabajo es la tecnología, no la conciencia crítica; la preparación para un oficio, no el rigor científico; la competencia tecnológica, no el talante intelectual (García Gual, 1990).

La profesionalización derive en empleabilidad, supone subordinar groseramente los fines de la universidad a los intereses del Mercado

Y si es esto lo que ocurre, lo que yo creo es que sobra entreguismo al Sistema y por eso reivindico una profesionalización crítica frente a una preparación para el empleo peligrosamente sumisa.

Sociedad del Conocimiento y Economía del Conocimiento quizás no son lo mismo

Se cuenta que en los EEUU mantener esa diferencia entre sociedad y economía es una sutileza que resulta casi incomprensible. Puede ser, pero uno escribe desde donde lo hace, desde la vieja Europa, y aquí la posibilidad de diferenciar entre ambos niveles todavía persiste. Así pues, como en el apartado anterior, yo sostengo que no, que no son lo mismo. Pero, de nuevo, no puedo llegar ahí *ex cathedra*, así que compartiré algunos razonamientos.

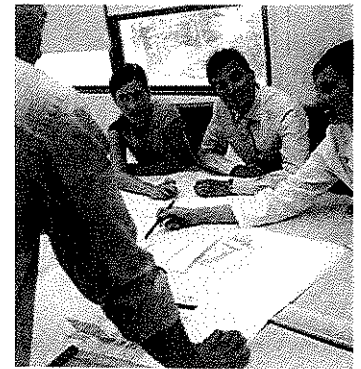
Por ejemplo, que no deja de sorprenderme que, a pesar del tiempo transcurrido, algo como esto del EEES pueda provocar percepciones tan enfrentadas: pues si unos lo consideran una fuente de inspiración para la innovación de las universidades y la mejora de la oferta pública abriendo la institución a las necesidades sociales, otros simplemente ven ahí una coartada para sojuzgarlas y para reducir drásticamente el gasto de esa oferta desmantelando buena parte de la misma en función de los intereses del mercado. De tal manera que, la inicialmente razonable propuesta de homologar las universidades para que se reconocieran mejor y se apoyaran mutuamente en el seno de la Unión Europea, para algunos se ha convertido de hecho en todo lo contrario, es decir, en un alevoso proceso de desregulación del sistema universitario público (al introducir criterios de la iniciativa privada), en un insultante proceso de desconsideración de sus tradiciones en función de supuestos mejores modelos foráneos (importados del mundo de la empresa), y en un agresivo proceso de exacerbada competitividad (que no es sinónimo ni garantía de competencia) según el clásico modelo del “sálvese quien pueda” y el “todos contra todos”.

¿Quién tiene razón? Mentiría si dijera que lo sé, si bien, desde siempre me inclino más hacia los que denuncian la connivencia y subordinación de la universidad a intereses economicistas que resultan espurios a la misma.

Ahora bien, al margen del acierto en la denuncia -lo que puede ser discutible-, qué duda cabe que antes incluso es posible cuestionar cuál es la legitimidad de los que así pensamos para decidir por nuestra cuenta que esos objetivos son espurios a la universidad.

Mi profesor, compañero y por sobre todo amigo, Miguel Zabalza (2008), lo ha planteado con toda crudeza y seguro que hay muchos que piensan como él. En su opinión, lo que yo he resumido es un debate en el que no queda títere con cabeza y que le desazona. “Se trata -dice- de una retahíla de afirmaciones que transmiten la impresión de que existe una especie de mano negra dirigiendo el mundo y llevándonos a todos, pobres tontos útiles, al huerto de sus intereses”. De manera que, frente a estas críticas, se reacciona con la memoria de una “Universidad de los

profesores” donde éstos, que se piensan a si mismos como mejores (más justos, más clarividentes, con mejor capacidad de juicios para orientar las cosas), vendrían a ser los llamados a determinar lo que le conviene a la sociedad que deba ser la universidad. Cuando, en realidad, lo que se preconiza, en su opinión, es una universidad para esa sociedad frente a la universidad de y para los individuos: en definitiva, una institución que no tiene una *misión* más allá de los usos terrenales, sino una institución a la que se le encarga un *servicio* (como a la sanidad, la función pública, las instituciones culturales, etc.)



Y bueno, está bien, es una manera de verlo. Asumible incluso desde la perspectiva de que todo se concreta en que la universidad atienda las demandas del escenario donde se ubica y dando por hecho que ese escenario es el propio de la sociedad del conocimiento; entendiendo por tal una sociedad con capacidad para generar, apropiar, y utilizar el conocimiento para satisfacer las necesidades de su desarrollo y así construir su propio futuro, convirtiendo la creación y transferencia del conocimiento en herramienta de la sociedad para su propio beneficio (Grau, 2008).

Ahora bien, qué duda cabe de que el problema se plantea en la definición -¿por quién?- de eso a lo que se considera su *propio beneficio*. Por eso, algunos pensamos de un modo diferente, y no precisamente para poder mantener una situación de privilegio como afirman nuestros detractores, sino porque asumimos que nuestra función social es ser una voz discrepante que, mediante un discurso científico y crítico, ofrezca una compensación al rigor intelectual que falta en la calle y sirva de contrapunto al poder económico; el cual, ante la ausencia de otros canales de mediación (como la política, o el viejo cuarto poder), derivaría fácilmente hacia el autoritarismo: producir o morir.

Y eso, en nuestro contexto, se traduce en hacer frente con la evidencia de los hechos y con la lógica de los argumentos al discurso liberal de los gobiernos que -pese a que las demandas a la universidad aumentan (más internacionalización, más diversificación, nuevas metodologías docentes, nuevas tecnologías e infraestructuras)-, en nombre de la sociedad y de las restricciones presupuestarias que imponen la urgencia de atender a otras necesidades sociales (y más en tiempos de crisis), sugieren que la universidad está gozando de privilegios excesivos y que es necesario frenar su financiación, instando a las mismas a reemplazar en mayor o menor parte la idea de servicio estatal por la de atención a las demandas del mercado.

Algo que, lisa y llanamente, se concreta en el peligro de que la universidad se subordine a los intereses economicistas de sus patrocinadores, investigue sólo aquello que no les contraríe, o prescinda sin más de aquellos saberes específicos de las ciencias sociales y de las humanidades difícilmente rentables económicamente.

En cuyo caso, de nuevo, yo denuncio que sobra entreguismo al sistema, y que no es la sociedad del conocimiento sino la economía del conocimiento lo que nos orienta y vigila. Pues de lo único que se trata es de que para poder pagar parte de la factura de este servicio público ahora se pretende que la universidad cobre por sus servicios. Se le llama transferencia de conocimiento, pero es eso.

Y frente a eso, yo reivindico una visión más altruista de nuestra función social.

Se concreta en el peligro de que la universidad se subordine a los intereses economicistas de sus patrocinadores

La identificación y valoración de los perfiles y las competencias profesionales

La más relevante consecuencia de adoptar como criterio la empleabilidad es, sin duda, la propuesta de diseñar y desarrollar un currículo basado en las competencias. El problema es que al respecto surgen muchas dudas y objeciones como aquellas en las que me voy a detener ahora.

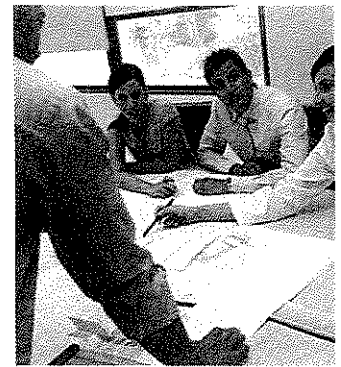
En esa dirección, quizás no sobre recordar:

- Que el concepto de competencia tiene su origen en trabajos de la Psicología industrial y organizacional norteamericana de finales de la década de 1960 y principios de 1970.
- Que el interés en las organizaciones se ha ido trasladando desde los puestos de trabajo, como elementos fundamentales, a las personas y a las competencias que éstas aportan.
- Que esto obedece a un cambio de cultura que se concreta en que las personas han pasado de ser vistas como un coste que es preciso minimizar a ser entendidas como el principal recurso con que cuenta la empresa y que, por tanto, es preciso optimizar para que aporte todo su potencial al desarrollo de la misma. Y de ahí la proliferación de Departamentos de Recursos Humanos.
- Y que, finalmente, se dice que “posee competencias profesionales quien dispone de los conocimientos, destrezas y actitudes necesarias para ejercer una profesión, puede resolver problemas profesionales de forma autónoma y flexible y está capacitado para colaborar en su entorno profesional y en la organización del trabajo (Bunk, 1994).

Ahora bien, sabido esto, me viene a la memoria lo que con su habitualmente fina e inteligente ironía dijo recientemente el profesor José Gimeno Sacristán en un acto en nuestra Facultad en Santiago: Yo sé -dijo- que existen las competencias porque soy capaz de identificar a mucho incompetente, pero si me piden que diga cuáles son para definir un plan de estudio, todo eso es mucho más complicado. Me pregunto -añadió- si podemos hacer un catálogo de conocimientos, que parece que sí pues tenemos una larga experiencia, pero si además es posible hacerlo de motivos, de rasgos de carácter, de concepto de uno mismo, de actitudes, de valores, de capacidades cognoscitivas y de conductas que pueden ser asociadas al desempeño excelente en un puesto de trabajo. Con lo que dejaba traslucir que ese empeño quizás puede ser excesivo y conducir a una trampa.

Esa es, pues, la primera dificultad con este asunto de las competencias. Que se agranda a la vista de la ingente tarea que supone identificarlas, y después acertar en su selección y formulación. Pero, además, resta por hacer una tarea extremadamente compleja como es aprender a evaluarlas, de modo que no se reduzcan a una mera relación de conductas operativas que ignoren su carácter complejo y con ello desvirtúen su sentido formativo.

Claro que, ante reservas como las señaladas, no falta quien se pone a andar para hacer camino, como es el caso siempre de Miguel Zabalza (2008), quien sugiere superar el dilema planteándose el problema en términos de ganancias para los alumnos. Y, en esa dirección, pregunta a los profesores: ¿qué ganan vuestros estudiantes tras estar con vosotros el tiempo que dura vuestra asignatura?, ¿en qué han mejorado? Saben más cosas –dicen unos-, saben hacer cosas que antes no sabían. Y otros entran en cuestiones más cualitativas: piensan mejor, saben aplicar lo que estudian a casos, son más reflexivos, trabajan mejor en grupo. De manera que es ahí, sostiene Zabalza, donde podemos concretar las competencias, tanto generales como de saberes, de valores y actitudes relevantes.



Y está bien, quizás en efecto se pueda resolver así el problema. No obstante, confieso seguir teniendo ciertas reservas. Más aún si pienso en la idea del aprendizaje autónomo, a la que considero como la innovación educativa más relevante de todas las iniciativas asociadas al modelo de competencias propuesto para el EEES. Toda vez que eso, en definitiva, lo que implica es cambiar el estudiar para el examen y el trabajar para la nota, por la motivación intrínseca, el afán por comprender y el compromiso con la tarea de reconstrucción crítica del conocimiento mediante la atribución de sentido, del que cabe emerja un pensamiento divergente (lo que no quiere decir acertado). De manera que hablamos, pues, de desarrollar las capacidades de autorregulación y de metacognición en el aprendizaje; de promover procesos conducentes a relacionar la información entrante con la experiencia previa a fin de extraer significados personales; de interpelar al conocimiento y contextualizarlo; de formular hipótesis, hacer inferencias y contrastarlas mediante el análisis de las evidencias; de tomar decisiones argumentadas y ensayar alternativas para resolver problemas en contextos de incertidumbre; y de autoevaluar los resultados. Que hablamos, en suma, de una manera razonable de aprender, que se asemeja en todo al modo como actúan los mejores profesionales de los distintos campos de conocimiento.

¿qué ganan vuestros estudiantes tras estar con vosotros el tiempo que dura vuestra asignatura?

Pero a mí me parece que la vocación pedagógica está muy relajada y que el compromiso de la mayoría del profesorado es muy laso respecto a eso de desarrollar las competencias y, especialmente, en cuanto a la promoción del aprendizaje autónomo, salvo que se entienda éste como un “ahora márchese y no vuelva hasta que lo sepa”.

Así que, en mi opinión, aún queda mucho por hacer en este sentido, en todo lo que se refiere a la renovación de las metodologías docentes, por más que algunas titulaciones ya se hayan implantado o estén prontas para hacerlo. E incluso añadiría que ya hubo tiempos mejores para todo esto, pues el cambio al Ministerio de Ciencia, Innovación y Tecnología me temo que ha vuelto a poner el énfasis en la actividad investigadora en detrimento de la actividad docente.

Sea como sea, una consecuencia más se deriva de todo esto:

La redefinición de los currículos para hacer efectivo su carácter profesionalizador. La tensión interna de los centros para elaborar los planes de estudio

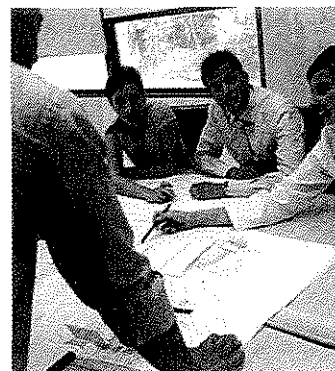
En otro sitio he llamado a esto el Norte porque polariza el compás. En efecto, independientemente del nivel de formación y de compromiso adquirido con el desarrollo de las competencias, al final con lo que nos encontramos es con una nueva reforma de los planes de estudio de las diversas titulaciones. Muchos ya vivimos varias reformas, así que sabemos de qué va. El problema es la memoria colectiva que nos ha quedado de todo aquello. La convicción de que al final este asunto se resuelve mediante acuerdos a cara de perro entre grupos de presión que se identifican con las áreas o los departamentos (cuya esclerosis es la peor herencia de la LRU). La posibilidad de que una amplia mayoría o una hábil minoría consiga imponer o hacer valer una cultura que logre subordinar cualquier interés inmediato y espurio al objetivo común de diseñar el mejor plan de formación para los estudiantes teniendo para ello en cuenta las necesidades de la sociedad en la que han de ejercer, suele ser valorado con escepticismo como una propuesta ingenua. Y, nos guste o no, ese es el caldo de cultivo del que partimos, como consecuencia de la memoria que guardamos de viejos vicios cometidos.

Pese a lo cual, y sin abandonar el inevitable “qué hay de lo mío”, una suerte de pragmatismo parece haberlo atemperado todo. El interés por no demorar la aprobación de las propuestas quizás ha servido para que se evitaran las inacabables discusiones de otras veces. Con todo, junto a eso, no desconsideraría como un elemento determinante más el que a buena parte de los que más podrían pinchar y cortar en este asunto, todo esto les ha cogido ya mayores (*sic*), quizás más maduros o quizás más descreídos, no lo sé, pero sí mucho menos ambiciosos y combativos.

Tampoco es nada desdeñable la influencia de los propios Libros Blancos y las actividades siguientes organizadas por las conferencias de decanos o afines y otras sociedades y asociaciones científicas. Todo eso supuso que ya se hubiera discutido mucho antes, de manera que ya había suficientes elementos de referencia, si no compartidos sí al menos conocidos para acotar el debate. Desde otra óptica, todo ese trabajo previo si no devino en acuerdos sí generó un notable cansancio, lo que rebajó también la tensión del momento de su aprobación en las Juntas de centros respectivas.

Un detonante de ese cansancio que es también un ejemplo de ese devenir hasta cierto punto errático que caracterizó la actuación de nuestros sucesivos gobiernos, como denuncié antes, fue todo lo que rodeó a la elaboración de las denominadas Fichas Técnicas de cada Titulación. Primero obligatorias, urgentes, y con la exigencia de mantener un setenta por ciento o más de troncalidad, para después, una vez realizadas en un clima de notable confrontación y presentadas contra reloj, obviarlas por completo sin que nadie diese explicación alguna ni se disculpara por ello.

Mas, sea como sea, ahí estamos, aprobando los planes. Si bien la supuesta voluntad de aunar esfuerzos y de hacer efectivo el criterio de validación mutua manteniendo para ello un amplio corpus teórico de conocimiento común intercentros, parece que cede terreno a la heterogeneidad de la oferta como expresión de un originalismo en el que se confía como reclamo de los estudiantes, y que como es lógico depende de los intereses particulares de los profesores de cada centro y a las que suelen limitarse sus posibilidades docentes. Siendo así, las supuestas líneas de especialización emergentes no vienen a ser más que la ratificación de los itinerarios que ya se ofertan en la actualidad, lo cual tiene dos lecturas posibles: o bien representa la posibilidad de consolidar las innovaciones más recientes o bien supone simplemente mantener lo que veníamos haciendo. Me temo que puede haber más de esto último.



Sobre el grado de Educación Social

Digamos que la revista me invita a esta incursión. Y es que, en realidad, poco puedo decir. Tengo muy poca información al respecto. Después de la reunión promovida por la Conferencia de Decanos de Magisterio y Educación en Mallorca el 21 y 22 de junio de 2006, no es que todo quedase resuelto pero mi impresión es que sí estaba bien encarrilado. En una crónica anterior yo alababa el alto nivel de cohesión y entusiasmo de los participantes, reforzado por la presencia de representantes de colegios profesionales y la oferta de colaboración de la Conferencia de Directores de Escuelas de Trabajo Social allí representada por su Presidenta y equipo directivo.

Las supuestas líneas de especialización emergentes no vienen a ser más que la ratificación de los itinerarios que ya se ofertan en la actualidad

Sin embargo, en una reunión celebrada en la UNED el 1 de febrero de este año 2008 parece que se han complicado un poco las cosas. Hablo de oídas (y no me animé a consultar directamente a los más directamente implicados por temor a meterme donde no me llamaban), pero creo que se generó un notable desconcierto como consecuencia de: primero, intervenciones de colegas con escaso conocimiento de lo que se había avanzado en Palma; segundo, ausencia de demasiados colegas que son referentes en el área, lo que habría ayudado a consolidar las propuestas; y tercero, una suerte de enfrentamiento con los colegas de Pedagogía que, según opiniones, invadían espacios de la educación social mediante la presentación de un perfil muy generalista del pedagogo en el que cabría todo pero, eso sí, bien argumentada y defendida con gran elocuencia. De manera que se ha extendido cierta frustración, siempre superable, pero también un factor novedoso de soterrada competitividad entre titulaciones que -espero- no prospere, pues sería un tremendo error.

En cualquier caso, a lo que estamos asistiendo es a una carrera de presentación de propuestas por los centros de las respectivas universidades en una suerte de festival en el que “a quien Dios se la dé, san Pedro se la bendiga”.

Así, los centros están acordando y presentando ya sus propuestas para su evaluación por la ANECA mediante el denominado programa VERIFICA, como paso previo a su aprobación por el Consejo de Coordinación Universitaria (CCU) y posterior implantación conforme a lo que resuelva la Comunidad

Autónoma respectiva; que éste y no otro es el proceso que hay que seguir o, tal vez, quepa decir el calvario, siquiera por el sarcasmo que supone escuchar que todas esas evaluaciones externas, realizadas además desde la restrictiva perspectiva de la rendición de cuentas, son una manera de promover la autonomía universitaria. Lo que hay que oír.

Epílogo

Una visión técnica de todo este proceso puede proporcionarnos una conclusión tremendamente amable. Así, si volvemos al inicio de este artículo, vemos que la movilidad y la empleabilidad eran la principal razón de ser del EEES. Para asegurar lo primero, los países que suscriben este proyecto adecuan sus ofertas universitarias a una estructura de grados común. Para asegurar lo segundo, se reorientan las titulaciones de acuerdo con criterios de demanda y empleabilidad, se definen las competencias a desarrollar por los estudiantes y se actualizan las metodologías docentes del profesorado para trabajarlas mejor. Todo muy razonable. Y además supervisado por agencias que evalúan la calidad de los procesos y que se evalúan entre sí.

Todas esas
decisiones son
opciones de valor
y como tales
pueden y deben
ser debatidas

Sin embargo, una visión reflexiva y crítica de todo esto sugiere que todas esas decisiones están connotadas estructural e ideológicamente, que son opciones de valor y como tales pueden y deben ser debatidas, de tal modo que, en ese caso, las conclusiones que resulten pueden no resultar tan amables. En definitiva, que hay intereses contrapuestos (incluso espurios) por detrás de palabras aparentemente coincidentes y que, siendo así, la comunidad educativa que configura la universidad (y que incluye a sus egresados) debería esforzarse –en mi opinión– porque se escuchen y consideren sus propios criterios desde el respeto que se debe a sí misma en virtud de su autonomía. Y eso desde la convicción moral y la acción política de que cumplir con su función social es algo que no se puede hacer al dictado.

Felipe Trillo Alonso
Doctor en Pedagogía
Profesor Titular de Didáctica
Universidad de Santiago de Compostela

Bibliografía

Bunk, G.P. (1994), “La transmisión de las competencias en la formación y el perfeccionamiento profesionales en la RFA”. En *Revista Europea de Formación Profesional*, 1, 8-14.

García Gual, C. (1990), “Sobre la degradación de la educación universitaria”. En *Claves de Razón Práctica*, 2, 52-56.

Grau, R. M^a. (2008), “La cara del Espacio Europeo de Educación Superior”. En *Actas del V Congreso de Didáctica Universitaria*. (Pendiente de publicación)

Michavila, E.; Calvo, B. (1998), *Propuestas para una política universitaria*. Síntesis. Madrid.

Trillo, F. (1999), “Las actitudes de los estudiantes: un indicador de la calidad universitaria”. En *Contextos de Educación*, 1, 80-117.

Trillo, F. (2006), “El proceso de renovación de los Títulos de Educación en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior. Una crónica a 16 de Julio de 2006”. En *Cuadernos de Historia de la Educación*, 3, 11-62.

Trillo, F. (2008 a), “El reto de las titulaciones de Educación. Otra crónica a 7 de marzo de 2008”. En *Educación XXI*, 11, 19-41.

Trillo, F. (2008 b), “La cruz del Espacio Europeo de Educación Superior”. En *Actas del V Congreso de Didáctica Universitaria*. (Pendiente de publicación)

Zabalza, M.A. (2008), “El espacio europeo de educación superior: innovación en la enseñanza universitaria”. En *Innovación educativa*, 18, 69-95.

