



LA UNIVERSIDAD COMO ORGANIZACIÓN ANTE EL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR: ADAPTACIÓN INNOVACIÓN Y COMPLEJIDAD

Manuel Riesco González¹

RESUMEN:

Este artículo versa sobre la universidad como “organización” ante el EEES. Se describen y analizan aspectos relevantes de la realidad universitaria, social y empresarial europea y española, como factores que convergen en el proceso de cambio iniciado en Bolonia. También se destacan algunas condiciones para que esta iniciativa tenga éxito. La perspectiva adoptada es abierta y global, tratando de elevar preguntas y favorecer un debate sistémico e interdisciplinar sobre un tema complejo.

Palabras clave: Espacio Europeo de Educación Superior, calidad universitaria, cambio organizacional, competencias, empleabilidad, estrategia corporativa, formación del profesorado, funciones de la universidad, innovación, renovación metodológica.

ABSTRACT

This paper treats about university as an “organisation” before the ESHE. Some outstanding aspects of both the European and Spanish university, social and business backgrounds are described and analysed as factors converging within the Bologna process. In addition, some conditions for this initiative to succeed are also mentioned. The adopted perspective is open and comprehensive eliciting questions and favouring a systemic and interdisciplinary debate about such a complex argument.

Key words: European Space of Higher Education, university quality, organisation change, competences, employability, corporate strategy, teachers’ training, university functions, innovation, methodological renovation.

INTRODUCCIÓN

Las posturas ante el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) son dispares. Algunos esperan autocomplacientes, dormidos o expectantes a ver qué pasa o a subirse al vagón en el último minuto; otros se han embarcado ya de manera desenfadada en un viaje con grandes incertidumbres; no pocos siguen caminando mientras agudizan la visión y preparan estrategias. Lo que no se puede dudar es que algo bulle, oscilando su movimiento entre la reforma y la innovación.

Desde que se inició el llamado proceso de Bolonia (1999) han tenido lugar numerosas iniciativas, llevadas a cabo por instituciones, expertos y grupos de trabajo, con el objeto de profundizar en el tema desde una perspectiva histórica, diagnóstica y prospectiva, de desbrozar el camino y de tomar decisiones. Muchos de los informes, documentos y estudios son endógenos, con una mirada hacia el interior de la universidad. Pero esta vieja institución no se encuentra sola; en su camino está acompañada por la sociedad, la empresa, los alumnos, los profesores, la economía y la política. Una visión “micro” aporta conocimiento específico, pero podría ser muy enriquecida por otra más amplia y abierta², donde dialoguen juntos los actores implicados. El presente artículo camina en esta dirección, tratando de encontrar significado a la realidad, las demandas y las tendencias.

El discurso adopta una metodología inductiva: se parte del dato y, desde ahí, se pivota con la documentación disponible y la reflexión personal. Al principio se muestran nombres y hechos sobre la actualidad universitaria en su contexto. En un segundo momento, se justifican los cambios que conlleva el EEES y se analiza su naturaleza. Finalmente, se proponen algunas sugerencias que pueden interpretarse como condiciones necesarias para que el proceso, ya iniciado, tenga éxito. La primera parte

¹ Doctor en Sociología. Profesor en el CES Don Bosco.

² Un documento básico, de gran trascendencia e influencia, que recoge ambas perspectivas es el llamado “Informe Bricall” (2000): <<http://www.crue.org/informeuniv2000.htm>>. [Acceso: 22/12/06].

podría resultar un tanto abrumadora, pero es necesaria porque fundamenta las opiniones y el análisis posterior. No obstante, la comprensión del discurso permite al lector ir directamente a la segunda o a la tercera.

1. UNA MIRADA CALIDOSCÓPICA SOBRE UNA REALIDAD COMPLEJA

Masificación y sobreoferta universitaria

En 1960 estudiaban en la universidad española 170.000 alumnos con edades comprendidas entre 18 y 24 años (3% del total), mientras que la previsión para el 2006-07 era de 1.423.3961 (27%); de ellos, un 90,2% en las universidades públicas y un 9,8% en las privadas. Según la base de datos Eurostat, en el año 2004 en la Unión Europea el 16,5% de los estudiantes eran alumnos de tercera enseñanza. Siete países, entre ellos España, contaban con una participación superior al 20%. La población de 16 y más años en España en posesión de una titulación superior universitaria era, en 2005, del 15,5% sobre la población activa. Si a esta cifra se le añaden los que disponen de una titulación superior no universitaria, la tasa se eleva al 22%.

Durante el curso 2004-05 las universidades públicas ofertaron 2787 titulaciones oficiales, la mitad de ciclo corto y la otra mitad de ciclo largo y de segundo ciclo. Los nuevos títulos han aumentado un 16,3% con respecto al curso 2000-01, una realidad inversa a la disminución de plazas universitarias demandadas³. Según el "Atlas Universitario"⁴ un 75% de las carreras impartidas en las universidades españolas no tienen alumnos suficientes para resultar viables⁵. Se estima que la retracción del alumnado durará hasta el 2014, con una fuerza mayor en el norte, zona centro y oeste de la península y más débil en Madrid y en la franja mediterránea.

Un 8,4% de los alumnos tienen su domicilio habitual ubicado en una comunidad autónoma distinta a la del centro académico donde cursan sus estudios. Dos años antes la cifra era del 7,2%, lo que habla de la reticencia a la movilidad interna. La tradición histórica, la lengua y la cultura, la accesibilidad y la amplitud del catálogo de la oferta de titulaciones son las variables que más influyen en los estudiantes al elegir una universidad, independientemente de su calidad académica.

El cuerpo docente está envejecido o muy envejecido y existen grandes diferencias entre las tasas del personal funcionario y el contratado. El personal de administración está cada vez más preparado, salvo en las universidades históricas de Madrid, las andaluzas, las castellanas y las gallegas.

Las Escuelas de Negocios españolas lideran los *Rankings* Internacionales

Tres escuelas de negocios españolas -ESADE, IESE, IE- aparecen en los primeros puestos en los *rankings* internacionales⁶, con un reconocimiento y una aceptación mejor que las de Francia o Inglaterra. Expertos y usuarios alegan que las españolas son más heterogéneas en cuanto al país de origen de sus alumnos, lo que hace que estos sean más competitivos y requeridos a nivel internacional. Según la *European*

³ Cfr. CRUE (2006). *La universidad española en cifras*. Madrid: CRUE, Observatorio Universitario, pp. 48. <[Http://www.crue.org/](http://www.crue.org/)>. [Acceso a la versión actualizada al 15.01.07].

⁴ Publicado en Febrero de 2007 en Universidad de Cantabria, con la colaboración de la CRUE, el Consejo de Coordinación Universitaria, el Ministerio de Educación y Ciencia y el Grupo Santander, analiza la situación de la Educación Universitaria desde una perspectiva geográfica en función de la oferta, la demanda, los recursos educativos y económicos.

⁵ Los expertos estiman que número mínimo de alumnos para que una carrera sea viable en la universidad pública oscila entre 80 y 125. El amplio intervalo depende del nivel de exigencia en los criterios usados. Las carreras con mayor sobreoferta de plazas son Física, Química, Gestión y Administración Pública, Derecho o Geografía; las más demandadas son Enfermería, Fisioterapia, Medicina, Odontología, Biotecnología, Veterinaria, Publicidad y Relaciones Públicas, Arquitecto, Arquitecto Técnico e Ingeniero Aeronáutico.

⁶ Ver: "ESPECIAL MBA TOUR". *Expansión & Empleo*, 14 y 15 de Octubre de 2006, pp. 18.

*Foundation for Management Development*⁷, los europeos se sienten muy atraídos por el mercado español en términos de popularidad, sólo por detrás del Reino Unido. En los últimos 20 años las escuelas españolas han trabajado en estrecha relación con las empresas ayudándolas a abrirse un hueco en países emergentes, particularmente en Latinoamérica, por lo que España está siendo exportadora de *know-how* y de líderes relevantes. Una última razón -no menos decisiva- es el idioma español, tercero en el mundo. ESADE se ha superado mucho en los últimos años debido a su estrategia de elevar la edad media y la calidad de sus estudiantes. Esta escuela ha obtenido las puntuaciones más elevadas en trabajo en equipo, capacidad de análisis y resolución de problemas, comunicación y relaciones interpersonales, además de conocimiento y experiencia internacional.

Las universidades españolas en el concierto mundial

El prestigioso *ranking* elaborado por la Universidad Jiao Tong de Shanghai (China)⁸ ordena las 500 mejores universidades del mundo según estándares de calidad en la institución, la facultad, la investigación y el desarrollo. En el correspondiente al año 2006, 37 de los primeros 50 puestos están copados por universidades de Estados Unidos. En este primer grupo aparecen 13 universidades europeas: Cambridge (2°), Oxford (10°), Imperial Coll London (23°), Swiss Fed Inst Tech-Zurich (27°), Utrecht (40°) Munich (41°) Paris 06 (45°), Karolinska Inst Stockholm (48°) y Manchester (50°). Japón cuenta con Tokio Univ. (19°) Kyoto Univ. (22°) y Canadá con Univ. Toronto (24°) y Univ. British Columbia (36°). La primera universidad española es la de Barcelona, ubicada en el estrato correspondiente a los puestos 151-200. La Universidad Autónoma de Madrid es la segunda -el año 2005 fue la primera-, seis puestos por encima de la Complutense, ambas entre los lugares 201-300. En el entorno europeo la universidad de Barcelona aparece en el grupo 57-78, la Autónoma y la Complutense en el 79-122.

Resultados de la formación universitaria en “competencias”

Un concepto que ha centrado los discursos en los últimos años, tanto en el ámbito educativo como en el de las economías que basan su competitividad en el conocimiento, es el de “competencias”. Pues bien, según un estudio presentado por Jean-Jacques Paul (2006), del Instituto de Investigación IREDU de Bourgoñe, desde 1998 a 2000 se investigaron a 36.000 graduados de 9 países europeos tratando de estudiar la relación entre la educación superior y el empleo, cuatro años después de su graduación. Se elaboró una lista de 36 competencias, agrupadas en tres categorías -conocimiento teórico, conocimiento práctico y conocimiento “comportamental”-, y se les preguntó en qué medida las tenían cuando se graduaron y en qué grado las necesitaban en su trabajo actual.⁹

El conocimiento teórico incluye competencias como conocimiento general y conocimiento sobre un campo específico. El conocimiento práctico engloba, a su vez, siete competencias, entre las que se hallan las habilidades de comunicación escrita, dominio de una lengua extranjera y habilidades en el uso de las TIC. Para el conocimiento “comportamental” se tuvieron en cuenta dos niveles: el individual (unión entre el trabajador y las demandas de su tarea: habilidad para resolver problemas, trabajo bajo presión, gestión del tiempo, poder de concentración) y el colectivo (el trabajador como miembro de un equipo: asunción de responsabilidades y toma de decisiones, trabajo en equipo, liderazgo, planificación, organización y coordinación).

⁷ <[Http://www.efmd.org/html/home.asp](http://www.efmd.org/html/home.asp)>. [Acceso: 21/02/07].

⁸ <[Http://ed.sjtu.edu.cn/ranking.htm](http://ed.sjtu.edu.cn/ranking.htm)>. [Acceso: 17/02/07].

⁹ Nótese que esta acepción del término competencias es muy distinto a la definición académica del mismo dado por el MEC en el documento de trabajo “DIRECTRICES PARA LA ELABORACIÓN DE TITULOS UNIVERSITARIOS DE GRADO Y MÁSTER”. Madrid, diciembre de 2006, pp. 6.

Los resultados confirman que las empresas demandan más competencias generales que específicas. La educación universitaria tiene un déficit de especial relevancia en las siguientes: habilidad para resolver problemas, resistencia a la presión laboral, gestión del tiempo y habilidades para utilizar las TIC; toma de responsabilidades y decisiones, planificación, coordinación y organización. Las cuatro primeras son necesarias para desarrollar el trabajo individual y las cuatro últimas están relacionadas con el desarrollo colectivo del trabajo. Aunque hay diferencias entre los países, España e Italia se ubican por debajo de la media en la mayoría de las competencias; los países nórdicos destacan por su habilidad para resolver problemas y trabajar bajo presión. Suecia, Noruega y Reino Unido parecen entrenar mejor a sus estudiantes para la toma de responsabilidades y decisiones, para planificar, coordinar y organizar sus tareas.

Investigación, Desarrollo e Innovación (I+D+i) en la Universidad y en la empresa

El Informe COTEC (2006) sobre tecnología e innovación en España refleja una evolución positiva de la inversión en I+D en España, que ha pasado del 0,72% del PIB en 1988 al 1,07% en 2006, dato que aún dista mucho del 1,86% que tiene de media la UE-25. Su Director, Juan Mulet, señala que el punto más débil del proceso de convergencia europea sigue siendo el retraso relativo de la participación de las empresas en el sistema de I+D+i. A las razones financieras hay que añadir las estructurales: un sistema productivo que descansa en empresas de sectores tradicionales, con escasa inversión en productos de tecnología avanzada. Aunque España está entre los países más industrializados del mundo, aún se encuentra a mitad de camino con respecto a media conjunta de la UE, EE.UU. y Japón en lo que atañe a los factores que impulsan las economías basadas en el conocimiento: recursos humanos (-14,9%); producción de conocimiento (-86,%); transmisión y aplicación de nuevo conocimiento (-47%); financiación de la innovación, resultados y mercados (-16%); valor añadido que la alta tecnología aporta a la industria (-39,%)¹⁰.

No obstante, hay que reconocer que en Europa existe una larga tradición investigadora e innovadora y que ha contribuido de manera decisiva al desarrollo de la humanidad con sus inventos y descubrimientos científicos (T.V. o Internet, por ejemplo). En el año 2000 se creó el Espacio Europeo de Investigación (EEI)¹¹, por el que los líderes europeos acordaron la denominada Estrategia de Lisboa con el fin de convertir a Europa en “la economía basada en el conocimiento más dinámica y competitiva del mundo en el año 2010”.¹² En la cumbre de Barcelona (2002) se constató que no se cumplían los plazos previstos y se instó a los Estados miembros a aumentar el porcentaje de PIB dedicado a investigación y desarrollo, con el objetivo del 3%. En este concierto, las TIC¹³ ocupan un lugar prominente.

En la universidad española la situación es parecida, siendo la investigación una actividad reciente (Bricall, 2000). En 2005 los gastos en I+D sobre el PIB en enseñanza superior fueron del 0,33%, lejos del promedio de la UE: 0,41%, aunque la tendencia refleja un progresivo aumento en los últimos años. La universidad sigue siendo la

¹⁰ Cfr. RIESCO, M. (2006). *El negocio es el conocimiento*. Madrid: Díaz de Santos, pp. 4-5.

¹¹ En los documentos suele utilizarse con más frecuencia la sigla ERA (European Research Area). <[Http://ec.europa.eu/research/era/index_es.html](http://ec.europa.eu/research/era/index_es.html)>. [Acceso: 10/01/07].

¹² En el documento fundacional “Hacia un Espacio Europeo de Investigación”, se citan los retos principales: la racionalización de las instalaciones y los recursos, mayor participación de la inversión privada en I+D y un aumento de los recursos humanos y de la movilidad de los investigadores, así como la creación de unas condiciones más propicias para un espacio de investigación de “valores compartidos”.

¹³ *i2010* es una iniciativa de la Comisión para impulsar la sociedad de la información hasta 2010. Promueve una economía digital abierta y competitiva y acentúa las TIC como hilo conductor integrador y como índice de calidad de vida. <[Http://ec.europa.eu/information_society/eeurope/i2010/index_en.htm](http://ec.europa.eu/information_society/eeurope/i2010/index_en.htm)>. [Acceso: 03/03/07].

principal responsable de la producción científica nacional con una tasa en torno al 60% del total de publicaciones, dirigiéndose cada vez más hacia las revistas internacionales¹⁴. Según datos de la Comisión Europea, España ocupa el quinto lugar en la UE y el décimo mundial en cuando al número de publicaciones. La financiación universitaria de I+D por parte de las empresas españolas se sitúa en niveles similares al valor medio de la UE-25, aunque hay diferencias ostensibles entre países. Por ejemplo, la financiación empresarial de la investigación universitaria alcanzó en Alemania el 12% mientras que en Francia no superó el 3%.

Un indicador significativo sobre el estado de la innovación es el registro de patentes, reflejado en el gráfico 1.

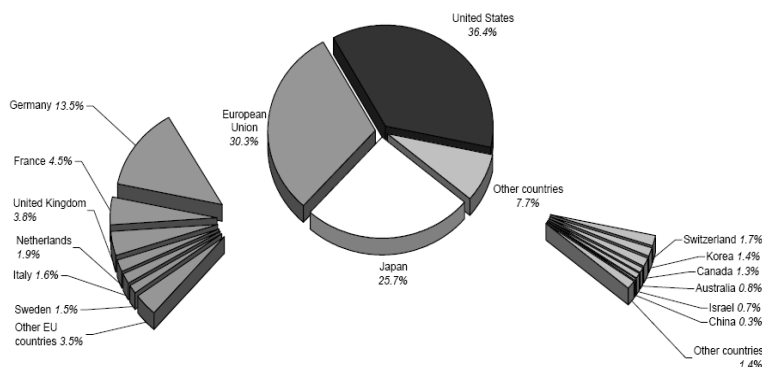


Gráfico 1. Porcentaje de patentes en distintos países (OECD, 2006)¹⁵

Universidad y empleabilidad

Según datos del Observatorio Universitario de inserción laboral creado por la ANECA, la población con estudios superiores tuvo una tasa de actividad del 81,7% en el año 2005 (90,3% para los que siguieron masters y postgrados), por el 67% de los que tienen educación secundaria y el 30,4% de los que realizaron como máximo estudios primarios. En cuanto al nivel medio de ganancias, los que disponen de titulación universitaria obtienen un 41% más de ingresos que los que tienen como máximo educación secundaria¹⁶.

El “meollo de la actividad universitaria”. Estado de las metodologías

El reciente informe “Propuestas para la renovación de las metodologías educativas en la universidad” (en adelante, PERME) ha provocado gran interés en la comunidad universitaria. A iniciativa del MEC y coordinado por la Cátedra UNESCO de la UPM, dirigida por el profesor Michavila, presenta el EEES como una ocasión única para renovar las metodologías educativas, “meollo de la actividad universitaria”¹⁷. Desde

¹⁴ Desde 1990 hasta 2003 el número de documentos en revistas nacionales disminuyó un 29%, mientras que la producción en revistas internacionales creció el 189%.

¹⁵ OECD (2006). COMPENDIUM OF PATENT STATISTICS 2006. <[Http://www.oecd.org/](http://www.oecd.org/)>. [Acceso: 05/03/07].

¹⁶ El objetivo de este observatorio de la ANECA es proporcionar herramientas metodológicas, principalmente, a las universidades, para el análisis del mercado laboral de sus titulados, y poner a disposición información sobre la inserción laboral y el mercado de trabajo de los titulados universitarios. <[Http://www.insercionlaboral.net/](http://www.insercionlaboral.net/)>. [Acceso: 21/01/07].

¹⁷ MEC (2006). *Propuestas para la renovación de las metodologías educativas*. Madrid: MEC, pp. 7 y ss.

una perspectiva europea se destacan la heterogeneidad de los modelos metodológicos operativos, la devaluación de la función docente y una tendencia hacia una enseñanza más activa. La situación en España resalta por:

- El voluntarismo de la innovación en el ámbito de la metodología didáctica.
- Una integración deficiente del PAS.
- El infradesarrollo de la atención tutorial personalizada.
- Una metodología basada en contenidos por medio de clases magisteriales: “cabezas bien llenas y no bien hechas”.
- Un marco legislativo más rígido.
- Una menor atención a los aspectos docentes.
- Valoración de los medios informáticos.
- Valoración negativa del tutor.
- Los estudiantes extranjeros suspenden a la universidad española en seminarios de investigación, en formación académica y en prácticas externas.

2. JUSTIFICACIÓN Y NATURALEZA DEL EEES

A continuación se hace una reflexión analítica de la realidad presentada en el punto anterior a la luz de diversos documentos relevantes.

2.1. EEES: Diálogo con las fuerzas impulsoras

Adaptación al entorno

El proceso de Bolonia arranca de una situación concreta que lo justifica, aunque su visión la supera. El informe Bricall (2000: ii) comienza destacando en su presentación que “el considerable desarrollo que han tenido las universidades españolas durante estos últimos años [...] ha coincidido precisamente con la aparición de ciertos síntomas inequívocos de superación de algunos de los postulados sobre los que se había fundamentado la Universidad en Europa -y en todo el mundo- durante los dos últimos siglos”. La necesidad del cambio universitario proviene no sólo de su *desmesurado y caótico crecimiento*, de sus *desajustes internos* y sus *ansias de mejora*, sino también de las *nuevas condiciones y demandas sociales*. Nombrar estas situaciones anómalas invita ya al optimismo.

Identidad y estructura organizativa de la Universidad

No pocas voces se alzan contra la visión funcionalista de la universidad, de su excesiva dependencia y servilismo con respecto a otras fuerzas y ámbitos sociales. Otros le achacan su contribución al mantenimiento de una sociedad clasista, su excesiva burocracia estructural y organizativa, su decisiva contribución a la injusticia y a la discriminación, patentes, por ejemplo, en el proceso de selección y en la expedición de títulos. Planteamientos próximos al pensamiento ilustrado están convencidos que “la educación es la clave del progreso” y que, siendo la universidad un patrimonio universal, sus puertas deben estar abiertas a todos sin distinción. Algunos disparan con encono contra la perspectiva *hulboldtiana*, según la cual profesores y alumnos aprenden e investigan juntos en soledad y en libertad, aduciendo que ésta ya no tiene lugar en una sociedad donde la universalización de la cultura y del conocimiento exigen aprendizajes cooperativos y en red. En definitiva, estos juicios abogan por un *cambio conceptual y organizativo*, aunque en ellos se mezclen la racionalidad con la demagogia e intereses contradictorios. Es evidente que la universidad debe disminuir la burocracia y la esclerosis estructural, pero su histórica naturaleza selectiva no está reñida con el fomento de la participación y la justicia. Desde un punto de vista organizacional, ¿cómo se puede mantener una institución educativa sin la “adecuada” burocracia, sin atender unas demandas sociales, sin estudio y sin reflexión personal? Como institución, debe seguir cumpliendo una función social y facilitar espacios personales y grupales para aprender e investigar. Otro asunto son los excesos y la ponderación de cada uno de los

factores mencionados, un tema que concierne directamente a su identidad, estilo y objetivos¹⁸. ¿Qué tipo de universidad subyace en el EEES? Esta es una pregunta que poco a poco deberá ir despejándose. Aún no está claro que deba de haber un modelo único, como veremos más adelante.

Polarización entre universalización y regionalismos

Dos fuerzas encontradas balancean el curso de la sociedad actual. Una es centrífuga y tiende a la universalización del conocimiento, de las culturas, a la globalización de los mercados y a la libre circulación de capitales, servicios, personas y mercancías. La otra es centripeta, y defiende las diferencias, las identidades particulares y el valor de lo pequeño. No son nuevas, pero hoy están más marcadas que en otras etapas históricas y comportan el peligro de extremismos reduccionistas. Es aquí donde tiene sentido plantearse la importancia del *territorio* y de la *autonomía* universitaria con el objeto de dar respuestas a las necesidades concretas de la comunidad donde reside. La docencia y la investigación, para que sean significativas, deben ser contextuales. Pero al mismo tiempo es necesario compararse para reconocerse, buscar sinergias y elaborar políticas *estratégicas comunes*. Esto supone cambios de hondo calado como lo reconoció la ministra de educación en la presentación del citado *Atlas Universitario*: “Que esto no suene a amenaza. Habrá que adoptar decisiones trascendentes y prestaremos todo nuestro apoyo para que se lleven a cabo”. Conocer las tendencias y los factores que afectan a la movilidad de los estudiantes y las razones para elegir una u otra universidad son asuntos de deben hacer pensar a los directivos si las razones que han servido hasta hoy para mantener su institución van a ser válidas en el futuro.

Confusión en la cocina de la universidad

En el citado informe sobre la *renovación de las metodologías universitarias* aparece clara la necesidad de adaptar las metodologías a los nuevos tiempos, debido a su importancia estratégica. Aunque llama poderosamente la atención que, en opinión de los responsables directivos consultados, tanto las atribuciones sobre los déficits metodológicos como las acciones de mejora sean fundamentalmente de tipo extrínseco (medios y recursos). Se aboga por un cambio o solución “desde fuera” cuando por una parte se subraya que la clave del cambio es “interno” (responsabilidad del profesorado, metodologías) y, por otra, se reconoce que el colectivo del profesorado muestra ante el cambio un alto nivel de concienciación, pero una insuficiente motivación¹⁹. Esta relevante paradoja deja ver lo que, desde otros ámbitos, viene constatándose hace tiempo.

Los resultados de la actividad docente son insuficientes ante las demandas del mercado

Desde una perspectiva comparada, la universidad española no destaca por su calidad institucional, por sus productos, su investigación y desarrollo. En cambio, las escuelas de negocios españolas lideran los primeros puestos. Las razones del éxito estriban en su *apertura* internacional, su *vinculación con las empresas* - que a la vez son clientes y proveedores - y en su *calidad* formativa, diseñada en torno al concepto de “*competencias*”. El apalancamiento en un idioma, en este caso el castellano, no parece una razón de orden menor. ¿No podría tomar nota la universidad? ¿Por qué dos terceras partes de las empresas españolas no tienen ninguna relación con la universidad? ¿Cómo aprender juntas universidad y empresa? ¿Cómo hacer de las empresas verdaderas agencias formativas (Malizia, 2000: 31)? ¿No podrían trabajar más en común? ¿Qué pasará con los masters que la universidad acogió con tanto entusiasmo, pero su puesta en marcha en nuestro país se aplaza por falta de demanda? ¿Está la universidad preparada para afrontar este nuevo “nivel” de conocimiento? Posiblemente algunas universidades vivirán de los masters, pero existe

¹⁸ MORA, J. D. (2004). “La necesidad del cambio educativo para la sociedad del conocimiento”. *Revista Iberoamericana de Educación*, 35,13-37.

¹⁹ MEC (2006) o.c., pp. 42-46.

el riesgo serio de que tergiversen la filosofía con la que nacieron en el ámbito de la formación no universitaria y, por lo tanto, sirvan para crear más desconfianza en su quehacer.

Las claves del éxito ya se han apuntado, destacando como especialmente relevantes la *selección del alumnado* y un *plantel de formadores expertos*. ¿Cómo puede un profesor ayudar a que el alumno aprenda y ejercite unas competencias si él mismo no ha estado nunca en contacto directo con el mundo laboral? ¿Se podrá ser un excelente profesor de natación o un cocinero de éxito sin saber nadar o sin haber pisado una cocina? ¿Habrá universidades cuya labor se centre en los grados, otras en los masters y otras en los doctorados?

Los vértices del triángulo del conocimiento: innovar para crecer y competir

En el ámbito de la *I+D+i* las situaciones en la universidad y la empresa en España son parejas. No es innovador un país que destina un 58% del promedio de la UE-25; una cuestión cultural, nada fácil de cambiar. Aun y así, hay que resaltar que la universidad es el lugar donde más se investiga y se publica. El informe "La contribución de las universidades españolas al desarrollo" (2006) de la *Fundación Conocimiento y Desarrollo* (CYD) tiene un especial valor porque aúna sinergias entre universidad y empresa y muestra el papel relevante que le corresponde a la universidad en la sociedad del conocimiento y en el éxito del proceso de convergencia clara y decidida entre el Espacio Europeo de Innovación y el EEES. De manera semejante a los informes anteriores, destaca que la transferencia de conocimientos entre universidades y empresas siguen poniendo de manifiesto las debilidades existentes, en particular en aquellos indicadores sobre el desarrollo tecnológico de las universidades, y las dificultades para conseguir un crecimiento sostenido en estas relaciones.

Gracias al sexto Programa Marco de I+D de la UE, se están agrupando en la actualidad las actividades dispersas de investigación bajo una estructura consistente y unas redes de ayuda que faciliten la investigación y la innovación:

"Europa debe reforzar los tres vértices de su triángulo del conocimiento, a saber, la educación, la investigación y la innovación. La universidad desempeña un papel decisivo en cada uno de estos ámbitos. Invertir más y mejor en la modernización y la calidad de las universidades significa invertir directamente en el futuro de Europa y de los europeos"²⁰.

El programa de modernización tiene nueve puntos, que abarcan desde una reforma y convergencia curricular hasta reformas en la financiación y la gestión. Es necesario liberarlas de la normativa y la burocracia innecesarias y dotarlas de los recursos adecuados. La idea principal es que las universidades deben abrirse a la sociedad en general y al mundo empresarial en particular, creando alianzas firmes y estables con el mismo. Si hay visión y voluntad no será difícil buscar puntos de encuentro en temas como la financiación de proyectos de *I+D+i*, ampliación y apertura de los de estudios de grado y de master al desarrollo de habilidades y competencias, selección de alumnos y empleabilidad, facilitación de la movilidad de alumnos y profesores.... Con este objetivo, la Comisión ha propuesto el establecimiento del Instituto Europeo de Tecnología (IET), que apoyará la innovación, el vínculo entre disciplinas y los contactos entre los polos de excelencia europeos.

Más recientemente, el informe anual de *Red OTRI*²¹ pone de manifiesto un incremento sostenido en transferencia de conocimiento en investigación contratada, proyectos de

²⁰ <[Http://www.mec.es/ciencia/jsp/plantilla.jsp?id=21&area=viProgMarco](http://www.mec.es/ciencia/jsp/plantilla.jsp?id=21&area=viProgMarco)> [Acceso 31/01/07].

²¹ El informe fue presentado en Granada en la "XIV Edición de las Jornadas de Investigación en las Universidades Españolas" (17-19 de enero de 2007). En estas jornadas los responsables de investigación de las universidades españolas, debatieron y analizaron, entre otros asuntos, la Política de *I+D+i* del Ministerio de Educación y Ciencia, el 7º Programa Marco de la Unión

investigación en colaboración con empresas, patentes y licencias de las mismas o creación de empresas de base tecnológica. El Presidente de la Comisión Sectorial de I+D+i de la CRUE, Francisco Tomás Vert, manifiesta que las universidades españolas expresan su voluntad de contribuir activamente al proceso de mejora del sistema español de ciencia y tecnología. Por su parte, el Ministerio de Educación y Ciencia ha establecido el Programa EUROCIENCIA, en el marco de la iniciativa EUROINGENIO 2010, con el objetivo de estimular la participación de las universidades y centros públicos de investigación en el 7º Programa Marco de Investigación, Desarrollo Tecnológico y Demostración (7PM) y le ha asignado un presupuesto total de 54.585 millones de Euros para el periodo 2007-2013, lo que representa un aumento del 61,1% sobre el programa marco anterior.

Inserción laboral

Los procesos para facilitar la *inserción laboral* de los titulados son una actividad creciente por parte de las universidades, que se ha traducido tanto en la elaboración de estudios sobre las características de la inserción de sus propios titulados, como en la creación de organismos públicos y privados con la responsabilidad de llevar a cabo esta tarea. La formación permanente no significa que las universidades deban crear nuevos títulos sino ir a buscar a los alumnos -y especialmente a los ex-alumnos- donde están, preocuparse por sus necesidades e introducir el concepto “mercado de trabajo” en sus políticas estratégicas.

2.2. Naturaleza, estrategias y ritmo del cambio en el EEES

El cambio organizacional, bajo cualquiera de sus múltiples acepciones, es una realidad compleja, difícil de manejar y con diferentes significados. Los motivos que impulsan los procesos de cambio y su naturaleza pueden resumirse así (Riesco, 1999):

- Necesidades de *adaptación* a las demandas, oportunidades y/o amenazas del entorno y a las necesidades y/o desajustes internos. Es el cambio *reactivo*, cuya interpretación en exclusiva es peligrosa porque fija la marcha de la organización en bases muy inestables, marcada por criterios de urgencia.
- Deseos de *superación*, entendida ésta como la mejora constante en los procesos y en los logros o productos obtenidos. Es el cambio *continuo*, estrechamente ligado a las políticas de calidad.
- Búsqueda de *innovación* como factor que aporta valor añadido e influye en la competitividad. Es el cambio *proactivo*, unido a la decisión de construir el futuro; y la mejor manera de anticiparlo es crear las condiciones adecuadas. Requiere altas dosis de creatividad, entusiasmo, coraje, riesgo, investigación e innovación.

En función del ámbito donde se aplique, pueden distinguirse estos tipos de cambio: a) *cambio cultural* (transformación de las formas de ser y de comportarse de las personas y de las instituciones); b) *cambio estratégico*: conjunto de decisiones/acciones que sustentan la marcha de una organización; c) *cambio en el funcionamiento y organización de los procesos* (tareas, estructuras y organización, procesos multifuncionales clave); d) *cambio en los productos y resultados esperados*.

Estas breves consideraciones son de suma importancia para diseñar y aplicar con éxito un proyecto de cambio. La confusión entre estrategia y finalidad conlleva pérdida de tiempo y ha supuesto el fracaso de muchos proyectos. En función del tipo de cambio que hay que hacer, su justificación, profundidad, expectativas y entorno, se elegirá uno u otro modelo de gestión del mismo. Para algunos, el proceso de Bolonia²² supone un gran avance en una nueva etapa de universalización y difusión de cultura y de conocimiento, con cambios cualitativos y cuantitativos de hondo calado

Europea, el Programa *Euroingenio* y las políticas regionales de apoyo a la transferencia. Cfr.: <[Http://www.redotriuniversidades.net](http://www.redotriuniversidades.net)> [Acceso: 028/02/07].

²² Cfr. CRUE (2000). *Informe universidad 2000*, pp. 2.

propiciados, entre otros factores, por la necesidad de ampliar su radio de acción hacia un aprendizaje permanente, por los grandes avances científicos y tecnológicos (TIC) y por su inmersión en la dinámica de la competencia y del mercado. Para otros, esta iniciativa tiene un carácter reformista menos ambicioso y más técnico de lo que el título puede sugerir y es deudora de las políticas europeas en Educación Superior, que han ido cambiando después de la 2ª Guerra mundial. Es un paso más en el camino hacia la construcción y gestión de una identidad europea. Primero se hizo lo económico, luego lo político y lo social; ahora toca lo educativo²³.

Pongamos un ejemplo. En el informe PERME (2006: 133-134) se dice que el cambio metodológico es un cambio cultural y estratégico, deudor de la iniciativa del EEES, por lo que se entiende que la renovación metodológica debiera hacerse desde una perspectiva *global* de gestión del cambio personal y organizacional. No obstante, en sus propuestas de gestión el informe adopta una postura inductiva: cambiemos los métodos y luego ya cambiará la universidad. Una postura más realista, quizás más pedagógica, pero que tiene sus riesgos si se pierde la visión y la dirección del cambio, el EEES podría crear confusión y dirección equivocada.

El proceso de Bolonia debiera conjugar una perspectiva *global* y macro-sistémica con otra *situacional*, en función de la identidad y la autonomía universitarias, la heterogeneidad de las carreras, el contexto social y particular de los estudiantes, el estilo y las competencias del profesorado.

2.3. Ritmo, estrategia y apuntes sobre la marcha

Ya en los últimos quince años se han introducido reformas importantes en las leyes de educación superior en Alemania, Austria, Bélgica, Dinamarca, España, Finlandia, Irlanda, Italia, Noruega, Países Bajos, Reino Unido y Suecia. El proceso avanza como lo muestran las siguientes declaraciones. El informe *Tendencia IV* (Reichert y Tauch, 2005), encargado por la Comisión Europea está basado en 62 visitas a instituciones de educación superior en Europa. Destaca lo siguiente: se han hecho grandes esfuerzos por “interiorizar” el proceso de reforma planteados en Bolonia; se observan tensiones en las agendas de reforma; los sistemas de créditos se han difundido pero se duda que sean una característica clave del diseño del currículo; existe desconfianza en que el grado (bachillerato) conlleve una cualificación significativa que facilite la empleabilidad; hay conciencia de mejorar la calidad y quejas por la limitación de la autonomía.

Según el *Estudio independiente de Alesi et al.* (2005), entregado por el ministro federal alemán de Educación e investigación, los ritmos van a ser distintos en la introducción de la maestría y el bachillerato; la duración de los programas, el papel y las políticas de las instituciones superiores no universitarias variarán entre países.

En la *Conferencia de Bergen* (Mayo, 2005) se reunieron los ministros de educación de 45 países europeos. Propugnan la mejora de la “empleabilidad” de los graduados y la introducción de una “estructura de calificaciones” con objeto de promover la transparencia en las calificaciones. Adoptan también unas guías para asegurar la calidad.

3. LA UNIVERSIDAD DESDE SÍ MISMA. CLAVES PARA EL ÉXITO DEL EEES

Con base en lo expresado hasta aquí, en esta última parte, se presentan algunos aspectos relevantes para el éxito del EEES. Como podrá observarse, las propuestas son ambiciosas e incluyen los tres tipos de cambio analizados. Son una apuesta por la renovación, la mejora y la innovación universitaria europea.

Una identidad y una visión explícitas en un proyecto universitario

²³ Algo de esto intuyó también Ortega y Gasset en “La Rebelión de las Masas” (1930) y en su sustanciosa conferencia “De Europa meditatio quaedam”, pronunciada en Berlín en 1949 y traducida en castellano en 1960 junto a otros textos inéditos. J. O. y GASSET (1995). *Obras completas*, tomo 9. Madrid: Alianza Editorial.

Responder a los desafíos planteados exige una visión de futuro sobre la naturaleza y alcances de la misma universidad, su modo de funcionar, de relacionarse y de organizarse. Tan descabellada puede ser una pertinaz resistencia como empezar a correr desafortadamente sin saber hacia dónde.

Hasta ahora se podía hablar con propiedad de “universidad pública” porque las diferencias entre unas instituciones estatales y otras eran insignificantes. Estas cumplían unas funciones básicas de enseñanza y, en menor medida, de investigación. Su organización, su funcionamiento y su financiación se regían por unas disposiciones legales. El espacio para la autonomía, un tema recurrente y conflictivo, no era mucho. Los factores analizados en la primera parte de este artículo están cuestionando este modelo mantenido durante siglos, cuando el acceso a la educación superior era limitado y los cambios paulatinos. El proceso de Bolonia va a tener repercusiones cualitativas importantes sobre la universidad europea en el siglo XXI. Las instituciones concretas deberán equilibrar la tendencia a la universalización con su respuesta a las demandas de las comunidades sociales a las que se dirigen. Esta respuesta debe ser también plural en los requisitos de acceso, en los principios antropológicos que la inspiren, en el diseño de los procesos de trabajo y en los productos que se oferten. Su identidad y su visión deben plasmarse en modelos y proyectos educativos propios. ¿Quiénes somos, qué queremos ser, como nos organizaremos, cómo sabremos que vamos por la ruta adecuada y que hemos llegado a la meta? ¿Cuáles van a ser nuestros puntos fuertes: la docencia, la investigación, la innovación? No todas las universidades tienen que ser innovadoras. La presión por innovar por encima de todo, como dice Rubert (2006), puede acabar produciendo más cretinos que creadores²⁴. Algunas universidades, por principios y por medios, no podrán fundamentar su competitividad y supervivencia en la investigación y en la innovación. Cuando le preguntaron a Oscar Wilde si era muy difícil aprender a ser elegante, respondió que o era extremadamente fácil o resultaba imposible. El esfuerzo es necesario, pero tiene sus límites; intentar ser creativo o innovador a la fuerza o por esnobismo es un disparate. ¿Qué estrategias corporativas utilizar? El EEES llevará a cerrar algunas instituciones y especialidades y abrir otras, decisión que debiera ser compartida y autónoma, con criterios de calidad y acreditación.

Apertura y alianzas estratégicas con el entorno

De lo dicho hasta aquí se deduce con claridad que la universidad debe abrirse más a la sociedad y a la empresa, buscando sinergias y puntos de ganancia mutua en temas como financiación, selección y empleabilidad, formación en competencias, nuevas metodologías, proyectos sociocomunitarios, innovación y desarrollo, títulos de grado, masters y doctorado, becas, formación inicial y permanente del profesorado, formación de equipos de expertos interdisciplinares. La financiación del crecimiento continuo de las instituciones no puede ser viable con fondos públicos, luego habrá que poner topes al crecimiento y/o buscar nuevas fuentes de recursos.

Una estructura y una organización “adecuadas”

La estructura rígida y vertical, propia de la universidad tradicional, facilita en exceso la uniformidad, la reglamentación y la burocracia. Debe adaptarse o cambiarse por otra más flexible y reticular, más apta para las organizaciones que aprenden y cambian continuamente (Mayo y Lank, 2004). Para ello necesita crear nuevas plataformas que favorezcan la enseñanza y el aprendizaje, la investigación, las relaciones, la formación y el crecimiento personal de profesores y alumnos; y también la manera de evaluar los logros. Antes para aprender había que ir a Salamanca; hoy el estudiante *puede* aprender, a pesar de Salamanca: basta con que encienda el ordenador.

¿Cómo combinar la autonomía y la homogeneización? ¿Hasta dónde deben igualarse las estructuras de las titulaciones de grado y los masters? ¿La uniformidad deberá

²⁴ Xavier Rubert de Ventós. El País, 28/01/06. *Elogio de la rutina*. <[Http://www.almendron.com/tribuna/?p=9921](http://www.almendron.com/tribuna/?p=9921)> [Acceso. 15/02/07].

extenderse también a la estructura organizacional, los programas de estudio, las metodologías, la selección de alumnos y la evaluación de los resultados? ¿Qué pasará con la tercera enseñanza no universitaria? ¿Quién y cómo se controlarán los procesos? ¿Habrá una Agencia Europea de Acreditación? ¿Qué pasará con las nacionales?

La universidad actual contempla unas cuotas de participación colectiva muy elevadas, con mucho peso en la toma de decisiones. La participación puede entenderse como valor, como estrategia o como método. En el primer caso, hay que favorecerla; en el segundo y en el tercero hay que saber cuándo utilizarla y cuándo no en función de unos objetivos. El arte del líder está en discernir la una de las otras. El exceso de participación o su uso incorrecto pueden generar aburrimiento, ineficiencia y burocracia; pueden aminorar la capacidad de respuesta y la asunción de responsabilidades. La universidad debiera agudizar su vista para conocer cómo otras organizaciones sociales, con más tradición en el trabajo en equipo, se organizan para conseguir sus objetivos, combinando la tarea y la relación. ¿La distribución y organización departamentales favorecen el trabajo organizacional productivo?

La renovación de las metodologías de enseñanza y aprendizaje

En el informe PERME (2006: 45) se da una importancia estratégica a la metodología, pero, a la vez, se reconoce su escasa relevancia *práctica* en el aprendizaje de calidad. Esto revela una gran paradoja que cuesta descifrar: ¿Cómo relacionar positivamente su importancia y su escasa influencia sobre los resultados? Las tendencias abogan por introducir metodologías “más activas”, por el uso de las “TIC”, por las “buenas prácticas”, por el “aprendizaje cooperativo”, pero la incongruencia sigue ahí. Las intenciones o justificaciones teóricas en el ámbito metodológico deberían ir acompañadas por estudios sobre su eficacia y eficiencia desde una perspectiva de calidad diferencial, en función de las carreras, las materias, los objetivos a conseguir, los estilos de enseñanza y aprendizaje y el contexto social donde se apliquen.

La mejora de la práctica pedagógica pasa por la formación, la evaluación y la incentivación; cierto, pero no basta. La realidad es compleja y evidencia que no todos los profesores enseñan ni todos los alumnos aprenden de igual manera ni obtienen los mismos resultados con métodos iguales. Ponga Ud. un cuchillo afilado en las manos de un niño de dos años y otro en las de un adulto con el objeto de pelar una manzana: comprobará rápidamente la conveniencia o no de su acción, el manejo instrumental y los resultados obtenidos por ambos. La renovación de las metodologías concierne a los expertos en didáctica y metodología aplicadas, pero también a los especialistas en antropología filosófica, a las organizaciones donde los estudiantes de hoy serán trabajadores mañana, y, muy especialmente, a los profesores y a los alumnos.

Entender el proceso de Bolonia como un asunto fundamentalmente “pedagógico” es desvirtuarlo o reducirlo a una mera renovación ilustrada. Otra cuestión de orden distinto es la gestión del cambio; en este sentido, las acciones de renovación metodológica podrían ser una buena lanzadera, siempre que no se pierda la perspectiva de la senda iniciada en Bolonia.

Dirección y gestión competentes

Si la misión, desarrollada en un proyecto educativo, es parte de la identidad de cualquier universidad, la clave para el éxito estriba en una gestión correcta. Aquí el término “correcta” engloba tanto una dimensión pragmática como ética. El EEES exige un liderazgo firme, una dirección y gestión profesionales. Los puestos directivos y los órganos unipersonales, como sucede ya en bastantes países europeos, requieren una formación específica acorde a su tarea y una experiencia laboral en el sector educativo. El principal cometido de las máximas autoridades universitarias es tener una visión y hacerla realidad mediante la formación de equipos de trabajo estratégicamente alineados en un cuadro de mando integral (Kaplan y Norton, 1996). Salvaguardar su idiosincrasia y ofertar un servicio de calidad es responsabilidad de la alta dirección; cómo hacerlo con dignidad y solvencia, su gran reto.

Un compromiso con la calidad

El movimiento por la calidad, nacido como tantos otros en el ámbito empresarial, ha cuestionado muchos supuestos tradicionales obsoletos y ha traído mejoras sustantivas. Además de introducir en las universidades unos criterios estándar a los que deben “conformarse” ha proporcionado un gran impulso de superación interna y, en algunos casos, de innovación no sólo en los procesos sino también en los resultados. Su éxito está estrechamente ligado al liderazgo de la dirección y al compromiso de todos los trabajadores. La rendición de cuentas y la acreditación son imprescindibles, temas en los que la ANECA y las Agencias Autonómicas están jugando un papel relevante como evaluadores externos. El informe de la ENQA (2005)²⁵ establece unos “Criterios y Directrices para la Garantía de Calidad en el Espacio Europeo de Educación Superior”, propone la creación de un Foro Consultivo y esboza un modelo para la creación de una agencia europea de garantía de calidad externa.

Ojalá este movimiento se consolide, que no cunda el tedio ni se diluya en rutinas burocráticas y comerciales para conservar el “sello” de calidad. Algunos indicadores proyectan luz ámbar...

Un impulso a la profesionalización de la enseñanza

Es necesario revisar y reforzar la profesión del profesor en la universidad, de manera que pueda hacer frente a las demandas del EEES (Michavila, 2003). Una de las tareas básicas consiste en resaltar los límites y las tareas de este colectivo, elevándole del nivel de la proletarización actual al de profesionalización (Fernández Enguita, 2003).

El índice de autonomía técnica y el control del propio trabajo revelan el status de una profesión, también la docente. Este status se muestra en indicadores como: la formación exigida para acceder a los distintos niveles de la enseñanza y en las tareas posteriormente ejercidas; el tipo de relación contractual; el espacio para desarrollar su carrera; el grado y calidad de asociacionismo. Salvo el “Colegio de Licenciados”, de carácter muy abierto e integrador, en el ámbito de la enseñanza en España no existen asociaciones corporativas reconocidas y reguladas con claro carácter “inclusivo” y “exclusivo” que acojan a sus socios y defiendan sus intereses. “Esta orientación ecléctica, en la dirección de una síntesis integradora, que caracteriza al asociacionismo docente de nuestro país, es una cualidad propia de un sector en proceso de profesionalización” (Guerrero Serón, 2006: 317). Un caso ilustrativo es el de los pedagogos, que aún no tienen asociación propia; el espacio suele ser ocupado por los sindicatos.

En los niveles de 1ª y 2ª enseñanza no existe la “carrera docente”; y en la universitaria la vida laboral del profesor es bastante plana, con una visión reducida o a corto plazo, sin apenas perspectivas de futuro. Este hecho puede generar frustración en los más inquietos, en los que consideran objetivos de desarrollo profesional y personal; en otros muchos, favorece la pasividad o la resistencia al cambio. De este modo, el aula se convierte en un refugio de poder, de *pseudoautonomía* y de defensa aislados. Las marcadas relaciones y posiciones horizontales entre los profesores dificultan la comprensión y la aplicación de políticas de justicia distributiva. Sus intervenciones como agentes educativos son de carácter netamente vocacional (Knight, 2005). Quizás por esto, sus mayores satisfacciones son intrínsecas, derivadas del desarrollo del propio trabajo y del contacto estrecho con los alumnos; el sueldo, fuente común de descontento, pasa a un segundo lugar. El profesor debe combinar su labor educativa e investigadora con tareas de tutoría, de dirección, de gestión y organización escolar: muchas partituras distintas y simultáneas para un solo piano en un recinto limitado, además, por la legislación y la institución concreta.

²⁵ ENQA (2005). *Criterios y Directrices para la Garantía de Calidad en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Bruselas: Asociación Europea para la Garantía de la Calidad en la Educación Superior. (European Association for Quality Assurance in Higher Education Standards and guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area). <[Http://www.enqa.eu/](http://www.enqa.eu/)> <[Http://www.aneca.es/](http://www.aneca.es/)> [Acceso: 28/02/07].

Estas pinceladas sobre la realidad sociológica de los docentes demandan al EEES una oportunidad para avanzar en su profesionalización y reconocimiento social, para sacarlo del microespacio ilustrado de su cátedra o de su aula. Tarea nada fácil cuando el mismo profesorado está desmotivado para el cambio.

Legislación y Financiación

Financiación sí, pero para qué, hasta dónde y a quién financiar. No se puede pensar en financiar las instituciones para que crezcan indefinidamente (FYC). Esta cuestión debería estar sujeta a objetivos y rendición de cuentas evaluables y a mecanismos comparativos entre las instituciones, como ya sucede ahora, en especial para la investigación. La UE recomienda elevar el gasto en Enseñanza Superior al 2% del PIB y que los fondos provengan tanto de los fondos públicos como de los estudiantes y de las instituciones privadas. Los acuerdos con las empresas se prestan para la creatividad y las ganancias mutuas.

Un marco para crear y gestionar conocimiento

El movimiento de la *Gestión del Conocimiento* aplicado a la universidad podría ser un buen encuadre para tejer los hilos dispersos que convergen en el EEES. Debido a los límites del artículo, no nos detenemos en este enfoque. Más allá de esnobismos, resulta muy prometedor y bastantes organizaciones han apostado fuerte por él (Riesco, 2006). Su lógica es sencilla y de gran sentido común. En una sociedad sobreestimulada, con cambios profundos y permanentes pero con escasos espacios para la reflexión, un reto prioritario es convertir los datos en información y ésta en conocimiento valioso. ¿No es la universidad una organización cuyo objeto de trabajo y su razón de existir es el conocimiento? Pues entonces, la conclusión es obvia. ¿Cómo la universidad adquiere, transmite, almacena, actualiza, evalúa y aplica el conocimiento? ¿Cómo se aprende, se enseña, se gestiona, se evalúa, se forma y se convive en la universidad?

4. EEES: ENTRE LA SUPERVIVENCIA Y LA EXCELENCIA

El título del presente artículo ponía un coto de significado al EEES. Al final del camino recorrido, lo actualizo así: “entre la supervivencia y la excelencia”. Decía Spinoza que “...el primerísimo fundamento de la virtud es el esfuerzo por conservar el yo individual, y la felicidad consiste en la capacidad humana para conservar el yo”²⁶. Esta cita podría interpretarse como un apoyo a la cultura egocéntrica de nuestra época, pero coincido con Damasio (2006) en que esconde, en realidad, los cimientos de un comportamiento ético. En la base de la conducta humana existe una tendencia natural a preservar la propia vida. El estado de funcionamiento óptimo del organismo de una persona, traducido como felicidad o alegría, resulta del esfuerzo exitoso por resistir y perdurar. ¿Por qué la preocupación por uno mismo es la base de la virtud? ¿Cómo pasar del yo propio a todos los *yoes* a los que la virtud debe ser aplicable? La necesidad primaria de supervivencia conduce a la virtud porque en nuestra imperiosa necesidad de conservarnos, debemos, por necesidad, también preservar a los demás. Permítaseme la utilización parcial de esta cita y la licencia de traducirla en términos organizacionales mediante dos proposiciones.

- Primera: el principal objetivo del EEES es conservar la universidad; sólo así podemos mejorarla e innovarla.
- Segunda: la creación y conservación de una identidad universitaria europea no debe acarrear la desaparición de las múltiples identidades universitarias, sino lo contrario; en ello nos va la vida.

Einstein asemejaba el sentimiento más profundo de las mentes científicas como un sentimiento religioso, cósmico, “...una especie de alegría y asombro embriagados ante la belleza y la grandeza de este mundo, del que el hombre apenas puede formarse una

²⁶ “...virtutis fundamentum esse ipsum conatum proprium esse conservandi, et felicitatem in eo consistere, quod homo suum esse conservare potest” (*Ética*, IV parte, proposición 18).

ligera idea. Esta alegría es el sentimiento del que la verdadera investigación científica obtiene su sustento espiritual, pero que también parece encontrar en el canto de los pájaros”. Podría interpretarse también como un amor a la inteligencia y, más allá, a la sabiduría, hechas luz en el Espacio Europeo del Conocimiento. Brindo por ello.

BIBLIOGRAFÍA CITADA

ALESI, B., BURGER, S., KEHN, B. TEICHLER, U. (2005). *Bachelor and Master Study Programmes in the Bologna Process in Selected European countries Compared with Germany; The state of Implementation*. Bonn: Federal Ministry of Education Research.

BANCO MUNDIAL (2000). *Higher Education in Developing countries: Peril and Promise*.

BARNETT, R. (2001). *Los límites de la competencia. El conocimiento, la educación superior y la sociedad*. Barcelona: Gedisa.

COMISIÓN EUROPEA (2002). *Hacia la Europa basada en el conocimiento*. Bruselas: Dirección General de Prensa y Comunicación.

DAMASIO, A. (2006). *En busca de Spinoza*. Barcelona: Crítica.

EINSTEIN, A. (2002). *Mi visión del mundo*. Barcelona: Tusquets.

FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (2003). *La escuela a examen*. Madrid: Pirámide.

FUNDACIÓN CONOCIMIENTO Y DESARROLLO (CYD) (2006). *La contribución de las universidades españolas al desarrollo*. Barcelona: CYD.

GREEN, A.; LENEY, T. y WOLF, A. (2001). *Convergencias y divergencias en los sistemas europeos de educación y formación profesional*. Barcelona: Pomares.

GUERRERO SERÓN, A. (2006). “El profesorado como categoría social y agente educativo: Sociología del profesorado”, en Fernández Palomares, F. (coord.) (2006). *Sociología de la educación*. Madrid: Pearson.

MALIZIA, G. (2000). “La formación del profesorado y las transformaciones socio-culturales. Problemas y perspectivas en la Unión Europea”. *Revista Educación y Futuro*, 3.

MICHAVILA, F. y MARTÍNEZ, J. (eds.) (2003). *La profesión de Profesor de Universidad*. Madrid: Cátedra Unesco UPM.

PAUL, J. (2006). “At the centre of the Bologna process: do european universities train their students to face knowledge-based societies?” *Revista española de educación comparada*. Madrid: UNED.

KAPLAN, R. y NORTON, D. (2000). *Cuadro de Mando Integral. The Balanced Scorecard*. Barcelona: Gestión 2000.

KNIGHT, P. (2005). *El profesorado de Educación Superior*. Madrid: Narcea.

MAYO, A. y LANK, E. (1994). *Las organizaciones que aprenden*. Barcelona: Gestión 2000-AEDIPE.

MEC (2006). *Propuestas para la renovación de las metodologías educativas*. Madrid: MEC.

MORA, J. D. (2004). “La necesidad del cambio educativo para la sociedad del conocimiento”. *Revista Iberoamericana de Educación*, 35,13-37.

OECD (2004). *Education at a Glance*. PARÍS: OECD.

OECD (2006). *Compendium of patent statistics, 2006*. París: OECD.

ORTEGA y GASSET, J. (1995). *Obras completas*, tomo 9. Madrid: Alianza Editorial.

PAUL, J. (2006). “At the centre of the Bologna process: european universities train their students to face knowledge-based societies?” *Revista española de educación comparada*. Madrid: UNED.



REICHERT, S. y TAUCH, CH. (2005). *Trends IV: European Universities Implementing Bologna*. Bruselas: European University Association.

RIESCO, M. (1999). "Naturaleza y gestión del cambio en las instituciones educativas. Cambio Educativo: Presente y Futuro". *VII Congreso Nacional de Teoría de la Educación*. Universidad de Oviedo: Servicio de Publicaciones.

RIESCO, M. (2006). *El negocio es el conocimiento*. Madrid: Díaz de Santos.

RUBERT DE VENTÓS X. (2006). "Elogio de la rutina". *El País*, 28/01/06. <[Http://www.almendron.com/tribuna/?p=9921](http://www.almendron.com/tribuna/?p=9921)> [Acceso: 15/02/07].

SVEYBY, E. (2000). *Capital Intelectual. La nueva riqueza de las empresas*. Barcelona: Gestión 2000.

UNIVERSIDAD DE CANTABRIA (2007). *Atlas Universitario*. Santander: Universidad de Cantabria.

VALLE, J. M. (2006). *La Unión Europea y su política educativa*. Tomo II: Medio siglo de acciones en materia de educación. Madrid: MEC.

BIBLIOWEB CONSULTADA

CRUE (2006). *La universidad española en cifras*. Madrid: CRUE, Observatorio Universitario. <[Http://www.crue.org/](http://www.crue.org/)>. [Acceso a la versión actualizada al 15.01.07].

ENQA (2005). *Criterios y Directrices para la Garantía de Calidad en el Espacio Europeo de Educación Superior*.). <[Http://www.enqa.eu/](http://www.enqa.eu/)> <[Http://www.aneca.es/](http://www.aneca.es/)> [Acceso: 28/02/07].

European Foundation for Management Development <[Http://www.efmd.org/html/home.asp](http://www.efmd.org/html/home.asp)>. [Acceso: 21/02/07].

European Research Area. <[Http://ec.europa.eu/research/era/index_es.html](http://ec.europa.eu/research/era/index_es.html)>. [Acceso: 10/01/07].

i2010 (iniciativa de la UE para impulsar la Sociedad de la Información). <[Http://ec.europa.eu/information_society/europe/i2010/index_en.htm](http://ec.europa.eu/information_society/europe/i2010/index_en.htm)>. [Acceso: 03/03/07].

Informe anual de la Red OTRI (2007): <[Http://www.redotriuniversidades.net](http://www.redotriuniversidades.net)> [Acceso: 028/02/07].

Informe Bricall (2000). <[Http://www.crue.org/informeuniv2000.htm](http://www.crue.org/informeuniv2000.htm)>. [Acceso: 22/12/06].

Observatorio de la ANECA sobre inserción laboral <[Http://www.insercionlaboral.net/](http://www.insercionlaboral.net/)>.

OECD (2006). *COMPENDIUM OF PATENT STATISTICS 2006*. <[Http://www.oecd.org/](http://www.oecd.org/)>. [Acceso: 05/03/07].

Ranking de universidades elaborado por la Universidad Jiao Tong de Shangai (China) <[Http://ed.sjtu.edu.cn/ranking.htm](http://ed.sjtu.edu.cn/ranking.htm)>. [Acceso: 17/02/07].

VI Programa Marco de la UE en I+D: <[Http://www.mec.es/ciencia/jsp/plantilla.jsp?id=21&area=viProgMarco](http://www.mec.es/ciencia/jsp/plantilla.jsp?id=21&area=viProgMarco)> [Acceso 31/01/07].