

Carlos Alfonso Romero Rostagno

Sistemas de garantía de calidad
en el Espacio Europeo de
Educación Superior: discurso
político, percepciones y prácticas

Departamento
Ciencias de la Educación

Director/es
Bernat Montesinos, Antonio

<http://zaguan.unizar.es/collection/Tesis>



Universidad
Zaragoza

Tesis Doctoral

SISTEMAS DE GARANTÍA DE CALIDAD EN EL
ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR:
DISCURSO POLÍTICO, PERCEPCIONES Y
PRÁCTICAS

Autor

Carlos Alfonso Romero Rostagno

Director/es

Bernat Montesinos, Antonio

UNIVERSIDAD DE ZARAGOZA

Ciencias de la Educación



Doctorado en Educación

TESIS DOCTORAL

**Sistemas de garantía de calidad en el
Espacio Europeo de Educación
Superior: discurso político,
percepciones y prácticas**

Doctorando

D. Carlos Alfonso ROMERO ROSTAGNO

Director

Dr. D. Antonio BERNAT MONTESINOS

Zaragoza, diciembre 2013

Agradecimientos

Un trabajo de investigación doctoral es un ejemplo de una labor que se hace de manera personal pero que sólo es posible gracias al apoyo y colaboración de muchos.

Para quien, como en mi caso, tiene la ocasión de sumarse a una aventura de esta naturaleza con años de trabajo profesional en la espalda, con responsabilidades laborales y familiares, el desafío consiste en conjugar todos esos factores, aprovechando el apoyo que se le ofrece.

Es por ello que debo agradecer a mi Universidad, la Católica del Uruguay, por haberme animado a dar este paso, y en especial a todo el equipo de la Vicerrectoría Académica que me dio la posibilidad para dedicar las muchas horas y días que insumió este trabajo.

El doctorado no hubiera sido posible sin la generosa colaboración del Banco de Santander y la Universidad de Zaragoza, a través de la beca que conjuntamente ofrecen a estudiantes de Latinoamérica.

Es de toda justicia destacar mis respetos al Dr. Antonio Bernat Montesinos, quien ha sido más que un tutor y director de tesis, pues enriquece su amplio conocimiento con su don de gentes que lo excusa de corregir oportunamente y señalar alternativas para analizar los temas.

También mi agradecimiento cordial al Dr. Fidel Corcuera y su esposa Rosa, quienes me hicieron sentir como en casa durante mi estadía en Zaragoza.

Un recuerdo a todas las personas que dedicaron parte de su tiempo para contribuir con mi trabajo, en especial en las entrevistas realizadas, que en un intento de nombrarlos a todos excederían este espacio.

Finalmente, y no por ello las más importantes, a mi familia: Isabel, Cecilia, Verónica, Florencia y Carolina, que tuvieron que soportar a su esposo y padre 'ausente' por mucho tiempo.

A todos, muchas gracias.

Sistemas de Garantía de Calidad en el Espacio Europeo de Educación Superior: discurso político, percepciones y prácticas

INDICE

Introducción	1
 I <i>SOBRE EL PROYECTO Y DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN: INTRODUCCIÓN METODOLÓGICA</i>	
Propósitos	3
Contexto	4
Revisión de conocimientos	5
Objetivos	8
Diseño metodológico	9
El lenguaje como instrumento de análisis	9
El papel de los discursos	11
Los discursos desde la perspectiva crítica	14
El discurso y la sociedad	22
La aplicación del ACD en esta investigación	23
Selección del campo de investigación	26
Estrategia de recogida y procesamiento de datos	27
Instrumentos de recogida de información	29
Estructura del informe de investigación	33
 II <i>LA UNIVERSIDAD, UNA INSTITUCIÓN EN CONSTRUCCIÓN PERMANENTE. EL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR</i>	
1. LA UNIVERSIDAD EN SU HISTORIA Y SUS INVARIANTES	35
1.1 Una institución en construcción	37
1.1.1 La universidad medieval.....	38
1.1.2 La pedagogía en la universidad medieval.....	44
1.1.3 De la universidad medieval a la napoleónica	46
1.1.4 Incidencia del modelo francés en otros países.....	49
1.1.5 El modelo universitario alemán.....	50
1.1.6 El modelo de la universidad inglesa	54
1.1.7 El modelo universitario en América	57
1.1.7.1 La situación en Iberoamérica	57
1.1.7.2 La situación en Norteamérica.....	57
1.1.8 El impacto de la revolución soviética.....	63
1.2 Una institución en la encrucijada	63
1.2.1 En Europa	63
1.2.1.1 En la universidad medieval	63
1.2.1.2 La crisis del '68	64
1.2.2 En América.....	68
1.2.3 La Universidad y los retos a enfrentar.....	72
1.2.4 Tiempos de incertidumbre para la universidad.....	77
2. LA UNIVERSIDAD ESPAÑOLA	85
2.1 Una institución en búsqueda de identidad	85
2.1.1 El espíritu científico se incorpora a la universidad tradicional.....	88

2.1.2 El convulso siglo XIX	91
2.1.3 La pedagogía como agente de cambio social	96
2.1.4 Ingreso al siglo XX con esperanzas renovadas.....	97
2.1.5 La universidad en la Segunda República.....	102
2.1.6 La Guerra Civil y sus consecuencias en la Universidad.....	105
2.1.7 La universidad española a la salida de la era franquista	112
2.2 Las reformas del siglo XXI y la calidad en el corazón de las mismas	113
2.2.1 Un proceso caracterizado por los cambios constantes.....	121
2.2.2 El permanente ajuste del EEES en España	124
2.2.2.1. El Informe Bricall.....	126
2.2.2.2 La Estrategia Universidad 2015	131
2.2.2.2 Otros resultados de la Estrategia Universidad 2015	134
2.2.2.3 ¿Es posible hablar de un modelo de universidad española?	138
2.2.3 Las universidades objeto de esta investigación	143
2.2.3.1 La Universidad de Zaragoza (universidad pública).....	143
2.2.3.2 La Universidad de Deusto (universidad privada, católica).....	149
2.2.3.3 La Universidad Oberta de Catalunya (universidad no presencial)	154
3. EL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR	160
3.1 Un cambio radical en el modelo universitario europeo	160
3.1.1 Un proceso gestado en etapas	164
3.1.2 Situación en la que se encontraba la universidad europea	167
3.1.3 Países participantes y organismos consultivos del EEES	170
3.1.4 Conducción política del proceso.....	173
3.2 Las propuestas de Bolonia	174
3.2.1 Seguimiento de la Declaración de Bolonia.....	180
3.2.2 Declaración de Praga.....	180
3.2.3 Declaración de Berlín.....	183
3.2.4 Declaración de Bergen	184
3.2.5 Declaración de Londres.....	186
3.2.6 Declaración de Lovaina.....	188
3.2.7 Declaración de Budapest / Viena.....	190

III LOS SISTEMAS DE GARANTÍA DE CALIDAD: DEL DISCURSO POLÍTICO Y NORMATIVO A LA PRÁCTICA INSTITUCIONAL

1. VAGUEDAD SEMÁNTICA Y POLISEMIA DEL TÉRMINO “CALIDAD”	193
.....	
1.1 La construcción de las normas de calidad.....	198
1.2 Preocupación por la calidad en la educación	203
1.3 Peso de las variables económicas en los temas educativos	205
1.4 La vinculación del concepto de calidad con la educación superior	209
1.5 Aseguramiento de la calidad.....	211
1.6 La educación como un bien.....	215
2. SISTEMAS DE GARANTÍA DE CALIDAD.....	217
2.1 La Teoría General de los Sistemas	217

2.2 El camino hacia la institucionalización de los sistemas de calidad universitaria en España	223
2.2.1 Planes nacionales de evaluación de la calidad universitaria	227
2.2.2 La institucionalización de las acciones de garantía de calidad de España	229
2.2.3 Sobre el grado de institucionalización de un sistema de calidad universitario español.....	236
3. ACTIVIDADES DE LAS AGENCIAS DE CALIDAD ESPAÑOLAS	238
3.1 Criterios de calidad adoptados.	243
3.2 La Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación	245
3.2.1 Los programas de ANECA referidos a las titulaciones	246
3.2.2 Los programas externos de evaluación del profesorado	247
3.2.3 La evaluación del profesorado desde las propias universidades.....	252
3.2.4 La evaluación de los doctorados.....	254
3.3 Las Agencias de las comunidades autónomas	254
3.3.1 La Agencia de Calidad y Prospectiva Universitaria de Aragón (ACPUA)	254
3.3.2 Agencia de Calidad del Sistema Universitario Vasco	259
3.3.3 La Agencia para la Calidad del Sistema Universitario de Catalunya (AQU).....	261
4. EL DISEÑO DE LOS SISTEMAS DE GARANTÍA DE CALIDAD EN LAS UNIVERSIDADES DE NUESTRO ESTUDIO	263
4.1 El sistema de garantía interno de calidad en la Universidad de Deusto.....	264
4.2 El sistema de garantía interno de calidad en la Universidad Oberta de Catalunya	265
4.3 El sistema de garantía interno de calidad en la Universidad de Zaragoza .	269
4.4 Diversas formas de gestión de los procesos internos de calidad	272

IV PERCEPCIONES DE LOS ACTORES

1. COORDENADAS PARA LA INTERPRETACIÓN DE LA PERCEPCIÓN DE LOS ACTORES.....	273
1.1 Las manifestaciones del ‘poder’.....	274
1.2 El peso de la legitimidad de las acciones	279
1.3 La ‘urgencia’ como vínculo entre intereses diversos	282
1.4 La ‘mano visible’ del poder y del neoliberalismo detrás de los cambios.....	283
1.5 La burocracia, una forma de control que mantiene su vigencia	286
2. DISTINTAS FORMAS DE VALORAR LAS PROPUESTAS DE BOLONIA	288
2.1 Resistencia a las propuestas de Bolonia.....	295
2.2 Los claroscuros del proyecto de Bolonia	298
2.2.1 Un discurso que oculta otras intenciones.....	298
2.2.2 Discurso vacío y alejado de las necesidades y apoyo	300
2.2.3 Alerta por la pérdida de las Humanidades	301
2.2.4 Propuestas sin garantizar resultados	303
2.2.5 La ANECA, blanco de críticas	304
3. PERCEPCIONES DE LOS ACTORES UNIVERSITARIOS EN RELACIÓN AL EEES Y LOS SIGC	308

3.1 Encuesta de opinión sobre la instalación de los SIGC	308	
3.1.1. Las universidades que respondieron la encuesta	309	
3.1.2. Opiniones sobre la implantación de los SIGC como nuevo proceso	310	
3.1.3. Apoyo dado por los colectivos a implantación de los SIGC	310	
3.1.4. Distorsiones ocasionadas en la administración de la universidad.....	312	
3.1.5. Opiniones sobre la presencia de ANECA en el sistema universitario	313	
3.1.6. Opiniones sobre la presencia de la Agencias Autonómicas en el sistema universitario ...	315	
3.1.7. Modificaciones que trajo consigo la incorporación de los SIGC en la universidad	316	
3.1.8. Formación y capacitación para los SIGC	317	
3.1.9. Impactos originados por la implantación de los SIGC	318	
3.2 Entrevistas en profundidad en las universidades objeto de estudio	319	
3.3 Análisis de datos	324	
3.3.1 El proceso de Bolonia y su implementación en España	326	
3.3.1.1 La presencia de modelos universitarios foráneos	329	
3.3.1.2 La singularidad del proceso en España.....	332	
3.3.1.3 Influencia de los Colegios Profesionales	338	
3.3.1.4 Profundidad de los cambios.....	340	
3.3.2 Papel de la garantía de la calidad en el EEES	341	
3.3.2.1 Importancia de los recursos para un sistema de calidad	348	
3.3.3 Participación y actitud de los distintos colectivos (stakeholders).....	350	
3.3.3.1 Participación de los profesores	353	
3.3.3.2 Participación de los estudiantes	355	
3.3.3.3 Expresiones de apoyo académico a Bolonia.....	360	
3.3.3.4 Expresiones en contra de Bolonia desde la academia.....	361	
3.3.4 Repercusiones de Bolonia en la calidad de las prácticas pedagógicas	363	
3.3.4.1 Condicionamiento de la universidad por el mercado	368	
3.3.5 El rol de las Agencias de Calidad.....	371	
3.3.5.1 Las Agencias y su relación con las universidades	375	
3.3.5.2 La valoración de los méritos académicos por parte de las Agencias	381	
3.3.5.3 Burocracia, control y restricciones	383	
3.3.5.4 Perspectivas de Bolonia en España	385	
V 	<i>COHERENCIAS Y DISONANCIAS DE LAS PRÁCTICAS Y DISCURSOS EN EL MARCO DEL EEES: MIRADAS, SIGNIFICADOS Y SILENCIOS</i>	
1. DISCURSOS COINCIDENTES.....	393	
2. DISCURSOS OPUESTOS	396	
3. RESULTADOS PROVISIONALES.....	402	
VI 	<i>RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN, DISCUSIÓN DE LOS HALLAZGOS Y SUGERENCIAS DE FUTURAS INVESTIGACIONES</i>	
A. RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN	405	
B. IMPLICACIONES Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS.....	416	
C. SUGERENCIAS DE FUTURAS INVESTIGACIONES	430	
VII 	<i>BIBLIOGRAFÍA</i>	435

VIII ANEXOS DOCUMENTALES

ANEXO 1: Pauta de valoración de la encuesta.....	465
ANEXO 2: Valoración de la encuesta realizada por los Jueces	469
ANEXO 3: Valoración individual de los Jueces a la Encuesta para las universidades.....	471
ANEXO 4 Sectores responsables de los temas de calidad en las universidades españolas.....	475
ANEXO 5: Nómina de entrevistados y transcripción de las entrevistas en las universidades.....	477
ANEXO 6: Entrevistas con las agencias de acreditación: nómina de participantes y transcripción de sus palabras.....	573
ANEXO 7: Audio de las entrevistas grabadas (en CD adjunto).....	593

INDICE DE TABLAS, CUADROS Y FIGURAS

TABLA 1. Universidades españolas según su tipo	139
TABLA 2. Universidades españolas actuales por siglo de creación	140
TABLA 3. Puntuaciones para evaluar profesores PAD (valores orientativos, máximos)	250
TABLA 4. Puntuaciones para evaluar profesores PCD (valores orientativos, máximos)	251
TABLA 5. Puesta en funcionamiento de los SIGC en las universidades	310
TABLA 6. Apoyo a los SIGC dado por los diferentes colectivos universitarios	311
TABLA 7. Distribución de tareas administrativas para los SIGC	313
TABLA 8. Opiniones sobre ANECA	314
TABLA 9. Opiniones sobre las Agencias Autonómicas	316
TABLA 10. Cambios en la gestión de las universidades para los SIGC	317
TABLA 11. Impactos académicos y de formación para los SIGC	318
TABLA 12. Cambios imprevistos en la instalación de los SIGC.....	319
CUADRO 1. Características principales de los modelos universitarios más relevantes	71
CUADRO 2. Sinopsis de Leyes y Reales Decretos en el marco del EEES	137
CUADRO 3. Universidades españolas actuales por año de creación y tipo	141
CUADRO 4. Principales ideas incorporadas en las reuniones de seguimiento de Bolonia.....	192
CUADRO 5. Entrevistados de la Universidad de Zaragoza	321
CUADRO 6. Entrevistados de la Universidad Oberta de Catalunya.....	323
CUADRO 7. Entrevistados de la Universidad de Deusto	323
CUADRO 8. Entrevistados por las Agencias de Acreditación.....	323
FIGURA 1. Factores intervinientes en los procesos de calidad en la educación.....	213
FIGURA 2. Criterios utilizados para evaluar la calidad en las universidades españolas.....	243
FIGURA 3. Proceso previo a la verificación de títulos	244
FIGURA 4. Actividades de la Agencia de Calidad y Prospectiva Universitaria de Aragón	258

Sistemas de Garantía de Calidad en el Espacio Europeo de Educación Superior: discurso político, percepciones y prácticas

Acrónimos y convenciones

- ACD: Análisis crítico del discurso
- ACPUA: Agencia de Calidad y Prospectiva Universitaria de Aragón
- ANECA: Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación
- AQU: Agencia para la Calidad del Sistema Universitario de Catalunya
- CEPES: Centro Europeo para la Educación Superior
- CNEAI: Comisión Nacional Evaluadora de la Actividad Investigadora
- CRUE: Consejo de Rectores de las Universidades Españolas
- DEUSTO: Universidad de Deusto
- EEES: Espacio Europeo de Educación Superior
- EEI: Espacio Europeo de Investigación
- ECTS: European Credit System Transfer
- ENQA: European Association for Quality Assurance in Higher Education
- EQAR: Registro Europeo de Agencias de Calidad
- ESU: European Student Union
- EU 2015: Estrategia Universidad 2015
- EUA: European University Association
- EURASHE: Asociación Europea de Instituciones de Educación Superior
- GATT: General Agreement on Tariffs and Trade
- IE: Internacional de la Educación
- INQAAHE: International Network for Quality Assurance Agencies in Higher Education,
- ISO: International Organization for Standardization
- LOU: Ley Orgánica Universitaria
- LOMLOU: Ley Orgánica de Modificación de la Ley Orgánica de la Universidad
- LRU: Ley de Reforma Universitaria
- ME: Ministerio de Educación
- MEC: Ministerio de Educación y Cultura
- MECDE: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte
- MICINN: Ministerio de Ciencia e Innovación
- OCDE: Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos
- OMC: Organización Mundial del Comercio
- PNECU: Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de la Universidad

- PCU: Plan de la Calidad de las Universidades
- PCD: Profesor Contratado Doctor
- PAD: Profesor Ayudante Doctor
- PC: Profesor Colaborador
- RD: Real Decreto
- REACU: Red Española de Agencias de Calidad Universitaria
- SIGC: Sistema Interno de Garantía de la Calidad
- UCT: Registro de Universidades, Centros y Títulos
- UE: Unión Europea
- UEA: Asociación de Universidades Europeas
- UNESCO: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura
- UNIBASQ: Agencia de Calidad del Sistema Universitario Vasco
- UNIZAR: Universidad de Zaragoza
- UOC: Universidad Oberta de Catalunya

Introducción

Esta investigación se centra en la implementación del Espacio Europeo de Educación Superior en España, en particular en los temas relacionados con lo que se define como “garantía de calidad”, impulsados en el marco de este proceso.

La amplitud de esta reforma la convierte en un objeto de estudio que permite comprender las características más destacadas de la universidad contemporánea, dado que se trata de la iniciativa de cambio más ambiciosa experimentada hasta el momento en la educación superior mundial. La cantidad de países que ha logrado integrar excede a la de los miembros de la Unión Europea, así como el número de instituciones, docentes y estudiantes que son alcanzados por las medidas que se han dispuesto.

Para un investigador que se encuentra vinculado desde hace muchos años en los temas de calidad de la educación universitaria, pero desde una perspectiva latinoamericana (sudamericana más precisamente), las claves de un proceso de esta envergadura deben ser analizadas con atención para comprender su dinámica interna. Despierta interés cuando se la avizora desde lejos, pues refleja la apariencia de un proceso consolidado que logró sus objetivos de manera armónica, contando con la aceptación generalizada de los colectivos involucrados. Pero esa perspectiva sufre modificaciones a medida que se toma contacto con el discurso que proviene de las propias universidades, en donde se hace sentir la voz de las personas reales que pueden expresar sus vivencias más allá de los discursos.

Allí aparecen las disparidades entre las expresiones políticas y las visiones personales, entre las consignas que se suponen debían pautar el funcionamiento de la universidad y los procedimientos que éstas han definido para ajustarse a lo que ahora se les exige.

Se encuentran también otras figuras de importancia sumadas a las que han sido características en las universidades, como son las Agencias de Acreditación, los nuevos actores surgidos como resultado de la integración europea. Las formas de valorar al EEES, o a “Bolonia” como se le suele denominar, se alejan de un discurso homogéneo y, menos aún, exento de oposiciones. Los cambios que supuso para el conjunto de las universidades españolas fueron muy importantes e impactaron profundamente en ellas, pues no sólo abarcaron desde el marco normativo hasta las prácticas pedagógicas, sino que además se dieron en un tiempo acotado y conforme a un ritmo marcado desde los acuerdos de los Ministros de Educación del Continente.

Pero el impacto más importante no vino por esas exigencias foráneas, sino por las cambiantes medidas implementadas por las autoridades educativas españolas que, entre otras cosas, proponían medidas divergentes a la pretendida integración europea.

Interesa en esta investigación obtener de algunos representantes de las universidades cercanos a los sistemas de garantía de calidad sus impresiones y perspectivas en relación a los discursos y propuestas de lo que Bolonia significa para su trabajo y el futuro que vislumbran. Los discursos y manifestaciones públicas de las autoridades gubernamentales no son siempre coincidentes con los de las instituciones de educación superior. Por el contrario, dan lugar a que se plantee la necesidad de un análisis en profundidad de las políticas impulsadas por los sucesivos gobiernos, así como las que son reclamadas por distintos sectores involucrados.

Es posible encontrar en las consignas de las movilizaciones públicas, en las argumentaciones académicas, en los medios de prensa o aún en conversaciones con universitarios ‘afectados’ por el proceso, un sentimiento de descontento con el camino trazado. Estas diferentes miradas permiten tener un panorama completo de la situación y requieren un análisis en profundidad de sus fundamentos para comprenderlas, por lo cual resultó esencial implicar a los actores y hacerlos sentir parte activa de esta investigación.

I SOBRE EL PROYECTO Y DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN: INTRODUCCIÓN METODOLÓGICA

Propósitos

Esta investigación es un estudio de campo centrado en la implementación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) en el sistema universitario español desde las percepciones de los actores, los significados que otorgan al proceso y a la aplicación de las políticas de garantía de calidad. Es un trabajo de carácter comprensivo y empírico que se centra en dichos y en hechos.

En cuanto *dichos*, pues lo sustantivo del análisis estará en los discursos de las autoridades públicas traducidos en documentos programáticos, que dieron forma a la mayor renovación coordinada de la educación superior producida hasta el presente.

Formarán parte también de este estudio las expresiones de las autoridades públicas que, en representación del Estado español, crearon las normas aplicables al sistema universitario para ajustarse al espacio regional. Tendrá su lugar la voz de actores institucionales de las universidades y Agencias de Calidad españolas que han sido seleccionadas para el estudio. Todos ellos han generado un conjunto de expresiones que considerados globalmente como *discursos* permiten tener un acercamiento a los conceptos centrales que soñaron y dieron forma a esta iniciativa educativa de alcance continental.

Pero también interesa tener en cuenta los *hechos* o formas en que las expresiones se plasmaron en procedimientos aplicables en el sistema educativo. Se centra en los hechos tal cual son, pero al mismo tiempo aspira a comprenderlos en profundidad, interpretar las omisiones de esas mismas normas y discursos, así como las reacciones que generan.

El hilo conductor de todo este análisis tendrá como variable independiente, los mecanismos de garantía de calidad que se diseñaron para dar respuesta a los desafíos planteados. El interés por los mecanismos de garantía de calidad como eje central de esta investigación se explica porque así surge de las declaraciones principales del EEES.

Contexto

El comienzo del año académico 2010 fue la meta propuesta por los gobiernos para consolidar el EEES, que fue pergeñado en 1999. En esa década cada uno de los países adherentes debía producir los cambios en sus sistemas educativos para armonizarlos con el resto, que habían pasado de los 29 Estados iniciales a los 47 actuales, en un esfuerzo no exento de dificultades por crear una construcción compartida entre universidades con tantos puntos en común como diferencias sustanciales.

Conseguir ese objetivo supuso a cada país diferentes retos que tenían como denominador general la obligación de ajustar sus leyes, con las complicaciones que ello trae aparejado a la hora de conciliar los intereses políticos; no obstante, el esfuerzo mayor recaía en las universidades. En el caso de España muchas debieron realizar una tarea a marcha forzada para poder satisfacer el compromiso asumido de tener rediseñadas todas sus carreras en tiempo y forma, lo que en ocasiones se dio casi al fin del plazo establecido.

En las propuestas del EEES se combinan al menos tres factores diferentes que constituyen el eje de todo sistema universitario: elementos de política en el sentido más amplio del término, otros de alcance técnico-pedagógicos y de enseñanza y aprendizaje. Las ideas rectoras están expuestas en los documentos finales de las sucesivas reuniones de Ministros de Educación, que fueron orientando las acciones, remarcando los avances y formulando nuevas metas. Las declaraciones finales de esas conferencias constituyen una pieza central de todo el proceso, ya que están planteadas como un discurso técnico que atraviesa fronteras y que fue ganando espacio en las agendas de cada uno de los participantes.

Pero más importante aún, se convirtieron en los temas centrales de la agenda de sus universidades, aportando asuntos nuevos que no la integraban o planteados de forma diferente a la que era tradicional. El resultado, en todos los casos, se tradujo en profundas transformaciones en las instituciones, dado que todas se vieron compelidas a introducir una nueva forma de organización y, más aún, se encontraron con la necesidad de actuar según las orientaciones que las autoridades educativas de España señalaban como adaptación a Bolonia.

En un derrotero con reiterados períodos de inacción del Ministerio de Educación y con cambios en las directivas que proporcionaba, las universidades debieron reformarse y comenzar a actuar junto con las Agencias de Acreditación, dotadas con

responsabilidades directas para la supervisión de toda la oferta académica que antes no existía.

Los resultados formativos de estas nuevas propuestas se visualizarán en pocos años, pero los impactos sobre el estado de ánimo de los actores del sistema se evidencian desde el principio. En este punto juega un papel importante el papel que desempeñan los actores dentro de las instituciones y el conocimiento que tienen de lo que propone Bolonia. Aunque, por lo señalado, todos los involucrados tienen su propia vivencia sobre las implicaciones del EEES, que en algunos casos han llevado a expresiones públicas de abierto rechazo a sus propuestas.

El proceso de consolidación de Bolonia está marcado por un discurso oficial, una traducción en las normativas que proporcionan “condiciones de aceptabilidad del discurso” (VAN DIJK, 1980:271), y unas vivencias personales, todo lo cual iremos abordando en este trabajo.

Revisión de conocimientos

El análisis bibliográfico realizado para este trabajo tuvo por cometido identificar la producción académica vinculada con el tema de estudio que tuviera la mayor aproximación posible con las preguntas orientadoras del mismo.

La búsqueda fue realizada sobre la base de recursos electrónicos tomando como punto de partida la información de la biblioteca de la Universidad de Zaragoza y los enlaces que la misma proporciona. En particular fueron analizadas las bases de datos DIALNET, TESEO, ERIC, Google Académico, Google Books y Google, teniendo como un objetivo primario conocer todas las tesis doctorales cuya información es accesible por la *web* y asumiendo como principales descriptores de búsqueda las palabras “*Espacio Europeo de Educación Superior*”, “*calidad*”, “*aseguramiento*”, “*garantía*”, “*discursos*”, “*políticas*” y “*Bolonia*”, fundamentalmente.

En el caso de los programas que buscan en materiales generales (no sólo tesis) como son los de Google, se utilizaron como elemento de búsqueda las mismas palabras, combinándolas a los efectos de centrar la búsqueda a números manejables de archivos a investigar.

La producción descubierta, en especial la de tesis doctorales, pone en evidencia el muy incipiente (por no decir casi inexistente) análisis de los discursos generados en la implementación de EEES y, en particular, los de garantía de calidad.

Se cuenta por una parte con la extensa documentación oficial sobre este proceso; por otra, con materiales que realizan aproximaciones operativas a temas metodológicos y de formación docente, y finalmente se encuentran textos con un variado espectro de posiciones contrarias o a favor de Bolonia.

La producción académica (tesis, libros, artículos de opinión, trabajos científicos) con más proximidad al tema de estudio en su mayoría se trata de análisis realizados desde una perspectiva global del proceso, aunque en algunos casos las reflexiones nacen de titulaciones concretas y se refieren a las inquietudes que tienen los universitarios desde el sector de especialización en el cual se desenvuelven.

Se encuentran algunos trabajos que expresan una posición abiertamente contraria al proceso de creación del EEES (CARRERAS, 2006; FERNÁNDEZ LIRIA, 2009 y STAMATELOS, 2009).

En estos casos se trata de estudios que adoptan una postura crítica a las razones que han impulsado el proceso y a los procedimientos que se fueron llevando adelante para poner en funcionamiento el sistema. Desde el análisis de opinión realizada con una perspectiva histórica y con proyección a futuro, los artículos reivindican una posición diferente para las funciones que la universidad debe asumir en su tarea social, así como analizan detalladamente el rol de los estudiantes, los docentes y las profesiones o titulaciones dentro de las propuestas por Bolonia.

El resto de los trabajos indicados tienen, por el contrario, o una posición abiertamente favorable a lo realizando hasta el momento, o al menos afín al planteado, pero con matices o toques de alerta sobre los procedimientos o formas de llevar a la práctica las reformas.

La mayor parte de las investigaciones o textos publicados (que no son tesis doctorales) se basan en la presentación de fundamentos teóricos u opiniones, sobre aspectos relevantes del proceso de Bolonia.

En ese entendido se analizan los métodos pedagógicos más adecuados para llevar a cabo el proceso, las reflexiones sobre el papel al que se aspira tengan los estudiantes, las funciones que la universidad debe desempeñar, la estructura de las nuevas

titulaciones, competencias y créditos, así como el rol de docentes, sus capacidades técnicas y pedagógicas (RUE, 2007; SALABURU, 2007; MURGA, 2006; TOMAS, 2007 y AGENCIA EDUCATIVA, 2009). No obstante, en estos autores no tiene relevancia el estudio de temas referidos al papel de la garantía de la calidad.

La importancia de la universidad en el nuevo sistema y de las nuevas titulaciones que surgen dentro de este proceso (GARCIA, 2006) es analizada desde la información que proporcionan diferentes estudios de caso que no sostienen un discurso único, sino que presentan varios análisis realizados por personas de diferentes instituciones y especialidades.

Hay trabajos (VEGA, 2010 y ROIG, 2007) que reflexionan sobre el papel que debe asumir el docente dentro de una institución universitaria que le presenta nuevos desafíos para poder llevar a cabo su tarea; en el caso de Vega mediante la aportación de diferentes autores que son recopilados en la obra, y en el de Roig mediante el análisis de casos prácticos de estudio.

Las exigencias que se imponen sobre las titulaciones impulsadas con la creación del EEES son analizadas por Pinto (2010) en conjunto con los ciclos formativos, empleabilidad, créditos transferibles, mercado de trabajo, movilidad, transparencia en los sistemas de estudio, etc, basándose también en el análisis de diversos casos y en particular en lo que se refiere a la especialidad de Química.

La evaluación como tema central del análisis se encuentra sólo en una de las obras indicadas (CALDERON, 2008), aunque la consideración se realiza desde la perspectiva de la evaluación académica y docente, sin entrar en los sistemas de garantía de calidad. Se trata, además, de un trabajo que tiene una perspectiva fundamentalmente teórica sin tomar como base estudios de caso.

En la misma línea de trabajo -la evaluación docente- se ubican otras tesis (MÁS, 2009 y FERNÁNDEZ MARTÍNEZ, 2008) que complementan los planteamientos teóricos con la utilización de análisis cuantitativos y cualitativos, llevados a cabo en grupos de estudio y testeo. En ambos casos, tampoco la orientación de su enfoque está dirigida a vincular esta evaluación con sistemas de aseguramiento de la calidad, aunque sí lo hace como herramientas de mejora docente.

El proceso de enseñanza y aprendizaje, el trabajo por competencias, los cambios en las metodologías docentes, la relación entre docentes y estudiantes constituyen el eje

de los trabajos de Iglesias (2010), Buzón (2010) y Prados (2009), que utilizan en todos los casos el estudio de campo como determinante principal para elaborar sus conclusiones, ya sea realizando encuestas y observaciones a distintos grupos, como entrevistas a involucrados. En el caso de Iglesias el trabajo de investigación se orientó a la creación de herramientas de evaluación de competencias que pudieran ser generalizadas.

Hay otros trabajos (JUANAS, 2009 y GIL, 2004) centrados en el estudiante universitario, aunque desde perspectivas diferentes. Por una parte, se lo estudia en sus relaciones con la figura docente y su interacción con el ‘nuevo docente’ que se espera lleve adelante el EEES. Se aspira a involucrarlo para que sea un agente activo de su formación, al tiempo que pueda colaborar con el profesor para facilitarle su tarea. En el caso de la movilidad estudiantil el estudio de Gil plantea un procedimiento probabilístico que ayude a prever el desarrollo de esta actividad en el marco europeo, tomando en cuenta diferentes factores que inciden para que los estudiantes acepten el reto de esta actividad formativa: la motivación, la nacionalidad, los intereses, aspiraciones, etc. Ambos estudios son de corte fundamentalmente teórico, aunque presentan datos de trabajos prácticos.

El último de los trabajos referidos (ARRANZ, 2002) enfoca los temas de aseguramiento de la calidad en el EEES, aunque orientado específicamente a las carreras del área de negocios. Analiza los temas de calidad y sus derivaciones desde una perspectiva general, pero su centro se desplaza hacia las carreras de empresas, para las cuales pretende ofrecer un modelo que sirva para la evaluación y acreditación de las mismas dentro del espacio europeo.

Objetivos

Esta investigación se propone alcanzar los siguientes objetivos:

Objetivo General

Analizar críticamente el proceso realizado en el Espacio Europeo de Educación Superior como ámbito de políticas educativas, en especial en lo referente a la creación de un sistema de garantía de calidad, a partir del lenguaje de las autoridades impulsoras del discurso constitutivo y en contrapunto con la opinión de actores universitarios de España.

Objetivos Específicos

1. Identificar los consensos entre los principios y los valores propuestos por el EEES compartidos entre las autoridades de gobierno y los actores universitarios.
2. Sistematizar los elementos de cohesión y disonancia entre las propuestas oficiales y de las universidades analizadas, en la construcción de los sistemas de aseguramiento de calidad universitaria.
3. Identificar discursos alternativos al proceso de Bolonia y las bases ideológicas, educativas y políticas que contengan.
4. Analizar el proceso experimentado en el discurso oficial de Bolonia y los ajustes que se han ido experimentado, para ensayar una predicción sobre el sistema en el futuro.
5. Ubicar los procedimientos de aseguramiento interno de la calidad de las tres universidades incluidas en la investigación, como reflejo de su visión a la normativa española.
6. Obtener opiniones de informantes calificados sobre el proceso realizado en cada una de las instituciones y que no se encuentran plasmadas en otras fuentes de información.
7. Colaborar en la generación de un discurso reflexivo sobre el concepto simbólico, los alcances y procedimientos de la ‘garantía de calidad’.
8. Destacar la situación de la implantación de los sistemas de garantía interna de la calidad en el conjunto de las universidades españolas.

Diseño metodológico

El lenguaje como instrumento de análisis

Se busca construir un análisis mediado por la interpretación de los actores y, por ende, subjetiva. Más aún, la subjetividad no escapa tampoco a la selección de los textos que están en la base de la investigación, ya que no es imposible librarse de los “sesgos interpretativos” (SABIRON, 2007:245) de este tipo de análisis, pues “toda descripción lleva consigo una interpretación” (MORA, 2010:2).

En todos los casos se trata de un trabajo con expresiones y manifestaciones que constituyen discursos que se ubican en un presente o en un pasado, aunque se encaminan hacia el futuro, y para los cuales es necesario tratar también con criterios de arqueología del lenguaje. Ésta se sitúa en el nivel de los hechos y suponen remontarse al espacio en que se originaron y emergieron.

No se trata de interpretar lo dicho, sino de describirlo, considerándolo como prácticas. No es tomar el discurso en el plano semántico, sino en lo que refleja en la realidad, dado que “un enunciado es algo más que una proposición o una frase: es una actualización de aquello que históricamente es posible actualizar” (RECIO, 1986: 445).

Supone una práctica que selecciona objetos, deseos y situaciones con la pretensión de objetivar o recortar históricamente lo sucedido para hacerlo entendible por otro sujeto. La arqueología pretende describir “lo ‘no visible pero no oculto’, aquello que, encontrándose en la superficie, el lenguaje oculta a la mirada” (ob. cit., 448).

El acercamiento a estas realidades debe ser hecho partiendo de la sensibilidad del investigador, atendiendo a un conjunto de aspectos que la conforman, al punto que se pueda hablar de distintos tipos de sensibilidades que aportan valoraciones desde ángulos complementarios.

“Sensibilidad histórica [...] pues los procesos sociales son temporales y portadores de la historia que los han constituido, [...] sensibilidad cultural que requiere prestar atención a que cada proceso social está enmarcado de un entorno cultural particular [...] y sensibilidad socio política, que implica reconocer que toda práctica social se enmarca en un contexto político concreto” (IÑIGUEZ, 1999:498).

El propósito de la investigación es exploratorio, descriptivo, reconstructivo y con la pretensión de ser predictivo.

- Exploratorio, pues parte de preguntas que van surgiendo en lo cotidiano de la vida universitaria a la hora de poner en funcionamiento el EEES, en especial los elementos vinculados a la implementación de los mecanismos de aseguramiento de la calidad.
- Descriptivo, pues se debe basar en un estado de la situación que surge de los documentos oficiales e institucionales que dan respaldo al proceso, los que deben ser explicitados para comprenderlos en sus fundamentos.

- Reconstructivo, en el sentido de reconstrucción teórica (VAN DIJK, 1980), orientado a retomar del conjunto de actos realizados, cuáles han sido las necesidades, los conocimientos, los propósitos y las intenciones que los impulsaron.

El papel de los discursos

Esta investigación fija su atención en las propuestas sobre el tema ‘calidad’ que surgen en los planteamientos del EEES. La Declaración de Bolonia que le da origen y las que le siguieron constituyen un discurso político supranacional que es necesario desentrañar para comprenderlos en todos sus alcances.

Es importante resaltar que la política se basa en el discurso, en las palabras y en los actos que surgen de sus postulados. Una política europea, como lo es el EEES, se asienta sobre un conjunto de discursos que tuvieron previamente su origen dentro de las naciones que conforman Europa, ya que sólo es posible construir partiendo de valores que están validados a una escala menor y que le permitirán luego integrarlos en otro más general.

A su vez, cada política nacional es el resultado de un sinnúmero de propuestas y discursos institucionales, y aún personales, que hacen posible la creación de consensos. Aunque también es esperable que se genere a la inversa, cuando la política nacional propuesta en los discursos se interioriza o traduce en las personas e instituciones, haciéndolas sentir como propias y valiosas.

Por lo tanto, la génesis de los discursos reflejan una realidad que está lejos de ser unicausal o unidimensional, y refuerza una construcción que se ha alimentado de distintas fuentes, procesos e intereses que se encuentran plenamente identificados con un momento histórico y con unos actores concretos a través de los cuales es posible una aproximación a lo medular de sus dichos.

Una aproximación que no busca llegar a explicaciones contundentes, aunque sí aporte reflexiones que permitan entenderlo en el contexto espacio – temporal en que se ha desarrollado.

Antes que nada debemos plantearnos la pregunta de qué se entiende por un discurso. Un discurso es una vía de comunicación, una expresión del lenguaje que

asume la forma de “un objeto históricamente producido e interpretado, situado en el espacio y el tiempo” (WODAK, 2003:19); es también un “concepto de habla que se encontrará institucionalmente consolidado en la medida en que determine y consolide la acción [...] y sirva ya para ejercer el poder” (JAGER, 2003:61). El lenguaje carece de poder propio pero produce efectos sobre otros, lo que hace que en los hechos adquiera una fuerza que no tenía, y este poder lo obtiene por el uso que las personas hacen de él.

Los discursos son históricos y por lo tanto se comprenden cuando se los considera ubicados en el contexto en que surgieron y para el cual tienen sentido. Expresan ideas manifiestas, pero también son capaces de dar pistas sobre aspectos que no fueron explicitados. Adquieren un carácter que les permite evidenciar las contradicciones intrínsecas, que pueden llegar a generar “verdades temporales, que son propuestas como racionales, sensatas y fuera de toda duda” (JAGER, 2003:63).

Esta generación de verdades evidentes permite la aparición de simbolismos colectivos, que hacen las veces de estereotipos culturales que se transmiten libremente por la sociedad y comienzan a ser utilizados de forma colectiva sin analizar la pertinencia de sus expresiones; los discursos se convierten en realidades ‘sui generis’, con una suerte de vida propia y poder reproductivo sustentado en la reiteración de sus dichos, que pueden llegar a determinar la realidad en vez de expresarla. Esta determinación se da a través de sujetos que ofician de “(co)productores y (co)agentes” (ob. cit., 66).

Como es obvio, resulta imposible pensar en la existencia de discursos sin la presencia de los seres humanos, de sus procesos mentales y la relación que éstos tienen sobre los acontecimientos o hechos; los modelos mentales son contextuales y se ubican en el ser y estar de los actores, en profunda relación con ellos. Esta misma relación personal permite explicar cómo es que un discurso se organice sobre aspectos individuales y sociales a la vez, y que ante un mismo hecho puedan existir discursos diferentes.

Esto lleva a que nos planteemos brevemente cómo se genera la representación de lo que sucede en la sociedad, dado que ahí se entiende la vinculación de los individuos con la realidad –‘su’ realidad- en la que les toca vivir y actuar. La representación social se obtiene por el conocimiento, las actitudes y la ideología.

Respecto al conocimiento, éste se genera de forma personal, grupal y cultural, donde el personal responde a lo que el individuo crea por sí, fruto de sus propios procesos. El conocimiento grupal o cultural es el que surge gracias el aporte compartido con otros que también tienen sus visiones complementarias o discrepantes. Cuando se refiere a lo grupal, este círculo es más reducido que el cultural, pues aquí los miembros pertenecen a un conjunto mucho más amplio en los cuales resulta imposible interactuar con todos. En cualquiera de estas variantes se puede decir que el conocimiento no es estático, sino que evoluciona, o al menos muta, fruto de realidades que también son objeto de cambios. En algunos casos una creencia ideológica puede pasar a ser un conocimiento científico y, en otras circunstancias, puede darse a la inversa. Resulta importante señalar que los conocimientos no son neutros sino que están sesgados o ideologizados, al punto que las verdades para uno pueden no serlas para el otro.

Las actitudes también contribuyen a la representación social sobre la base de proposiciones que llevan consigo una valoración, que moviliza a las personas para que asuman una conducta en preferencia a otra. No existe una actitud indiferente, pues aún en la indiferencia se expresa una forma de plantarse frente a un hecho, persona o idea; las actitudes, en suma, suponen una escala de valores que se traduce en una postura exterior que se pone en acción a través de conductas y expresiones.

Por fin, las ideologías contienen los “principios básicos que organizan las actitudes que comparten los miembros de un grupo” (JAGER, 2003:169). Las ideologías cobran sentido en la expresión grupal, donde adquiere pleno significado la conciencia de ser uno entre muchos que comulgan con ideales compartidos.

El discurso es la mejor forma para compartir estos principios comunes, ya que se instala en un escenario inmerso en una realidad social, con actores, roles y valores que hacen entendible y compartible aquello que expresa.

De todas formas el hecho de compartir no excluye la posibilidad de que se estén dando por supuestas ideas que no lo son tanto, pues es posible que un discurso se convierta en “algo de lo que todo el mundo está hablando, pero sin saber con grado de certeza en qué consiste: es algo tan en boga como vago” (WIDDONSON, 1995:58). Esta “obviedad” del discurso es tomado por algunos autores (VAN DIJK, 2006; y FUENTES, 2002) como parte de un juego de poder, por medio del cual las estructuras dominantes establecen las convenciones y significados que se le quieren dar, para

convertirlos en temas con apariencia de situaciones estables, naturales, sin mediación de nadie.

El EEES surge en un momento histórico determinado y como resultado de un conjunto de propuestas impulsadas por actores que, tanto a nivel de las instituciones que representaban como de los países a los que respondían, reflejaban intereses particulares capaces de ser asumidos también por otros contextos. Las expresiones que se utilizan se entienden también en ellos, pues traducen una terminología y simbolismos consolidados y con apariencia de incuestionables, de forma tal que son apetecibles para todos los países que suscriben la Declaración de Bolonia; su discurso es sencillo y genera adhesiones generalizadas, ya que se basaban en valores más que en ideas políticas. Sobre esas características se fue construyendo el EEES, a partir de sucesivas declaraciones y rectificaciones del rumbo, del discurso predominante, a las que dedicaremos especial atención para acercarnos a él en el capítulo siguiente.

La consolidación de la Unión Europea ha favorecido la aparición de un lenguaje caracterizado por sus contenidos tecnocráticos que se aplican, o al menos se proponen como aplicables y válidos, en todas las facetas de la vida social. Es un *eurospeak* que también tienen sus ejemplos en la educación superior por medio de discursos que, como veremos a lo largo de esta investigación, que en ocasiones se adoptan sin que medie una reflexión profunda sobre los vínculos que pueden establecerse entre los diferentes sectores.

Los discursos desde la perspectiva crítica

Los discursos tienen la característica de ser una construcción realizada sobre las condicionantes recientemente indicadas y, por esa misma configuración, permiten su ‘deconstrucción’¹, entendida como desmontaje de sus componentes para intentar comprender su estructura.

Una metodología adecuada para un análisis de esta naturaleza es la que provee el movimiento conocido como Análisis Crítico del Discurso (ACD), dicho anteriormente. Éste se propone “investigar de forma crítica la desigualdad social tal como viene

¹ La utilización de la palabra ‘deconstrucción’ supone una coincidencia con esa expresión utilizada por Jaques Derrida en su obra “De la grammatologie” (1967), y no una intención de elaborar argumentaciones tomando en cuenta sus postulados.

expresada, señalada, constituida, legitimada, por los usos del lenguaje (=discurso)” (WODAK, 2003:19).

Su metodología se basa en la hermenéutica más que en lo analítico-deductivo, aunque se apoya en categorías lingüísticas. Es un método que tiene una marcada vocación por contribuir a superar las expresiones racistas y discriminatorias que se encuentran comúnmente en la sociedad.

Para su trabajo trata los discursos para evidenciar entre otras cosas:

- las estrategias referenciales o de nominación que se utilizan: categorías de pertenencia, metáforas, etc.
- las estrategias de predicación: estereotipos o valoraciones positivas o negativas sobre las personas o circunstancias, así como los predicados explícitos o implícitos
- las estrategias de argumentación: las expresiones que se utilizan para incluir o excluir desde el punto de vista político
- las estrategias de puesta en perspectiva: cómo el discurso contextualiza o presenta lo que propone
- las estrategias de intensificación y mitigación: cuál es el acento o la atenuación que se le quiere dar a las afirmaciones que se realizan.

El ACD se suele presentar como una perspectiva crítica y no un método o una teoría; es “más bien un *movimiento* –teóricamente muy diverso– que reúne a estudiosos que se preocupan más por los temas sociales que por los paradigmas académicos” (VAN DIJK, 2006:27). Es un “análisis realizado con una actitud” (WODAK, 2003:143) que se basa en procedimientos eclécticos, pues utiliza diferentes técnicas tanto para la recogida de datos como para orientar el análisis de las expresiones.

La idea de *contexto* es una constante del ACD, en donde encuentran lugar categorías como “escenario” –que a su vez incluye tiempo y lugar- “participantes” y “acciones”, junto con otras categorías de menor porte como “identidades”, “roles”, “metas” y “conocimiento”.

Es en un contexto determinado donde se puede interpretar al objeto del conocimiento, que viene como temas a los que se definen como significados globales y

“no pueden ser observados directamente como tales, sino que deben ser inferidos del discurso asignado a él” (JAGER, 2003:153).

Los diferentes contextos incorporan peculiaridades que explican las articulaciones del discurso, lo mismo que ofrecen pistas para comprender el proceso seguido para su generación, y “forman el nexo que hace falta entre la sociedad y el discurso contextualmente adecuado, explican conflictos en la comunicación, definen el estilo y explican cómo los usuarios de la lengua son quienes controlan el discurso en función de las situaciones comunicativas” (VAN DIJK, 2006:34).

Las situaciones comunicativas son posibles merced al lenguaje natural, que puede definirse “como un conjunto de expresiones simbólicas” (VAN DIJK, 1980:49). Una de sus propiedades centrales es la suposición de que lo afirmado constituye una forma de preservar la verdad, pues la esencia de la comunicación debería ser la transmisión de ideas que son ciertas.

Por derivación, al elegir expresiones que tengan la fuerza de un axioma supone que su significado es verdadero y que las derivaciones que surgen de sus postulados también lo serán. Es por medio de frases de supuesta preservación de la verdad que se van construyendo lo que Van Dijk denomina “mundos posibles” (ob.cit., 62), que es una estructura de ideas donde se satisfacen proposiciones que permiten determinar qué cosas son las que pertenecen a ese mundo y cuáles no lo integran; no solo dan el acceso para entender cuáles son las expresiones que forman parte de ese mundo, sino que también establecen la verdad o falsedad de las expresiones que forman parte del modelo. Las oraciones son así verdaderas o falsas según una estructura dada, “una frase es verdadera o falsa en (o dentro) de un mundo posible” (ob.cit., 66).

Las expresiones no tienen sentido si no forman parte de la apropiación de los individuos y su interpretación que “debe darse no sólo en relación con algún mundo y desde el punto de vista de algún mundo real, sino también desde el punto de vista de las personas de esos mundos, en relación con las necesidades, deseos, conocimientos, creencias e intenciones” (ob.cit., 70).

La comunicación se establece y entiende en un mundo que le sirve de marco, dentro del cual cobra sentido el conocimiento convencional. Pero en el discurso no todo es explícito, sino que, por el contrario, es posible encontrar proposiciones que no se expresan directamente pero pueden ser referidas por otras expresiones que dan cuenta

de su existencia, o pueden ser inferidas de esas manifestaciones. Éstas no adquieren de por sí visibilidad y se deben establecer por medio de interpretaciones que le den coherencia y significado de esos enlaces omitidos.

Esta estructura permite considerar que hay dos tipos de discursos. Por un lado, el completo, y por otro, el implícito. Por razones de posibilidad material, el discurso completo es prácticamente imposible, pues supondría que en cada ocasión se explicitaran al detalle todos los elementos subyacentes a lo que se quiere expresar, en una suerte de enumeración *ad infinitum* de conceptos. Por lo tanto, los discursos implícitos son los que predominan en el habla. Esta estructura incompleta (en el sentido de las omisiones de lo implícito) es comprensible hasta por razones pragmáticas y de posibilidad real de comunicación, lo que lleva a plantear qué información es la que debe ser explícita y cuál la que debe quedar implícita. Esta selección parte de la convicción que “sólo un subconjunto de la información implícita puede ser necesaria para la interpretación de las frases subsiguientes” (VAN DIJK, 1980:175).

La información fragmentada que llega a un escucha requiere de un proceso personal que le permita organizarla a fin de hacerla comprensible. Ese principio organizador se produce dentro de un *marco* o recorte de la realidad, que refleja el mundo de las convenciones en las que se mueve el individuo y en la que su experiencia le permite dotar de unidad a lo disperso y omitido; es la base para dotar de coherencia un discurso. El *marco* abarca más que la situación objeto del discurso y no necesita que sea expresada en éste. Lo supone, preexiste y genera sentido en vínculo con él.

Una lengua tiene un rol mediador que pone en sintonía distintas realidades, haciendo posible la interacción social. Es fruto de convenciones que la crean, recrean y regulan. La comunicación a través de la expresión hablada es constructora de realidades; expresa tanto deseos como necesidades que “proporcionan la motivación real de nuestra acción porque se refieren a la estructura del mundo como debería ser” (VAN DIJK, 1980:257).

Una de las características más destacadas de un discurso es la complejidad de actos lingüísticos simultáneos y secuencialmente interrelacionados en los que se expresa. Esta complejidad de ideas que se potencian unas a otras, favorece la generación de “macrotemas”, y en su interior se ubican otros temas de menor envergadura. Éstos responden a los modelos mentales de los hablantes en relación a los acontecimientos,

hechos o ideales a los que refiere, “explican cómo es posible que un discurso pueda tener propiedades personales y sociales a la vez, y explican cómo es posible que, de una misma situación social, cada discurso sea diferente” (JAGER, 2003:67).

Los actores sociales “ven y representan la vida social de maneras distintas, con discursos diferentes” (FAIRCLOUGH, 2003:182) en una suerte de creación permanente de nuevos discursos que ‘colonizan’ a los anteriores pero que al mismo tiempo se funden y mezclan con los que les precedieron.

Las propias expresiones pueden contribuir a generar idea de continuidad y tradición conceptual o de valores permanentes y atemporales, utilizando para ello un tiempo que no se identifica. Las formas expresivas que se utilizan refuerzan determinados estados de conciencia que movilizan a las personas de manera diferente. Es así como Fairclough señala diferentes ejemplos del uso del lenguaje y reacciones que se esperan generar en el oyente. Por ejemplo, el uso de proposiciones cortas y precisas, o el vocabulario para resaltar voluntad y energía (expresiones como ‘proponer’, ‘crear’, ‘fomentar’) y palabras que indiquen estados emotivos (‘preparados para’, ‘comprometidos con’), buscan acentuar las responsabilidades que los actores deben asumir en el aquí y el ahora.

La pragmática nos ofrece algunas ideas adicionales a la hora de acercarnos a considerar el peso movilizador que pueden tener las palabras; la combinación del acto de habla (el decir algo), mediado por un acto ilocutorio (transformar el sentido de esa expresión en un hacer concreto), se traduce en un acto perlocutorio (algo que produce efectos reales). Esa transformación de las ideas a realidades es, en esencia, la finalidad última de todo hablante a través de la busca que sus expresiones pasen de un estado inasible a otro en el cual consigan los efectos esperados. “Una misma oración puede decirse y entenderse de diferentes maneras” (GARRIDO, 1999:3884), de acuerdo al marco y al contexto.

En el caso de los discursos políticos, el tipo de expresiones que se suelen usar son aquellas consideradas como discursos asertivos, por los cuales se provee una información “más allá que la misma sea verdadera o falsa” (ob. cit., 3885) aunque siempre la presentación se realiza como si fuera una verdad innegable. La esencia de la aserción es la seguridad con la cual se expresan las ideas, la verosimilitud con que el

hablante proporciona la información al oyente y en las dosis que éste necesita para confiar en él.

Una de las acciones que se suele dar dentro de ese contexto es la denominada fórmula ritual, que crea expresiones fijas reiteradas de manera sistemática. En su repetición ritual se fortalece la estructura que se desea hacer conocer y de la forma en que ésta interesa que se conozca; la misma repetición hace posible que las expresiones alcancen un grado de verosimilitud que las pone a salvo de toda duda y de la necesidad de demostrar su evidencia.

Se asocia fuertemente esta idea con la conocida como la “profecía de autorrealización”, por medio de la cual lo que imaginamos y esperamos con ansias es muy probable que se convierta en realidad (BERNAT, 1999:369), y con expresiones que buscan manipular el entendimiento. La argumentación es “uno de los medio para manipular a través del lenguaje” (FUENTES, 2002:17) dado que a través de sus postulados es posible anticipar y guiar lo que el oyente debe interpretar.

En ese sentido Fuentes señala que la manipulación o la persuasión es un resultado que puede llegar por varias vías además de la lengua, pero que en caso de provenir de ésta, asumiría alguna de las siguientes variantes.

- “a) una argumentación para la que no se tiene un conocimiento de base y no se puede juzgar;
- b) una argumentación con falacias que hacen llegar a una conclusión equivocada;
- c) sin argumentar, presentándose como hechos desde la autoridad;
- d) cuando se afirma en elementos claramente conocidos, por lo cual se evita la discusión”. (FUENTES, 2002:17).

Si bien tanto la persuasión como la manipulación son formas de argumentar, las connotaciones y las implicaciones éticas que comportan son muy diferentes; de ahí que sea posible afirmar que la manipulación es un efecto no legítimo de la argumentación pues utiliza mecanismos menos lícitos para alcanzar sus fines, aunque sean intachables los procedimientos desde el punto de vista de la puridad del discurso.

La verosimilitud de los argumentos guarda una estrecha relación con la credibilidad y autoridad de quien los expresa. La garantía de verdad y la legitimidad que el hablante despierte en el receptor, es la que permite minimizar las dudas sobre el

fondo de los argumentos y sus conclusiones. El argumento de autoridad es el que habilita y garantiza la aceptabilidad, la verdad y la validez de los postulados. La relación entre conclusiones y argumentos pueden tener distintas manifestaciones, ya sea que se parta de una para llegar a la otra, o viceversa, pero siempre se presentan como conceptos encadenados; en los discursos políticos, la “mayoría de las veces se comienza por exponer la tesis que se va a defender, y el resto son enunciados y encadenamientos” (FUENTES, 2002:95), que no hacen más que reforzar la idea inicial.

Hay distintas estrategias para la articulación de las argumentaciones; por una parte cuando se utilizan como apoyo para reafirmar conceptos vertidos por otros o en ocasiones anteriores, y que son en cierta manera compartidos por la comunidad en la que se entienden esas expresiones. Es frecuente en estos casos la utilización de adverbios como ‘claro’, ‘por supuesto’, ‘evidentemente’, o el hacer mención directa a expresiones de otros hablantes que son referentes del tema en cuestión. Asimismo se la puede usar como contraposición a partir de expresiones de otros, para indicar cuáles son los matices negativos de aquellos o las discriminaciones que generan; es una forma de posicionarse de quien se siente poseedor de la verdad frente a uno que está equivocado y al que deben rebatirse sus dichos.

Otra estrategia es usar la diafonía, en una especie de juego que se establece entre dos voces donde el hablante toma como base otro argumento que fuera expresado con anterioridad. En ocasiones se entiende conveniente que las argumentaciones tengan estructuras impersonales en las que se enmascare el agente de la acción, o aparezca con expresiones que –paradójicamente- lo oculten. Por ejemplo, cuando se hace referencia impersonal con el pronombre “uno”, por el cual no se desea precisar al agente, no porque se desconozca sino porque estratégicamente se entiende conveniente no revelarlo; expresiones que utilizan la indicación de “se” (se dice, se hace, se cree...) suponen un sujeto lógico inespecífico que permite que adquiera un estatus de autoridad, haciendo posible que las afirmaciones se conviertan en verdades incontrastables. Posibilita además no cargar con una personalización que le vincule con el hablante y aparente ser una creencia general, reafirmada con el uso inespecífico de la tercera persona del plural y la indeterminación que ese tiempo verbal ofrece.

Esta estrategia constituye un recurso habitual cuando aún sabiendo quién realizó ciertas afirmaciones, se tiene la intención de cubrirlas con un halo de indefinición y ambigüedad, “que es explotada en el sentido de que lo expresado tiene validez y es

admitido por todos sin reserva” (FUENTES, 2002:141). Este recurso es común en la práctica política, especialmente a la hora de alejar de la discusión pública algunos temas que generan conflictos y para lo cual se los reviste como asuntos técnicos propios de entendidos o se les da un aspecto práctico al cual no parece necesario incorporar más comentarios.

Analizar críticamente este tipo de discursos supone una interpretación que está “necesariamente ligada a preconcepciones y prejuicios [...] una imposición inconsciente del intérprete sobre lo interpretado” (MC CARTHY, 1992:209). Esta interpretación de los dichos y los hechos hace necesaria una reflexión sobre el concepto de verdad. Desde esta perspectiva, la verdad es un consenso normativo y que por lo tanto no puede ligarse a la obtención de un consenso de facto, “no cualquier consenso que se alcance puede ser la garantía de la verdad” (ob. cit., 352).

Vuelve a aparecer algo que ya fuera señalado, la correspondencia del discurso con el contexto, donde la verdad surge del mejor argumento que da cuenta de la situación atendida y no por una coincidencia o conexiones circunstanciales. Mc Carthy (1992) citando a Habermas, uno de los destacados integrantes de la Escuela de Frankfurt, señala que la verdad pertenece al mundo de los pensamientos y no de las percepciones, y que el criterio de verdad no radica en que se logre alcanzar algún consenso en general, sino que “en todo tiempo y lugar pueda alcanzarse un consenso bajo condiciones que los acreditan como consenso fundado” (ob. cit., 356).

Pero la argumentación correcta no es garantía suficiente ni necesaria para que los consensos se mantengan. El consenso no puede ser garantizado sin más por la mera coherencia de argumentos lógicos bien estructurados, como lo demuestra la existencia del engaño (producido por otros o generado por uno mismo) o las dificultades que puedan producirse en la comunicación de las ideas. De esa forma se vuelve a destacar lo importante que es para una buena comunicación partir del conocimiento de las condiciones sociales del entorno, que permitan comprender el valor que se le asignan a las ideas y acciones.

En el discurso constitutivo del EEES se reiteran ejemplos de características indicadas sobre las características del discurso analizado desde la perspectiva del ACD. Entre ellas se pueden adelantar algunas que veremos luego en profundidad, como la utilización reiterada de expresiones simbólicas tales como la necesidad de modernizar la

educación universitaria por medio de los cambios producidos, o el recurso perlocutorio de la realización de un mundo posible donde se favorecería la movilidad y la integración regional gracias a ellos. También la manifestación de un conjunto de creencias que no necesitan demostración, como es por ejemplo la Europa del conocimiento, o el axioma de la calidad como eje de toda la reforma.

Se utiliza también de manera reiterada el argumento de autoridad por el cual todos los cambios han sido validados gracias a la aceptación tácita de las universidades y sus colectivos. No menos importante son los argumentos que dan por hecho consensos que no necesitan más análisis, como por ejemplo el que Europa tiene que ser la referencia mundial en la educación superior.

Lo cierto es que el discurso constitutivo del EEES permite ver en funcionamiento un amplio conjunto de recursos de creación y consolidación de un proyecto político estructurado de manera integral y con elementos que logran afirmarse prontamente sobre la base de consensos generalizados.

El discurso y la sociedad

Para Van Dijk es posible establecer tres interfases que median entre el discurso y la sociedad, de forma de poder entender al primero en relación a lo que surge de la segunda. Afirma, en una primera fase, que un discurso surge de las estructuras sociales dentro de las cuales se genera, construye y comprende. Las estructuras son condiciones para el lenguaje a fin de que éste tenga significado, y sin ellas sus postulados pierden el pleno sentido.

En una segunda fase le otorga al discurso una acción constituyente de realidades, en el entendido de que es a partir de él que se generan y construyen estructuras que dan lugar a que pueda entenderse como el reflejo de situaciones pre-configuradas, con la cualidad de generar nuevas existencias a partir de sus postulados. La tercera interfaz entre el discurso y la sociedad es la que llama “representativa o indexical, en el sentido de que las estructuras del discurso hablan sobre, denotan o representan partes de la sociedad” (VAN DIJK, 2002:19).

Es aquí donde el autor entiende posible encontrar los valores que se transmiten por la comunicación social que dan una visión de la sociedad, del mundo y de los grupos que los integran. Los canales para esta representación de la realidad son variados

y pueden estar relacionados con todo lo que permita dar a conocer de manera sistemática a los demás su forma de valorar. Van Dijk advierte que estos mecanismos son aprovechados por aquellos que disponen de medios y poder como forma de pervivir e imponerse.

Las tres interfases articulan las ideas del discurso para que adquieran vida. El “qué se dice” o el “cómo se dice”, combinan con el “cuánto se dice”: qué parte de la realidad es la que se desea enfatizar y, por lo tanto, de lo que es posible llegar a conocer. Muchos aspectos de la sociedad son construcciones que nacen del discurso y que nos llegan en la medida en que se nos den a conocer, como sucede con la política, el derecho, la educación o la burocracia.

“Yo no creo que todo se construye con, o depende, del discurso en la sociedad, pero sí creo que el discurso tiene un papel fundamental. No solamente como acto en la interacción, o como constitutivo de las organizaciones o de las relaciones sociales entre grupos, sino también por el papel crucial del discurso en la expresión y la (re)producción de las cogniciones sociales, como los conocimientos, ideologías, normas y los valores que compartimos como miembros de grupos, y que en su turno regulan y controlan los actos y interacciones” (ob. cit., 19).

Descifrar un texto implica “rearticular su sentido en unos términos que también tengan sentido para nosotros” (MC CARTHY, 1992:217).

La aplicación del ACD en esta investigación

Para poder realizar el acercamiento a lo medular de las dos grandes vertientes que nos proporcionan la información sobre el EEES, la de los dichos y la de los hechos, se optó por el estudio de los postulados que se proponen, utilizando procedimientos del ACD.

El acercamiento a un tema de esta naturaleza supuso considerar una cultura (la universitaria en este caso) que sin ser homogénea en todos los países en que se encuentra, sí tiene rasgos de identidad que la hacen particular. Por ello es que en la aproximación a los discursos sólo es posible partiendo de las características y valores de este grupo social, para lo cual una de las técnicas más adecuadas es la entrevista en profundidad dado que en el contacto directo con los actores es donde se puede obtener

información esencial que permita comprender –no explicar- las distintas manera de implementar esa reforma educativa.

Esto supuso utilizar técnicas de la etnografía social, con el fin de obtener la opinión de quienes tienen una aproximación directa sobre el efecto que los discursos asumen en la nueva realidad a la que se enfrentaban. Al tratarse de un tema polémico, que ha generado tanto fervientes defensores como acérrimos enemigos, la aproximación por la vía de la entrevista resultaba la más idónea a los fines propuestos.

Esta técnica se inscribe dentro de las habituales en el campo de investigación educativa, especialmente cuando se busca acentuar los aspectos cualitativos más que en los cuantitativos, donde la preocupación está prioritariamente “en la interpretación más que la predicción [...] en comprender cuál es su naturaleza más que explicarla” (IÑIGUEZ, 1999:498). La intervención del observador como participante de la entrevista, que le permite recoger informaciones de primera mano, es uno de los métodos usuales junto con la observación y el análisis de documentos, constituyéndose en técnica que “han sido incluidas bajo el término global de ‘métodos etnográficos’ en tiempos recientes” (KAWULICH, 2005:2).

La observación participante, al igual que toda técnica, tiene sus puntos fuertes y débiles, pero en el balance sobresalen más los primeros que los segundos, de forma que permiten alcanzar una comprensión con carácter suficientemente holístico de los fenómenos estudiados, de una manera “tan objetiva y precisa como sea posible, teniendo en cuenta las limitaciones del método” (DE WALT, 2002:92). Hacen posible incrementar la validez del estudio teniendo como base observaciones directas que sirven de ayuda al investigador para tener una mejor comprensión del contexto y del tema de análisis, que se refuerza con la utilización de documentos, encuestas u otros métodos cualitativos.

Son cinco las razones que BERNARD (1994, 319) señala para incluir la observación participante en los estudios culturales, siendo cada una de ellas un elemento adicional para enriquecer los resultados del trabajo a emprender:

1. Hace posible que se obtengan diferentes tipos de datos.
2. Minimiza la posibilidad que el entrevistado o el observado sienta una reacción adversa hacia aquel que realiza la observación.

3. Facilita al investigador la realización de preguntas significativas para el caso de estudio, por su cercanía y comprensión de los aspectos más relevantes.
4. Ofrece al investigador una comprensión más acabada sobre lo que sucede en el 'universo' que estudia y le permite ganar credibilidad en las aseveraciones que realiza sobre el objeto observado.
5. Puede ser una ocasión única de obtención de datos correctos, al tiempo que le permite también combinar con otras formas complementarias como las entrevistas o las encuestas.

En virtud de esa necesaria complementariedad de técnicas para llegar al objetivo deseado, es que en esta investigación fueron utilizadas distintas estrategias:

- Análisis de documentos oficiales supranacionales que dieron lugar a la creación del Espacio Europeo de Educación Superior.
- Análisis de documentos oficiales surgidos en España, especialmente leyes y reales decretos para adaptarse al proceso, en particular los referidos a la garantía de calidad.
- Análisis de los instrumentos de garantía de calidad diseñados en las tres universidades seleccionadas para el estudio.
- Entrevistas a actores claves en las tres universidades, consultando sobre su perspectiva de la implantación del EEES y de los sistemas de calidad en su institución (autoridades, docentes y estudiantes).
- Encuesta al universo de las universidades españolas sobre la aplicación de los sistemas de garantía de calidad en cada una.
- Entrevista a representantes de las Agencias de Calidad españolas, relacionadas directamente con las universidades seleccionadas.
- Análisis de los documentos producidos por las Agencias de Calidad entrevistadas, en relación a los temas de esta investigación.
- Estudio de documentación y bibliografía de referencia, en variedad de formatos.

Selección del campo de investigación

El interés central estaba en conocer el impacto del EEES en las universidades españolas que al inicio de la investigación (diciembre 2011) registraba 76 instituciones según el sitio del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte². Se optó por analizarlas desde dos miradas complementarias, ya que por una parte todas fueron invitadas a responder una encuesta sobre los sistemas de garantía de calidad instalados en cada una, y por otra un estudio en profundidad en algunas que representaran diversos modelos de gestión.

Interesó tomar como elemento diferenciador la manera en que se gestionan, entendiendo por ello la forma en que “las universidades se organizan y conducen para lograr sus propósitos esenciales” (VE VRIES, 2004:575); la normativa española habla de universidades públicas y privadas (en algunos documentos, esta categoría se divide entre ‘universidades privadas y universidades de la iglesia católica’) pero se vio conveniente buscar otros elementos diferenciadores, como por ejemplo la organización de la enseñanza (presencial o virtual) o la gestión cooperativa en lugar de estructuras piramidales. No se buscó incorporar la variable política, en el sentido de cuotas o representaciones de las comunidades autónomas de España.

De esa manera se eligieron cuatro universidades con características diferentes y complementarias, con el fin de combinar orígenes diversos, trayectoria, modelo de gestión y metodología de trabajo variada. Apenas comenzado el trabajo se registró una baja por razones ajenas a la investigación, la Universidad de Mondragón (única universidad cooperativa que se disponía), por la cual la nómina quedó restringida a tres universidades:

- La Universidad de Zaragoza en su condición de universidad pública, con más de 450 años de actividad, amplia experiencia en actividades de grado y postgrado, con un modelo educativo basado en la presencialidad del estudiante. Esta universidad sería el eje de la investigación por su trayectoria y por ser la sede de la misma.
- La Universidad de Deusto que reúne las condiciones de ser privada y de confesión católica, con 125 años de historia en diferentes áreas de conocimiento,

² <http://www.educacion.gob.es/educacion/universidades/educacion-superior-universitaria/que-estudiar-donde/universidades-espanolas.html> [consultada 2 de diciembre de 2011]

y porque además fue referencia internacional desde el inicio del EEES por su trabajo pionero en algunos de sus temas centrales.

- La Universidad Oberta de Catalunya, por su carácter peculiar de combinar financiamiento privado junto con aportes de fondos públicos, y una oferta totalmente virtual. Tiene 16 años de vida y su orientación inicial era atender preferentemente a una población mayor de 25 años.

Asimismo se optó con incluir a las Agencias de Calidad que tuvieran vínculo directo con cada una de las tres universidades, lo que supuso vincular a la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación, (ANECA) en su carácter de Agencia nacional, y a la Agencias de Calidad y Prospectiva Universitaria de Aragón (ACPUA), a la Agencia de Calidad del Sistema Universitario Vasco (UNIBASQ) y la Agencia para la Calidad del Sistema Universitario de Catalunya (AQU) por las respectivas Comunidades Autónomas (Aragón, País Vasco y Catalunya). Estas instituciones comparten en común con las universidades la tarea de garantía de calidad, eje de nuestra investigación, por lo que resultaba imperioso contar con su visión.

Estrategia de recogida y procesamiento de datos

En cada una de las universidades incluidas en la investigación, Zaragoza, Deusto y Oberta de Catalunya, se optó por realizar entrevistas en profundidad a un número variable de sus integrantes. En total fueron cuarenta y cuatro encuentros en los que participaron sesenta y tres personas, ya que si bien la mayoría de las entrevistas fueron individuales también se dieron algunas en grupos. Incluyeron desde estudiantes en el entorno de los 25 años de edad, hasta docentes a punto de retirarse o ya retirados. En las Agencias de Calidad (ANECA, ACPUA, AQU y UNIBASQ) las mismas fueron con autoridades de alto rango en cada una, con la particularidad que en la de Aragón se optó por realizar una reunión de trabajo en donde participaron además de su director, un equipo de tres técnicos y un becario.

Con las entrevistas se buscaba obtener las opiniones y sentimientos de los invitados en relación a la implantación del EEES en España, para lo cual se utilizó un punteo de temas e inquietudes que servían como ‘disparadores’ de los asuntos que interesaban abordar. Cada encuentro tuvo un promedio de duración de 45 minutos. Se optó de *ex profeso* por no tener un cuestionario cerrado de preguntas, ya que se sabía de

antemano que no todas las personas tenían el mismo conocimiento de todos los puntos, por lo cual un cuestionario taxativo podía inhibir a algunos de los participantes.

Para la selección de las personas a convocar se priorizó la vía del ‘informante calificado’ en las universidades, vale decir una persona con amplio conocimiento de los integrantes de su institución, que sugería nombres de contacto y oficiaba de interlocutor entre ellos y el entrevistador. Adicionalmente se procuró obtener acceso a las Agencias de Calidad a través del mismo informante, o que al menos pudiera orientar hacia a otro de sus colegas con acceso a ellas. Se tuvo una excelente disposición para cooperar en todos los casos, lo que favoreció a que, salvo una, se pudieran realizar todas las entrevistas pactadas.

La cantidad de las entrevistas en las instituciones no refleja muestreo estadístico alguno. Es, por el contrario, una selección intencionada de un número que se entendió significativo a los efectos de poder tener una perspectiva complementaria desde diversos grupos de interés, que al mismo tiempo reflejaran la complejidad institucional.

En la Universidad de Zaragoza se registró la mayor cantidad de encuentros por la amplitud de su oferta académica, la dispersión de sus centros de estudio, el tamaño de la comunidad universitaria y la radicación en ella de esta investigación. No se tuvo éxito en conseguir una entrevista con algún representante de la Asociación de Becarios de la Universidad de Zaragoza, pese a los intentos realizados para ello, como tampoco se pudo conseguir una entrevista con el Director General de Universidades del Gobierno de Aragón.

En todas las universidades se procuró que los entrevistados ofrecieran una visión amplia de lo sucedido en ellas, consultándose a autoridades, personal de gestión académica, docentes y estudiantes, a excepción de la Universidad de Deusto en donde no fue posible contar con estos últimos. Se tomó la opción de realizar entrevistas no estructuradas y en profundidad, que es la que permite conocer de manera más directa los “pensamientos y sentimientos” del entrevistado (DENZIN, 1994:373).

A medida que se elaboraban las listas con los potenciales candidatos, se les enviaba un correo de presentación del trabajo y anexaba el temario, al tiempo que se les consultaba por la posibilidad de mantener una conversación. Al conversar con ellos se aprovechaba la ocasión para detectar otras posibles personas que tuviesen una experiencia que agregara valor a nuestro trabajo por incorporar experiencia

complementarias, usando por lo tanto el muestreo conocido como “bola de nieve”, técnica que “permite encontrar personas que viven o conocen una problemática social similar” (BEAUD en LÓPEZ, 2011:8).

El interés de enviar las preguntas con anterioridad buscaba despejar toda posible duda sobre los alcances del encuentro, señalándose expresamente que no se trataba de un cuestionario al cual debiera ceñirse (pese que algunos preferían que así fuera) y que tampoco tenían por qué responder a todas las interrogantes, si entendían que no estaban en condiciones de dar una respuesta con pleno conocimiento de causa. En otras palabras, lo que se buscaba era un momento de intercambio de opiniones en un clima distendido, y sobre un tema que les afectaba en su acción cotidiana.

Los lugares para las entrevistas fueron también muy variados, desde despachos de profesores y autoridades, sala de juntas o cafeterías, buscando en todos los casos se eliminara la presión de tener que dar ‘respuestas correctas’.

Para las universidades españolas que no serían objeto de entrevistas directas a sus integrantes, se propuso una encuesta *on line*, de formato autoadministrado y anónimo de los que propone el *software* utilizado para la elaboración de encuestas (www.encuestafacil.com), a través de la cual se buscó obtener una visión general sobre la aplicación de los sistemas de garantía de calidad en cada una de ellas. Se recibieron 18 respuestas que serán analizadas en el capítulo IV.

Instrumentos de recogida de información

En total se consiguieron más de treinta horas de entrevistas, que fueron grabadas en su totalidad y posteriormente transcritas. (Anexos 5 y 6)

La pauta general de temas a considerar tenía una base común que luego se adaptaba a las características de los entrevistados. Así es como las dirigidas a las autoridades y docentes de las universidades se dividían en dos grandes temas. Por una parte las que se orientaban a reflejar aspectos generales de la implantación del EEES en el país y, por otra parte, otras orientadas a indagar directamente sobre los procedimientos que cada universidad había creado como Sistema Interno de Garantía de Calidad (SIGC). Las diferentes universidades habían optado por soluciones diferentes por lo cual esta segunda parte de la entrevista contenía preguntas acordes a cada una.

Las que abordaban la primera parte de la entrevista se situaban en torno a estos puntos:

1. Opinión sobre el proceso de Bolonia y su implementación en España.
2. Los mecanismos de garantía de calidad surgidos del proceso.
3. Aspectos relevantes que el entrevistado quiera hacer notar en relación con la implementación del proceso en España.
4. La comprensión general del proceso por toda la sociedad.
5. Los rechazos que ha generado.
6. La implementación del proceso y la autonomía universitaria.
7. Los tiempos dados para la reforma.
8. La situación anterior a la instauración del proceso de Bolonia.
9. El rol de las Agencias de calidad.

Con los docentes interesaba conversar también sobre aspectos vinculados a sus prácticas de aula, por lo cual se proponía considerar:

- Las características más importantes del SIGC que le favorecían o entorpecían.
- Modificaciones en sus prácticas pedagógicas.
- El papel del estudiante en estos cambios.
- Los apoyos de formación docente generados.

Las entrevistas con los estudiantes se concentraban en temas generales de la implementación del EEES, que atendían a estos puntos:

- Conocimiento y opinión sobre el proceso de Bolonia y su implementación en España.
- Los principales acuerdos y desacuerdos con las propuestas.
- Los mecanismos de garantía de calidad surgidos del proceso.
- La comprensión de la sociedad general de proceso realizado y los rechazos generados.

- La implementación del proceso y la autonomía universitaria.
- Cambios significativos en relación a la situación anterior.
- El significado de garantía de calidad en la práctica cotidiana.

Finalmente, en lo que se refiere a las Agencias de Calidad, los temas que se propusieron para orientar la conversación buscaban obtener reflexiones tanto desde el punto de vista de la estrategia continental en estos temas, como la implantación en España y los resultados experimentados en la práctica. Por ello las entrevistas atendían a reflejar lo siguiente:

- Las ideas fundamentales que se impulsan en el EEES.
- Los mecanismos de garantía de calidad surgidos del proceso.
- La comparación de lo realizado en España en relación a los demás países.
- El proceso que la Agencia ha ido desarrollando en el correr de los años.
- Las posibilidades técnicas de asumir los compromisos por parte la Agencia.
- La comprensión de la sociedad sobre el EEES y los rechazos generados.
- La implementación del proceso y la autonomía universitaria.
- La percepción de las Agencias vista desde las universidades.
- La articulación entre la Agencia nacional y las autonómicas.
- La perspectiva del aseguramiento de la calidad en España.

De lo recientemente señalado queda en claro que las preguntas tenían un hilo conductor que vinculaba a todos los entrevistados, más allá de las particularidades de cada persona en cuanto conocimientos previos y cercanía en el tema. Entre ellos había quienes desempeñaron roles muy activos en la implementación del EEES y otros que, por el contrario, sólo podían hacer referencia a sus vivencias personales de cómo las políticas les habían afectado en sus vidas.

Por otra parte, en el caso de la encuesta propuesta al conjunto de las Universidades españolas ya hemos mencionado que se usó una herramienta electrónica que permite confeccionarla sobre la base de preguntas que pueden utilizar distintas técnicas (preguntas abiertas, múltiple opción, con escalas likert, etc.) y para las cuales se tiene plena libertad a la hora de proponer las interrogantes.

Se diseñó una primera versión que fue sujeta al escrutinio de un panel de jueces, conformado por académicos de la Universidad de Zaragoza a quienes se les facilitó el formulario y una tabla de valoración de las preguntas orientada a relevar la pertinencia y claridad de cada una de las preguntas. Se consiguieron 4 de las 5 valoraciones solicitadas y con las sugerencias recibidas se confeccionó el texto final, que fue propuesto a todos los responsables de aseguramiento de calidad de las universidades. Para llegar a obtener esta información se tuvo que combinar información de diferentes orígenes, ya que no se disponía del listado completo que contuviera nómina de las instituciones con esos referentes. Al tener lista de universidades españolas que figuraban en la correspondiente página del Ministerio de Educación, se procedió luego a visitar los sitios *web* de cada una de ellas procurando obtener la información sobre los sistemas de garantía de calidad y los consiguientes responsables.

Esta resultó una de las tareas más complicadas porque no en todas las universidades figura con claridad la estructura diseñada para llevar a cabo los procedimientos y, menos aún, los nombres y correos electrónicos de los referentes de calidad.

De todas formas se logró confeccionar un listado con la información pertinente; acto seguido se invitó a cada una de esas personas a completar la encuesta, para lo cual recibían un correo electrónico con una nota explicativa y el enlace que permitía acceder a las preguntas, que se adjuntan en el Anexo 1. Las unidades responsables de los temas de calidad de las universidades figuran en Anexo 4.

La encuesta tenía diez preguntas que trataban de conocer la opinión sobre los siguientes temas:

- El tipo de gestión de la Universidad.
- El grado de avance de los SIGC.
- Las dificultades encontradas para implementar el SIGC.
- El apoyo dado por diferentes colectivos al SIGC (Autoridades universitarias; Personal docente e investigador; Responsables de gestión académica; Personal administrativo y de servicios; Estudiantes y Entorno social / laboral).
- La sobrecarga que supuso el SIGC.
- La opinión sobre la vinculación con ANECA.

- La opinión sobre la Agencia de Calidad autonómica que le correspondiese.
- Las repercusiones del SIGC en temas de gestión, administración y económicos
- Las tareas que supuso el SIGC en temas académicos y de formación para su aplicación.
- Los posibles impactos en la implementación del SIGC

Estructura del informe de investigación

Este informe consta de cinco capítulos que siguen a lo ya presentado sobre las orientaciones metodológicas, en un diseño que se propone avanzar por aproximaciones sucesivas desde los conceptos más generales hasta las realidades más concretas sentidas por integrantes de las comunidades académicas.

El primero de estos capítulos está orientado a tomar la universidad como objeto de estudio, analizada desde tres perspectivas complementarias. En la primera se ve su evolución histórica, como organización centenaria que ha experimentado transformaciones e invariantes desde sus orígenes hasta al momento. Ese análisis general se complementa con el derrotero seguido en España, para finalmente, en la tercera parte, ingresar en el Espacio Europeo de Educación Superior. El conjunto de este capítulo da cuenta del *discurso político* enunciado en el título de esta investigación.

El capítulo siguiente nos introduce en los temas específicos de calidad desde tres claves inseparables, que intentan dar cuenta de las *prácticas* a las que se hace mención en el nombre. En la primera se analiza el concepto de calidad, su vínculo con la educación y la incorporación en la educación universitaria; el siguiente apartado se centra en el estudio de los denominados sistemas de garantía de calidad propuestos para el conjunto del sistema universitario para, en el último apartado, verlos en las tres universidades integradas en esta investigación. Aquí se realiza un pormenorizado estudio de las prácticas desarrolladas en las universidades y en las cuatro Agencias.

Las *perspectivas* de los actores vinculados con el tema de calidad en las universidades se presentan en el capítulo siguiente. En éste se señalan los diferentes *stakeholders* o grupos de interés que están involucrados en la garantía de calidad y se profundiza en sus opiniones sobre el proceso realizado, analizando los resultados la encuesta planteada a todas las instituciones y las entrevistas.

Los discursos expresados por los actores dan lugar a que, en el capítulo siguiente, se sistematicen las ideas en torno a conceptos que dejan ver la existencia de coincidencias relevantes, de divergencias notorias y de silencios o suposiciones en las opiniones. El capítulo final señala los resultados de todo el proceso y posibles líneas de investigación que se desprenden de este trabajo.

II LA UNIVERSIDAD, UNA INSTITUCIÓN EN CONSTRUCCIÓN PERMANENTE. EL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR

1. LA UNIVERSIDAD EN SU HISTORIA Y SUS INVARIANTES

La universidad de hoy se sabe heredera de una tradición varias veces centenaria, con cerca de 800 años de historia, que le hace depositaria de una identidad con una aparente contradicción, pues al tiempo que mantiene invariable su esencia, se recrea en las formas de actuación. De ahí que para entender un proyecto del siglo XXI, como es el EEES, se hace necesario conocer cuál ha sido su historia y trayectoria, especialmente en Europa y España, a fin de identificar las principales características que le dan su identidad más allá de sus diferentes manifestaciones.

En especial el análisis se centrará en los criterios relacionados con la calidad en los cada uno de los períodos estudiados, porque si bien el concepto de ‘aseguramiento de la calidad’ es de reciente aparición en la actividad universitaria, siempre estuvo presente el afán por realizar de la mejor manera sus cometidos educativos.

El concepto ‘universidad’ es sinónimo de institución que tiene por cometido ofrecer formación a nivel superior, donde expresiones como ‘educación superior’ y ‘educación universitaria’ resultan equiparables. En la actualidad se distingue por tener variedad de formas de control, gestión y financiamiento (universidades públicas nacionales, federales, regionales o locales; privadas con o sin financiamiento del Estado, confesionales o no, con fines de lucro o no, nacionales o internacionales); según la funciones que realice (sólo docencia, docencia e investigación, con o sin servicios a la sociedad); según las áreas de conocimiento que atienda; según la metodología didáctica (presenciales, semi presenciales, a distancia, o combinaciones de procedimientos).

Resulta una tarea compleja elaborar una clasificación exhaustiva de los distintos modelos, especialmente en pocas páginas y reflejando todas las variantes, pues las denominaciones similares no siempre reflejan las mismas cosas según los países en que estén instaladas. No obstante, lo que sí se puede hacer es destacar aquellas notas sobresalientes de los tipos de instituciones, que la literatura y los especialistas nos

señalan como los modelos más nítidos y característicos de etapas claves por las que transcurrió, y transcurre esta institución.

El foco principal de nuestro análisis estará en el desarrollo experimentado en el mundo occidental, en particular europeo, dado que es allí donde se sitúa su origen común, aunque es posible identificar experiencias educativas más antiguas como las “*madrasas*” musulmanas, pero “la idea de *universitas*, de estudio universal, asociado a la libertad de pensamiento y de cátedra, así como la convivencia de profesores y alumnos, son características propias de las universidades occidentales” (MICHAVILLA, 2000:32).

Su origen estuvo vinculado con la preparación de algunos hombres (en el sentido de ‘género masculino’, pues prácticamente sólo ellos tenían acceso) y de posición social acomodada para hacer de ellos, al decir de Max Weber, “hombres cultivados” en detrimento de “especialistas”. Señala que ese ha sido el sentido que la educación tenía en los orígenes de cualquiera de las actividades sistemáticas que nos relata la historia, por encima de las culturas y regiones geográficas, pero identificables, ya fuera en el poder feudal o en el teocrático o el patrimonial.

“La personalidad ‘cultivada’ era el ideal educativo inculcado por la estructura de dominación y el atributo social requerido para acceder al estrato gobernante. La distinción del estrato gobernante como tal radicaba en la posesión de ‘más’ calidad cultural y no en ‘más’ conocimiento técnico. Claro está que también se desarrollaba una capacidad militar, teológica y jurídica especial, pero el énfasis de la educación helénica, medieval y también china se aplicó en factores educativos del todo diversos de lo que era ‘útil’ para cada especialidad” (WEBER, 2000:118).

El carácter elitista de la educación que surge de estas ideas señala uno de los rasgos que han caracterizado a la universidad durante siglos, dado que a ella accedían los hijos de las clases pudientes o privilegiadas. Es recién bien entrado el siglo XX cuando el acceso se masifica y populariza, aunque permanece aún un marcado acento que privilegia, en los hechos, a quienes tienen condiciones sociales que les permiten estudiar en la universidad.

1.1 Una institución en construcción

Una reflexión preliminar se impone sobre un aspecto que puede parecer obvio, pero que resulta conveniente destacar: se trata de un concepto que se ha ido elaborando con el correr del tiempo, y que por lo tanto no es una idea absoluta o inmutable de la vida social. Si bien conserva rastros que permanecen desde sus orígenes, hay otros que se han desgastado, acomodado, enriquecido o desaparecido con el paso del tiempo.

Lo importante con esta institución es que pese a las mudanzas resulta posible reconocerla como una creación surgida en la Edad Media, pero su evolución y cambios ejemplifican cómo aún con una gran variabilidad no pierde su esencia. O, en otras palabras, que se esté hablando de una misma institución que puede manifestarse de maneras diversas y generar afinidades o rechazos según las modificaciones que se quieran imponer. Es importante resaltar esta idea pues será una de las variables que permitan clarificar las distintas reacciones que suscita el EEES, según sean los actores que expresen su opinión.

Hasta el nombre de la institución puede acercarnos a esta variabilidad de visiones.

“*Universitas* es un término latino derivado de *unus*, la unidad, y de *verto* que conlleva el sentido de volver. Conjugados estos dos elementos, *universitas* significó la unidad de cosas diversas o unidad de la diversidad, y también la unidad de personas congregadas, por ejemplo, en un gremio social a veces conocido en épocas posteriores al latín clásico como *corpus*, *collegium*, *communio*, *societas* o *consortium*, sin que en ninguno de estos casos la unidad significara uniformidad” (BORRERO, 2008:35).

Las universidades no se crearon siguiendo un patrón predeterminado, sino que resultaron de un proceso incremental que tuvo en las agremiaciones de artesanos un actor esencial, al evolucionar sus vínculos hacia una entidad institucional con grado creciente de fortaleza y reconocimiento social. Cuando la *universitas* toma fuerza como entidad moral, también fue adicionando una dimensión política gracias a estatutos corporativos y crea una simbología visible que les permite ganar identidad. Así el *Studium* –o la cátedra – le otorga derechos y deberes a la organización que les fortalecen frente al *imperium* –el trono- o poder político – y al *sacerdotium* o poder eclesiástico.

El propio nombre de "universidad" no se empezó a utilizar con asiduidad hasta finales de la Edad Media, mientras que en los primeros tiempos se tenía la denominación usual de "*studium generale*", institución de educación superior fundada por una autoridad como podía ser el Papa, el emperador u otra; aunque era común que aún estos últimos pusieran a las instituciones bajo la protección del Papa, fundamentalmente porque "una bula papal era el único medio para dar universalidad o valor en todo el mundo a los grados académicos obtenidos en la universidad o estudio en cuestión (*licentia ubique docendi*)" (GARCÍA, 1989:106).

Los miembros de estas organizaciones gozaban de derechos que tenían un amplio alcance y eran válidos más allá de las divisiones locales de ciudades, diócesis o Estados. Estos derechos atendían en primer lugar al estatus personal de los profesores y alumnos de la organización, en forma individual o colectiva, quienes quedaban bajo la salvaguardia de la autoridad suprema que había fundado o ratificado el *studium generale* o la universidad. Es así como "los universitarios tenían el derecho de gozar de los ingresos de los beneficios eclesiásticos sin tener que residir de hecho en ellos, así como estaban exentos de pagar impuestos o de tener que participar en el ejército" (RELANCIO, 2007:327).

1.1.1 La universidad medieval

El movimiento universitario de los siglos XII y XIII, momento en que se sitúa su inicio, fue un fenómeno espontáneo que surgió en sociedades concretas aprovechando el impulso que provenía de la sensibilidad cultural de la época, más que de otras organizaciones educativas previas. Las primeras universidades no fueron creadas desde alguna institución existente aunque si se nutren en organizaciones sociales de diferente índole acuñadas en el ordenamiento jurídico de los romanos. Es así como estas nuevas organizaciones se erigieron aprovechando un reconocimiento de hecho, sobre la costumbre (instituciones *ex-consuetudine*), o bien a partir de la promulgación de alguna disposición de la autoridad (*ex-privilegio*) gracias a la cual iniciaban formalmente su existencia.

En principio la noción de un *studium generale* no estaba claramente definida en el marco del derecho medieval de manera que las diferenciase de otros tipos de escuelas, como las escuelas catedralicias o municipales, los *studia* o escuelas de las órdenes

mendicantes, las escuelas privadas de leyes, etc. En éstas los profesores podían provenir de universidades, sus niveles de estudios o sus *curricula* ser muy similares a los universitarios pero se diferenciaban en el alcance de los beneficios: mientras los *studia* tenían una validez local, los de universidad eran válidos como títulos oficiales en cualquier parte.

El término *universitas* se utilizó a partir del siglo XII en el sentido jurídico de corporación o comunidad -un gremio, una hermandad- en un momento en que empezaron a proliferar todo tipo de corporaciones. De ahí que se hablara de *universitas scholarium* o *universitas magistrorum et scholarium*, es decir, de universidades de estudiantes o universidad de maestros y estudiantes, esto es, comunidades de maestros y estudiantes que se ocupaban de la educación superior en tal o cual ciudad.

El hecho de que las universidades hayan surgido de la evolución de agremiaciones preexistentes, hace que en algunos casos sea difícil establecer una fecha única de fundación, en particular en las primeras, pero existe información que permite situarlas con cierta precisión. Entre algunos de estos ejemplos se tiene a la de Bolonia, a quien se le da el honor de ser la primera universidad al tener al año 1088 como el de su consolidación institucional tras una evolución de escuelas municipales previas. La de París se sitúa entre el 1208 y 1210 teniendo el sustento de escuelas que funcionaban desde el siglo XI, como la catedralicia de Notre-Dame y otras privadas impulsadas por maestros independientes.

La de Salerno tuvo reconocimiento jurídico en el año 1231, pero sus antecedentes se remontan al siglo X como centro de referencia para la medicina. La de Montpellier recibió en el 1220 el legado pontificio que organizaba sus estudios, pero también tenía prestigio por su formación médica desde comienzos del siglo XI; obtuvo su *studium generale* en el 1289. La de Padua nace en el año 1222 luego de la escisión producida por un conjunto de profesores y estudiantes de la universidad de Bolonia que buscaban una mayor libertad académica. La Universidad de Oxford remonta sus antecedentes a la formación eclesiástica ofrecida en esa ciudad, que junto a otras escuelas que funcionaban desde mediados del siglo XII dieron lugar a una embrionaria organización universitaria reconocible en el año 1200, aunque en 1214 obtuvo los primeros estatutos papales que fueron complementados con cédulas reales que le permitieron ser independiente de toda autoridad local.

La situación mencionada en el caso de la Universidad de Padua se repite con la de Cambridge, como ejemplos de situaciones que se conocían como ‘enjambro’, por las cuales un grupo de maestros y estudiantes dejaban su universidad de origen y se establecían en otra localidad para crear una nueva universidad. Por lo general esta situación era algo provisional y duraba hasta que se resolvía la disputa que había provocado la separación, y resultaba normal que después de cierto tiempo se retornase a la universidad de origen. Pero en ocasiones las condiciones de las nuevas instituciones les resultaban favorables y el regreso no se producía, tal como sucedió con Cambridge donde un grupo de maestros y estudiantes de Oxford huyó de esta ciudad en 1209 y 1214 a raíz del arresto y ejecución de algunos estudiantes por orden del *mayor* y del rey, dando origen a la nueva institución.

En España la primera universidad fue la de Palencia, fundada en 1208 por Alfonso VIII de Castilla a partir de la escuela catedralicia de esta ciudad, y confirmada por una bula papal en 1220. Pero su existencia como centro de enseñanza es anterior, ya que consta que en el año 1184 estudiaba en ella Santo Domingo de Guzmán; en el 1250 se clausura el *studium* donde se enseñaban artes liberales y teología. La más antigua que aún pervive es la de Salamanca, fundada entre 1228 y 1229 por el rey Alfonso IX de León a partir de las escuelas catedralicias que habían estado en funciones por varias décadas; adquirió privilegios reales en 1254, ratificados el 6 de abril de 1255 por el Papa, a partir que “el propio Alfonso X el Sabio fue quien obtuvo dicha la bula de Alejandro IV, donde efectivamente se atribuye al rey el haber fundado estudio general “con el consejo y asentimiento del Cabildo y del Obispo de Salamanca” (GARCÍA: 1989, 109). De esa forma culminaba un verdadero *studium generale* que aun conservando el control de la Iglesia, tenía todos los privilegios universitarios tradicionales, adoptando un modelo mixto con elementos tomados de Bolonia y de París.

Es necesario destacar la figura de Alfonso X y su contribución al ordenamiento de las universidades a través de las *Siete Partidas*, un conjunto de escritos orientados a establecer las condiciones en que se deberían organizar estas instituciones. Como indica García, estos documentos dejan en claro el interés de dotar a estas instituciones de las garantías necesarias para una buena labor, “E porque de los omes sabios los omes e las tierras e los reynos se aprovechan, se guardan e se guían por el consejo dellos, por ende

queremos en la fin data Partida hablar de los estudios, de los maestros e de los escolares, que se trabajan de amostrar e daprender los saberes” (ob. cit., pág. 107).

Desde 1224 es sistemática la aparición de universidades fundadas (universidades *ex-privilegio*) cuyo nacimiento contó con el apoyo de pontífices, príncipes y otras autoridades políticas y civiles. La primera universidad fundada por privilegio, aparte de Palencia, fue el *Studium Generale* de Nápoles, obra del Emperador Federico II en 1224 en un intento por ensombrecer o disolver a la Universidad de Bolonia. En 1229 el Papa Gregorio IX lo hizo en Toulouse y en 1244 o 45 el Papa Inocencio IV constituyó un *Studium Generale* en la corte pontificia.

En muchas ocasiones los *studia generalia* no recibieron su confirmación por parte del Papa y por ello no tenían estatus oficial, o lo adquirirían con retraso. Por otra parte en lo que se refiere a los privilegios que traía consigo la independencia institucional, los mismos no eran iguales para todos los miembros de la comunidad universitaria. En las universidades como París u Oxford, y las que siguieron este modelo, sólo los maestros eran realmente miembros de pleno derecho, que podían ejercer cargos, pertenecer a los consejos, etc., mientras que los estudiantes o todos aquellos que tenían alguna función accesoria en la universidad, como sirvientes de maestros o de alumnos pudientes, bedeles, escribas, libreros, etc., sólo se beneficiaban de la protección que la institución les ofrecía pero sin beneficios adicionales.

En otras universidades la situación era diferente y la corporación estaba formada por los estudiantes y los profesores tenían una vinculación temporal establecida por contratos anuales, concertados con la universidad o con la propia comuna. De esa forma los profesores no pertenecían de hecho a la universidad, por ejemplo en Bolonia y Padua, “pero crearon enseguida su propia organización, ‘el colegio de doctores’, que estaba encargado de los exámenes y de la concesión de los título” (RELANCIO, 207:330).

Estos dos tipos de organización señalados (el de Paris y Oxford, por un lado, y Bolonia y Padua por otro) constituyen formas de organización que se replicarán de uno u otro tipo en las nuevas instituciones adoptando, o bien un modelo “vertical” (donde los docentes son los que organizan la vida de los estudiantes), o un modelo “horizontal”, en el que la organización de los estudiantes articula la institución. Es importante destacar en este punto que las instituciones gozaban de autonomía para adoptar la

modalidad que entendieran más conveniente, dándose a sí mismas la estructura académica, disciplinar y doctrinal.

La universidad tenía una vocación universal aunque se dio en pocos casos el reclutamiento de estudiantes de lugares alejados a la sede universitaria, por lo cual la mayoría provenía de las regiones próximas, a excepción de París, Bolonia o Padua que lograban atraerlos desde sitios remotos. Los estudiantes medievales eran por definición forasteros; el viaje y la estancia lejos de su hogar formaban parte de la formación del universitario, de ahí los privilegios de que gozaban para la regulación de los precios de los alojamientos o de la comida, o los relativos al control de los abusos por parte de las autoridades locales.

Los estudios de esas primeras universidades se basaban en lo que se consideraban ‘las artes’, que incluían teología, medicina y leyes. Pero no en todas las universidades de la primera época se siguió el mismo itinerario de consolidación de los estudios, ni tampoco en todos lados el prestigio era comparable. De hecho poco a poco los estudiantes fueron incidiendo con sus elecciones sobre cuál de las instituciones ofrecía los mejores cursos en las áreas que eran de su interés; iban a “Montpellier, por la pasión médica; a Orleans tras la noticia de notables maestros de canónico, o hacia la renombrada Bolonia por el derecho romano” (BORRERO, 2008:81).

En esta universidad medieval sobresalen tres características principales: el absoluto predominio de la formación general (humanística y científica); su dedicación a formar con rigurosidad en los campos que se consideraban esenciales para una sociedad concebida desde una óptica teocéntrica, donde las figuras sociales provenían del alto clero, el profesorado, la medicina y el derecho civil o eclesiástico; y, por último, el cultivo de los saberes y la adquisición de nuevos conocimientos con finalidades fundamentalmente de formación básica, es decir, con una escasa propensión a lo que después se conocería como saberes o ciencias aplicadas.

“Las universidades medievales eran fundamentalmente escuelas de formación vocacional. [...] La ambición común del estudiante consistía en obtener un empleo lucrativo en el marco del orden establecido” (CLARK, 1991:11). La Teología, denominada la Gran Señora de las Ciencias, era en realidad una disciplina minoritaria, cultivada por los más capaces de las universidades ya que resultaba una materia árida y de preparación demasiado prolongada para la masa estudiantil.

En lo que se refiere a la organización institucional es posible encontrar en estas primeras instituciones una réplica del modelo que primaba en las agremiaciones, donde la figura del maestro como poseedor de los conocimientos se complementaba con los bachilleres (estudiantes avanzados que eran capaces también contribuir en la formación de otros) y los escolares, aquellos que iban a aprender. Los intereses comunes en torno al saber y a conseguir un título que habilitara para ejercer, dotaban a la institución de consistencia y corporativismo. La estrecha vinculación de la organización con la autoridad papal y del Estado, hizo necesaria la consagración de la autonomía institucional a fin de poder realizar las actividades educativas sin imposiciones externas. Debido a esa necesidad operativa, la autonomía fue adquiriendo paulatinamente nuevos matices, pasando de ser una de las insignias más relevantes para la libertad académica que permitiera enseñar, aprender e investigar, a tener el rol crítico que la universidad tiene ante la sociedad.

“La *universitas* pudo delinear y derivar de su connatural autonomía, el elenco de sus ejercicios autonómicos [...] por ser corporaciones libres, seleccionaron a sus maestros y estudiantes; concibieron los modos pertinentes de organización, y allegaban los recursos materiales requeridos para el cumplimiento de sus funciones. Desde su origen, la universidad vivió y exhibió con dignidad y convicción sus notas de entidad corporativa, universal y científica. Y por misión emanada de su propio ser, emprendió con responsabilidad y ahínco las funciones destinadas al acierto en la formación de la persona, y en el ejercicio de la ciencia y el servicio a la sociedad” (BORRERO, 2008:103).

El papel que jugó la autonomía en todas las instituciones fue una de sus características señeras y les permitió a cada una adoptar la estructura que le fuera más conveniente, inclusive tomando para sí terminología (y funciones) que provenían del ámbito militar, otra de las organizaciones más antiguas. De ella toman por ejemplo, el término “decano”, que era el que se utilizaba para indicar a aquél que tenía bajo su mando una patrulla de diez (*decem*) soldados.

Los títulos que se daban estaban garantizados por la autoridad fundadora y, como ya se indicó, tenían una validez universal. Así era con las licencias para enseñar (*licentiae docendi*) que junto con el *ubique docendi* autorizaba a quien la detentaba a enseñar en toda la Cristiandad (aunque luego, de hecho, no todas las licencias eran universales). Estas certificaciones se diferenciaban de las que los obispos daban para

enseñar en estudios particulares dentro de una diócesis, por lo cual las universidades comenzaron a diferenciarse en prestigio. “La posesión de los títulos de doctor o maestro era considerada un signo de la mayor competencia intelectual, independientemente de la universidad que los hubiera otorgado, y que abría las puertas, en cualquier lugar, a oficios u honores reservados a los poseedores de este alto rango” (RELANCIO, 2007:330).

1.1.2 La pedagogía en la universidad medieval

La forma de enseñanza que mejor representa a la universidad medieval es la denominada como metodología escolástica que tenía como base el uso del latín como lengua de interacción, una de las características comunes de la universidad en este período. Los procedimientos fundamentales que se usaban para enseñar eran la "lección" (*lectio*) y la "disputa" (*disputatio*), ambos en sintonía con el tipo de formación a la que se aspiraba: los estudiantes debían ser capaces de saber, disputar, pleitear, predicar, argumentar, en suma, poseer una sólida capacidad analítica y argumentativa.³

La *lectio* era impartida en las horas «lectivas» y consistía en la lectura de las autoridades propias de la materia, acompañadas de algún comentario hecho por el maestro (lector) con el fin de permitir a los alumnos una mejor comprensión de lo que se había escrito y un conocimiento de la materia en su conjunto. Podía la *lectio* ser impartida de dos formas: extraordinaria (*cursorie* o *textualiter*) y ordinaria (*magistraliter*), donde la primera se centraba en una lectura de los textos de base de cada disciplina, y que hacía que el estudiante conociera las ideas expuestas en los textos de los maestros que estaba presentando al resto de sus compañeros. Esta labor estaba a cargo de los bachilleres y se limitaban a una explicación sencilla del sentido literal de las obras.

La segunda de las modalidades estaba reservada a los doctores quienes debían defender tesis concretas para resolver problemas de todo tipo (filosóficos, teológicos, jurídicos, etc.), de acuerdo a la doctrina coherente que surgía del estudio de los textos. Suponía al lector el dominio de otras fuentes, sentencias favorables o contrarias, etc., que le permitieran llegar a una conclusión del tema y a la exposición de sus propios puntos de vista, por lo cual llevaba mayores exigencias para la preparación de los temas y se le asignaban horas especiales en el curso. Los estudiantes tomaban notas de las

³ En el lenguaje pedagógico del siglo XXI se estaría hablando del dominio de ‘competencias’

exposiciones, las ponían en limpio y las hacían corregir por los profesores; corregidas éstas, se copiaban y pasaban a ser textos de estudio. Ese texto base, llamado *exemplar*, “se componía de cuadernillos de cuatro folios (*pecia*) que los copistas reproducían según las necesidades y alquilaban o vendían a los alumnos” (BARCALA, 1985: 109).

El otro procedimiento utilizado para la enseñanza, la *disputatio*, aspiraba a un doble objetivo, ya que por una parte interesaba dejar en claro de manera pública aspectos controvertidos del programa y, por otra, servir para que los bachilleres ejercitasen la dialéctica y demostrasen sus conocimientos. Las disputas ordinarias tenían lugar periódicamente, con la peculiaridad de que se realizaban en días de asueto o de fiesta no solemne, sin que otro acto público de la misma facultad pudiera coincidir con ellas.

Las disputas eran presididas por los doctores según su antigüedad y solía asistir un público numeroso integrado por profesores y alumnos. El maestro de turno elegía un tema, normalmente algún punto objeto de una *quaestio*, y un bachiller elegido para ellos se hacía cargo de presentarlo y responder a las objeciones que se presentasen. El bedel mantenía al día la lista de los alumnos aptos para sostener disputas. Al día siguiente, el maestro que había presidido la disputa hacía una exposición sintética y presentaba su propio punto de vista. En algunas universidades podían darse una o dos al año, ya fueran disputas extraordinarias o de *quodlibet*, a las que asistían toda la facultad, de modo similar a las ordinarias, aunque tenían un carácter más solemne.

Las universidades no tenían el monopolio de la pedagogía "escolástica", pero sí innovaron al vincular la enseñanza con los exámenes. El examen era considerado la culminación normal de un programa de estudios, que daba derecho a obtener un título oficial; eran básicamente orales y estaban sujetos a minuciosas especificaciones, donde el estudiante debía demostrar sus conocimientos y dominar las técnicas y ejercicios que se le habían enseñado. “El *baccalariatus*, o título de bachiller, allá donde se concedía, implicaba llevar a cabo un "lectura" simplificada; la obtención de la *licentia* dependía de ganar una disputa; y un doctorado no era sino la solemne inauguración de un puesto de profesor ordinario o profesor regente” (RELANCIO, 2007:331).

El resultado del proceso de enseñanza no solo estaba orientado a otorgar títulos, sino que también buscaba la organización por *grados*, asimilando una usanza de los artesanos de las villas que formaban gremios de acuerdo a su oficio y dentro de los

cuales se examinaba, con mayor o menor formalidad, las habilidades del aprendiz en el trabajo manual. El resultado de esas evaluaciones se traducía en modalidades y grados – *gradus*– de acabado artístico; y este aspecto, al ser algo ampliamente conocido por la sociedad, las universidades lo incorporan de manera natural.

En resumen, la universidad medieval logró constituirse en una organización con características académicas, jurídicas y administrativas únicas capaces permitir el logro de sus cometidos con plena autonomía. Nacida el amparo de la catolicidad le permitió otorgar titulaciones con alcances que excedían las fronteras nacionales, compartir un mismo espíritu y valores, aspirar al universalismo con unidad de fe, pensamiento y vida, haciendo al mismo tiempo posible una interconexión de los pueblos gracias al uso de una lengua común.

1.1.3 De la universidad medieval a la napoleónica

Había quince universidades en toda Europa en 1300, más de veinte en 1346 y por encima de setenta al terminar el siglo XIV. Es en el siglo XIII cuando se extiende a la Península Ibérica la expansión universitaria. En buena parte de Europa se fueron dando en el siglo XIV una multiplicación de las universidades especialmente al impulso de soberanos y gobiernos, movidos por razones nacionalistas y político-territoriales.

Si bien al comienzo de su historia los conceptos de nación no eran los que predominaban en la formación de las universidades, a la larga sí lo fueron, “los estudios superiores serán cuestión de Estado, y por consiguiente, de política, y comenzó a carcomerse las prerrogativas de universalidad y de autonomía” (BORRERO, 2008:515). Fue con la aparición de los Estados Nacionales cuando “la universidad quedó encerrada en esas fronteras y, a su vez, peleando siempre por liberarse de esas imposiciones gubernamentales” (RAMA, 2006:204).

Desde 1570, el rey Felipe Augusto prohibió a los estudiantes de Estados bajo su protección, como el Flandes Valon y el Franco Condado, so pena de confiscación de los bienes, “estudiar, enseñar o aprender y residir en otras universidades, escuelas generales o particulares situadas en países o Estados por fuera de nuestra obediencia, solo exceptuada la ciudad y la Universidad de Roma” (BORRERO, 2008:515).

En el entorno del siglo XVII era posible identificar propuestas educativas alternativas, ya fueran organizadas como instituciones o asumiendo otras modalidades,

que competían por el mismo espacio de las universidades, sin que existieran autoridades públicas que regulasen las modalidades de cada una. En apariencia a la altura de los siglos XVI y XVII, señala Frijoff citado por Borrero (p. 518), la palabra universidad sólo en Inglaterra y Francia continuaba señalando la institución educativa superior facultada para el reconocimiento de títulos, aunque siguiera dictando todas o sólo algunas las disciplinas tradicionales (artes, teología, leyes y medicina). Pero indica el autor, que de esa prerrogativa también gozaban algunas instituciones en Lituania, Polonia, y Rusia.

Los cambios en la forma de concebir la universidad entre la Edad Media y el Renacimiento no radicaban en la forma de organizar la institución o el peso que tuvieran las diferentes facultades en su seno, sino por los contenidos curriculares.

Distintos pensadores propusieron formas diferentes de entender la universidad según los contenidos a enseñar (ejemplo como Bacon, Descartes, Hume, Kant), pero más allá de cómo organizar los estudios, compartían un interés común por darle unidad a los mismos. Se había producido un cambio en las prioridades y formas de concebir los contenidos de la formación propuestas por la universidad medieval y el énfasis dado sólo a algunas áreas del saber. “Los objetivos de carácter profesional como, sobre todo, los de carácter científico fueron presionando más sobre ella con el paso de los subsiguientes siglos pese a que la universidad se resistió cuanto pudo a admitirlos en su seno” (GARCÍA GARRIDO, 2009:11).

La visión antropocéntrica de la sociedad estaba tomando cada vez más lugar sustituyendo a la teocéntrica, característica de los tiempos anteriores. La consolidación de Napoleón como Emperador supuso para la universidad francesa un cambio sustancial de su estructura, ya que la *Université de France* no era una institución precisa, sino todo un sistema educativo encargado de la educación pública del Imperio. Se trataba de conservar y afianzar el nuevo orden social impuesto con la Revolución, para lo cual las nuevas autoridades funcionaba conforme un modelo institucional centralizado, comandado por un *Grand-Maître* que se encontraba lejano, y ejecutadas sus orientaciones por un *Corps enseignant*.

Este cuerpo docente era uno de los ejes del sistema, identificados con una causa nacional y un modelo pedagógico único concebido sobre la base de la disciplina cuasi militar, que reflejaba la concepción de su creador. El modelo perduró más que su

ideólogo y el rol del Estado omnipresente en todos los niveles de la educación continuó con quienes lo sucedieron, destacándose en todos los casos un control sobre los más mínimos detalles de la vida académica.

El control administrativo centralizado decide incluso la creación de cátedras y el nombramiento de funcionarios, imponiendo una homogeneidad importante en la enseñanza, los exámenes y los grados. Una de las expresiones más relevantes es la creación del sistema de visitas que realizaban funcionarios del poder central para inspeccionarlo todo, paradójicamente porque así “se consagraba la libertad de enseñanza” (BORRERO, 2008-2:101).

La organización separaba las funciones de investigación y enseñanza superior, estableciendo una diferenciación entre las facultades universitarias (las escuelas profesionales) y otras instituciones de enseñanza como la *Ecole Polytechnique* y las *Grandes Ecoles*, o los que se dedicaban a la investigación y trabajos intelectuales de nivel superior, como el *College de France*, la *Ecole de Hautes Etudes*, y otros. Al mismo tiempo se instauran organizaciones separadas para la investigación universitaria, como el *Centre National de la Recherche Scientifique* que daban “empleo regular a un alto número de investigadores los cuales pueden ser también contratados por las universidades” (BRUNNER, 1990:24).

En estos tiempos surgen en Francia otras medidas impulsadas para asegurar aún más algunos controles que se entendían estratégicos: se establecen pruebas de admisión para algunas áreas, la exigencia del bachillerato completo y la determinación de cupos para acceder a los estudios.

El modelo de la Universidad Imperial se impuso por encima de sus debilidades y hasta perversidades. Un modelo hecho sobre la base de neutralizar el poder intelectual sustituyéndolo por una omnipresente autoridad pública que cercenaba la independencia de criterio del científico y se la sustituía por la unidad; pero lo peor estaba en que con la paradoja de haber surgido luego de la Revolución Francesa, era una propuesta no democrática y por el contrario reproductora de las injusticias sociales.

Subsistió “atiborrada de estudiantes, de funciones, de profesores de todo orden y jerarquía. Enloquecida en su empeño de hacer cuanto hoy se acepta de ser función del ciclo postsecundario, del cual la universidad es apenas un elemento o modalidad institucional obligada a compartir con otras formas de dicho nivel las

ingentes urgencias de una población deseosa de ascender más alto” (BARRERO, 2008:109).

Su interés estaba puesto en las profesiones, en un utilitarismo inmediato, con menoscabo de la vida intelectual profunda donde las ideas importaban poco.

1.1.4 Incidencia del modelo francés en otros países

La incidencia del modelo napoleónico superó en mucho la amplitud de las conquistas militares y la permanencia en el tiempo de sus impulsores. Supuso un cambio de mentalidad que influyó en infinidad de países con repercusiones llegan hasta hoy. El influjo de la revolución impactó de manera diferente en los distintos países y en algunos como Inglaterra, con siete universidades en el 1800, fue casi inexistente debido a la presencia de instituciones consolidadas como Oxford y Cambridge.

En Alemania la libertad de enseñanza y de pensamiento que podía tener pensadores como Inmanuel Kant o Wilhelm Von Humboldt, contrastaba con la situación de los intelectuales franceses perseguidos por sus ideas y alejados de las cátedras universitarias, “mientras los pensadores franceses, dispersos después del Régimen del Terror, seguían repitiendo los ideales de la libertad desde tribunas ocasionales, Kant lo hacía desde la cima de su cátedra, constante y firme” (BARRERO, 2008:114).

Los países que cayeron bajo la conquista napoleónica corrieron con la misma suerte que Francia, a lo que se sumó que algunos de ellos estaban inmersos en conflictos internos que adicionaron debilidades para oponerse a los cambios. Es así como en España se encontraban ideas coincidentes con las napoleónicas aún desde antes, pues existían sectores afines a las consignas que impulsó la Revolución Francesa. Se llegó al extremo de que el rey Carlos III ordenó la ocupación de las universidades y la supresión de su condición autónoma y a centralizar la enseñanza a través de un alto Consejo (establecido en 1768), de manera similar a la que impondría poco tiempo después el Emperador galo.

La visión centralista se mantendría y hasta se volvería más aguda como resultado de intentos que se hacían por afrancesar la enseñanza, moderar el descontento social y

evitar las distancias que pudieran separarse de las ideas revolucionarias. Un ejemplo de ello se tuvo en 1794 cuando Carlos IV suprimió las cátedras de Derecho Natural y Derecho de Gentes al entender que podían socavar las consignas de los Derechos del Hombre. De haber sido coherentes en el impulso de las nuevas ideas, se tendría que haber experimentado una disminución en el peso de la formación humanística junto con un incremento de la formación en ciencias experimentales, pero en los hechos esto no sucedió. Por el contrario las ciencias se enseñaban de manera informativa al punto que la física se era impartida “sin ver una máquina ni un aparato” (BORRERO, 2008:122).

La invasión napoleónica y los estragos que produjo en lo político y lo social, se vio relativizada en algunos círculos intelectuales. Había en España un importante número de liberales, conocidos como los “afrancesados”, que admiraban las propuestas de Napoleón por considerarlas una continuación de las ideas de la Revolución Francesa que les eran tan apreciadas.

1.1.5 El modelo universitario alemán

El modelo universitario que surgió en Alemania en el siglo XIX poseía características propias de tal magnitud que permiten separarlo del resto; había nacido como reacción al modelo napoleónico y con claras notas de identidad nacional tales como “autonomía contra las injerencias del Estado y amparo de las libertades académicas, de enseñanza e investigación” (BORRERO, 2008-2:281).

Al influjo de pensadores y filósofos, la universidad se debatía al comienzos de 1800 en torno a dos temas relevantes para la organización de las ciencias: si debía ser puesta bajo la tutela de la filosofía para que le permitiera desarrollarse orgánicamente, o si por el contrario debía quedar librada a sus propios intereses. Estas discusiones se daban en tiempo de guerras y bajo la invasión de los ejércitos franceses, que llevaron a que en 1807 la universidad de Halle fuera autorizada por el rey de Prusia, Federico Guillermo III, a trasladarse a territorios no ocupados.

Se buscaba crear un reducto del saber que permitiera contribuir al fortalecimiento de la nacionalidad sobre la base de una alianza de la investigación con la docencia, teniendo en aquella una fuerza capaz de hacer ciencia más allá de fines inmediatos, y como oposición al modelo de universidad francesa. La invasión había llevado, además, a la destrucción de 18 universidades y dolía que algunas de las sobrevivientes, como la

de Gotinga, habían debido amoldarse al estilo profesionalizante de la Universidad Imperial.

Los debates sobre el papel de la educación y sus instituciones no eran nuevos en Alemania, sino que tenían antecedentes en discusiones y trabajos de notable profundidad, que cruzaban razones filosóficas, políticas y religiosas. Immanuel Kant realiza aportaciones sustanciales en la reflexión de nuevo cuño sobre el rol que le correspondía proponer a la universidad.

Hasta ese entonces (finales del siglo XVIII) el predominio estaba en los estudios que interesaban de manera inmediata a las autoridades de gobierno: el derecho, la medicina y la teología, en tanto que la filosofía desempeñaba un papel secundario. La propuesta de Kant se ubicaba en sintonía con el idealismo alemán y suponía dar a la filosofía un rol central en la universidad, partiendo de la convicción que sobre ella se edifican todas las demás ciencias y conocimientos, lo que llevaba al mismo tiempo a quitarle importancia a las profesiones utilitarias.

En la pugna entre las autoridades de gobierno y las facultades por el control de la enseñanza, la facultad de filosofía defendía la tesis de la autonomía y libertad, ya que por su propia naturaleza no podía crecer y desarrollarse bajo la imposición de autoridades externas que le impusieran una lógica que desvirtuaba su esencia. Si alguna actividad debía ser controlada, que lo fueran las profesiones, pero no la filosofía. En ese entorno surge el escrito de Kant *El conflicto de las Facultades*, fechado en 1794 aunque debió superar un período de censura por parte de las autoridades antes de ser publicado. La obra tiene tres capítulos, en donde en cada uno argumenta las razones que llevaban a que la Facultad de Filosofía se viera enfrentada con las de Teología, Derecho y Medicina, respectivamente.

Kant pone de relieve varios de los debates que se suscitaban en esos años, como el originado en torno al concepto de autonomía, como espacio de libertad para la crítica fundada en la razón; al mismo tiempo realiza profundas consideraciones sobre las relaciones de la Facultad inferior (Filosofía), con las tres Facultades superiores (las ya indicadas). Centra sus pensamientos en los conflictos que se establecen entre el ‘poder de quienes tienen el saber’ y el ‘poder de quienes ejercen la autoridad pública’, aquellos “ejecutantes o peritos calificados del saber” (KANT, 1794:4), defendiendo la tesis de la

independencia del saber de los ‘sabios’ en relación a la opinión de los funcionarios del gobierno.

En el ambiente intelectualmente efervescente de su época es posible encontrar trabajos que presentaban modelos alternativos de universidad, entre los que se destacan los *Discursos de la Nación Alemana* (1808), de Johann Fichte que sientan las bases de un nacionalismo cultural pangermánico en contra del invasor francés. Entiende que Alemania es la “cuna de la cultura moderna y le asigna un papel mesiánico universal: si Alemania se hunde, el mundo vuelve a la barbarie” (MORA, 2007:40). Es en ese entorno que elabora un plan (tarea que asumieron también otros intelectuales, en respuesta a una invitación del gobierno) para crear la Universidad de Berlín, pero su propuesta no resulta aprobada. La que resultó elegida fue la del entonces Director del Departamento de Cultos e Instrucción pública del Ministerio del Interior de Prusia: Wilhelm von Humboldt, dándosele a Fichte la responsabilidad de ser el primer Rector de la nueva institución.

Humboldt apoyó nuevas concepciones de la formación apostando a una metodología de enseñanza basada en una investigación creativa, ajena a la dependencia de las ocupaciones inmediatas, en un intento por superar la capacitación como una mera preparación para trabajos prácticos,. “La particularidad de las instituciones científicas superiores debe ser el tratamiento de la ciencia como un problema aún no resuelto del todo que debe ser objeto de constante investigación” (HOHENDORF, 1999:8). Estaba convencido de la necesidad de garantizar la libertad de investigación tanto como la libertad docente, para que, alejada de controles rígidos e impuestos externamente, tuviera la ocasión de andar a su propio aire.

Se constituyó en un fuerte defensor de la investigación como parte esencial del trabajo universitario hecho en conjunto entre docentes y estudiantes como un servicio a la sociedad. Entendía también que el Estado debía desempeñar un rol activo en la educación como promotor de su desarrollo y articulador con otras esferas de la vida social.

Uno de los elementos distintivos del modelo universitario alemán estuvo en que, junto con una transformación organizativa, se acompañó con una metodología acorde con la actividad investigadora. La práctica de los seminarios de investigación se

convirtió en el instrumento pedagógico más característico que, justo es decirlo, era una nueva versión de la pedagogía medieval.

En los primeros tiempos de la universidad, la *lectio* constituía el paso inicial del trabajo del maestro con sus alumnos, en donde aquél leía y explicaba a su manera las posiciones que formarían la base de los temas a analizar. A esa exposición seguían las *disputationes*, el momento para el intercambio, las aclaraciones y profundización efectiva de los conocimientos. En la versión alemana el seminario de investigación tiene una primera parte que se conoce como conferencias (*Vorlesung*), en las que quien dirige, presenta y justifica los temas y ofrece los materiales que pueden servir de base para el fecundo trabajo de creación del grupo. La tarea del grupo se realiza a través de sucesivos encuentros que son los que generan nuevos conocimientos que pueden servir para futuros *Vorlesung*.

Estos seminarios constituyen la base del trabajo científico y de investigación donde los estudiantes aprenden a elaborar el conocimiento y extenderlo, partiendo de la base que sólo el que conoce o ha transitado por el camino hacia el conocimiento, posee pensamiento original y creativo.

De lo señalado, podrían resumirse en cuatro las características centrales que destacan de este modelo,

1. el reemplazo del viejo profesor generalista por profesores especialistas, dedicados a un ámbito científico o técnico mucho más preciso, adoptando una metodología de enseñanza renovada;
2. la sustitución del objetivo fundamentalmente formativo por el orientado hacia el progreso en los conocimientos aplicados a las necesidades sociales y económicas;
3. la adopción del principio de libertad académica como motor principal de la vida universitaria;
4. la dependencia de las instituciones universitarias con respecto al Estado, único capaz de cubrir sus costes cada vez mayores y de asegurarles protección.

Las dos características mencionadas en última instancia (libertad académica y sumisión al Estado) resultan contradictorias, al punto que “esa contradicción será causa de numerosos conflictos planteados desde entonces” (GARCÍA GARRIDO, 2009:14).

Se debe hacer notar que la vinculación entre la universidad y la investigación no era un aspecto en el que todos los pensadores estaban de acuerdo. La figura de las Academias como instituciones especializadas en la investigación, tenía también sus defensores, pero en la pugna primó el modelo que conjunta a ésta con la docencia en la universidad.

1.1.6 El modelo de la universidad inglesa

El modelo británico fue el que se mantuvo más cerca del medieval. Su diseño descansa especialmente en las dos universidades señeras, Oxford y Cambridge, lo que ha dado lugar al término “Oxbridge” como representativo de la universidad británica. Se caracterizó por mantener durante siglos un estilo autónomo, con base social y ajena a interferencias oficiales, en donde era esencial la tarea educativa pero teniendo como bandera la formación de las élites.

En el siglo XVII estas dos universidades tenían un fuerte vínculo con la iglesia anglicana, por lo que tanto los catedráticos y autoridades provenían exclusivamente de ella aunque, en principio, los estudiantes no tenían limitaciones de acceso por su confesión religiosa. Esta supuesta amplitud para el ingreso no se daba en los hechos, pues el estudiantado se componía con hijos de la nobleza anglicana. Durante ese siglo las instituciones no se destacaron por la calidad de la educación, “era bajo el nivel de enseñanza; pero es que la cultura humanística y la ciencia no eran en absoluto necesarias para desempeñar la mayor parte de las funciones de la élite”, nos refiere Borrero (2008-2, 439).

El panorama intelectual de las Islas, al igual que el Continente, se completaba con las sociedades científicas creadas al impulso variado de personalidades curiosas, intelectuales y científicos que se reunían para debatir, producir conocimiento e investigación. La *Royal Society* fue la pionera en Inglaterra en el entorno de 1660 y de ella surgieron otras varias, algunas como escisión de ésta y otras orientadas a diferentes tipos de estudios o temas.

En el siglo XIX un conjunto de tendencias, corrientes de pensamiento e ideales políticos agitaban la vida universitaria, teniendo cada una ellas la pretensión de que sus propuestas se impusieran. Compartían el objetivo final del cambio en el *statu quo* aunque se diferenciaban en los procedimientos. Sus formas de acción no configuraban

un estado permanente de discusión con posiciones nítidas o plenamente definidas, pero sí como tensiones que dejaban verse en la sociedad.

Los utilitaristas tenían en el *interés* el único móvil para sus acciones; pretendían que el Estado tuviera injerencia en la vida de las instituciones para que respondieran a los afanes más inmediatos del gobierno. Junto con ellos estaban los identificados con el liberalismo, ansiosos por reformar las instituciones universitarias sobre la base de ideas políticas que cambiaran los criterios vigentes por los cuales se accedía a la educación sólo por meritocracia educativa y social, y buscaban abrir las puertas de las universidades a una población que no tenía acceso a ella, portadora de otras orientaciones políticas y filosóficas.

Otro sector era el representado por grupos afines a las ciencias naturales, interesados en señalar que los currículos universitarios estaban fuera de tiempo, centrados en estudios que desatendían las necesidades de la sociedad y la industria. Por otro lado estaban aquellos que querían que disminuyera el peso de lo religioso en instituciones como Oxford, en donde su cuerpo académico se caracterizaba por un marcado sesgo hacia los estudios clásicos, “hacia el letargo aristocrático, tan amante de las disquisiciones teológicas” buscando así un cambio “hacia los conocimientos seculares y modernos” (BORRERO, 1998-2:446).

Todas las propuestas señalaban la necesidad de la apertura de la universidad a cualquier ciudadano, con currículos que tuvieran en cuenta las necesidades de la industria, el comercio, la agricultura, los servicios médicos, de ingeniería, formación de maestros, científicos y la abogacía. El conocimiento debía orientarse hacia aquello más significativo para el gobierno y sus ciudadanos; ciencias con un enfoque aplicado; geografía e historia que atendiese a las realidades vigentes; lenguas modernas, filosofía, política y teología, pero acorde a los tiempos que corrían.

Pero como en otras ocasiones de la historia universitaria, esta visión renovadora tenía también oposiciones y maneras de entender su misión de forma bien diferente. Una de las figuras que más representaba la defensa de los valores tradicionales era la del cardenal Newman, para quien el pensamiento no podía ser considerado desde su utilidad y rechazaba la postura que proponía que el estudio debía ser juzgado en relación a la generación de riquezas. Proponía, por el contrario, el conocimiento liberal como la expresión más acabada del saber.

Newman veía al aprendizaje utilitario como opuesto al que se propone para su propio bien. “La verdad tiene dos tributos: belleza y poder, y mientras el ‘conocimiento útil’ es la posesión de la verdad como poder, el ‘conocimiento liberal’ es su aprensión como belleza” (NEWMAN, 1982:165). Alegaba audazmente que la universidad era el ámbito para la conservación y la enseñanza del saber universal, que su objetivo no consistía en el descubrimiento o la instrucción utilitaria, sino en la difusión de las verdades eternas.

En los hechos las dos visiones lograron sus propósitos pues se produce una convivencia de las viejas instituciones aristocráticas junto con las nuevas, orientadas hacia la enseñanza de las profesiones prácticas. Mientras las primeras formaban al *gentleman*, las segundas producían especialistas. El sistema británico innovó aún más cuando asignó a la Universidad de Londres, creada en 1836, la competencia para actuar como cuerpo examinador y otorgar “títulos profesionales a jóvenes que habían recibido su formación en una variedad de *colleges* londinenses, de provincia o incluso en ultramar” (BRUNNER, 1990:24).

Más allá de las diferencias de enfoque en las finalidades últimas, el modelo británico tiene una consistencia desde el punto de vista de la metodología y la orientación de los estudios. Propone una combinación de la formación en temas generales con la preocupación por la formación de la persona.

El método por excelencia es la tutoría más que la cátedra, dándole realce al acompañamiento personalizado y a la búsqueda del saber cómo interlocución entre el estudiante y su tutor, pero al mismo tiempo hace imposible la generalización de su aplicación a todos los casos por igual. Cada persona es diferente y tiene sus ritmos de aprendizaje, por lo cual los caminos y resultados no son reductibles a un método estandarizado.

Los elementos fundamentales mencionados permiten reconocer que este modelo es la antítesis del napoleónico, aunque ambos compartan el interés por los temas formativos; pero mientras en británico se orientan hacia un estilo general, liberal, flexible e individualizado, en el otro se ve como una formación del tipo profesional, especializada y con trazas de homogeneidad para todos los estudiantes.

1.1.7 El modelo universitario en América

1.1.7.1 La situación en Iberoamérica

La historia de las universidades en las colonias bajo los dominios de España y Portugal comenzó pocas décadas después de la llegada de los primeros colonizadores en 1492. Durante los tres siglos que van entre 1538 y la década de 1820 cuando finaliza la conquista española, se habían creado 33 universidades, algunas de las cuales tuvieron simplemente una existencia declarativa. La gran mayoría fueron organizaciones precarias destinadas a la formación de religiosos, administradores y juristas; habían nacido por decisión de las autoridades y quedaron sujetas a su gobierno, ya se tratase de la Audiencia, del Virrey, de la Iglesia o de sus Órdenes religiosas.

La primera fue la Universidad de Santo Domingo, en la isla del mismo nombre, mediante la Bula del Papa Paulo III *In Apostolatus Culmine* el 28 de octubre de 1538, que la eleva a esa jerarquía lo que había sido un Estudio General a cargo de los dominicos desde 1518. Portugal, por su parte, no creó ninguna universidad en las colonias americanas durante su dominación, optando por formar a sus élites en la universidad de Coímbra.

Como resulta obvio, las universidades en las colonias ibéricas de América tenían características similares a lo que sucedía en las de España, aunque también recibieron el impacto del modelo francés como sucedía también en Europa. Podría decirse que en el primero de los casos se estaba ante una imposición colonial y en el segundo, cultural. De cualquier forma “las universidades americanas de todos los tiempos han estado siempre al influjo del exterior, involucradas en procesos de importación y recepción de ideas, modelos y prácticas de organización universitaria” (BRUNNER, 1990:24).

1.1.7.2 La situación en Norteamérica

Es necesario recordar que la expresión genéricamente utilizada de “norteamericano” se refiere sólo a los Estados Unidos de América, que comparte con Canadá y México el subcontinente. La apropiación de esa expresión resulta incorrecta, pero es aún peor cuando se usa la denominación de “americanos” para hacer referencia a los habitantes de aquel país, pues americanos son (somos) los representantes de más de 20 naciones en tres subcontinentes, que forman un crisol de culturas y lenguas. No

obstante hecha la salvedad, analicemos el modelo universitario de los Estados Unidos utilizando por su uso común la expresión ‘norteamericana’ como su sinónimo.

Es un modelo que reúne características que merecen un análisis particular, pero cobra aún más interés al ser el parámetro de comparación que utiliza el EEES en su construcción, ya que los argumentos que se utilizan para justificar su creación están dados en poder competir y superar a la educación norteamericana. Supera a las percepciones que se tiene sólo desde la academia y traducen un sentimiento generalizado, ya que “la sociedad americana sienta a su universidad de forma positiva en tanto que la española como otro problema más que tiene que resolver” (SALABURU, 2007:32).

El modelo que subyacente no es una producción propia, sino que resulta de la adaptación de dos anteriores, pues al comienzo los lazos institucionales los vinculaban, por razones históricas, con el estilo *Oxbridge* y luego son complementados con el modelo alemán. En este último caso por el entusiasta seguimiento que algunas universidades dieron en el último tercio del siglo XIX al modelo humboldtiano como resultado de vínculos entre instituciones de ambos lados del Atlántico.

Las colonias angloamericanas tuvieron un desarrollo universitario tardío si se las compara con lo sucedido en los territorios bajo el dominio español, al punto que las primeras instituciones en la América inglesa lo hacen varios siglos después y eran poco más que seminarios distinguidos. El desarrollo de la educación se consolidó inicialmente en la escuela general (*common school*) y sobre todo la escuela secundaria. El *College* norteamericano típico, de Ciencias y Artes, diseñado sobre el patrón de Oxford y Cambridge, quiso ser ante todo una institución formativa, consagrada a la educación general y liberal de sus estudiantes.

La evolución de los *colleges* y el contacto con las ideas alemanas favorecen el giro hacia un perfil diferente. En 1876 surge la primera universidad dedicada a la enseñanza de graduados y de investigación con fuerte influencia alemana, la *Johns Hopkins University*⁴, pero en universidades norteamericanas más antiguas era posible encontrar ejemplos de la implantación de aquél modelo. En buena medida se explica esta afinidad por el vínculo generado por egresados de universidades alemanas que

⁴ El Sr. Johns Hopkins (1795- 1873) fue un hombre de negocios y banquero que dejó en su testamento la voluntad de crear una universidad dedicada a la investigación científica y a la creación de un hospital para la mejor atención médica. La ‘s’ final de su nombre se debe adoptó como nombre el apellido de soltera de su madre.

luego se integraban en las norteamericanas. En la segunda mitad del siglo XIX las instituciones más antiguas y tradicionales ⁵ tuvieron la suficiente flexibilidad como para amoldarse a esa corriente.

La “universidad investigadora” (*research university*) adquiere su plena vigencia en los Estados Unidos mucho más que en territorio europeo. Al mismo tiempo el país había avanzado de manera sostenida en los estudios superiores no universitarios, tanto por sus convicciones democráticas y su interés de llevar la educación a todos los sectores, como también por las presiones procedentes del desarrollo industrial. Es al influjo de la Revolución Industrial en ambos lados del océano Atlántico que comienzan a darse una relación problemática entre investigación y la industria, “se establece la distinción entre investigación básica, investigación aplicada y desarrollo; diferentes agentes se involucran en las actividades de investigación, y la universidad se centra en mayor medida en la investigación básica, en menor grado en la aplicada y muy poco en el desarrollo” (BERAZA, 2007:27).

La universidad norteamericana toma, en especial durante el siglo XX, características que refuerzan la vinculación con la sociedad y las empresas. Comienza a desarrollar un tipo de interrelación con emprendedores privados que venden servicios educativos en el mercado permitiendo que accedan a la universidad todos los que lo deseen o, al menos, todos los que estén en condiciones de pagar por su formación. Brunner (1990) refiere que una de las expresiones de Ezra Cornell, fundador de la universidad que lleva su nombre, deja en claro el espíritu de estos nuevos servicios de manera que su universidad era “an institution where any person can find instruction in any study” (p. 25).

Es importante mencionar un ejemplo que va en sentido contrario al recientemente indicado, o sea el de considerar a la educación desde el punto de vista comercial; su aplicación no estaba vinculada estrictamente con la universidad como proyecto educativo, pero su promotor si desarrolló una fecunda actividad también en ella. Es el caso del reconocido educador norteamericano John Dewey (1859–1952) que proponía un modelo de escuela -la Escuela Experimental- que trabajando en sintonía con la sociedad incorporaba a las “ocupaciones” al núcleo del programa de estudios, aunque

⁵ Las fechas de creación de las universidades más antiguas y tradicionales son: Harvard -1636-, Yale -1640-, Columbia -1754-, Michigan -1817-, Wisconsin -1848-, Minnesota -1851-, California -1868.

“suprimió conscientemente de ellas una de sus características más esenciales en la sociedad norteamericana al separarlas de las relaciones sociales de la producción capitalista y situarlas en un contexto cooperativo en el que prácticamente resultaban irreconocibles para los que las practicaban en la sociedad exterior [...] Lejos de prometer una reproducción de la América industrial, preconizaba más bien su reconstrucción radical” (WESTBROOK, 1999:292).

En el modelo universitario norteamericano se encuentran ejemplos de valores que destacan su estructura: la idea de competir entre las instituciones para la captación de recursos y estudiantes; la de considerar la educación superior como una empresa privada que necesita del apoyo del Estado para cumplir algunas de sus tareas; la concepción de valorar al mismo tiempo la investigación y la buena formación; el convencimiento de que resulta imprescindible para la universidad estar en sintonía con lo que el mercado necesita, y estar dispuesta a ofrecer la formación y la investigación para ello, sin perder al mismo tiempo la identidad institucional.

La ductilidad comenzó a ser una de las características de las universidades norteamericanas al punto que en el decenio de 1960 el Dr. Clark Kerr, entonces presidente de la Universidad de Berkeley, acuñó la expresión “multidiversidad” (*multiversity*), como forma de expresar la multiplicidad de funciones a las que debían atender. De esa forma daba cuenta que su misión era acoger necesidades que iban más lejos de enseñar e investigar. Las tensiones que experimentaba la hacían desdoblarse para atender esas funciones junto con ir agregando servicios orientados a otras acciones, pero al mismo tiempo defendiendo la identidad institucional. Al mismo tiempo la institución debía responder a divergentes aspiraciones provenientes de los propietarios de las instituciones, los administradores, los estudiantes o de los profesores, que al no coincidir siempre daban lugar a desavenencias.

Kerr entendía que se estaba ante un nuevo tipo de institución, donde la universidad “ya no es realmente privada ni realmente pública, no es ni enteramente del mundo ni del todo fuera de él” (MARGINSON, 2008:5). Consideraba que este proceso se venía generando en los Estados Unidos desde tiempo atrás; en referencia a escritos del Dr. Abraham Flexner⁶ que en 1930 hablaban de la universidad como una

⁶ Abraham Flexner (1866 – 1959) fue médico, autoridad académica de referencia en los Estados Unidos por sus aportes a la enseñanza superior de la medicina.

organización que se adapta y crea a la vez las condiciones que le toca afrontar, señalaba “no es algo aparte, algo histórico, algo que cede un poco ante las fuerzas e influencias que son más o menos nuevas. Por el contrario, es tanto la expresión de un momento histórico como una influencia de ambos, que opera sobre el presente y el futuro” (KERR, 2001:3).

Para Flexner la universidad había cambiado apartándose de los modelos tradicionales, y en particular acompañando la evolución social en la que estaba inserta. Pero la ‘universidad moderna’ de 1930 estaba también mutando hacia un nuevo modelo en los Estados Unidos que, como en otras partes, enfrentaba la competencia de otros tipos de instituciones que desarrollaban funciones similares pero de ciclo secundario (medio), de formación profesional (vocacional), formación docente, capacitación en servicio, etc. Creía que aún las más prestigiosas universidades como Harvard o Londres habían decaído, por su propia voluntad, al incorporar estudios y áreas que no reunían las condiciones que caracterizaban a un centro de estudios superiores.

En ese sentido Kerr señala que aquel autor, como otros, no habían sido capaces de comprender la velocidad de los cambios que experimentaba la educación y la realidad había ido más deprisa que sus escritos, mientras se preocupaban por entender lo que estaba sucediendo, los hechos habían configurado un nuevo tipo de institución, la ‘multidiversidad’.

“No es una comunidad, sino varias. La comunidad de los estudiantes de pregrado y la comunidad de los graduados; la comunidad de los humanistas, la comunidad de los científicos sociales; las comunidades de las escuelas profesionales; la comunidad de todo el personal académico; la comunidad de los administradores. Sus límites son borrosos: la institución se extiende hacia los egresados, los parlamentarios, agricultores y hombres de negocios, los cuales se encuentran ligados a una o más de esas comunidades internas. En cuanto institución, ella mira lejos hacia el pasado y lejos hacia el futuro. Sirve a la sociedad, casi servilmente, a la vez que la crítica, a veces sin compasión. Consagrada al principio de la igualdad de oportunidades, ella es una sociedad de clases. Una comunidad como la medieval, de maestros y estudiantes, debería poseer intereses comunes; en la multidiversidad ellos son variados, a veces incluso conflictivos. Una comunidad debería tener un alma, un principio singular de animación; la multidiversidad tiene varias almas, algunas de

ellas bastante buenas, aunque hay en curso un intenso debate sobre cuál de esas almas merece salvación” (KERR, 2001:18).

Es de hacer notar que el término originario (*multiversity*) es traducido habitualmente con el significado que se ha mencionado recientemente, pero también es posible encontrar otra acepción, la de “multiversidad”. En el primero de los casos la vinculación de la expresión se hace tomando en cuenta las atribuciones que Kerr señalaba para la universidad, cuando experimentaba la adición de tareas y responsabilidades diferentes sobre una institución de la cual siempre se esperaba más. En este segundo término, el concepto se orienta hacia consideraciones ideológicas, en el sentido de que la institución debe dar cabida a la diversidad de pensamientos y actitudes ante la realidad.

Otra concepción alternativa al modelo clásico de universidades se encuentra en la propuesta del filósofo y científico social Edgar Morin, articulada en torno a su concepción del “Pensamiento Complejo” que ha dado lugar al surgimiento de instituciones en diferentes partes del mundo, alguna de nivel universitario, que proponen una formación alternativa que combina la enseñanza con la práctica, la investigación con la promoción, y la reflexión con la afectividad.⁷

En lo que refiere al modelo educativo de la universidad norteamericana, se desataca el papel que desempeñan los Departamentos en su estructura de funcionamiento, como instancia académico administrativa sobre la cual reposa la estructura de la universidad. Curiosamente se señala como uno de los primeros ejemplos de departamentalización el experimentado en Harvard en 1823, a consecuencia de una rebelión estudiantil que culminó con la mayoría de los promotores y llevó a las autoridades a buscar una reorganización total de la universidad de los que surgieron 6 departamentos. Coincidentemente en los mismos años, la universidad de Virginia realizó un ajuste con la estructuración de claustros de profesores, y luego se fueron dando ejemplos similares en otras instituciones. “Hacia la década de los años '80 del siglo XIX, las universidades de Cornell y Johns Hopkins habían tenido éxito en la creación de departamentos autónomos, pero la verdadera consolidación de la estructura

⁷Como por ejemplo la Multiversidad Virtual Edgar Morin (México), <http://www.multiversidadreal.edu.mx/>; el Instituto Multiversitario de Investigación Transdisciplinar (Argentina) <http://im-it.org/>; la Multiversidad Franciscana (Uruguay) <http://www.revistatrabajosocial.com/multiversidad.htm>.

departamental y el sistema de categorías académicas sucedió en la década siguiente” (HUERTA, 2002:166).

1.1.8 El impacto de la revolución soviética

La revolución comunista de 1917 en Rusia produjo cambios en las condiciones sociales que también tuvieron repercusiones en la vida universitaria. El modelo que produjo tuvo influencia sólo en los países que fueron puestos bajo el control socialista en las sucesivas décadas, luego que el comunismo se extendió en Europa del Este y se caracterizó por presentar un esquema fuertemente centralizado, con el objetivo de “alcanzar metas tecnológico-industriales determinadas por la planificación estatal” (FISCHMAN, 2008:242). La universidad representaba un engranaje más dentro del aparato estatal y estaba destinada a la capacitación de los recursos intelectuales que el mismo necesitara, tanto en el tipo de formación requerida como en la cantidad de los profesionales para ocupar los puestos de trabajo. Las actividades de investigación eran realizadas fundamentalmente fuera de la universidad, en Academias especializadas que tenían la responsabilidad por el desarrollo científico.

Al caer el muro de Berlín y desaparecer en casi todo el mundo el modelo comunista, igual suerte corrió el diseño universitario previsto y pasó a ser uno de los ejemplos que nos lega la historia.

1.2 Una institución en la encrucijada

La universidad como institución estuvo envuelta desde el inicio en conflictos nacidos como debates de ideas pero que en muchas ocasiones concluyeron en violencia física y muerte, especialmente cuando amparados bajo la apariencia de ideales se deslizaban intereses políticos y sociales deseosos de prevalecer. Como ejemplo de ellos se presentan algunos pocos ejemplos Europa y América.

1.2.1 En Europa

1.2.1.1 En la universidad medieval

Los primeros contratiempos se dieron desde tempranamente en las desavenencias que originaron migraciones de estudiantes desde Bolonia hacia otras ciudades del norte

de Italia en los siglos XII y XIII, o la recurrente intromisión de las autoridades pontificias, imperiales, principescas o reales. Las razones han sido muchas y cambiantes, ya que las universidades como hijas de su tiempo han actuado tanto como acción o reacción a su entorno.

No faltaron las ocasiones en donde la institución corrió el riesgo de desaparecer; como cuando tras un período paulatina decadencia en el Renacimiento se hablara de ella como “una institución estancada, decadente, improductiva” (GARCIA GARRIDO, 2009:11). También pareció sentenciada en el Siglo de las Luces (s. XVIII) o con el advenimiento de la Revolución Industrial (segunda mitad del siglo XVIII y primeras décadas del XIX) donde el modelo formativo era asociado al oscurantismo medieval, con excesiva distancia a las necesidades que surgían de la industria.

Borrero cita las reflexiones del historiador británico Rashdall en el período de la industrialización que, utilizando una terminología imbuida de su época, justificaba la importancia de conversar ese modelo educativo aunque reclamaba la incorporación de cambios:

“Porque las tradiciones educativas son tenaces, aun sin tener en cuenta una maquinaria institucional como las universidades. Porque la educación debe ser siempre, según las necesidades del caso, una tradición. Porque en toda maquinaria existe siempre un grado de pérdida y, sin embargo, es sólo mediante la maquinaria como la cultura puede mantenerse viva y difundirse con amplitud. [...]; dispendiosa la destrucción de las instituciones, cuando con modificarlas sería suficiente, e imperdonable el abandono de las costumbres tradicionales cuando en nada perjudican” (BORRERO, 2008-3:23).

1.2.1.2 La crisis del '68

El movimiento social más impactante que tuvo a la universidad como actor principal de los últimos tiempos surge en el conocido como el “Mayo del ‘68” (1968), que tuvo su epicentro en Francia, pero cuyas repercusiones se sintieron en todo el mundo occidental. Sus orígenes se sitúan en un profundo malestar social producto de múltiples causas, pero que encontró en la universidad la mayor demostración de descontento, al acumular a las tensiones generales otras que eran propias de la realidad

universitaria. Se entendía que la institución estaba ausente de los tiempos que corrían porque cargaba con características que provenía de la era napoleónica, lo que resultaba en un reclamo compartido con otros momentos analizados, en donde se espera un mayor compromiso de la universidad con su tiempo. Algunas de las modificaciones legislativas producidas caldearon más los ánimos en vez de calmarlos, como fueron los decretos sancionados por el Ministro C. Fouchet que proponían mayores restricciones en las condiciones de acceso a los estudios.

Las proclamas reivindicativas incluían a la universidad junto con otras muestras de descontento social y político, consignas contra la guerra de Vietnam, contra la sociedad capitalista y demás componentes ideológicos que tuvieron como desenlace disturbios marcados por una violencia y duración crecientes. La Universidad de Nanterre⁸, que había sido creada cuatro años antes como una manera de derivar estudiantes de la Sorbona, tuvo un papel importante, en especial por la participación destacada de alguno de sus estudiantes como portavoces de las proclamas. “La pluralidad de tramas de derechos civiles e inspiraciones contraculturales había construido su discurso dialéctico, produciendo y potenciando un número de grupos en la sociedad que reclamaban igualdad de tiempo, modelando su propio espacio cultural y erigiendo sus propios límites culturales” (CONTRERAS, 2008:95).

Desde el punto de vista ideológico en el movimiento tuvo una innegable influencia la Escuela de Frankfurt, principalmente de algunos trabajos de Herbert Marcuse. La Escuela, creada en 1924 por investigadores que adherían a las teorías de Hegel, Marx y Freud, tenía como centro al Instituto de Investigación Social ubicado en la ciudad alemana de Frankfurt. Era un espacio de reflexión de un grupo variado de filósofos que se compartían intereses teóricos similares pero no idénticos, ya que en ocasiones sus posiciones resultaban divergentes.

De sus trabajos surge la Teoría Crítica en oposición a la teoría tradicional; el espíritu de esta Teoría es la negación, la impugnación y la denuncia, como método por el cual se proponen interpretar y actualizar según su propio espíritu la teoría marxista originaria. Los principales teóricos representantes de la Teoría Crítica (Horkheimer, Adorno, Habermas y Marcuse) tenían como principal interés la emancipación del hombre a través de la filosofía de la conciencia y de la denuncia de los elementos de

⁸ Universidad de París Oeste Nanterre La Défense o Universidad Paris X

manipulación o dominación del sistema, que imposibilitaban la expresión libre de los hombres y el desarrollo de sus capacidades de relación.

De todos sus autores, es Marcuse el que tuvo un impacto decisivo en la plataforma ideológica del movimiento de mayo de 1968, al punto de concurrir a París durante varios días para apoyar a las movilizaciones. Algunas de sus obras (en especial, *El hombre unidimensional*, 1964 y *Ensayo de la liberación*, 1968) sirvieron como disparadores para la definición de las ideas reivindicadas, al trabajar sobre los conceptos de dominación del hombre por la sociedad capitalista y la relación entre arte y revolución.

“Sobre el final de *El hombre unidimensional*, Marcuse observa que ‘la teoría crítica de la sociedad no posee conceptos que puedan tender un puente entre el presente y su futuro’ y esto es así porque no sostiene ninguna promesa. Sin embargo, el mismo Marcuse observa que la negación posibilita pensar en otro orden de cosas posibles, y que desde esta perspectiva, la teoría crítica se enfrenta a la responsabilidad de examinar cuáles prospectivas existen para el desarrollo de una sociedad socialista cualitativamente diferente de las sociedades existentes” (CONTI, 2008:3).

Sostenía que la represión de la sensibilidad se había dado en diferentes aspectos de la vida y las personas, como la sexualidad, la imaginación, la fantasía, el goce y la experiencia estética en relación al arte. Es en la dimensión estética donde ve la posibilidad de un cambio hacia un orden no represivo. Asimila la libertad de la imaginación a la libertad política, la imaginación no como fantasía utópica, sino como disciplinada proyección que conduce hacia las posibilidades liberadoras del hombre.

Esta vinculación de los elementos estéticos con los procedimientos utilizados por el movimiento de mayo del '68 se visualizó en *graffitis* y eslóganes pintados por la ciudad, en sus centros educativos y otros lugares públicos, y constituyeron uno de sus elementos simbólicos. Es así como las consignas de “Prohibido prohibir”, “La imaginación al poder”, “No le pongas parches, la estructura está podrida”, “El patrón te necesita, tú no necesitas al patrón”, “Seamos realistas, exijamos (hagamos) lo imposible”, entre otras muchas, fueron reflejo de sus ideales⁹.

⁹ La presencia de las consignas del Mayo 68 retratadas por Jo Schnapp y recuperadas en la obra de Walter Lewino, han conservado su fuerza vigencia aún en años recientes, <http://www.legreffon.com/02/2010/03/resolutions/> ,

Hacia fines de ese mismo mes de mayo, Marcuse dictó una conferencia en California que tituló “La sociedad carnívora”, en donde interpretó los acontecimientos y resaltó las claves que creía estaban en la base de las protestas, que no eran otras que un deseo de cambio total en el sistema social: “En otras palabras, es la impugnación a continuar aceptando y soportando la cultura de la sociedad establecida. Ellos rechazan no sólo las condiciones económicas, no sólo las instituciones políticas, sino el sistema global de valores que sienten podridos hasta el tuétano” (CONTI, 2008:6). Marcuse fue el único de los filósofos del Escuela que asumió un papel directamente político a través de su apoyo a las protestas estudiantiles.

Como en otros conflictos analizados, también aquí podían rastrearse antecedentes desde la década anterior en movimientos que buscaban la modernización de la universidad por medio de una vinculación más estrecha con la industrialización, la ciencia y la tecnología. El país había iniciado un cambio de importancia desde la salida de la Segunda Guerra Mundial que incluía esfuerzos por relevar la situación educativa en general, y en 1956 ya se disponía de propuestas para el cambio en la educación superior. La subsecretaría de Estado para la Investigación Científica y Técnica creada por el Primer Ministro Pierre Mendès-France, proponía la necesidad de modernizar la gestión de esa área con la consigna que el país elevaría su condición a la altura de las grandes potencias a través de la ciencia y a la tecnología. Para ello urgía fortalecer la educación de áreas claves, como por ejemplo las ciencias naturales en menoscabo de las ciencias sociales auspiciando, al mismo tiempo, el incremento de la formación de ingenieros antes que de tecnólogos y técnicos. Se indicaba como prioridad seguir el modelo de los Estados Unidos. En aquel momento el trasplante del modelo no fue acogido, “el sistema norteamericano era muy desconocido y a las claras constaba su discrepancia con el francés, tan adscrito a la enseñanza como un servicio público prestado por el Estado en forma exclusiva” (BORRERO, 2008-3:109).

Vistos desde una perspectiva histórica, resulta llamativa la coincidencia de algunas de estas ideas con las que se registran en el EEES que analizaremos dentro de poco, en especial las diferencias que se establecen según el tipo de ciencias, el vínculo con las necesidades del mercado y la importancia asignada a la educación norteamericana.

1.2.2 En América

Otro de los acontecimientos que tuvo una amplia repercusión en las universidades públicas de un amplio sector de América Latina, fue la conocida como la Reforma de Córdoba (Argentina) de 1918. El movimiento surgió en la Universidad de Córdoba que era la más antigua en aquel país -fundada en 1613- y que durante siglos había servido a las élites gobernantes locales, influida por la Iglesia Católica y por un grupo de familias aristocráticas, cuyos apellidos se repetían en la titularidad de las cátedras a través de generaciones.

El ambiente intelectual de comienzos del siglo XX seguía marcado por el escolasticismo, las ciencias eran tributarias de la teología; y los planteamientos renovadores en el campo social, educativo o pedagógico eran frenados por las autoridades. No existía la participación estudiantil en los órganos de gobiernos de la institución y el número de ellos estaba en crecimiento permanente, fruto del flujo de inmigrantes que llegaban a América con aspiraciones de ocupar un lugar en la sociedad, aunque el *status quo* se los impedía.

En 1918 los estudiantes cordobeses decidieron poner punto final a la que sentían como atmósfera asfixiante aprovechando el impulso de noticias del exterior que sintonizaban con sus aspiraciones de libertad. Los ecos de la revolución mexicana y la revolución rusa parecían abrir las puertas a cambios sociales profundos en la misma línea de lo que reclamaban para la universidad. Si bien los sucesos centrales de la Reforma de Córdoba pueden situarse en el marco del Primer Congreso Nacional de Estudiantes del mes de julio de 1918, los inicios se venían gestando desde meses antes en medio de negociaciones, huelgas, ocupaciones, cambios en la normativa imperante y nuevas autoridades propuestas desde el rectorado, que entorpecían aún más los hechos.

El documento más destacado de este proceso es el Manifiesto de la Reforma que está dirigido a “los Hombres Libres de Sudamérica”, donde se fundamentan las razones de sus reivindicaciones estudiantiles y delinean sus aspiraciones. De ellas se destaca,

“Las universidades han sido hasta aquí el refugio secular de los mediocres, la renta de los ignorantes, la hospitalización segura de los inválidos y - lo que es peor aún- el lugar en donde todas las formas de tiranizar y de insensibilizar hallaron la cátedra que las dictara. Las universidades han llegado a ser así fiel reflejo de estas sociedades decadentes que se empeñan en ofrecer el triste

espectáculo de una inmovilidad senil. Por eso es que la ciencia frente a estas casas mudas y cerradas, pasa silenciosa o entra mutilada y grotesca al servicio burocrático” (Manifiesto de la Reforma de Córdoba¹⁰).

La proclama estudiantil se basaba en la necesidad de autonomía, gobierno tripartido y paritario, asistencia libre, régimen de concursos y periodicidad de cátedra; debían estar organizadas democráticamente y co-gobernadas con la participación de profesores, estudiantes y graduados; y debían tener tres misiones fundamentales, la enseñanza, la investigación y el servicio a la comunidad. Consiguió sus cometidos y se convirtió en el modelo predominante de buena parte de las universidades públicas latinoamericanas hasta el presente.

Pero su enfoque deja ver en la actualidad que los procedimientos que eran válidos para una universidad con escala reducida, no son replicables de igual forma en instituciones con miles de estudiantes. Los principales desafíos se presentan en los criterios de conducción y las luchas por el poder, que sobresalen más que la búsqueda de una formación actualizada y al servicio de la comunidad, y en especial porque la realidad de los estudiantes dejó de ser el eje de las preocupaciones de la institución. Esto ha llevado a que se la considere un modelo obsoleto que atenta contra las razones que le dieron origen y la convierten en una donde predomina el ‘darwinismo universitario’, que se caracteriza porque “todos pueden ingresar, pero solamente una pequeña minoría de los estudiantes que se inscriben logran al final obtener sus títulos, y a menudo lo logran por pura persistencia” (ALTBACH, 1999:47).

Los distintos modelos analizados a lo largo de este capítulo poseen algunas características similares entre ellos y otras que los diferencian sensiblemente. Ya hemos visto que en cualquiera de los casos no es posible encontrarlos en estado puro; al contrario, lo común son los cruzamientos y las variaciones al interior de cada modelo, como resultado de los cambios experimentados en una organización viva. De allí que el rótulo de cada modelo sirva más que nada para identificar algunos de los aspectos más sobresalientes y permanentes, en tanto que hay otros que han sido producto de cambios circunstanciales o con impacto menor. De esta forma es que se pueden sintetizar aquellos más sobresalientes en torno a tres variables: cuáles son las características

¹⁰ Manifiesto de la Reforma de Córdoba, <http://www.unc.edu.ar/institucional/historia/reforma/manifiesto> [consultada el 12 de enero de 2013]

generales de la organización; cuál es el modelo pedagógico dentro de cada uno, y cuál es la orientación principal a la que estaba dirigida la formación.

CUADRO 1. Características principales de los modelos universitarios más relevantes

	Características de organización	Modelo pedagógico	Orientación principal
Universidad medieval	Surge de agremiaciones de artesanos. Unicidad de credo y lengua. Vocación de universalidad sin fronteras. Organizada en base a los estudiantes o los profesores. Autonomía y fueros.	Método escolástico. Jerarquía académica. Enseñanza de artes: liberales y matemáticas.	Formadora del clero y los profesionales.
Universidad francesa (“modelo napoleónico”)	Modelo vertical, centralizado y supervisado. Estructura burocratizada. Cuerpo de enseñantes: centralizado, compuesto por funcionarios	Enseñanza separada de la investigación. Ciencia no es primordial.	Formadora de profesionales y funcionarios para el Estado.
Universidad inglesa (“modelo Oxbridge”)	Mantiene reminiscencias del modelo medieval. Alejada de la práctica. Comparte espacio con las Sociedades Científicas.	Tutoría personalizada como método. Estilo general, liberal y flexible. Centrada en los clásicos.	Formadora del clero y de intelectuales.
Universidad alemana (‘humboldtiana’)	Autonomía frente a los poderes del Estado. Se prioriza la ciencia y la investigación.	Trabajo conjunto entre docentes y estudiantes. Seminario como modalidad de enseñanza. La investigación es el objeto de enseñanza.	Formación de científico que actúe sobre la práctica.
Universidad norteamericana	Modelo inicial fue el inglés; luego predomina el alemán. Comparte espacio con instituciones de rango similar Vínculos con sociedad y empresas.	Estructura de trabajo en departamentos y proyectos de investigación.	Formación plural, profesionales y científicos.
Universidad soviética	La base es la del modelo napoleónico. Estructura centralizada y altamente planificada. Alineada con los objetivos del Estado central.	Formación de profesionales a través de las actividades de los docentes. Investigación apartada de la universidad.	Entrenamiento de profesionales y preservación de bases ideológicas.

1.2.3 La Universidad y los retos a enfrentar

Luego de haber realizado esta síntesis de los ocho siglos de existencia de la universidad y de analizar las propuestas del EEES para una universidad europea, cabe preguntarse si existen características que vinculen a ésta con las universidades de los inicios. Más aún interesa explorar la posibilidad de señalar un eventual modelo universitario que caracterice a las del siglo XXI, así como en otras épocas existieron claras estructuras modélicas. Desde el punto de vista metodológico sería interesante conseguirlo a fin de continuar con lo que ha sido una constante en el estudio histórico de la universidad. No obstante, lo que resulta más prudente es afirmar la imposibilidad de hacer una clasificación de las universidades que de cuenta de un modelo único y predominante, como en algún momento pudo hacerse con las características distintivas de la universidad medieval o napoleónica.

La variedad institucional que se registra en los diferentes países es amplia y aún en la coincidencia de uno de los objetivos últimos (ofrecer enseñanza del más alto nivel), los otros dos cometidos (la investigación y los servicios a la comunidad) admiten tal multiplicidad de variantes –incluso la no presencia- que desalientan la pretensión de unidad. De ahí que varios autores se cuestionan la conveniencia, tanto como la posibilidad, de elaborar modelos que tengan una validez por encima de caracterizaciones nacionales o regionales acotadas (BRUNNER, 1990; MICHAVILA, 2000; FISCHMAN, 2008 y GARCÍA GARRIDO, 2009).

Nuestro interés en lo que sucede dentro del EEES no lleva a analizar algunas de las características de sus universidades. En esta área geográfica se calcula que hay más de cuatro mil instituciones¹¹ de educación superior, con diversidad de modalidades de funcionamiento y cometidos asignados. Esta variabilidad hace que la universidad de nuestros días deba afrontar reclamos multidimensionales, en la línea de lo que Kerr denominaba ‘multidiversidad’, a los que Michavila considera dilemas que se reflejan “en sus fines, en su dimensión y en su vinculación social: ¿universidad para el conocimiento o para la preparación profesional?, ¿elitista o de masas?, ¿pública o privada?, ¿especializada o generalista?, ¿internacional o regional?” (MICHAVILA, 2000:15).

¹¹ http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/higher_en.htm [consultada el 12 de noviembre de 2011]

Lo más acertado es hablar más que de *un* modelo predominante, de modelos entrelazados, que adoptan y adaptan criterios y características que surgen de los modelos clásicos a los que hicimos referencia en este capítulo.

El EEES es para algunos un modelo de hacer universidad, porque propone explícitamente al estudiante como centro de la propuesta educativa y porque organiza algunas funciones claves de la institución hacia la movilidad y empleabilidad. Con esos mismos argumentos deberíamos afirmar lo contrario, en el sentido que el EEES no es (ni pretende) ser un modelo universitario, sino simplemente organizar algunos aspectos metodológicos que permitan un entendimiento básico (la estructura de los grados y ciclos, los créditos, el suplemento al título, y la aspiración por la calidad), sin indicaciones concretas de cómo hacerlo. No interviene en los contenidos, los métodos de aprendizaje (más allá de la mención genérica a las competencias), la organización institucional, en las relaciones docentes – alumnos, etc.

Todos estos puntos ausentes permitirían afirmar que su aspiración no estaba en crear un modelo universitario completo, pese a lo cual las directivas incluidas en las declaraciones producidas en los 10 años de su gestación dan lugar a que haya tomado unas características peculiares. Esto se suma a otro conjunto de imposiciones que se plantean a la educación superior desde ámbitos no académicos, como la Organización Mundial de Comercio o desde el Consejo de Europa.

Una de esas notas surge en afán para que la universidad se adapte a las necesidades sociales y, en especial, a las del ‘mercado laboral’, que obliga a pensar sobre algunos aspectos que trae consigo. Se intenta responder a la pregunta de qué es lo que se quiere que hagan las universidades para estar en sintonía con las demandas externas. En una primera impresión aparecen dos conceptos con apariencia de innegable veracidad.

Por una parte, que las universidades (todas y cada una en particular) tengan una identidad definida y orgánica que les permita responder como una entidad con posibilidades de reacción casi instintiva. Una suerte de acto reflejo que ante un estímulo externo sea capaz de dar una respuesta acertada y proporcionada. Una universidad dista mucho de esta estructura orgánica y de respuesta única (en especial las públicas y centenarias, con servicios amplios, integrada por comunidades profesionales diferentes),

ni tienen ritmos de producción de conocimiento tan variado que permitan y justifiquen, un permanente cambio de rumbo.

Una universidad se basa desde sus orígenes en la construcción de comunidades en torno al saber a fin generarlo y enriquecerlo. Para que los cambios se procesen en su interior se deben dar las condiciones que permitan hacerlos efectivos: la acumulación de conocimiento, las capacidades de infraestructura y servicios, la viabilidad financiera, la pertinencia social. La UNESCO nos recuerda las características que forman parte de esta institución y por las cuales es necesario velar:

“Puede emprender la transformación y la renovación más radicales que jamás haya tenido por delante, de forma que la sociedad contemporánea que en la actualidad vive una profunda crisis de valores, pueda trascender las consideraciones meramente económicas y asumir dimensiones de moralidad y espiritualidad más arraigada” (UNESCO, 1998: 1).

Por otra parte se espera que ‘la sociedad’ y ‘el mercado’ sean capaces de dar señales claras y coherentes como para que las universidades adapten sus propuestas formativas a los requerimientos que le planteen. Pero es necesario dudar si en verdad existen referentes en la sociedad y el mercado con los conocimientos adecuados para orientar sobre los contenidos que deben integrarse. De existir, su identificación debería ser de una evidencia innegable, junto con un poder de anticipación que logre comunicar efectivamente a las instituciones las necesidades que están por venir. No parece razonable pensar que las cosas funcionen así. Las denominadas demandas del mercado “no siempre son claras ni se hallan orientadas en el sentido que la universidad las puede recoger fácilmente tal como hoy está configurada, ni porque no está claro del todo que lo tenga que hacer” (RUÉ, 2004: 49).

La manera en que el discurso actual señala la actitud que deberían tener las instituciones desconoce que la inquietud por la actualización y la respuesta de la universidad a la sociedad ha sido una constante desde los inicios y constituye una de características: la reflexión permanente sobre su misión. En este mismo sentido Brunner (2009) se cuestiona sobre las vías en que se supone que las necesidades del mercado se hacen visibles, tomando como punto de partida las competencias que se deberían ofrecer,

“Cabe preguntarse hasta cuándo, y de qué manera, podrán sustentarse los argumentos que llaman a las universidades a adaptarse o adecuarse a las necesidades de la economía y a las demandas del mercado laboral. ¿Es tan evidente, siquiera, que ellas deben proceder en tal dirección? ¿Es normal, o hace sentido, que ellas transformen sus currículos formativos al ritmo de las exigencias declaradas por los empleadores? ¿Son éstas últimas suficientemente claras y distintas como para traducirse en competencias que a su vez puedan implementarse curricularmente? En fin, ¿puede sin más convertirse el lenguaje de la demanda laboral al lenguaje de la oferta formativa? ¿Conocemos el código que permitiría exitosamente hacer esa conversión?” (p. 23).

Al tiempo que quisimos dejar instaladas estas dudas, no es menos cierto que las relaciones entre la universidad y la sociedad (incluyendo allí al mercado) deben establecerse para que la función que aquella realiza tenga sentido. No han sido pocas las ocasiones en la historia, de las cuales señalamos sólo algunas en las páginas anteriores, en donde se le acusó de ser una institución alejada de la realidad y de los problemas de los hombres.

Los debates de ideas que caracterizaron otros siglos y que la impulsaron a sustantivos cambios, incorporan ahora los que provienen de otro tipo de transformaciones impulsadas por la tecnología, la mundialización de las relaciones y el peso de la economía en un concierto mundial establecido sobre la base del capitalismo.

El aumento del ritmo de las demandas se relaciona con la producción y difusión del conocimiento que resulta ser un factor determinante para ubicar el desarrollo y avance de los países y que, vistos desde la perspectiva universitaria, tienen su vínculo con los reclamos que se reciben para la formación, la investigación, los servicios de orientación, transferencia de tecnología y educación permanente. Estos requerimientos han tenido un acompañamiento en las instituciones universitarias que se demuestra entre otros aspectos, en el importante número de nuevas instituciones y el aumento de la cantidad de estudiantes universitarios en todo el mundo.

A pesar de que la aceleración del cambio y la adaptación contrarreloj que se les pide a las universidades “no implica que todas las universidades tengan la misma capacidad para satisfacer estas exhortaciones” (NEAVE, 1998-2-:4). El factor de la mundialización de la economía y la tecnología ejerce un efecto de fuerzas

contradictorias, ya que por una parte las características de esas ciencias tienden a proponer una identidad que sobrepasa los límites nacionales, y por otra las instituciones están insertas en sociedades que les dan su identidad y creencia.

Cuando se habla de los rasgos que mejor caracterizan a las instituciones universitarias, dos principios surgen de inmediato: el de la libertad de aprendizaje y el de la libertad académica “al exigirse a las universidades una mayor transparencia y una demostración más precisa de sus logros, la cuestión de la rendición de cuentas y la evaluación de la calidad se ha convertido en un aspecto fundamental de la política en materia de enseñanza superior” (NEAVE, 1998-2:10). Ambos aspectos están en relación directa con la autonomía, que configura la relación entre el Estado, la sociedad y la universidad.

Inevitablemente la autonomía se siente tocada por los recursos para su funcionamiento. Quien provee el sostenimiento económico (Estado) puede tener la aspiración de reclamar resultados. Por otra parte, quien los utiliza conforme con los cometidos asignados puede reclamar la autonomía para ejecutarlos según sus necesidades. Las diferencias conceptuales en la forma de considerar esta relación pueden repercutir en el propio seno de las instituciones. Esto según si se entiende que la conducción debe hacerse como si fuera un dueño con su empresa, o por el contrario como un administrador general de fondos públicos, cuya responsabilidad termina a la hora de asignarlos, ya que “algunos reclaman mayor autonomía en gestión, pero siguen considerando al Estado como patrono. Otros consideran que las universidades deben ser financiadas por el Estado, pero juzgan improcedente que ejerza su control siguiendo leyes de mercado” (DE MIGUEL, 1995:71).

Cuanto más regida está la enseñanza superior por una economía de mercado, mayor será el número y la variedad de los intereses externos con los que tendrá que enfrentarse la universidad, a los que deberá recabar apoyo y, por lo tanto, de quienes dependerá.

El modelo humboldtiano, o al menos la díada enseñanza e investigación, como sinónimo de quehacer universitario, ha entrado en crisis y se produce una ruptura que se va haciendo cada vez más patente con la aparición de otro tipo de instituciones que desarrollan sus mismas tareas sin ser universidades, “los laboratorios y corporaciones industriales, institutos científicos, y el auge de los equipos interdisciplinarios (*think-*

tanks), están haciendo que las universidades pierdan el monopolio de la educación superior y de la investigación científica” (LUZÓN, 2008: 67).

Tampoco el modelo napoleónico, orientado más hacia la formación de profesionales que a la investigación, se ajusta a las necesidades de los nuevos espacios transnacionales y los nuevos modelos de aprendizaje, en este caso por el peso de su administración burocrática, centralista y lenta en procesar los cambios. Además, también es manifiesta la pérdida de valores en la formación producida, en parte por la masificación que trae consigo un distanciamiento en la relación docente – estudiante, pero también por la pérdida de creatividad fruto de descansar la tarea docente en la mera utilización de técnicas basadas en tecnología. Mención especial requiere la generalizada expansión de la rutina académica surgida de imposiciones externas a la tarea docente, propuestas por las normas nacionales o los requerimientos de las propias universidades. En el caso español es notable el incremento de estos mecanismos, y lo dejan en claro tanto las entrevistas que analizaremos luego como en la normativa vigente. Los profesores son peligrosamente considerados como transmisores del conocimiento, haciendo uso de recetas estandarizadas, y no como especialistas preocupados por la generación de conocimiento y mejora de la calidad humana.

1.2.4 Tiempos de incertidumbre para la universidad

Es posible afirmar que tanto el escenario donde debe actuar la universidad como la propia fisonomía de esta institución han sufrido cambios en los últimos tiempos que afectan especialmente a las que venían ofreciendo sus servicios desde décadas, cuando no, desde siglos antes. En su mayoría éstas eran públicas o estatales, con un cometido de servicio social –como hemos visto- y que de pronto se encuentran junto con un número importante de otras instituciones que denominándose de igual manera, realizan funciones que no son idénticas. Estas nuevas instituciones, entre las cuales muchas son privadas, se rigen por normas no siempre equiparables, pese a lo cual pasan a integrar un ‘mercado competitivo’, tanto por la captación de estudiantes como por la utilización de fondos públicos para su desarrollo.

“Desde principios de la década de 1990, el patrón de los cambios estructurales de la educación superior en Europa Central y del Este estuvo marcado por la emergencia masiva de las instituciones de educación superior privadas, así como

de la introducción de las tasas de matrícula para cierto tipo de estudios en las instituciones de educación superior públicas. Los datos sobre el número de instituciones de educación superior públicas y privadas, que se recogen periódicamente de fuentes nacionales UNESCO-CEPES, muestran que las instituciones de educación superior privadas representan una parte significativa del marco institucional de la educación superior” (SADLAK, 2006:200).

Frank Newman, que durante varios años dirigió *The Future Project: Policy for Higher Education in a Changing World*¹², caracteriza así el momento actual del sector:

“Nuevas fuerzas están remodelando la educación superior. Durante el último medio siglo, ésta creció en tamaño, recursos e importancia. Al mismo tiempo mantuvo una estructura notablemente estable. Ahora se han puesto en marcha poderosos cambios, impulsados por el ingreso de nuevos proveedores de educación superior, con y sin fines de lucro; la explosión de la educación virtual; rápidos avances tecnológicos; desplazamiento demográfico, y la globalización de un sector que tradicionalmente sólo estuvo abierto para las instituciones locales. El entorno de la educación superior es crecientemente competitivo y las riendas gubernamentales se están aflojando en el mundo entero a favor de decisiones conducidas por el mercado, una tendencia que perturba la tranquilidad de un sistema hasta ahora estable y confiado en sí mismo” (NEWMAN, 2000:2).

Al comparar las condiciones en que era posible desarrollar la tarea docente antes y ahora, la universidad actual ha dejado de ser un lugar tranquilo para enseñar, donde se podía adoptar un ritmo pausado que permitiera la reflexión serena y creativa y el intercambio intelectual fecundo. Ahora es un “potente negocio, complejo, demandante y competitivo que requiere inversiones continuas y de gran escala” (SKILBECK, 2001:7).

Las instituciones deben competir y diversificar sus fuentes de ingreso que les permitan subsistir en medio de innumerables proveedores de características diversas. Los estudiantes pasan a ser clientes que pagan por servicios educativos que les llevan, en muchos casos, a endeudarse por años. Los profesores cambian su condición de funcionarios públicos para ser empleados sujetos a contratados y bajo criterios de rentabilidad. La misma gestión de las instituciones comienza a ser juzgada por

¹² www.nerche.org/index.php?option=com_content&view=featured&Itemid=158 [consultada el 23 de enero de 2013]

parámetros que diseñan organizaciones ajenas a las universidades, ubicadas en algún lugar pero con incidencia global, o sujetas al arbitrio de *rankings* de difusión mediática elaborados incluso por empresas. Los criterios de medición, tan objetivos como cuestionables, son aplicados de igual manera a situaciones de difícil comparación en términos de igualdad, tanto por el desarrollo de los sistemas universitarios de diferentes regiones como por los recursos que disponen las distintas instituciones.

Los modelos de negocio comienzan a ocupar el puesto en algunas instituciones en lugar de planes basados en estrategias educativas o académicas, y la gestión empresarial caracteriza buena parte de las instituciones de nuevo sello donde los académicos son sustituidos por representantes de la sociedad, de empresas y corporaciones. Pero quizás uno de los cambios más radicales que afectan al funcionamiento tiene que ver con el papel de los docentes, en especial en países donde las reglas del mercado se hacen fuertes. Por una parte se encuentra relativizada su libertad de enseñanza al ser impulsados a adoptar metodologías y formas de evaluación estandarizadas y ‘sugeridas’ desde fuera, y por otro lado se ven tácitamente obligados a privilegiar las publicaciones, presentaciones en congresos y trabajos de investigación en tiempo record, en detrimento de su calidad docente. A la hora de ser evaluados y promovidos, aquellas actividades destacan y puntúan en las evaluaciones externas por sobre estas que, paradójicamente, deberían ser el centro de sus preocupaciones.

Así como en el seno de la institución universitaria las condiciones señaladas constituyen su fisonomía actual, sobrevuela externamente una amenaza que explica en parte alguna de las características de aquellos cambios. Se trata del interés por integrar la educación, en especial la superior, en un mercado global para regular sus servicios a través de las rondas del GATT¹³ (el Acuerdo General sobre el Comercio de Servicios), lo que supone tratar en sede no académica los temas que sólo a ella le competen. En el trasfondo se encuentra la consideración de que la educación dejaría de ser un servicio o bien público, para convertirse en un servicio al cliente, con las mismas características de cualquier otra mercancía u objeto que se compra y vende.

¹³ La sigla GATT es la denominación en inglés del Acuerdo General de Tarifas y Comercio (General Agreement on Tariffs and Trade) instituido desde 1995 por la Organización Mundial del Comercio (OMC) y que reúne a 128 países, responsable de las normas mundiales que rigen el comercio entre las naciones orientado a que se realice de manera más “fluida, previsible y libre”. (www.wto.org/spanish/thwto_s/gattmem_s.htm)

Esta inclusión de la educación como mercancía genera rechazo en buena parte de las universidades del mundo, donde las latinoamericanas han sido de las más explícitas en señalarlo en reiteradas declaraciones, entre otras, en la *Conferencia Regional de la Educación Superior*¹⁴ (CRES) celebrada en Cartagena de Indias (Colombia) en el año 2008, preparatoria de la conferencia mundial del año siguiente en París.¹⁵ El rechazo ponía el acento en denunciar el peligro de convertir a la universidad en un objeto transable y dependiente de las reglas del mercado, por lo cual se estaba modificando su esencia institucional. La reversión de prioridades genera el espacio para justificar la introducción de cambios en todos los niveles de la educación, a fin de satisfacer las reglas que el nuevo valor (el del mercado) impone.

Es cierto que en los sistemas nacionales en los que las instituciones con fin de lucro son legalmente admitidas, la idea del GATT tiene sentido y se justifica. Pero la situación es muy diferente cuando el lucro queda fuera y, especialmente, cuando se trata de instituciones públicas o privadas con objetivos que no se condicen con las ganancias económicas.

Es posible encontrar materializado el espíritu de las propuestas del GATT en algunas de las normas surgidas a propósito del EEES, las que plantean un escenario que trae consigo dificultades especialmente para las universidades tradicionales que se ven enfrentadas a obstáculos difíciles de superar. En parte porque los recursos económicos experimentan una tendencia a la reducción permanente, junto con la necesidad de conseguirlos por otras vías para las que no están preparadas o con la posibilidad de actuar al ritmo que pueden tener instituciones sin sistemas burocráticos de procedimiento y control. Pero por otra parte porque supone un cambio en la forma de concebir su servicio a la sociedad.

Deben incorporar la idea de competir con otras instituciones en búsqueda de ‘clientes’ en un mercado acotado de estudiantes y con la presión adicional de proveedores situados aún fuera de la región, cuando no, virtuales. Este nuevo ‘cliente/estudiante’ trae consigo una diferente forma de relación con la institución, no siempre en sintonía con el perfil de las instituciones de servicio social e interés por los

¹⁴ Declaración de la CRES, www.iesalc.org.ve/docs/wrt/declaracioncres_espanol.pdf [consultada el 18 de agosto de 2012]

¹⁵ Conferencia Mundial sobre la Educación Superior - 2009: La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo. UNESCO, París, 5-8 de julio de 2009

valores comunes. “El peligro para la universidad pública no es ser privatizada sino mercantilizada y sometida a intereses privados” (COROMINAS, 2009:6).

Esta nueva lógica no surge en las declaraciones del EEES, tal como hemos analizado, pero subyace como telón de fondo en el concierto donde éste se desenvuelve y debe asociarse a otras iniciativas que también se han impulsado en la Unión Europea. En particular se destaca en la *Estrategia del Lisboa*, que determina pautas fundamentalmente económicas, de crecimiento del empleo y de adecuación en habilidades de los recursos humanos a las nuevas oportunidades laborales, acordes a otros sistemas educativos regionales en competencia. Documento.

La iniciativa restringe el desarrollo de los aspectos sociales a la búsqueda de la cohesión social a través del empleo de calidad y la equidad en el acceso a las oportunidades educativas a lo largo de la vida, en una forma de entender la política social exclusivamente como un factor productivo, lo que “debilita y ensombrece los postulados de construcción de una nueva identidad europea” (LUZÓN, 2008:60).

Al igual que en la fundamentación del EEES, la Estrategia de Lisboa se preocupa por establecer la comparación con lo que sucede en los Estados Unidos, en especial en la relación entre el mercado de trabajo y la educación. Entiende que en aquel país la flexibilidad y la rápida respuesta son valores destacados que deberían ser tenidos en cuenta en Europa, ya que “the European Union has been unable to reform its model towards a more efficient and equitable system” (ALONSO, 2009:52).

En ese marco y dentro de las acciones a desarrollar para la adaptación sugerida, se encuentra la desregulación y liberación de los servicios públicos como la educación, así como que el Estado debe competir en las mismas condiciones de los demás actores económicos del mercado, al tiempo que se permite la inversión privada en los servicios públicos. El documento propone “cinco líneas de actuación política: el fomento de la inversión, la desregulación y liberación de servicios públicos, las nuevas tecnologías, la desregulación del mercado laboral y la formación de los trabajadores” (CARRERAS GARCÍA, 2006:45).

El tema del empleo y sus vínculos con la educación ya había estado presente anteriormente en otros documentos, como por ejemplo en el informe *Crecimiento, competitividad y empleo. Retos y pistas para entrar en el siglo XXI*, presentado en 1993

por la Comisión Europea¹⁶. Coordinado por Jacques Delors se conoció como el *Libro Blanco de Delors* y pasó a ser referencia para el estudio de las nuevas oportunidades de trabajo que debían ser exploradas ante una preocupante alza en las tasas de paro.

En los años subsiguientes a la Estrategia de Lisboa aparecen también otros documentos que abundan en el mismo sentido, surgidos como Comunicados de la Comisión Europea. Uno de ellos es el que se denomina “Invertir eficazmente en inversión y educación” (enero 2003),¹⁷ donde se explicita la necesidad de contar con una mayor inversión privada en la educación para intentar un acercamiento a lo que destinan para esos mismos fines los Estados Unidos y el Japón.

El documento titulado *El papel de las universidades en la Europa del conocimiento* (2003)¹⁸ se orienta a señalar los retos que se entiende deben enfrentar las universidades europeas para ser más competitivas y atractivas para estudiantes de otras nacionalidades. Entre otros aspectos se mencionan la generación de nuevas fuentes de financiamiento, el aporte de los propios estudiantes y sus familias, el acercamiento de la universidad a las necesidades de las empresas, la venta de servicios y de investigación, el aprendizaje permanente, entre otras medidas. Vale la pena volver a mencionar que estos mismos objetivos se presentan como si se tratase de funciones que de suyo formarían parte de la estructura universitaria, como si ella tuviese las condiciones suficientes para poder satisfacerla en todos los ámbitos. El tema relevante que debería ser analizado previamente es “si la universidad es la organización adecuada para transferir y comercializar el conocimiento, no porque esa función no sea compatible con la de crear conocimiento, sino porque no lo es sin un cierto coste, que puede resultar excesivo” (BERAZA, 2007:38).

Otro documento que insiste en la misma orientación, titulado *Educación y formación 2010*. Urgen las reformas para coronar con éxito la *Estrategia de Lisboa* (2004)¹⁹, donde plantean cuatro acciones para intentar revertir los escasos avances propuestos para convertirse en el modelo de referencia internacional en la educación superior en el 2010. Para ello se proponían concentrar las reformas y las inversiones en

¹⁶ Libro Blanco de Delors <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:51994IR0171:ES:HTML>

¹⁷ http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/general_framework/c11066_es.htm
[consultada el 5 de febrero de 2013]

¹⁸ http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/c11067_es.htm
[consultada el 5 de febrero de 2013]

¹⁹ http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/general_framework/c11071_es.htm
[consultada el 5 de febrero de 2013]

puntos clave de cada país; hacer que el aprendizaje permanente fuera una realidad concreta, construir realmente la ‘Europa de la educación y de la formación’, y darle un lugar primordial al programa Educación y Formación’.

Finalmente resultan llamativas las expresiones del documento encomendado a una comisión bajo la dirección del ex premier holandés Win Kok, que llega a proponer procedimientos poco usuales en las relaciones entre países aliados en un objetivo común. Dado que la Estrategia de Lisboa no estaba dando los frutos previstos se sugería,

“La comisión europea deberá presentar, de la manera más pública posible, una clasificación anual de los progresos logrados por los Estados miembros para la realización de los 14 indicadores y objetivos claves de Lisboa. Los países que obtengan buenos resultados recibirán felicitaciones, mientras que los que obtengan resultados mediocres serán censurados” (KOK, 2004:15).

Son estos otros documentos los que parecen pautar el modelo al que se aspira concretar Europa, “es en el seno de la Estrategia de Lisboa donde se definió de modo irremediable la necesaria conjunción entre competitividad económica y universidad. [...] Al mismo tiempo, la cultura de la excelencia debía llevar a las universidades europeas a competir en un mercado global de servicios educativos, atrayendo estudiantes y profesionales, aprovechando las posibilidades que se derivaban de la liberalización del sector como resultado del GATT” (BARCHIESI, 2010:113).

En sintonía con esta visión de la universidad competitiva es que se comprende la creciente valoración que se le dan a los *rankings* de universidades, que realizan diferentes organizaciones con propósitos y orígenes diversos, desde el elaborado por una corporación vinculada al periódico *The Times* hasta otro que se publica por la Universidad de Shanghai, por mencionar sólo dos. Los criterios y valoraciones resultan controversiales porque suponen estandarizar y comparar instituciones muy diversas en sus misiones y visiones, posibilidades económicas, tamaños, y demás, que tornan cuestionables los resultados desde el punto de vista técnico, y mucho más desde el punto de vista ético por el uso que se le da a los mismos.

Lo cierto es que las ubicaciones en los *rankings* no pasan inadvertidos en ninguna parte del mundo, ya sea para vanagloriarse por los resultados por parte de aquellas

universidades que han obtenido buenas posiciones, o para criticarlas por quienes no tuvieron buen suceso.

Unido a todo ello se encuentra un cambio en la concepción misma por la cual las instituciones piensan y diseñan sus formas de gestión, donde la clásica burocracia de su estilo de actuar debe tratar de amoldarse (con éxito dispar) al énfasis puesto en la flexibilidad y la innovación constante, “el comercialismo que invade a la educación superior y obliga a las universidades de investigación a convertirse en empresas de conocimiento; el conservatismo de los académicos de estas universidades, que se resiste tanto a proteger el propio nicho amenazado como a ampliar y diferenciar los servicios ofrecidos” (BRUNNER, 2007:87).

Para finalizar este apartado sobre las incógnitas a las que se enfrenta la universidad, es relevante hacer referencia al documento sobre los *Siete saberes necesarios para la educación del futuro* (1999), que son la visión prospectiva que el filósofo Edgar Morin propone como desafíos para toda educación, por encima de diferencias sociales y de cultura. Este trabajo surgió como respuesta a una solicitud que le hiciera la UNESCO dentro del proyecto Educación para un futuro sostenible, para analizar con agudeza las claves de los problemas actuales y las posibles soluciones.

Los ejes propuestos por Morin están cimentados en desafíos que en algunos casos surgen de obstáculos que se deben vencer, de inercias que se deben evitar, así como también presenta propuestas positivas y creativas orientadas a que la educación mantenga el rumbo. Los siete componentes estarían dados, según esta visión por “Las cegueras del conocimiento: el error y la ilusión”, “Los principios de un conocimiento pertinente”, “Enseñar la condición humana”, “Enseñar la identidad terrenal”, “Enfrentar las incertidumbres”, “Enseñar la comprensión” y “La ética del género humano”.

En la visión de Morin nos encontramos ante una gran paradoja si analizamos todos los avances que se han producido en los últimos años en comparación con las enormes inequidades que se encuentran por todo el mundo, debido a una falta de sensibilidad para reconocer dónde están las prioridades, “el siglo XX ha producido progresos gigantescos en todos los campos del conocimiento científico, así como en todos los campos de la técnica; al mismo tiempo, ha producido una nueva ceguera hacia los problemas globales, fundamentales y complejos, y esta ceguera ha generado

innumerables errores e ilusiones comenzando por los de los científicos, técnicos y especialistas” (MORIN, 1999:20).

2. LA UNIVERSIDAD ESPAÑOLA

2.1 Una institución en búsqueda de identidad

En el capítulo anterior vimos cómo el modelo napoleónico es el que ha predominado en España a partir del siglo XIX, lo que nos permite ahora realizar un acercamiento a las características que han tenido las instituciones a lo largo de su existencia y, en espacial, conocer la situación actual.

España registró la aparición de nuevas universidades sin que las mismas siguieran un patrón determinado sobre las características de quienes las fundaban (autoridad religiosa o civil) ni por la ubicación geográfica en donde aparecían. Es así como en los siglos XV y XVI en territorios de la Corona de Aragón se crearon universidades en algunas de sus ciudades por iniciativa de municipios sin un modelo predefinido, aunque tampoco sin contar con la oposición de las autoridades, sin que “el rey o el pontífice limiten las peticiones” (PESET, 2000:226).

Así Barcelona, Gerona, Zaragoza, Valencia, Palma de Mallorca o Vic —en época más tardía— quisieron tener su propia universidad. Más adelante quienes toman la iniciativa son las órdenes religiosas al establecer otras en sus conventos, hasta comienzos del siglo XVII. En Castilla, por su lado, son los obispos u otras autoridades del alto clero quienes crean nuevas universidades, tanto en su diócesis como en otras tierras de donde obtienen beneficios. Así fue como el Cardenal Cisneros, Arzobispo de Toledo, prefirió crearla en Alcalá de Henares (*Complutum*) gracias a la Bula del Papa Alejandro VI de abril de 1499, autorizándolo a fundar un colegio con las facultades de Teología, Artes y Derecho Canónico. Cuando la iniciativa procedía de un noble señor, como el duque de Osuna, la razón de su ubicación coincidía con la ciudad más notable de sus estados o señoríos. En 1548 el Papa Paulo III promulga la Bula *In Supereminenti Apostolicae Sedis*, por la que se autoriza la erección en la villa de Osuna de un Estudio General, pero nunca obtuvo la autorización real y dejó de funcionar en 1821.

Son casos como este último en donde queda en evidencia que la sede de la universidad depende del fundador, de los nexos con una ciudad o una tierra para establecer dónde funcionaría. No hay “criterios de población, ni de carencia de un

estudio general en las cercanías, sino, sobre todo, deseo de preladados o altos clérigos o de grandes señores de favorecer a sus súbditos o a sus compatriotas con su munificencia. Por esta razón, el mapa presenta una distribución irregular, unas distancias arbitrarias” (PESET, 2000:228).

En los primeros tiempos se daba la características que no todas quienes ostentaban el nombre de universidades reunían las condiciones esperables de ellas, tal como refiere De la Fuente en su obra de 1885, “échese de ver qué universidades eran propiamente tales y cuáles lo eran sólo de nombre; y por desgracia lo eran la mayor parte de las de España. Varias de ellas carecen de historia en las diferentes acepciones de esta palabra. Otras se han contentado con amontonar nombres y nombres de los que llaman hijos célebres, sobre cuya celebridad habría mucho que hablar” (p.6)

Junto a las Universidades se produce también la aparición de los Colegios, aunque son posteriores en el tiempo. Los primeros aparecen en el siglo XV gracias a la intervención de personalidades eclesiásticas preocupadas por dar posibilidad de refugio a los estudiantes y brindar otras formas de contribución para la formación y las ciencias. La meta era la manutención de los escolares pobres, cuya selección se hacía según criterios de carencia familiar y normas constitutivas de los Colegios. En los seis más importantes de la primera época (San Bartolomé –Salamanca- 1401; Santa Cruz – Valladolid- 1481; Cuenca –Salamanca- 1508; San Ildefonso –Alcalá de Henares, Madrid- 1508; San Salvador –Oviedo- 1517; Santiago el Zebedeo –Salamanca- 1521) los becarios que lograban ingresar aseguraban su futura incorporación a los más altos cargos civiles y eclesiásticos.

“Tanto por su finalidad como por su estructura interna y sus Constituciones, el Colegio Mayor era algo distinto a un centro docente superior, llámese Estudio General o Universidad. Sin embargo al contar con una enseñanza efectiva para sus residentes, con posibilidad de admitir estudiantes externos, se convertía, de hecho, en una institución pública de enseñanza superior sin tener muy claros los límites de su propia identidad” (AGUILAR, 1991:17).

El fenómeno de la fundación de Colegios alrededor de una Universidad se generalizó en el siglo XVI, pero a partir del siglo XVIII entraron en una profunda decadencia que desembocó en su cancelación en el siglo XIX. Los Colegios Mayores que continúan presentes en nuestros días han conservado de aquellos sólo la

denominación y el carácter de servir como lugares de alojamiento a estudiantes, pero sin las connotaciones formativas de antaño. También existían los Colegios Menores que se diferenciaban de los Mayores “según que los rectores eran anuales o perpetuos, y que los colegiales eran, al tiempo de ingresar, graduados o no graduados”²⁰

En sus inicios su objetivo fue el de ayudar a jóvenes que teniendo condiciones para el estudio y falta de recursos no podían hacer frente a una carrera, lo que ponía como requisito primordial el de la pobreza. Pero con la fundación en el Consejo de Castilla de la Real Junta de Colegios, en 1623, los Colegios Mayores fueron tomando un carácter clasista y exclusivista, reservando todas sus plazas a los estudiantes de nacimiento noble. También inicialmente se estipulaba que las plazas vacantes fueran anunciadas mediante edictos expedidos dentro de cierto término, y hubiera oposiciones para elegir al candidato de mayores méritos. Esta situación cambió con el surgimiento de los "hacedores", antiguos colegiales que habían conseguido llegar a puestos influyentes del Estado y disponían a voluntad las becas. Así se explica que las becas terminaron en parientes y allegados de otros colegiales, en especial con vínculos entre las personas más influyentes de la sociedad.

A las dificultades del ingreso para los jóvenes menos pudientes, se les sumaba que aún dentro de la institución no podían estar a la altura del nivel de vida que los más pudientes establecían. Tal es lo que señala, por ejemplo Felipe Beltrán, Inquisidor General del siglo XVI cuando dice que las condiciones exigidas hacían que les fuera imposible sostener "la pompa de trajes y criados que con ocasión del goce de rentas copiosas han afectado y afectan a los colegiales, ni sostener los excesivos gastos que se ofrecen antes y en el tiempo del ingreso ni vivir en el Colegio sin mucho sonrojo y sin ser despreciados".²¹

Pero no solo se burlaban las exigencias estipuladas por la condición económica, sino también otras como la edad -que generalmente era veinte años-, las normas de clausura por las cuales las puertas del Colegio debían quedar cerradas al anochecer, el toque del Ave María, o el incumplimiento de la condición de celibato. La suma de transgresiones a las constituciones creadas para organizar los Colegios dio lugar a que

²⁰ http://personal.us.es/alporu/historia/colegios_mayores.htm [consultada el 3 de febrero de 2013]

²¹ http://personal.us.es/alporu/historia/colegios_mayores.htm [consultada el 23 de febrero de 2013]

se socavaran las bases de ese sistema de enseñanza que ya no cumplía con su misión de formación y estudio, favoreciendo su desaparición.

2.1.1 El espíritu científico se incorpora a la universidad tradicional

La fisonomía de la universidad había permanecido casi sin cambios a lo largo de los siglos, mas la situación comenzaría a modificarse lenta pero inexorablemente gracias el papel que comenzaban a adquirir las ciencias en la vida pública. Fue a través de personalidades como Newton o de nuevas concepciones sociales y políticas que proponían una ruptura a las visiones tradicionales dependientes de la férrea doctrina religiosa acientífica, que se cimentó el cambio. La publicación en 1687 de los *Principia* de Newton, impactó profundamente en la universidad y favoreció que la ciencia tomara una nueva dimensión en la sociedad aunque no se tradujo de inmediato en las universidades, que se mantuvieron aferradas a su modelo tradicional de enseñanza. Las nuevas ideas encontraron cabida en otras instituciones, normalmente las Academias, que ya existían pero se desarrollaron aún más a partir de ese impulso. Una de las pocas ciencias que consiguió ubicarse en las universidades fue la química, pero en su carácter de auxiliar de la profesión médica, en tanto que las otras fueron floreciendo a su margen.

La disociación entre la universidad y la sociedad se va agudizando, con resultado adverso a los intereses de la primera cuando la cultura y la educación se convierten en un asunto nacional. Por medio de ello los gobernantes centralizaron en el Estado la conducción de la enseñanza lo que lleva a que las universidades se aislaran, escudándose en su autonomía, para no quedar bajo su tutela. Coincide este momento con la época del Despotismo Ilustrado que tiene dos consecuencias de importancia, ya que por un lado se modifica la libre disposición de los cargos directivos, y por otro la selección y el nombramiento de los profesores.

La centralización del poder en las autoridades públicas no representó en los hechos un problema de relevancia; por el contrario, para las universidades fue una solución que les permitiría superar condicionantes económicas complejas. No obstante, pierden su independencia y autonomía al dejar de tener un patrimonio propio y ser sostenida por el Estado, por lo que se convierten en un organismo estatal que aquél financia.

En el año 1736 escribe Martín, por entonces deán y catedrático de la Universidad de Valencia, a su erudito paisano Gregorio Mayans, sobre la necesidad de realizar reformas en las universidades pues "no es este daño (la mala situación de la instrucción pública) que pueda remediarse a gritos. Es el príncipe sólo quien puede ocurrir a remediar el exterminio de todas las letras, mandando el método de las escuelas y llamando extranjeros y cerrando la boca a los frailes"²².

Este cambio en las funciones del Estado se da a consecuencias de una transformación gestada durante años y que se plasma en el reinado de Carlos III, junto con un conjunto de políticas de transición entre el viejo y el nuevo orden que tienen como denominador común la intervención en asuntos que hasta ese entonces eran privativos de la sociedad, como la beneficencia o la enseñanza.

La acción del Estado estuvo reservada casi exclusivamente a la creación de nuevas instituciones, con escasos ejemplos de otras medidas exitosas, aunque el número de universidades indica un esfuerzo por dotarse de nuevos centros de alto estudios. Se crearon 24 universidades entre los siglos XVI y XVII lo que llevó el total a 40 la cantidad que perduraban aún en el siglo XVIII.

La expulsión de los jesuitas de territorio español y sus colonias (1767) fue un acontecimiento fortuito y sin razones educativas, pero que favoreció la reforma en la universidad en España al quedar a disposición los bienes que perdía la Compañía de Jesús. Las autoridades del momento, en particular el fiscal del Consejo de Castilla, Campomanes, y del Asistente de Sevilla, Olavide, presentaron un plan que "permitió que éste presentara un proyecto de reforma universitaria en donde se avanzaban las grandes ideas renovadoras: intervención del Estado, uniformidad, reducción del número de universidades" (ALVAREZ, 1985:470). En ese marco se propuso la idea de considerar a la educación como un servicio público, aspecto que hoy aparece como un hecho innegable pero que significaba un cambio sustancial en la concepción de la educación. Lo cierto es que pese a la propuesta, su aplicación no se concretó de inmediato, entre otros aspectos porque las dificultades para implementar las reformas en cada una de las universidades eran de tal magnitud, que llevaron a que prontamente cayera en el olvido.

²² http://personal.us.es/alporu/historia/ilustracion_universidad.htm [consultada el 27 de febrero de 2013]

A iniciativa del rey Felipe V se crea en Madrid una institución destinada a la formación de nobles, el Seminario de Nobles (1725), al que siguieron otros centros de similares características en “Barcelona, Valencia, Gerona y otras ciudades, tanto en España como en América” (MARTÍNEZ, 2013:1). Pero especial relevancia revistió la fundación del Seminario Patriótico de Vergara en 1776, a cargo de la Sociedad Económica Bascongada de Amigos del País –primera en su tipo en España-, que se instaló en el abandonado colegio de la Compañía de Jesús de la localidad Vergara²³, con el propósito de influir en los centros de toma de decisión. Los promotores convirtieron al Seminario en uno de los centros de enseñanza e investigación de mayor importancia, sobre todo gracias a sus investigaciones en el campo de la química, además de estudios de primeras letras, humanidades, matemáticas, física y mineralogía. La institución deliberadamente buscó ser en una alternativa para que las familias ilustradas vascas optaran por escoger la formación que allí se ofrecía, en vez de obtenerla en universidades tradicionales ubicadas en otras ciudades. Confiaban en que esta nueva institución ofrecería un espacio idóneo para establecer relaciones, entretejiendo una red de contactos y apoyos entre los miembros de las familias pudientes que posteriormente, “iban a formar parte de la sociedad ilustrada vasca (del aparato militar, económico, político y social)” (POVEDA, 2011:148).

Su prestigio trascendió las fronteras ya que, recibieron estudiantes de familias de otras localidades vascas, de varios sitios del país y aún de ultramar, “de cualquier punto de la península e incluso de América, que vieron en la institución vergaresa el mejor trampolín hacia las carreras de servicio al Estado” (CHAPARRO, 2009:135). La novedad de su formación estuvo en el aporte a la formación de élites especializadas en las carreras que llevaban al control político de la Monarquía.

El hecho de que los miembros de las familias fundadoras ya habían participado en cargos al servicio del rey ayudaba a conocer las necesidades formativas, pero su apuesta se orientó a separarlas de la vinculación con el monarca de turno. Se orientaron por tanto a “establecer una tendencia hacia la formación de una especie de funcionario estable. Se trata de una Administración que se hace más técnica y que requiere otro tipo de formación, lo que conlleva un cambio en las vías educativas de reclutamiento” (ob. cit., 72).

²³ En Euskera el nombre se escribe ‘Bergara’

Para estos estudiantes la universidad no era la opción más conveniente y sí lo era la formación técnica que este Seminario ofrecía; la valoración positiva de esta propuesta se vio reflejada en el Real Orden de 30 de agosto de 1848 por el que se dispuso la creación en Vergara de la primera Escuela Industrial de la Península. Dos años después otro Real Decreto (4 de septiembre de 1850) de la Reina Isabel II dispuso la creación de tres Escuelas Industriales. En la visión de Manuel de Seijas Lozano, Ministro de Comercio, Instrucción y Obras Públicas el objetivo estaba en ofrecer la formación necesaria para “sobresalir en las artes o llegar a ser perfectos químicos y hábiles mecánicos [...] y apartándola del estudio de las facultades superiores a que afluye hoy en excesivo número” (TERMES, 2000:1). Las nuevas ‘ciencias útiles’ no tenían lugar en las universidades y, por lo tanto, una nueva forma de educación fuera de sus muros era necesaria.

2.1.2 El convulso siglo XIX

La situación de la enseñanza en España a lo largo del siglo XIX es desoladora, pese a los numerosos intentos por reformarla y mejorar sus condiciones que no lograban los resultados buscados. En buena medida esto se explica por los permanentes cambios en la conducción política, los alzamientos militares, el férreo control que la Iglesia continuaba ejerciendo sobre la cultura y la educación y las alianzas que se establecían con los sectores conservadores e integristas.

Las ideas liberales presentes en España, por ejemplo a través de los denominados “afrancesados” (sobre los que nos referimos en el capítulo anterior) se fortalecen con la invasión napoleónica que facilita el desarrollo de ideales postergados. Es entonces que en las Cortes de Cádiz se plasma una de las piezas legislativas más importantes de la historia española y de repercusión en América, como fue la Constitución de 1812. En ella se proclaman la soberanía de la ley sobre el rey y una nueva organización de la sociedad basada en los principios de libertad, igualdad y propiedad. Tiene además un título (el IX) que dedica a la instrucción pública, en el que establece la universalidad de la Educación Primaria y la uniformidad de los planes de enseñanzas para todo el Estado; asimismo determina que las competencias educativas reposan en las Cortes y no sobre el Gobierno.

La base para la elaboración de una ley que estuviera en sintonía con la Constitución surge del trabajo elaborado en 1814 por Manuel José Quintana denominado *Informe para proponer los medios de proceder al arreglo de los diversos ramos de instrucción pública*. Debieron transcurrir varios años hasta que en 1821 se transforma en el *Reglamento General de Instrucción pública* (a la sazón, equivalía a una ley) que será conocida como la *Ley Quintana*. En ésta se da forma al sistema educativo dividiéndolo en primera, segunda y tercera enseñanza, lo que resultaba toda una novedad, lo mismo que la división entre la instrucción pública y privada, y la aplicación de la gratuidad para la enseñanza pública.

Pero esta ley tiene corta vida. En 1823 se restablece el poder absoluto de Fernando VII tras la intervención de las tropas francesas, lo que da lugar a la reacción absolutista traducida en la derogación del Reglamento General de Instrucción Pública de 1821, la posterior promulgación de varias normativas como el *Plan literario de estudios y arreglo general de las universidades del Reino* (1824), el *Plan y Reglamento de escuelas de primeras letras del Reino* (1825), y el *Reglamento general de las escuelas de latinidad y colegios de humanidades* (1826). El conjunto de estas reformas se denominaron *Plan de Calomarde*.

La reforma o plan de estudios propuesta por el entonces Ministro de Gracia y Justicia, don Francisco Calomarde, imponía la uniformidad de los estudios de todas las universidades y su exhaustiva reglamentación, la centralización de las universidades, la articulación jerárquica del gobierno, la inspección y la dirección de las escuelas. Incrementaba las atribuciones del Rey sobre las universidades al establecer que los rectores serían nombrados por él, de una terna de candidatos propuestos por ocho compromisarios elegidos por sorteo del claustro de doctores. Una vez más se buscaba terminar con la autonomía de las instituciones confiándola a la voluntad real, “el monarca y sus consejeros tenían miedo a las nuevas ideas y vigilaban la ortodoxia con esmero y dureza. Al final del reinado se cerraron las universidades” (PESET, 2002:2).

En 1833 comenzó la regencia de María Cristina en un período que se llamó la “década liberal”, donde alternaron dos tendencias entre los liberales: la de los moderados y la de los progresistas. Estos últimos lograrán afianzar sus ideas y su poder con medidas como la desamortización, supresión de señoríos y órdenes religiosas, y la secularización de la enseñanza. En 1836 se aprueba el *Plan General de Instrucción*

Pública (Plan del duque de Rivas), que apenas tuvo vigencia pero supuso un importante antecedente para la *Ley Moyano*, de la que hablaremos un poco más adelante.

En el año 1843 la reina Isabel II llegó a la mayoría de edad y con ello dio comienzo un nuevo ciclo que se conoció como la “década moderada”, que abarca hasta el año 1854. En 1845 se sanciona una nueva Constitución y en ese mismo año se aprobó el *Plan General de Estudios* (llamado Plan Pidal), en el que se deja de lado la educación universal y gratuita y “se establecen las bases para la primera definición del sistema educativo contemporáneo” (MINISTERIO DE EDUCACIÓN, 2004:3). Pedro José Pidal era Ministro de Gobernación, y con su propuesta se tiene un avance significativo hacia la centralización y pérdida definitiva de las antiguas autonomías de los centros universitarios, los que tuvieron que comenzar a cumplir el mismo ordenamiento jurídico de otras dependencias de la Administración Pública. Esta centralización fue primordialmente económica, al quedar incluidos sus presupuestos particulares en los generales del Estado.

Sirva para tener una idea de la situación en la que se encontraban las universidades el informe del Inspector de los Establecimientos de enseñanza del Reino, don José de la Revilla, que en su obra *Breve reseña del estado presente de la Instrucción pública en España* de 1854 expresa lo siguiente:

"Era tan extremado el abandono que reinaba todavía en la mayor parte de nuestras universidades al publicarse el plan de estudios de 1845, que en muy pocas se conocían los aparatos y máquinas para el estudio de la física experimental, mucho menos para el de las ciencias naturales. Basta decir, que habiéndose pedido a todas ellas los inventarios de los gabinetes existentes, resultó que una de dichas escuelas contaba por único objeto un barómetro, que por cierto no era de su propiedad; en otra existe todavía guardada una máquina eléctrica de madera, ejecutada por el Catedrático de la asignatura para que sus discípulos formasen alguna idea del movimiento y funciones".²⁴

Más allá de las limitaciones en que se encontraba la educación, se valoraba que a mediados del siglo XIX la enseñanza había logrado independizarse de las autoridades eclesiásticas, aunque fuera de manera parcial, tal como señala Antonio Gil de Zárate, Director General de Instrucción Pública. “la educación pública había salido del seno de

²⁴ http://personal.us.es/alporu/historia/historia_3.htm [consultada el 17 de febrero de 2013]

las iglesias para instalarse en escuelas seculares. Aún permaneció, en verdad, muchos años bajo la dependencia del Pontificado, sujeta al clero y sus doctrinas; pero el elemento laical fue ganando cada día más terreno; y hoy ya tiene que dominar exclusivamente” (GIL, 1855:116).

Pero una vez más los cambios implementados tuvieron corta duración, en especial la secularización que estaba en la base del Plan de 1845, pues con la firma del Concordato con la Santa Sede en 1851 se puso una vez más a la enseñanza bajo control de la Iglesia. Es ésta quien asume las funciones de velar por la ortodoxia en todos los niveles de la educación, tal como lo establece el artículo 2º del Concordato:

"[...] la instrucción en las Universidades, Colegios, Seminarios y Escuelas públicas o privadas de cualquiera clase, será en todo conforme a la doctrina de la misma religión católica; y a este fin no se pondrá impedimento alguno a los obispos y demás prelados diocesanos encargados por su ministerio de velar sobre la pureza de la doctrina de la fe y de las costumbres, y sobre la educación religiosa de la juventud en el ejercicio de este cargo, aún en las escuelas públicas."²⁵

En los años siguientes se ensayaron otras reformas con escaso éxito salvo la *Ley de Instrucción Pública* sancionada en el año 1857, que tuvo vigencia hasta el período del dictador Franco en pleno siglo XX. Esta norma fue conocida como la *Ley Moyano*, pues su impulsor era Claudio Moyano, entonces ministro de Fomento. Entre las características que la distinguen está la legitimación que ya se había iniciado del intervencionismo eclesiástico y su acción fuertemente centralizadora. En este caso dotándose al Ministerio de Fomento de las atribuciones de supervisión que recaen en la Dirección Nacional de la Instrucción Pública, en tanto que a nivel local le es encomendada a los rectores de las universidades, en su carácter de “Jefe inmediato de la Universidad respectiva, y superior de todos los Establecimientos de Instrucción pública que haya en él” (Art. 260).²⁶

Los Rectores de las universidades también eran designados por el Ministro de Fomento que actuaba en nombre del monarca; el esquema general reflejaba la influencia francesa en donde destacaba la decisión unipersonal con asesoramiento colectivo. A una

²⁵ Concordato con la Santa Sede, <http://www.uv.es/correa/troncal/concordato1851> [consultada el 20 de febrero de 2013]

²⁶ Ley Moyano, http://personal.us.es/alporu/historia/ley_moyano_texto.htm [consultada el 20 de febrero de 2013]

pobre financiación proveniente de los presupuestos del Estado se sumaba el marcado sentido elitista de la educación, lo que llevó a que el número de universidades se redujera a 10, dentro de las cuales destacaba la de Madrid que, como universidad central, tenía completas todas las enseñanzas además de numerosas escuelas especiales. La porción de estudiantes que eran atendidos por todas las instituciones en siglo XIX y aún en los comienzos del XX daba cuenta del espíritu segregacionista imperante, resaltando “el elitismo y, consecuentemente, el reducido número de alumnos que concurren a sus aulas” (HOLGADO, 1999:152).

En el interior de las instituciones se reflejaba la vigencia del modelo francés, una vez más, donde el gobierno y las enseñanzas de su distrito se encomendaban al Rector, que era asesorado por el Consejo Universitario compuesto por Decanos de las Facultades, Directores de instituto de segunda enseñanza y de algunas escuelas, vicerrector y secretario. Los catedráticos se distribuían en escalafones dentro de un cuerpo general con alcance a todo el país, aún desde antes de la entrada en vigencia de esta Ley, pues este sistema se aplicaba ya en el año 1846. Con la centralización se instaura también que las oposiciones para las plazas debían realizarse en Madrid, ante un tribunal formado por siete o cinco miembros elegidos por el Ministerio, con cierta participación de las academias o de las facultades, aunque fueron diferentes las modalidades adoptadas para la integración de esos tribunales.

Las dificultades y la pérdida de credibilidad en las universidades propició la aparición de iniciativas con modelos alternativos, como es el caso de la Institución Libre de Enseñanza, fundada en 1876 por un grupo de catedráticos separados de la universidad por defender la libertad de cátedra y negarse a ajustar sus enseñanza a los dogmas oficiales en materia religiosa, política o moral. Uno de sus principales exponentes fue Francisco Giner de los Ríos que junto con otros colegas decidieron seguir su labor educativa fuera de los centros universitarios, creando un establecimiento educativo privado, que inicialmente se orientó hacia la enseñanza universitaria y, después, a la educación primaria y secundaria.²⁷ Como veremos más adelante, sus principios dieron origen décadas después a otras iniciativas en el ámbito científico a comienzos del siglo venidero.

²⁷Institución Libre de Enseñanza, <http://www.fundacionginer.org/historia.htm>

2.1.3 La pedagogía como agente de cambio social

En los decenios finales del siglo XIX se dan dos tendencias opuestas: por una parte prosigue la pedagogía teocéntrica y perenne de épocas anteriores que era abanderada por el clero, los conservadores y pensadores como Menéndez y Pelayo, quien defendía que la educación debía reunir la triple condición de ser clásica, católica y tradicional, como lo había sido secularmente.

Al mismo tiempo que se daban “varios intentos de renovación pedagógica progresista” (DOMÍNGUEZ, 1999:161), de los que se destaca la posición de los conocidos como regeneracionistas. Estos intelectuales proponían un nuevo modelo de país sobre la base de la autenticidad, a fin de superar las que entendían como posturas falsas de las autoridades nacionales. El principal exponente del movimiento regeneracionista fue Joaquín Costa, que asumió con fervor la denuncia de las condiciones imperantes y la inoperancia de los gobernantes (aún más, sus críticas alcanzaban a la forma de ser de la población en general), junto con propuestas que mucho tenían de romanticismo. Él será con insistencia quien liderará a quienes proponían una respuesta mucho más positiva, teniendo confianza que con educación y alimentación (su lema era “escuela y despensa”) era posible encontrar soluciones. Pese a ello el movimiento no prospera porque “su revulsiva actitud frente al sistema del turno de partidos, sus denuncias de las torpezas y egoísmos de los políticos caen en desierto, pero le van concediendo cada vez mayor protagonismo moral” (FERNÁNDEZ, 1998:8).

La visión pesimista de la situación educativa resultaba ser una de las constantes hacia fines de siglo. En una obra de Macías Picavea, *El problema nacional: hechos, causas y remedios*, escrita en 1899 y referida por Eloy Fernández, presenta un cuadro lúgubre sobre la situación de las universidades en comparación de los otros niveles de la educación:

“Una cosa muerta por dentro. Idéntico régimen, igual falta de contenido, carencia parecida de toda acción educadora y docente, el mismo absoluto defecto de material didáctico, la propia ausencia de un cuerpo vivo y un alma autónoma. ¿Trabajos de laboratorio? ¿Investigaciones y crítica de fuentes? ¡Qué Utopías! Nuestra universidad es eterna boca de ganso en donde todo se aprende y se sabe, porque ‘lo dijo otro’ (FERNÁNDEZ, 1999:348).

Las características de la universidad en el siglo XIX se mantienen casi invariantes hasta entrado el siglo XX, donde se dan tajantes depuraciones luego de la guerra civil. El sistema social dominante se sirve de los titulados universitarios para perpetuar el control de la vida política, económica y social, ya que todos los puestos de preeminencia estaban ocupados por representantes de la burguesía salida de las universidades e instituciones superiores. La de abogado era la más codiciada de todas las titulaciones y la que garantizaba más opciones de trabajo, dominio y prestigio, a lo que se suma que “cuando se acompaña de un blasón y riqueza, el multiplicador de poder social alcanza normalmente los más elevados rendimientos” (MARTÍNEZ, 1974:265).

Tras los abogados le siguen en prestigio los médicos y profesiones conexas, y luego otro conjunto de profesionales surgidos de las Escuelas que preparaban a los ingenieros y arquitectos, reglamentadas éstas de manera restrictiva por el Real Decreto de 29 de enero de 1886 que supuso agregar tres años de formación a las enseñanzas básicas generales con materias específicas de cada rama.

La población con formación universitaria era minoritaria ya que la falta de instrucción general en 1899 se calculaba en más del 60% la población analfabeta, lo que daba lugar al reclamo de quienes sostenían “no es posible hablar de regeneración mientras de los 18 millones de habitantes, tengamos 11 que no saben ni leer ni escribir” (CANES, 1999:135). No obstante, el número de estudiantes universitarios se había más que duplicado en los últimos cincuenta años pasando de 7.170 estudiantes en el año académico 1857-1858 a 17.230 del 1900-1901, según refiere Peset (ob. cit., 1992:37).

2.1.4 Ingreso al siglo XX con esperanzas renovadas

El tránsito entre los siglos XIX y XX continuó marcado por la inestabilidad tanto en el campo educativo como en el político. El conocido como el “Desastre de 1898”, originado por la pérdida de España de sus últimas colonias en América, llevó a un profundo cuestionamiento sobre la identidad de la nación y sus posibilidades futuras, otrora poderosa a escala mundial. El regeneracionismo, crítico de la situación tal cual dimos cuenta recientemente, tuvo como correlato literario los aportes de la “Generación ‘98” con autores de la talla de Miguel de Unamuno, Ramón del Valle Inclán, Pío Baroja, Azorín (nombre artístico de José Martínez Ruiz) o Antonio Machado. Desde la literatura comparten sentimientos comunes que traducen en un lenguaje llano,

apuntando a resaltar el afán reformador, rebelándose contra el atraso generalizado y exaltando los valores patrióticos y nacionales. Pero su acción no logra resultados tangibles, más allá de la sensibilización y la denuncia, “ajena a la formulación de propuestas alternativas de carácter constructivo, esta intelectualidad será consciente de su labor crítica, viéndose pronto sumida no sólo en la decepción, sino en una profunda desorientación en medio de la crisis de valores durante el cambio de siglo” (SEVILLANO, 2004:6).

La regencia de María Cristina concluyó al asumir el trono Alfonso XIII en el año 1902, dando inicio a un reinado que llega hasta 1931, en medio de permanentes crisis políticas que favorecen la implantación de la dictadura de Primo de Rivera. Confrontaciones internas impedían la consolidación de gobiernos que dieran solución a los problemas; conflictos externos, en particular el ambiente previo a la Primera Guerra (con sus repercusiones) y la Revolución Soviética (con el surgimiento de las agrupaciones obreras y los sindicatos) conspiraron aún más contra ello.

No todas eran malas noticias y es posible rescatar experiencias que muestra el afán de superación en medio de las dificultades. Una de ellas es la creación en 1907 de la Junta para Ampliación de Estudios e Investigaciones Científicas, nacida de la visión de don Santiago Ramón y Cajal, que había sido distinguido con el Nobel de Medicina en 1906, tras lo cual le fue ofrecido el cargo de ministro de Instrucción Pública, que él declinó.

Creía que su labor podía ser más efectiva desde una posición más cercana al fomento del conocimiento y, en ese sentido, presentó al Gobierno un plan para la mejora de la ciencia y la investigación en España. La institución que estaba proponiendo heredaba sus principios de la Institución Libre de Enseñanza y pretendía terminar con el aislamiento español al enlazar con la ciencia y la cultura europea, junto con preparar personal encargado de llevar a cabo las reformas necesarias en esas áreas y en la educación.

Su existencia contribuyó a la creación de laboratorios, centros de investigación, dotación de becas para estudiar en el extranjero, entre otras iniciativas, y puso en contacto a los principales científicos del país con sus colegas de otras naciones. La Junta fue disuelta en 1939 y desde ese mismo año sus actividades pasaron a depender del

Consejo Superior de Investigaciones Científicas, que actualmente funciona en la órbita del Ministerio de Economía y Competitividad.²⁸

No obstante avances como el reseñado en el fomento de la ciencia, el ambiente general se fue cargando de problemas que desembocaron en una crisis en el verano de 1917, momento en que la conflictividad conjugó las tensiones que se venían gestando en el ambiente militar, en la burguesía y entre las masas obreras. Uno de los elementos más descollantes fue la realización de la primera huelga general en España, con un acatamiento generalizado y el despliegue del ejército en las calles, con un saldo de 80 muertos. Sucesos como éste dieron lugar a continuos cambios en el poder hasta año 1923, sin que liberales o conservadores consiguieran establecer mayorías suficientes para conformar gabinetes sólidos.

Entre esos años se promulga el Real Decreto de 21 de mayo de 1919 que se conoce como el *Plan Silió*, por el entonces Ministro de Instrucción Pública y Bellas Artes; en éste se volvía a establecer la autonomía de las universidades, pero una vez más, su vigencia fue efímera ya que en 1922 es derogado con un argumento técnico: un Decreto no podía modificar lo dispuesto en una Ley (la Ley Moyano). El texto es contundente sobre las atribuciones que obtenían las universidades, como lo indica en su Artículo tercero,

“La universidad, en su otro carácter de Centro pedagógico y de alta cultura, podrá organizar enseñanzas complementarias de los cuadros y distribuciones que ella misma haya establecido para las profesiones; crear nuevas Cátedras y laboratorios de cultura superior, de ampliación y estudios y de investigaciones científicas; establecer Museos y Bibliotecas; extender su acción, mediante cursos ambulantes, a todo el territorio del distrito universitario, y realizar, en suma, con sus propios recursos, administrados por ella, su misión cultural, con plena autonomía” (RD, 1919).²⁹

Los años del gobierno dictatorial de Primo de Rivera (1923- 1930) estuvieron marcados por una fuerte oposición estudiantil, lo que resultó en un factor determinante para que fuera desplazado del poder. Al principio el dictador intentó atraerse a los claustros mediante el Real Decreto-ley de 9 de junio de 1924 redactado en una clara

²⁸ Ministerio de Ciencia y Competitividad,

<http://www.csic.es/web/guest/home;jsessionid=B399A01D9BF7AFE9B070D2E989AC3543>

²⁹ Real Decreto 12 de mayo de 1919, http://personal.us.es/alporu/legislacion/plan_silio.htm [consultado el 16 de febrero de 2013]

sintonía con lo propuesto por Silió, por el cual se daba personalidad jurídica a las universidades en su calidad de corporaciones de interés público. Dos años más tarde, otro RD de 25 de agosto de 1926 establecía la creación de patronatos universitarios, integrados por personas que tuvieran con el compromiso de favorecer el desarrollo de cada universidad sin formar parte del profesorado de la institución. Al respecto, vale la pena destacar que esta figura institucional guarda mucha relación con lo que veremos un poco más adelante en la estructura actual de las universidades públicas, con la figura del Consejo Social que forma parte de los órganos de gobierno institucional.

Pero la incorporación de nuevas disposiciones para la universidad comenzó a encrespar los ánimos, en particular con disposiciones de claro signo autoritario y en contra de la libertad de expresión. Un ejemplo paradigmático resulta el RD de 19 de mayo de 1928 en que se reafirma la personalidad jurídica de las instituciones y se expresa la plena libertad pedagógica de las funciones docentes, pero dentro de un contexto restrictivo “sin que les sea lícito atacar los principios sociales básicos, que son fundamento de la constitución del país, ni a su forma de Gobierno ni a los Poderes, ni Autoridades castigándose con las sanciones procedentes las infracciones de este precepto, ya gubernativamente por las autoridades académicas o bien por los Tribunales de Justicia, según la índole y gravedad del caso” (VICENTE, 2002:138).

El mencionado Decreto contenía además otros puntos conflictivos, en especial la posibilidad de que algunas universidades privadas otorgaran títulos que hasta entonces habían sido reservados para las instituciones oficiales, lo que favoreció el nacimiento de protestas de estudiantes en el mes de junio de 1928. El profesor Peset recuerda que Unamuno escribió desde su destierro:

“Salvad a España, estudiantes, salvadla de la injusticia, de la ladronería, de la mentira, de la servilidad y, sobre todo, de la sandez. Más que otras infamias criminales está degradando a nuestro país el que le dicte tiranía ese dechado de majadería que atrae sobre él la burla del mundo entero...” (ob. cit., 2002:3).

Los movimientos de estudiantes y docentes constituían una verdadera novedad, una forma inédita de reivindicación de derechos educativos. Los líderes o los involucrados no provenían de los grupos que tradicionalmente habían manifestado sus insurrección con anterioridad, como podían ser los militares o los partidos políticos, sino que “será un proceso protagonizado de una manera muy importante (y, visto desde

hoy, sorprendente) por intelectuales y universitarios, profesores y estudiantes, en unos años en los que todavía su autoridad constituía opinión pública” (GONZÁLEZ, 2002:80). Su contribución en la caída del dictador Primo de Rivera, si bien no fue decisiva, resultó de suma importancia.

En medio de este clima agitado se buscaba encontrar el sentido y la misión de la universidad; para ello es necesario referirnos al Dr. José Ortega y Gasset, catedrático de Filosofía Moral de la Universidad de Madrid entre 1910 y 1936. Respondiendo a una invitación de la Federación de Estudiantes Españoles dictó una serie de seis conferencias en su universidad en el año 1930, en las que ofreció su visión optimista sobre el estado de la educación superior ante el fin inminente del régimen de Primo de Rivera. Por ello animaba a los estudiantes a valorar su momento ante “la suerte que han tenido: llegan a la vida en una ocasión magnífica de los destinos españoles; cuando el horizonte se abre, y muchas, muchas grandes cosas van a ser posibles, entre ellas un nuevo Estado y una nueva Universidad” y, en consonancia con su visión filosófica, donde “vida es lo que hacemos y lo que nos sucede” (ORTEGA, 1930:5).

Sus conferencias las centra en torno a lo que entiende es la Misión de la universidad y propone que sean cuatro las ‘misiones’ a ser asumidas como esenciales, en sintonía con el modelo institucional y filosófico en el que él creía:

1. una universidad orientada a la enseñanza de las profesiones, en sintonía con el modelo de universidad en la que estaba inserto (la Universidad de Madrid);
2. la investigación científica y la formación de futuros investigadores (como reflejo de su período formativo en Alemania, pero del cual era crítico si el enfoque quedaba reducido a una mera investigación alejada de la formación de los valores más profundos de la persona, los de la cultura);
3. educar para ejercer el liderazgo (en la línea de considerar que sólo los universitarios, por pertenecer a la clase dominante podían conducir los destinos del país);
4. crear al hombre culto que pueda ver las etapas de la vida con una luz clara y perspectiva holística de la realidad (en referencia a esa formación completa de la personalidad humana).

Ortega enfatizaba que se debe enseñar la cultura, a la que se rehusaba a calificar como ‘cultura general’ porque denominar así suponía que el estudiante iba a recibir

unos complementos a su formación, pero que sería de carácter ornamental y vago, cuando en realidad, cuando ésta (la cultura) es lo central del proceso formativo y refleja “el sistema vital de las ideas de cada tiempo” (ORTEGA, 1930:15). Para él resultaba ineludible crear una nueva institución que tuviera por centro la enseñanza de la cultura, ya que “esa es la tarea universitaria radical. Eso tiene que ser, antes y más que ninguna otra cosa, la universidad” (ob. cit., 16). En su concepción no había lugar para una mera copia de lo realizado en otros países que tenían mejores resultados en su educación, ya que en cada uno las instituciones educativas dan cuenta del entorno cultural en el que se insertan y de las condiciones sociales e históricas que las crearon.

Poco tiempo después de la caída de Primo de Rivera concluyó también el reinado de Alfonso XIII (abril de 1931) y con él finalizó un ciclo de la monarquía, al vencer en las elecciones municipales en las grandes capitales los partidos republicanos. El ministro del gobierno provisional, Marcelino Domingo, derogó por Decreto de 13 de mayo todas las disposiciones de años anteriores y restableció para el año siguiente la legislación existente antes de la dictadura. En ese mismo año se reorganizaron las asignaturas de segunda enseñanza y de las facultades, al tiempo que se deba representación a las asociaciones de estudiantes. Se estaban intentando crear las bases para una reforma que no se concretaría plenamente.

2.1.5 La universidad en la Segunda República

El 9 de diciembre del año 1931 se proclama la Constitución de la República que devolvía a la universidad su autonomía y establecía la responsabilidad del Estado en la provisión de la educación, así como su carácter gratuito y laico. Se experimentaba un nuevo ejemplo de la influencia napoleónica al proponerse un sistema centralizado (unificado), con catedráticos que serían funcionarios públicos y orientada hacia la práctica (“el trabajo”) como finalidad principal; el Artículo 48 resume estos principios:

“El servicio de la cultura es atribución esencial del Estado, y lo prestará mediante instituciones educativas enlazadas por el sistema de la escuela unificada. La enseñanza primaria será gratuita y obligatoria. Los maestros, profesores y catedráticos de la enseñanza oficial son funcionarios públicos. La libertad de cátedra queda reconocida y garantizada. La República legislará en el sentido de facilitar a los españoles económicamente necesitados el acceso a

todos los grados de enseñanza, a fin de que no se halle condicionado más que por la aptitud y la vocación. La enseñanza será laica, hará del trabajo el eje de su actividad metodológica y se inspirará en ideales de solidaridad humana” (Constitución de 1931).³⁰

El gobierno comenzó a aplicar una serie de proyectos reformadores para todos los ámbitos de la sociedad, incluyendo a la educación, en donde uno de los problemas más importante era el analfabetismo. Si bien en 1930 el porcentaje de personas iletradas en el país estaba en el entorno del 42%, la situación había experimentado una mejora sostenida desde el comienzo del siglo haciendo que en 40 años “tanto en valores absolutos como relativos, la alfabetización experimenta un crecimiento prácticamente sistemático pero más bien débil en el siglo XIX y el primer decenio del XX. Entre 1910 y 1940 se producen los avances más importantes, aumentando la tasa veintiocho puntos” (DE GABRIEL, 1997:204). La universidad en este período desarrolla un doble papel: por una parte ella misma es agente de cambio activo del sistema educativo por medio de las reformas que experimenta, y por otra parte se toma como objeto de su propia investigación.

Se amplió el programa de construcción de escuelas y contratación de maestros y en dos años crearon 13.000 centros educativos, frente a los 35.000 que existían, proceso que fue acompañado por incrementos de las dotaciones presupuestales para el Ministerio de Instrucción, pero que aún resultaban insuficientes en vista del tamaño del desafío a enfrentar. Se realizaron campañas de difusión de la cultura y las letras, que se llamaron las Misiones Pedagógicas y estaban formadas por grupos ambulantes de estudiantes, profesores e intelectuales que llevaban a las zonas rurales bibliotecas, coros, conferencias, cines y grupos de teatro.

Dentro de las bases propuestas por las autoridades entre los años 1931 y 1933 estuvo la instauración del laicismo en la enseñanza, primero por la no obligatoriedad y luego por la supresión de la asignatura “religión” en las escuelas públicas. A estas medidas se adicionaron otras como la disolución de la Compañía de Jesús y la nacionalización de sus colegios, que fueron contestadas “por medio de una notable movilización en torno a organizaciones como la Federación de Amigos de la Enseñanza, las Asociaciones de Padres de Alumnos, los Comités Diocesanos de Enseñanza, la

³⁰ Constitución de 1931 http://www.congreso.es/constitucion/ficheros/historicas/cons_1931.pdf
[consultada el 5 de marzo de 2013]

Federación Católica de Maestros, entre otros” (MORENO, 2003:28). En las universidades la Federación de Estudiantes Católicos se opuso a la Federación Universitaria Española, vinculada a las nuevas autoridades y llevó a cabo protestas públicas, huelgas y otro tipo de medidas que encrespaban los ánimos.

Uno de los objetivos de las políticas gubernamentales fue la de implicar a los estudiantes para que participaran en la conducción académica. El ministro Marcelino Domingo aprobó una Orden el 3 de junio de 1931 en la que establecía la participación estudiantil en las Juntas de Facultad y en la elección de las autoridades académicas, y posteriormente “se amplía a los Claustros Generales y sus Juntas de Gobierno, a las Escuelas Técnicas, Normales e Institutos” (NAVARRO, 2012:7).

Otras decisiones asumidas en este terreno son las orientadas a regular el bilingüismo a fin de permitir que en las escuelas primarias se enseñase en la lengua materna de la región, aunque fuese “diferente del castellano” (MUÑOZ, 2000:42). Estas acciones formaban parte de una visión global sobre el papel de las regiones dentro de la vida del país, y canalizaba sentimientos nacionalistas que aspiraban a tener una organización propia, incluyendo en muchos casos la autonomía. En tres regiones (Cataluña, País Vasco y Galicia) se dan diferentes avances en esa dirección.

Se puede afirmar que las circunstancias en las que se produjo la instauración de la II República eran desfavorables. Por una parte coincidió con la depresión económica mundial que, aunque incidió de manera más débil por la reducida inserción española en los mercados internacionales, tampoco favoreció la creación de las bases para un crecimiento exportador. Por otro lado dejó en evidencia, o agravó, problemas internos de la economía que eran reflejo del reparto de las tierras y la falta de trabajo en el mundo rural. Se sumó también que las medidas económicas adoptadas no consiguieron los resultados esperados. Las reformas emprendidas en las diferentes áreas sociales y económicas se desarrollaban a un ritmo que provocaba el desencanto y la impaciencia de los trabajadores, en especial en un contexto en que el paro era muy alto y la actitud de la patronal y de los propietarios agrícolas resultaba contraria a cualquier negociación. La inestabilidad social se fue manifestando en distintas regiones y por diferentes actores, como la sublevación de mineros en Cataluña en 1932, o de los campesinos en Andalucía Casas Viejas y Castilblanco en Extremadura en 1933.

Estos hechos produjeron un desgaste del gobierno que cayó en el descrédito. Las elecciones de noviembre de 1933 son un hito histórico ya que en ellas se contó por primera vez con el voto femenino en España, que eran generalmente asociadas con los partidos de derecha. De las urnas surge un nuevo gobierno en donde la izquierda había perdido fortaleza y unidad, lo que le llevó a la necesidad de establecer alianzas con otras tendencias, lo que dio lugar a un gobierno conocido como “radical cedista”, por la injerencia de los grupos integrantes de la Confederación Española de Derechas Autónomas (CEDA). Como resultado, varias de las reformas iniciadas (la agraria, la religiosa y la del ejército, por ejemplo) se vieron detenidas o modificadas sustancialmente y se generaron roces con las autonomías, en particular con la Catalana. No sucedió lo mismo con la educación y se respetaron los cambios del gobierno anterior, pero se redujeron sus presupuestos. El clima general era propicio para la violencia y ruptura del orden institucional, como efectivamente se produjo.

2.1.6 La Guerra Civil y sus consecuencias en la Universidad

La Guerra Civil comenzó el 18 de julio de 1936. La actividad universitaria, como en general toda la enseñanza, se fue paralizando a medida que el conflicto iba creciendo en gravedad, hasta afectar por completo a las doce universidades que existían en aquel momento: Salamanca, Valladolid, Zaragoza, Santiago de Compostela, Oviedo, Sevilla, Granada, Barcelona, Madrid, Valencia, Murcia y La Laguna. La afectación del funcionamiento no supuso la desaparición de iniciativas en el bando republicano, que intentó legislar y experimentar en acciones de educación popular, pero en medio de una situación que no favorecía el florecimiento de acciones sostenibles por mucho tiempo.

Las instituciones quedaron prácticamente vacías y sin actividad en los años del conflicto pues la mayoría de sus estudiantes y docentes habían sido movilizados para servir en los frentes. Únicamente se organizaron en universidades que se encontraban más alejadas de los combates, algunos cursos para jóvenes incapacitados o de profesiones con utilidad militar. La situación fue aprovechada por ambos bandos para hacer de la educación uno de sus instrumentos para el reclutamiento partidista y el resultado no pudo ser más trágico; al final se “culminó con los procesos de depuración universitaria, sin perjuicio del fusilamiento de un buen número de profesores, entre ellos algunos cargos académicos como Decanos, Vicerrectores y los Rectores de tres universidades: Oviedo, Granada y Valencia” (FERRÉ, 2009:13).

El conflicto y sus repercusiones posteriores, a partir del triunfo de Franco en 1939, dañó gravemente y por mucho tiempo a las universidades a consecuencias del exilio de muchos de los integrantes de la comunidad educativa y por la depuración o muerte de un buen número de sus docentes. La depuración fue un duro proceso que se instauró para comprobar el grado de afinidad con el Movimiento Nacional de todos y cada uno de los profesores españoles, afectando a maestros, profesores de instituto y profesores universitarios. En lo concerniente a la universidad se creó una Comisión compuesta por cinco miembros, conocida como “Comisión A”, que se encargaría de estudiar todos los casos de los docentes. Tres de los integrantes debían ser catedráticos universitarios con el encargo de recoger informes, instruir expedientes y proponer las sanciones oportunas, en particular la separación definitiva del servicio. Si bien no tenían competencias para imponer penas, ya que éstas las administraban los Tribunales y Consejos de Guerra, la información que proporcionaban servía para los servicios de represión.

Las acciones de depuración hicieron que se liberaran cientos de plazas, aprovechando la complicidad y colaboracionismo de docentes que, por afinidad ideológica o intereses materiales, veían la ocasión para alcanzar una como catedráticos, prescindiendo de la moralidad de los procedimientos y aún las vidas que podían haber costado.

Hay un hecho que merece la pena destacarse entre las arbitrariedades registradas con la destitución de académicos, como es el caso sucedido con Miguel de Unamuno. Mencionamos antes de su encendido mensaje a los estudiantes contra la dictadura de Primo de Rivera; al poco tiempo adhiere a la causa de la II República de la cual posteriormente se desencanta de tal modo que contribuye con dinero para el equipamiento del ejército que se alzó en armas contra ella. Esto le valió ser separado por los republicanos de su puesto de Rector vitalicio de la Universidad de Salamanca, considerándolo ‘desafecto’. Pero posteriormente siendo Rector de esa Universidad en el gobierno de Franco, es cesado nuevamente el 22 de octubre de 1936 a ‘petición’ del Claustro de la Universidad, luego de haber mantenido un clamoroso altercado en el Paraninfo con el Gral. Millán Astray. Su accionar fue un ejemplo de la actitud asumida por muchos otros académicos como él que buscaron defender la libertad de las ideas frente a la prepotencia de la fuerza, adoptando como bandera la consigna “venceréis pero no convenceréis” (FERRÉ, 2009:63). Salvó su vida de momento, pero pagó con su

cargo; fue el único Rector destituido por ambos bandos y en el mismo año, tras lo cual muere el 31 de diciembre de 1936 apesadumbrado por las circunstancias.

El régimen político que se impone en España después de la guerra no se preocupa por diseñar un sistema escolar distinto del preexistente y en los primeros años sólo le interesa al Gobierno utilizar la educación como vía para inculcar ideología, sin importarle su organización y estructura interna. Así es que “proliferan decretos y órdenes ministeriales con una sola idea: la educación debe ser católica y patriótica. Hay, por tanto, un rechazo frontal a la política educativa de la República” (MINISTERIO DE EDUCACIÓN, 2004: 5).

El sistema escolar de la posguerra tuvo entre sus rasgos más destacados el de ser una enseñanza confesional católica cimentada en tres bases: de acuerdo con la moral y dogma católicos, enseñanza obligatoria de la religión en todas las escuelas y derecho de la Iglesia a la inspección en todos los centros. Por otra parte era evidente la politización de la educación a través de una concepción doctrinaria de todas las materias; asimismo se establecía la subsidiariedad del Estado en materia de educación, porque es la sociedad la que asume las competencias, lo que en los hechos representa que el Estado la deja en manos de la Iglesia.

En este período se promulgan cuatro leyes importantes en materia de enseñanza. La primera, la *Ley de Reforma de la Enseñanza Media*, de 20 de septiembre de 1938; la *Ley de Ordenación de la Universidad Española* del 29 de julio de 1943; la *Ley para la Enseñanza Primaria*, del 17 de julio de 1945, y la cuarta, la *Ley de Formación Profesional Industrial* del 16 de julio de 1949.

La Ley de Ordenación afirma que la Universidad del Estado será católica y tendrá “como guía suprema el dogma y la moral cristiana”³¹. El jefe de la universidad sigue siendo el Rector (Art. 40), pero completamente alineado con la posición del gobierno, ya que si bien debía ser un catedrático numerario de la universidad, tenía que reunir además la condición de ser militante de la Falange Española Tradicionalista (FET) y de las Juntas de Ofensiva Nacional Sindicalista (JONS). Los profesores necesitaban una certificación de la Secretaria General del Movimiento (de la Falange³²) en que constara

³¹ Ley de Ordenación universitaria de 1943, <http://www.filosofia.org/mfa/fae943a.htm> [consultada el 8 de marzo de 2013]

³² La Falange es el nombre del partido político de ideología nacionalsocialista fundado en 1933 por José Antonio Primo de Rivera, y que se constituyó en soporte del régimen del gral. Franco

la firme adhesión a los principios del Estado, que eran los mismos que son definidos para la Falange.

Esta ley representa un férreo control de la universidad por parte del Estado; ya en su Preámbulo establece que las funciones de la Universidad se ejercerán bajo la dirección del Ministerio de Educación Nacional, lo que supone “fuertes candados a lo que podría ser cualquier avistamiento de autonomía universitaria” (MARTÍNEZ, 2008:1), al punto que se pueda afirmar que de la idea de autonomía “sólo queda la palabra” (PESET, 2002:5). Resulta curioso observar que en la concepción de la universidad que establece la ley retoma ideas y prácticas medievales, por ejemplo cuando en el artículo 1º se habla de “corporación de maestros y escolares”, o en el artículo 3 estableciendo que se “acomodará sus enseñanzas a las del dogma y de la moral católica y a las normas del Derecho canónico vigente”; o cuando en sus artículos 7 y 8 fija la necesidad de tener un “emblema corporativo como enseña” o de fijar un “ceremonial propio”.

En lo referido a los estudiantes se imponía la necesidad de estar afiliados al Sindicato Español Universitario (SEU) perteneciente a Falange Española, como único sindicato estudiantil permitido y representado en todos los órganos de gobierno de la universidad. Dadas las discrepancias con el régimen y el escaso apoyo dentro de la estructura de la universidad, el SEU quedó oficialmente disuelto por imposición gubernativa en el año 1965 y fue sustituido con un intento de creación de las Asociaciones Profesionales de Estudiantes que reflejaban la política tecnocrática que imperaba en ese entonces. No se pudieron instaurar porque en la base de las instituciones seguían vivos los sindicatos democráticos de estudiantes, que tenían una representación puramente asamblearia pese a que contaba con apoyos de la intelectualidad europea (Sartre, Camus, Simone de Beauvoir, entre otros). Se intentaba crear una institución científica, democrática y laica, buscando una continuidad con las ideas de reforma que venían de la República.

Al finalizar la guerra se confirma la existencia de las doce universidades que existían al comienzo de la confrontación, al tiempo que se dividía el territorio en doce Distritos Universitarios (Art. 12) dentro de los cuales cada universidad ejercería sus funciones.

- Distrito de la Universidad de Barcelona: provincias de Barcelona, Lérida, Gerona, Tarragona y Baleares.
- Distrito de la Universidad de Granada: provincias de Granada, Málaga, Jaén y Almería y ciudades de soberanía del Norte de África y Zona del Protectorado de Marruecos.
- Distrito de la Universidad de La Laguna: provincias de Las Palmas y Tenerife y colonias de África. Distrito de la Universidad de Madrid: provincias de Madrid, Segovia, Toledo, Guadalajara, Cuenca y Ciudad Real.
- Distrito de la Universidad de Murcia: provincias de Murcia y Albacete.
- Distrito de la Universidad de Oviedo: provincias de Asturias y León.
- Distrito de la Universidad de Salamanca: provincias de Salamanca, Zamora, Ávila y Cáceres. Distrito de la Universidad de Santiago de Compostela: provincias de La Coruña, Lugo, Orense y Pontevedra.
- Distrito de la Universidad de Sevilla: provincias de Sevilla, Córdoba, Cádiz, Huelva y Badajoz.
- Distrito de la Universidad de Valencia: provincias de Valencia, Alicante y Castellón.
- Distrito de la Universidad de Valladolid: provincias de Valladolid, Burgos, Palencia, Santander, Guipúzcoa, Vizcaya y Álava.
- Distrito de la Universidad de Zaragoza: provincias de Zaragoza, Huesca, Teruel, Navarra, Logroño y Soria.

Las universidades podían conferir los títulos de licenciado y doctor al tiempo que la Ley prescribía las características de los cursos, períodos lectivos, modalidades de evaluación, calendario de actividades y demás características de un sistema netamente centralizado y unificado. Los Colegios Mayores vuelven a instituirse con renovado énfasis, al punto que “todos los escolares universitarios deberán pertenecer, como residentes o adscritos, a un Colegio Mayor” (Art. 27) y que estos centros podrían crearse en las universidades ya fuera por su iniciativa o por la Falange Española Tradicionalista y de las JONS (Art. 28), lo que incluía un componente ideológico que no formaba parte de las tradiciones de los Colegios Mayores.

Una de las expresiones más claras de la necesidad de afinidad ideológica al modelo de universidad franquista para poder trabajar, quedaba evidente en el Art. 33, donde se estipulaban las funciones del “Servicio Español del Profesorado de Enseñanza Superior de Falange Española Tradicionalista y de las JONS”, creado como órganos de servicio para la realización de las funciones universitarias. Entre sus funciones debía:

- Proponer al Rector, para su aprobación y la del Ministerio de Educación Nacional, la organización de los cursos obligatorios de formación política para los escolares, que incluían pruebas que debían pasarse favorablemente.
- Difundir el espíritu político del Movimiento en el Profesorado universitario, comunicando a todo él sus consignas por medio de sus jerarquías, previo conocimiento del Rector.
- Proponer a la aceptación del Rector y organizar actividades culturales o de protección que se relacionaran con el profesorado universitario.

Otra de las organizaciones que la Ley preveía para ofrecer ‘servicios’ de ayuda a las funciones universitarias era la relativa al trabajo con los estudiantes, que le era confiado al Sindicato Español Universitario de Falange Española Tradicionalista y de las JONS (Art. 34). Como era el sindicato único debía orientarse a agrupar a todos los estudiantes universitarios. El agrupamiento contenía metodologías y objetivos de claro corte militar, ya que debían “encuadrar a los estudiantes comprendidos en edad militar dentro de la Milicia Universitaria”, así como “infundir con sus actividades e instituciones el espíritu de la Falange en los escolares universitarios”. La Milicia Universitaria tenía por objeto facilitar al Ejército el reclutamiento de la Oficialidad de Complemento entre jóvenes con cultura y preparación para que se integrasen posteriormente, o aún antes si era posible, en la instrucción militar propiamente dicha. Asumía también responsabilidades diferentes a las que son funciones tradicionales de un gremio estudiantil, en el sentido de la promover oportunidades para el deporte, el albergue o similares.

Los profesores universitarios se clasificaban según fueran Catedráticos numerarios o extraordinarios de facultad, Profesores adjuntos de facultad, Ayudantes de clases prácticas, clínicas y laboratorios y Profesores encargados de Cátedra o curso en cualquier órgano o servicio universitario. De entre ellos los Catedráticos eran funcionarios del Estado, con un número fijo de plazas y un Escalafón general donde se

establecían las categorías económicas a las que se ascendía “por rigurosa antigüedad de nombramiento” (Art. 57), evidenciando así que los criterios de calidad, productividad o buena docencia no eran relevantes a la hora de promoverlos.

La universidad así concebida se mantuvo, más allá de algunos cambios menores, hasta la aprobación de la *Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa* (LGE) de 4 de agosto de 1970³³ (conocida como la de Villar Palasí por ser el Ministro de Educación de Franco en ese momento). Entre otras particulares, esta Ley reguló y estructuró por primera vez en el siglo XX todo el sistema educativo español en cuatro niveles, el Preescolar, la Educación General Básica, las Enseñanzas Medias y la Enseñanza Universitaria.

.Las características más relevantes del sistema que se creó destacaban por lo siguiente:

- Proponer la generalización de la educación de los 6 a los 14 años para toda la población.
- Introducir la preocupación por la calidad de la enseñanza. “La LGE no sólo supuso la extensión de la educación, sino que procuró una enseñanza de calidad para todos” (MEC, 2004:7).
- Poner fin al principio de subsidiariedad del Estado, que se mantuvo presente hasta ese mismo año, a partir cuando se reconocía la función docente del Estado en la planificación de la enseñanza y en la provisión de puestos escolares.
- Aumentar significativamente la enseñanza privada en los niveles no universitarios.
- Establecer relaciones entre el sistema educativo y el mundo del trabajo, ya que entendía que la educación debía preparar para el trabajo.
- Configurar un sistema educativo centralizado, lo que trajo consigo la uniformidad en la enseñanza.

La nueva Ley creaba las bases para una incipiente liberalización y autonomía aunque, de hecho, era relativa pues se mantenían controles del poder franquista en el

³³ Ley LGE, <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1970-852> [consultada el 24 de enero de 2013]

propio articulado. Así, por ejemplo, en el artículo Primero se señalaba la formación integral dentro de los fines de la educación, pero se la asociaba con “el concepto cristiano de la vida y en la tradición y cultura patrias [...]; todo ello de conformidad con lo establecido en los Principios del Movimiento Nacional y demás Leyes” (LGE, art. 1). También aludía a la autonomía y conexión con la sociedad a través de los patronatos, crea los departamentos, pero mantiene siempre las jerarquías. Es así como para la elección del Rector los claustros proponían una terna de nombres, pero su designación y cese era competencia reservada al Ministro de Educación. El Rector concentraba el poder esencial y las demás instancias le estaban subordinadas, pero sus acciones se diluían ante otras disposiciones surgidas con posterioridad, ya que “el desarrollo reglamentario cortó además las escasas posibilidades que tenía la ley” (PESET, 2002:8).

2.1.7 La universidad española a la salida de la era franquista

En 1978 se aprueba una nueva Constitución Española que preparaba un nuevo escenario en plena recuperación democrática, dentro del cual uno de los principios consagrados era el referido a la autonomía universitaria. Se establece en el Artículo 27 junto con la indicación que sería una futura ley la que se encargaría de establecer sus términos. Esta nueva ley, sustitutiva de la de 1970, supuso esperar otros cinco años, pues si bien existió un proyecto de *Ley de Autonomía Universitaria* (LAU) de 1980, nunca llegó a aprobarse. De esa forma la primera ley universitaria aprobada en democracia fue la *Ley Orgánica de Reforma Universitaria* (LRU) de 25 de agosto de 1983.³⁴ “La incipiente autonomía que empezó a concederse a las universidades a finales de los años 70 se amplió considerablemente durante la transición democrática y ha seguido acrecentándose con las últimas reformas” (EGIDO, 2006: 212).

Una serie de cambios de importancia comenzaban a plasmarse en las instituciones con las consiguientes repercusiones en sus estructuras, como por ejemplo:

- Las universidades se convierten en entidades con autonomía que podían establecer sus propios programas y currículos.
- Los Rectores de las universidades serían elegidos por los Claustros de la institución y no por las autoridades ministeriales.

³⁴ Ley LRU <http://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1983-23432>

[consultada el 3 de febrero de 2013]

- Se concebían las instituciones como unidades independientes y competitivas.
- Los profesores estaban vinculados a cada institución, en lugar de pertenecer a un gran cuerpo nacional.
- Se transfirieron responsabilidades a los gobiernos locales, las Autonomías, compartiendo también espacios con el gobierno nacional.
- Las instituciones recibirían sumas de dinero que podrían utilizar conforme sus propias necesidades y conveniencias.

La LRU ofreció las bases para la “emancipación de la educación superior del control del Estado” (MORA, 2004:423). El propio preámbulo señalaba la necesidad de distribuir las competencias universitarias entre los diferentes poderes públicos, en particular entre el Estado, las Comunidades Autónomas y las propias universidades. Se apuesta por compartir las responsabilidades y los derechos, ya que al tiempo de señalar que las instituciones deben poder desarrollar las funciones correspondientes dentro de un amplio espectro de libertades, les exigen la rendición de cuentas a la sociedad sobre su calidad docente e investigadora; “sólo en una universidad libre podrá germinar el pensamiento investigador nacional y de sus respectivas Comunidades Autónomas” (LRU, preámbulo).

Las universidades españolas emprendieron un proceso de profundas transformaciones que supuso la democratización de la institución universitaria y la superación de las limitaciones impuestas por el largo período de la dictadura. La década de los ochenta y de los noventa constituyó la más expansiva de la historia de la Universidad española, alcanzando “uno de los porcentajes más altos de Europa en número de estudiantes universitarios entre la población de 25 a 34 años, un 39%, superando desde 2007 la media europea” (PALMA, 2009:207).

2.2 Las reformas del siglo XXI y la calidad en el corazón de las mismas

En el capítulo siguiente analizaremos con detenimiento al EEES, no obstante aquí señalaremos algunas de sus características. España no estuvo presente en la reunión que sentó las bases del proceso de Bolonia, aunque sí lo hizo en su creación formal en 1999 aceptando el programa previsto e iniciando las gestiones que le hicieran capaz de incorporarse en el proceso. La Ley de educación vigente seguía siendo la LRU de 1983 y la participación en el EEES significaba tener que adecuar las normas en lo que fuera

menester. Es en ese marco donde se ubica la promulgación de la *Ley Orgánica de Universidades* (LOU, 21 de diciembre de 2001).

La Ley surgió en medio de una firme oposición tanto por razones de forma (el proyecto se dio a conocer en junio para entrar en vigencia en diciembre, sin tiempo para debates) y de contenido, en especial porque se le atribuía un nuevo centralismo y recortes de la autonomía universitaria, conquistada pocos años antes. Al mismo tiempo se señalaba en ella un alejamiento de la perspectiva europea en la enseñanza superior, cuando debía darse lo contrario a las puertas de la puesta en funcionamiento del EEES. La norma confrontó al Gobierno con la Conferencia de Rectores de la Universidades Españolas (CRUE) que protestaron por la falta de posibilidades para un consenso en las orientaciones que debían regirlas; entre otros aspectos manifiestos estaban también los cuestionamientos a la evaluación de la calidad de las universidades que aspiraban fuera realizada por agencias independientes (con composición nacional e internacional), no por organismos burocrático-políticos. Pero el punto más importante a los intereses de los Rectores, estaba en la obligación que les exigía abandonar el cargo y convocar nuevas elecciones, ya que consideraban que “se está poniendo en cuestión la legitimidad democrática de los órganos de gobierno de las universidades” (EL PAÍS, 2001).

En este entorno es necesario hacer referencia al *Informe Universidad 2000*, más conocido como *Informe Bricall*, solicitado por la CRUE y financiado por distintas organizaciones y que es visto como antecedente de la LOU. Su relevancia (que será analizada en detalle más adelante) generó diferentes críticas, movilizaciones estudiantiles y actos de protesta como la realizada en Barcelona en el año 2000, que “encendieron la polémica en torno a la reforma educativa universitaria” (RAMOS, 2006:3).

La LOU incorporó cambios de importancia, entre los que pueden destacarse lo que se señalan a continuación:

- Crea el espacio para que representantes de la sociedad integren el gobierno de la universidad, a través del Consejo Social, organización con funciones de supervisión económica y rendimiento de servicios, junto con la colaboración de la sociedad en la financiación de la universidad y las relaciones entre ésta y su entorno, que en opinión de Michavila fue “una excelente idea de innovación

organizativa mal llevada a la práctica” (2008-1:30). Como ya señalamos, se tienen antecedentes de esto en la legislación de 1929.

- Cambia la forma de elegir al Rector, haciendo que se realice a través del voto directo de diversos estamentos de la comunidad universitaria, pudiendo ser ponderado si los Estatutos así lo previeran. En todos los casos, la mayoría corresponderá a los profesores doctores con vinculación permanente a la universidad.
- Aparecen los temas de garantía de la calidad, a través de la creación de la ANECA. Es un aspecto central en la estructura del modelo educativo universitario necesario para adaptarse al EEES.
- Surge la figura del Defensor Universitario como un nuevo mecanismo de solución de conflictos dentro de las instituciones.
- Modifica las reglas de juego a la hora de contratar al personal docente e investigador, incorporándose exigencias de evaluación de sus condiciones de acceso.
- Se crea el Consejo de Coordinación Universitaria como máximo órgano consultivo y de armonización del sistema universitario, como foro de encuentro y debate entre las tres Administraciones: estatal, autonómica y universitaria.

Las movilizaciones en su contra y los cambios que en poco tiempo hubo que introducir en la ley que la sustituirá parecen confirmar que con la LOU se tuvo “una oportunidad perdida en un momento clave de transformación de las universidades en toda Europa” (PALMA, 2009:210). Se entiende que, lejos de dar adecuada respuesta a las demandas que existían para llevar a cabo las reformas, las disposiciones sometieron a las universidades públicas a un proceso que alteró su funcionamiento y desorientó el rumbo que debía seguirse en la adaptación a las convenciones internacionales. La Ley expresaba, tanto en su Exposición de Motivos como en algunos artículos del Título XIII, que se estaba en un proceso de integrar a España en el EEES, pero el articulado aprobado estaba lejos de proporcionar las bases para ello.

Es así que a poco de andar hubo que incorporar otras disposiciones, bajo la forma de Reales Decretos, para acompañar algunos de los requerimientos para facilitar las acciones previstas en el EEES. El RD 1044/2003, de 1 de agosto, establece el

procedimiento para la expedición por las universidades del Suplemento Europeo al Título y al poco tiempo se complementa con el RD 1125/2003, de 5 de septiembre, que establece el Sistema Europeo de Créditos Transferibles (ECTS) y el sistema de calificaciones en las titulaciones universitarias oficiales y de alcance nacional. Estos ajustes en la normativa eran necesarios para que el sistema estuviera en plena sintonía con los acuerdos del Espacio Europeo, pero resultaron insuficientes para que se pudiera aplicar totalmente y fueron necesarias otras adaptaciones posteriores para ello.

Durante los años 2004 y 2005 se elaboraron los primeros borradores para la modificación de la LOU. Tomando como base la mala experiencia en la génesis de aquella resultaba evidente que debía hacerse de manera consensuada entre el Estado, las Comunidades Autónomas y las instituciones. En el mes de febrero del 2004 se dicta el RD 285/2004 que regula las condiciones de homologación y convalidación de títulos y estudios extranjeros de educación superior. La norma hace una sola mención a los acuerdos de Bolonia y a la necesidad de irse adaptando a lo que de allí surge; no obstante, los procedimientos que establece se siguen basando en las titulaciones anteriores (no las modificadas en el EEES).

En 2005 se impulsaron otras reformas para estar en sintonía con el resto de Europa, de donde surgen dos decretos en el mismo día, 21 de enero: el RD 55/2005, que establece la estructura de las enseñanzas universitarias y se regulan los estudios universitarios oficiales de Grado, y el RD 56/2005, regulando los estudios universitarios oficiales de Postgrado. Su promulgación hizo necesario un cambio en el RD 285/2004, recientemente indicado, pues lo que éstos disponían no sincronizaba con lo previsto pocos meses antes para la homologación y convalidación de títulos y estudios extranjeros, de allí que nuevamente la reglamentación tuvo que ajustarse. Ello se hizo por medio del RD 309/2005, de 18 de marzo. Ambos sufren de redacciones que parecen ser precipitadas, ya que debieron ser modificados en el corto plazo.

La Ley Orgánica 4/2007 (Ley Orgánica de Modificación de la Ley Orgánica de Universidades), de 12 de abril que efectuó cambios a la LOU 2001; se la conoce como LOMLOU. Siguió la misma estructura que la anterior Ley, aunque introdujo cambios señalados como necesarios a fin de superar deficiencias de la LOU, así como para responder a nuevas realidades del entorno político nacional e internacional. Entre esos cambios se señalan nuevos acuerdos de política de educación superior suscritos en

Europa y el reforzamiento de la investigación en la UE a través de documentos orientados a su promoción.

La LOMLOU señala de manera genérica esos nuevos elementos del contexto aunque no indica con precisión a cuáles en concreto se refiere; no obstante, es posible vincular esas expresiones a la denominada *Estrategia Universidad*, surgida en el año 2008, que propone una serie de modificaciones en paralelo al proceso de Bolonia.

Los temas que aborda nos permiten tener un acercamiento preciso al ‘discurso’ que las autoridades de gobierno propusieron al sistema universitario para su adaptación al proceso de Bolonia, ya que al momento de redactar sus artículos se estaba entrando en el tramo final del tiempo estipulado (recordemos que el mismo era el comienzo del año académico 2010). El propio Preámbulo de esta ley sustitutiva señala su “apuesta a la armonización de los sistemas educativos superiores en el marco del espacio europeo de educación superior”.

En los fundamentos que éste incluye se señalan los aspectos que se entienden más relevantes para ese ajuste:

- Se atiende al diseño de los ciclos educativos de grado, magíster y doctor, para salvar la omisión del texto anterior e integrar en su articulado lo que tuvo que remediarse por sendos RD del año 2005, ya mencionados.
- Señala que el nuevo modelo de enseñanza “aporta una manera diferente” de entender a la universidad y a las relaciones que ésta tiene con la sociedad. Lo cierto es que el articulado enfatiza algunos temas de la gestión de procesos y la conducción de la institución, pero no así en modelos de enseñanza determinado.
- Entre los cambios importantes que se apunta en el nuevo vínculo con la sociedad, se destaca la manifiesta intención de potenciar la autonomía en conjunto con la rendición de cuentas, como forma de equilibrar ambos procesos necesarios para responder ante la sociedad por los recursos confiados. Se señala que esos principios son apoyados por la UE como forma de “modernizar” las universidades y convertirlas en agentes activos de transformación de la economía, con plena integración en la sociedad del conocimiento. Se repite aquí el mismo concepto que figura en el Preámbulo de la Declaración de Bolonia como fundamentación central para su aplicación, concepto que no tiene (ni en aquél ni en este documento) un desarrollo conceptual elaborado, estableciendo

de hecho un paralelismo entre los cambios propuestos y los resultados, que ya serían ‘modernos’ de por sí. Al referirse al tema de la autonomía, se reafirma un valor de larga data (recurrente a lo largo de este estudio) y presente en todas las legislaciones. No sucede lo mismo con la rendición de cuentas, concepto nuevo que se vincula con la autonomía de manera más declarativa que argumental.

- Se indica que una de las formas para potenciar la autonomía es mediante la flexibilización de los procedimientos para la elección del Rector, que quedan librados a las modalidades que la institución considere más adecuadas. Otro factor contenido en este impulso surge de determinar que las decisiones académicas puedan ser asumidas por órganos de gobierno en donde el personal académico e investigador deben ser mayoría. Al igual que lo señalado en el punto anterior, estos ajustes (más allá de su conveniencia) no surgen como consecuencia directa del proceso de Bolonia.
- Se refuerzan los roles de responsabilidad de todos los agentes del sistema educativo (Comunidades Autónomas, Estado e instituciones) y se procura la articulación armónica de ellos conforme las respectivas responsabilidades. Así se indica que las Autonomías tienen a su cargo la política universitaria y el Estado las normas básicas para que se garantice la autonomía institucional. La relación, coordinación y cooperación son propuestas como valores a alcanzar. Es necesario tener esto en mente cuando analicemos la visión de las instituciones integradas en este estudio, en relación a la superposición de autoridades a las que informar.
- En sintonía con esa coordinación se crea la “Conferencia General de Política Universitaria”, entre otras con las atribuciones de articular con el Espacio Europeo y al Consejo de Universidades a quien se le confían las funciones de asesorar, cooperar y coordinar en lo académico y las funciones de verificaciones de los planes de estudio a las normas nacionales.
- Realiza cambios sobre la ya creada Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA), orientados a reforzar su papel. Para ello se la transforma en “Agencia” de acuerdo con la “Ley de Agencias Estatales para la

mejora de los servicios públicos”³⁵, superando las limitaciones que le ocasionaba actuar en el marco de la Fundación que llevaba el mismo nombre. Con ese cambio se entiende que se facilitará la coordinación de los procesos de garantía de calidad y la definición de los criterios de calidad.

- Se promueve un cambio en la vinculación de los docentes para que los mismos deban pasar por un proceso de acreditación previo a su contratación por las universidades, que podrán seleccionarlos conforme sus criterios. La evaluación estará a cargo de la ANECA.
- Establece nuevas formas contractuales para el personal docente e investigador, introduciendo flexibilidades no previstas en la legislación anterior.
- Propone que las universidades deban orientarse para ofrecer la mejor formación de sus graduados a fin de ser capaces de adaptarse a las demandas sociales y del sistema científico o tecnológico. Estas expresiones no se traducen en el articulado de la Ley más allá de fomentar la vinculación entre la investigación y la innovación y las demandas del mercado y la sociedad.
- Otro aspecto también señalado en el Preámbulo, pero luego no retomado de forma expresa, es el relacionado con la formación a lo largo de toda la vida, con una oferta universitaria capaz de dar cabida a las necesidades culturales o educativas. Estas declaraciones no son reasumidas directamente en propuestas a traducir en acto por parte de las instituciones, por lo que quedan en expresiones de deseo sin consecuencias ulteriores.
- Promueve también la vinculación entre la investigación universitaria y el entorno productivo del sistema de ciencia y tecnología a través de la creación de institutos mixtos de investigación.
- La Ley prevé la elaboración de un estatuto del estudiante universitario y la creación del Consejo de Estudiantes Universitarios, con el fin de articular la participación del alumnado en el sistema universitario, aspecto que sí surge de las propuestas de Bolonia.
- Crea un Registro de Universidades, Centros y Títulos (RUCT) en el que se incluirán, además de las universidades y centros, los títulos oficiales con validez

³⁵ Ley de Agencias Estatales <http://www.boe.es/boe/dias/2013/04/01/pdfs/BOE-A-2013-3489.pdf>
[consultada el 4 de marzo de 2013]

en todo el territorio nacional y otros títulos a efectos informativos que expidan las universidades, suplantando al Catálogo de títulos oficiales, pero aún sin precisar la forma de hacerlo.

El articulado de la LOMLOU incorpora un capítulo especial al Espacio Europeo de Educación Superior, pero en el cual hace referencia solo a algunos temas. Es así como menciona la necesidad de ir avanzando hacia la entrega del “suplemento al título” junto con el título universitario (para lo cual ya estaba el RD 1044/2003), así como la incorporación paulatina de una unidad de medida común para la valoración de los resultados estudiantiles (ya previstas en el RD 285/2004) y de manera más extensa, sobre la movilidad dentro del espacio europeo. En ese sentido ejemplifica acciones destinadas a la movilidad de estudiantes, docentes y personal administrativo.

En resumen, la LOMLOU que surge a poco de concluir el proceso dado a todos los países para la concreción de sus reformas universitarias plantea varios temas que sí se corresponden con Bolonia, pero sin agotarlos por completo y al mismo tiempo incorpora varios (contrataciones docentes, evaluaciones docentes, órganos de gobierno, evaluaciones de titulaciones, jurisdicciones territoriales con competencias, por ejemplo) que no surgen directamente de las propuestas del EEES.

En este punto es necesario volver a recordar que nuestro estudio se orienta a enfocar sobre los sistemas de aseguramiento de la calidad, en su carácter declarado ‘como corazón del EEES’. La LOMLOU refuerza la presencia de la ANECA, pero al mismo tiempo la matiza con las competencias asignadas a las agencias de las Comunidades Autónomas en la materia. Esta complementariedad permite más de una lectura, pues por una parte podría decirse que la agencia nacional recibe un alivio en la cantidad de tareas a realizar y que el sistema en su conjunto gana en productividad y ponderación de las evaluaciones, al restar peso a la carga de tareas. Por otra parte permite afirmar que las Comunidades Autónomas ganan en protagonismo ya que pueden incidir directamente en los procesos de evaluación y acreditación. Pero también puede señalarse que las universidades ven redoblados los trabajos a realizar para las agencias de acreditación, sin que se adquieran beneficios adicionales. Volveremos sobre esto.

2.2.1 Un proceso caracterizado por los cambios constantes

Si bien la LOMLOU se había propuesto responder a los desafíos planteados, la indefinición de aspectos cruciales para el EEES seguía latente y nuevamente se tuvo que recurrir a subsanarlos por medio de Reales Decretos que llenasen los vacíos que la Ley no había cubierto.

Uno de ellos es el RD 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales, que resulta una de las disposiciones normativas más claramente alineada con el EEES, tanto en los temas que aborda como en la orientación de las resoluciones adoptadas. Aunque se redactó sólo seis meses después de haber sido promulgada la LOMLOU, deja en claro sus omisiones. Este RD se propuso profundizar en la concepción y expresión de la autonomía universitaria, dado que señala que las propias universidades serán quienes crearán y propondrán las enseñanzas y títulos que hayan de impartir y expedir. En sintonía con esto se elimina el catálogo de titulaciones que llevaba el Gobierno.

El discurso propuesto expresa que con esta medida se realiza una contribución directa para aumentar la flexibilidad y la diversidad, aunque las iniciativas quedan mediatizadas por procedimientos de la ANECA a través de los protocolos para la verificación y la acreditación que instauro este Decreto. Porque en ese sentido las dos figuras creadas (verificación y acreditación) pasan a formar parte de los mecanismos de garantía de la calidad que se establecen, a través de procedimientos que la analizan desde una doble perspectiva: por una parte consolidar un sistema de calidad para la institución en su conjunto y, por otra para cada una de las titulaciones. Las universidades deben seguir una pauta general para el diseño de las nuevas titulaciones y para su presentación a los efectos de ser aprobadas ('verificadas'), en donde se detallen la justificación de la titulación, los objetivos, las condiciones de admisión de los estudiantes, los contenidos a impartir, la planificación, los recursos, los resultados previstos y el propiamente dicho sistema de garantía de calidad.

El Decreto expresa en el Preámbulo que se indicarán metodologías docentes que favorezca el cambio de la enseñanza hacia una orientada al proceso de aprendizaje del estudiante. No obstante, en el articulado no se avanza sobre ello, pues no se indican referencias concretas a las metodologías a aplicar, pese a lo cual se explicita que la orientación a seguir debe ser la de una formación por competencias, con procedimientos de evaluación adecuados a ella. Las competencias son propuestas en sintonía con las

condiciones necesarias para que el egresado pueda desempeñarse profesionalmente. No hay en todo el texto mención alguna a las competencias para el mercado laboral, ni se vincula la formación como medio para el mismo.

Lo que se incorpora claramente es la adopción de los créditos ECTS, orientados a facilitar la movilidad interna de los estudiantes entre los distintos países participantes, en plena sintonía con las propuestas de Bolonia.

Otro objetivo destacado como importante es el de establecer vínculos adecuados entre el EEES y el Espacio Europeo de Investigación, para lo cual se señala que debe tenerse una mayor apertura en la organización de las enseñanzas de doctorado y facilitar la actualización o modificación de los planes de estudio. Este vínculo con la investigación forma parte también de las iniciativas que fueron surgiendo en la marcha del EEES, como se analizará en el siguiente capítulo.

Las universidades debían establecer su propio calendario de adaptación al proceso europeo, teniendo como fecha límite el comienzo del año académico 2010, por lo que toda la propuesta académica debería estar adaptada a la nueva estructura.

El hecho de que el proceso de instauración del Espacio Europeo estuviese llegando al final de los tiempos previstos, generaba en las instituciones percepciones diferentes según fuera que existiera o no en ellas autoridades involucradas o consustanciadas con su filosofía. De esa forma la adaptación a los nuevos parámetros se dio a diferentes ritmos, vinculados directamente con el impulso que en cada una se pudo o quiso dar. Se echaba en falta el liderazgo nítido de las autoridades nacionales y, peor aún, los cambios en las directivas que iban surgiendo.

En gran medida el desarrollo de las acciones orientadas hacia el EEES se dejó en manos de las propias universidades que sufrieron “evidentes altibajos, notable falta de coordinación, una completamente inadecuada política informativa” (GARCÍA: 2009, 17), que conspiró contra una adecuada concreción de objetivos nacionales que fuera equiparables en todos los casos.

Otro RD del año 2007 es el 1312, que establece la acreditación nacional para el acceso a los cuerpos docentes universitarios. En este caso, contrariamente a lo que sucedía con el RD 1393, las razones esgrimidas para su formulación estaban en directa relación con lo estipulado en la LOU y en la LOMLOU, sin mencionar a que las mismas respondieran a imperativos del EEES. Los cambios que esta norma dispone están

orientados a la acreditación de los académicos, novedad introducida en el sistema español y que incorpora como una de las competencias centrales a realizar por la ANECA. Se propone que la acreditación sea un proceso directamente vinculado con la calidad, como garante de las condiciones docentes e investigadoras del personal académico, dentro de la nueva lógica de vinculación de personal a las instituciones de acuerdo a la Ley. Pero, al mismo tiempo, al confiarla a la Agencia Nacional, creada con la finalidad de adaptarse a los requerimientos del EEES, genera la imagen difusa (cuando no, confusa) de que la acreditación de profesorado sea una de las exigencias provenientes de aquél, cuando no se hace mención al respecto.

En el año 2008 un nuevo RD, el 1509 de 12 de septiembre, estipula la regulación del Registro de Universidades, Centros y Títulos, previsto en la LOMLOU del año anterior. También otro Real Decreto, en este caso el 1892/2008, de 14 de noviembre, regula las condiciones de acceso a la universidad, en particular reglamentando las características que debería tener la prueba de admisión a los estudios universitarios. Nuevamente en este caso lo que se dispone en el texto normativo está en línea con ajustar procesos que justificaban retoques a la luz de las dos últimas leyes aprobadas (LOU y LOMLOU), pero no por requisitos del EEES. No obstante, se expresa genéricamente en uno de sus artículos, el art. 4 en su numeral 3º, que señala a la Conferencia General de Política Universitaria la necesidad de velar por los criterios de admisión a fin de que respondan a lo acordado en el EEES.

Los ajustes en la normativa continuaron también en los años siguientes. Así en mayo de 2010 se aprueba el RD 558/2010 que modifica al recientemente mencionado RD 1892/2008, argumentándose la necesidad de hacerlo porque era imperioso ajustar aspectos de la organización de las nuevas pruebas de acceso y los criterios de admisión a las universidades públicas.

No fue el único cambio surgido en el año 2010, pues se promulga un nuevo RD, el 861/2010 de 2 de julio a pocas semanas del comienzo oficial de las titulaciones, que también modifica otro de los surgidos en los últimos tiempos. En este caso el RD 1393/2007 que, como se señaló, era el más estrechamente vinculado a los cambios sustantivos para el ingreso pleno al EEES. Como en ocasiones anteriores se menciona a que aquél había venido a dotar al sistema de mecanismos necesarios para poder operar la transformación del sistema universitario español hacia su convergencia con el Espacio Europeo. Pero la argumentación que sigue para fundamentar el RD 861 no

vuelve sobre la idea de ajustarse a esa iniciativa europea, sino que propone aplicar ajustes para garantizar fluidez y eficacia en criterios y procedimientos. De hecho varias de las acciones que señala no tienen una vinculación evidente con las propuestas de Bolonia, aunque algunas sí.

Entre estos temas que los conectan está que este Decreto introduce nuevas posibilidades de reconocimiento de créditos para los estudiantes, como por ejemplo los obtenidos por actividades de movilidad estudiantil. También amplía las posibilidades para enseñanzas conjuntas con otras instituciones de igual nivel y da la posibilidad de revalidar experiencia laboral y profesional como créditos acumulables para la formación universitaria.

En la línea del aseguramiento de la calidad, refuerza significativamente el rol de ANECA y las demás Agencias Autonómicas, tanto en la verificación de los planes de estudio como en los procesos de acreditación posterior. Establece que las Agencias deben cumplir previamente con los estándares europeos de calidad establecidos por la *European Association for Quality Assurance in Higher Education* (ENQA) y que además estén inscritas en el Registro Europeo de Agencias de Calidad (EQAR), previo a su intervención sobre las propuestas académicas de las universidades. Pero es en los mecanismos de verificación que son detallados exhaustivamente en donde no resultan tan evidentes las exigencias previstas con aquellas que eran necesarias adoptar para el EEES.

El Decreto propone una Memoria de verificación para expresar la información sobre un conjunto amplio de aspectos, pero fundamentalmente establece un procedimiento estandarizado para todo tipo de cursos e instituciones, prescindiendo de cualquier particularidad y con un grado de predeterminación que soslaya, o al menos minimiza, la autonomía institucional.

2.2.2 El permanente ajuste del EEES en España

En el contexto de nuestro estudio, la historia debería tener su punto final en este momento, ya que hasta aquí se reflejan los cambios introducidos en las normas españolas para adaptarse el EEES antes del comienzo del año académico 2010. No obstante, el análisis quedaría inconcluso si no tuviéramos en cuenta cambios registrados en el entorno a esa fecha, producto de otras disposiciones legales o de documentos

técnicos elaborados a solicitud de autoridades públicas, que incidieron en la opinión pública y política.

Es importante reconocer que el sistema universitario continúa experimentando cambios aún en el momento de redactar este informe, que son fruto de la crisis económica que se abate sobre España y que han llevado a modificaciones de importancia en las universidades. Algunas ya se han producido y otras se avecinan en breve, como el proyecto de Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa que será aprobado en el año 2013. Resulta obvio señalar que estas novedades impactan en el sistema educativo, pero dado que surgen de circunstancias diferentes de las propuestas de Bolonia, y temporalmente posteriores, son mencionadas como incidencias no previstas en la orientación general de nuestra investigación.

Centrándonos en las disposiciones adicionales a las propiamente creadas para el EEES, podemos señalar al RD 99/2011 de 28 de enero de 2011, que plantea una nueva regulación a las enseñanzas de doctorado, con lo cual se suma a los cambios reiterados que sufrió esta titulación en los últimos años. Entre los argumentos esgrimidos para modificar una vez más estos títulos, se reitera la vocación por adaptarse al proceso, pero al mismo tiempo establece vínculos con otras iniciativas europeas que deberían incorporarse en las universidades. Así es como se indica el interés de estrechar los nexos con lo que se dispone en el Espacio Europeo de Investigación (EEI³⁶; más adelante en este capítulo nos referiremos al mismo). En ese propio ámbito, el de la investigación científica, se promulga el 1º de junio de 2011 la Ley 14/2011 de la *Ciencia, la Tecnología y la Innovación*, que tiene repercusiones directas en las universidades, ya que introduce cambios en las prácticas habituales relacionadas a su gestión. Propone modificaciones en el tipo de actividades a realizar en esas áreas a través de otras formas de contrato para los investigadores, así como criterios adicionales para la carrera investigadora, y también nuevos vínculos que se aspira sean formalizados con organizaciones de diferente tipo, del ámbito social, productivo y empresarial.

En ambas normas recientemente citadas, la figura del ‘doctor’ adquiere, al menos en las expresiones del documento, la dimensión de actor principal para el cambio en la

³⁶ Espacio Europeo de Investigación, http://europa.eu/pol/rd/index_es.htm [consultada el 3 de febrero de 2013]

innovación y la investigación, asignándole un rol de liderazgo para que se produzca el vínculo entre el conocimiento y la sociedad. Más aún, se agrega a la investigación que se realiza como apoyo a la docencia universitaria, el vínculo con el desarrollo económico, cultural, social y como eje fundamental de cohesión social. Propone un modelo de formación doctoral en la universidad pero en vinculación estrecha con otros organismos, entidades e instituciones implicadas en la I+D+i. Las Escuelas de Doctorado surgen como la instancia de articulación en cada universidad responsable de esa coordinación.

El RD 99/2011 es, dentro de las normas a las que nos referimos, el que contiene mayor carga de fundamentación programática de un modelo universitario en plena sintonía con la demanda externa (de todo tipo, social, económica, etc.). Es también el que realiza más afirmaciones que parecen incuestionables, como cuando vincula la investigación universitaria con el progreso y el bienestar social o al exigirle al docente universitario, en especial a los doctores, responsabilidades que exceden su compromiso institucional de docencia, investigación y gestión.

Es necesario establecer una concordancia entre estos planteamientos con otras declaraciones y movimientos experimentados en Europa en esos mismos años, que no surgen explícitamente de los documentos que dan lugar a la creación del EEES. Algunos ya los mencionamos, como el EEI que tienen alcance en todo el Continente, pero hay otros muy relevantes que son propios de España.

2.2.2.1. El Informe Bricall

Un primer documento en este sentido aparece en el año 2000, como resultado de una iniciativa de la Conferencia de Rectores (CRUE), por la cual se solicitó a un grupo de expertos un estudio que diera orientaciones para sentar las bases de mejora de la universidad española. Estuvo dirigido por el catedrático Josep María Bricall³⁷, y su trabajo dio lugar a un extenso informe que se denominó *Universidad 2000*, el conocido como *Informe Bricall*. Sus conclusiones no pasaron inadvertidas y tuvieron amplia repercusión, tanto entre quienes lo apoyaron como entre los que llevaron a cabo movilizaciones en su contra.

³⁷ J.M. Bricall había sido Conseller de Governació de la Generalitat, Rector de la Universidad de Barcelona y presidente de la Conferencia de Rectores Europeos (CRE) entre 1994 y 1998.

Se publicó en marzo de ese año y sirvió para el análisis de académicos y políticos durante muchos meses, como lo reseña el diario *El País* en febrero del año siguiente, “el mundo académico tomó nota y se propuso abrir un debate en profundidad entre sus miembros, mientras la oposición ha pedido que el texto sirva de referencia para elaborar la modificación de la Ley de Reforma Universitaria (LRU)” (EL PAIS, 2001-2). Recordemos que la LOU, que modifica la LRU, se aprobó en el mes de diciembre de ese año y este Informe tuvo marcada incidencia en su articulado.

Quienes lo criticaban lo hacían porque su contenido estaba teñido en exceso por una valoración de los beneficios de la competitividad del mercado y la entrada de capital privado en las universidades; también porque la financiación del estudio había sido con recursos provenientes de bancos, multinacionales y grandes almacenes españoles.

El Informe Bricall se encuentra dividido en nueve capítulos que analizan la universidad en su proceso de transición y como agente social; a la generación, aplicaciones y difusión del conocimiento; la financiación, gobierno y administración de estos centros de estudio; al personal que trabaja en ellos; la calidad y la acreditación, las redes tecnológicas y de universidades.

Sintéticamente puede decirse que el Informe considera a la educación como un servicio más de los tantos que se ofrecen en la sociedad, pues suministra productos “propios de la enseñanza y de la investigación”, pero dentro de reglas nuevas y tiempos nuevos, que deben ser gestionados “de forma parecida a los procesos industriales” (BRICALL, 2000:9). Como parte de esta novedad de funcionamiento entiende la necesidad de vincular a las empresas dentro de los Campus universitarios para asociarlos en la investigación, ya que la enseñanza y la investigación son las actividades más importantes. Al proponer un involucramiento activo por parte de las instituciones universitarias como líderes de estos cambios -señalados como irreversibles y acelerados-, llama la atención también sobre las precauciones a tomar para evitar efectos negativos que pueden amenazarlas.

Estos riesgos pueden provenir desde dos ángulos diferentes. Por una parte desde los nuevos proveedores, ya que las universidades deben lidiar con nuevos servicios educativos ofrecidos, por ejemplo, a través de instituciones con fines de lucro o por medio de universidades corporativas, con lógicas de funcionamiento diferentes a las de

las universidades tradicionales. Éstas, haciendo un uso masivo de las nuevas tecnologías pueden modificar las formas de interactuar de las personas y la generación de conocimiento. Por otra parte, el riesgo de que las universidades consolidadas no se desperfilen de sus objetivos buscando ser lo que no son, ya que, “sin tener una idea correcta de sus limitaciones y sin emprender previamente las reformas necesarias” (ob. cit., 10), el resultado puede ser la pérdida de sentido de las universidades. Para ello, desde la perspectiva del Informe, tanto las autoridades nacionales como las institucionales, junto con otros agentes de la vida económica y social, deben preocuparse por estos temas y ocuparse en aplicar las reformas. En sintonía con los ‘nuevos tiempos’, las universidades no tienen otra salida que la de cambiar sus formas tradicionales de actuación, pues o bien lideran el proceso de transformaciones o “irán a remolque de las iniciativas que tomen las fuerzas sociales” (ob. cit., 10).

Esta orientación general de los cambios inevitables trasvasa todo el documento. De éste nos interesa especialmente el capítulo III, que analiza los temas de Calidad y Acreditación, y que se estructura sobre tres núcleos: la necesidad de garantizar la calidad, el análisis de las experiencias de evaluación y la creación de un sistema de calidad y acreditación.

La visión que se ofrece es que se está ante una realidad que no es objeto de cuestionamiento, “ya no se debate en las universidades la conveniencia de medir y evaluar la calidad de su docencia, su investigación, sus servicios y su organización” (ob.cit., 360), y desde esta premisa se organiza el discurso hacia la búsqueda de los procedimientos que mejor puedan servir a esos propósitos. Las características que Fuentes (2000) atribuía al discurso político, que analizamos en el capítulo II, se reflejan con claridad en la terminología utilizada en el Informe Bricall. Desde su perspectiva, ya se ha comenzado a fructificar una cultura de la calidad, dando por sentado que se está ante un concepto evidente y de unívoca conceptualización. Los medios para evaluar, los tipos de evaluación y los beneficios que genere a las instituciones son señalados como los temas centrales a los que se debería abocar el sistema universitario.

Plantea directamente que el sistema necesita tener dos momentos en que se analice a la institución universitaria: a la hora de “habilitar” sus cursos y carreras para darle validez oficial y luego un proceso de “acreditación”, vinculada a los conocimientos adquiridos y las competencias profesionales. Como veremos dentro de poco cuando analicemos la situación de las Agencias de Calidad en España, estas dos figuras -

habilitación y acreditación - forman parte del menú de sus acciones, con un leve matiz terminológico.

En el Informe se aventura que la expansión de las universidades ya ha cumplido su ciclo y es tiempo de consolidar la calidad, como “elemento de equilibrio entre la autonomía universitaria y la responsabilidad social” (ob. cit., 361). De hecho no se crearon más universidades públicas a partir de su publicación, aunque sí otras 13 universidades entre las privadas y no presenciales. El indicado vínculo entre calidad, autonomía y responsabilidad social es señalado también como una situación que no exige más aclaraciones, pero no se indican argumentos que refuercen esa opinión. No obstante, se encadena con otra aseveración sin argumentación, la que señala que en la calidad universitaria son “partícipes” tanto las Administraciones Públicas y las universidades, como “otros sectores económicos y sociales partícipes en la calidad universitaria” (ob. cit., 361), estableciendo en pie de igualdad actores de muy diverso vínculo con las universidades, pero equiparándolos (al menos en el discurso) en las atribuciones sobre la calidad educativa. Esta afirmación sirve luego para reforzar otra idea semejante, que indica que la universidad y sus actores no deberían tener un rol definitivo en la evaluación de su calidad, cuando señala que los académicos no sean únicamente los “responsables de evaluar la calidad de las universidades” (ob. cit., 363).

La fundamentación para esta nueva relación entre los factores externos a la universidad y ella misma se encuentra en una afirmación indirecta, que dice de la “creciente importancia de la universidad como agente social” (ob. cit. 363). Este papel social lo vincula con definiciones que utiliza para explicitar su concepto de calidad. Son las que se utilizan más comúnmente para hablar calidad (en buena parte, ya señaladas en nuestro capítulo 5), pero añadiendo otras que refuerzan la participación de agentes externos en las instituciones. Así es como el documento explora cinco diferentes acepciones clásicas de calidad, tras las cuales señala una nueva, a la que adhiere de manera especial.

La primera definición de calidad es la vinculada con las ideas de excelencia y excepción; la segunda está asociada al cumplimiento de estándares; la tercera habla de la adecuación a propósitos que son propios de cada institución; la cuarta, mira a la calidad desde la eficiencia y los costes de sus actividades y, finalmente, la que apunta a la aptitud para satisfacer necesidades de los usuarios, destinatarios y clientes.

El Informe señala que “ha aparecido un nuevo concepto de calidad, relacionado con la capacidad de transformación y cambio de la universidad” (ob. cit. 364) aunque, como en ocasiones anteriores, no se ofrece ninguna otra indicación que permita profundizar en los fundamentos de los que se parte. En concreto, no se señala si se está hablando de definiciones consensuadas entre los gobiernos o las universidades sobre calidad, o si reflejan directivas de otras asociaciones ajenas a la institución, o si surgen del análisis comparado con otros países. Se vincula ese nuevo concepto con el de gestión de calidad total y se enfatiza la necesidad de cambios ante “las nuevas demandas de la sociedad, de mejora y reingeniería de procesos, de introducción de la tecnología actual, de adaptación de los recursos humanos y de nuevas formas de organización institucional” (ob. cit. 364). Una vez más, todas estas demandas que se supone recibe la universidad quedan reducidas a esa expresión sin otra información de contexto.

El Informe es preciso a la hora de proponer implementaciones para la mejora de la calidad, indicando que las universidades deben ser las principales responsables del proceso junto con mecanismos reguladores externos. Se aspira a que las instituciones tengan sus sistemas de calidad para preparar la acreditación de instituciones o programas para mejorar la docencia, la investigación y la administración, así como para rendir cuentas al gobierno, a la sociedad y suministrar información a los estudiantes y al mercado laboral.

La propuesta era crear en España un sistema que combinara la autoevaluación interna y la evaluación externa, incluyendo la presentación pública de un informe, con una Agencia de Acreditación “suficientemente alejada de los problemas y condicionantes que pueda ocasionar la proximidad de las universidades y las Administraciones Públicas” (ob. cit., 390) como rectora del proceso. La mayor parte de estas recomendaciones fueron incluidas en la LOU y las posteriores normas que dieron forma al actual sistema de aseguramiento de la calidad en España.

El Informe Bricall, que no integra directamente el conjunto de documentos que diseñó el EEES, tuvo sin embargo una incidencia directa en el ordenamiento legal orientado a dar respuesta a los requisitos que provenían del proceso europeo, dando lugar a que se confunda el verdadero origen de las acciones plasmadas.

2.2.2.2 La Estrategia Universidad 2015

Anteriormente veíamos en este mismo capítulo, el vertiginoso proceso de reformas legislativas registrado en España en los últimos trece años. En particular mencionábamos dos normas del año 2011 (la Ley de la Ciencia, la Tecnología y la Innovación y el Real Decreto sobre los Doctorados) que tienen incidencia directa en las universidades. Tanto éstas, como la Ley 2/2011 denominada de *Economía Sostenible*, se suman a la legislación que directa o indirectamente dan forma al sistema educativo, ya que si bien esta última no tiene su centro en esos temas, contiene apartados específicos sobre la necesidad de fortalecer el diseño previsto en el EEES. Aparecen en un momento en que la crisis económica comenzaba a impactar con mayor fuerza, lo que supuso la adopción de medidas especiales para mitigar sus impactos y proyectar posibles vías de salida.

En conjunto todas estas normas se vinculan dentro de una ambiciosa propuesta global denominada *Universidad 2015* (EU 2015), orientada a conducir a las universidades hacia objetivos estratégicos. Se presenta como una iniciativa encaminada a la modernización de las universidades españolas mediante la coordinación de los sistemas universitarios autonómicos y el desarrollo de un moderno Sistema Universitario. Fue impulsada inicialmente en el año 2008 por la Secretaría de Estado de Universidades del Ministerio de Ciencia e Innovación (MICINN), que pasará luego a depender del Ministerio de Educación y contará con el apoyo de las Consejerías de las Comunidades Autónomas y las propias universidades.

Con su afán de ser un movimiento articulador, tuvo en cuenta otras iniciativas similares como, por ejemplo, los ejes estratégicos de mejora y modernización de la universidad que habían sido propuestos por la Comisión Europea (mayo 2006) en la Agenda Europea de Modernización de las Universidades³⁸, que postulaban “el pleno desarrollo del Espacio Europeo de Educación Superior y la coordinación de la I+D académica en el marco del Espacio Europeo de Investigación” (MINISTERIO DE EDUCACIÓN, 2009:7).

El EEI era, por su parte, un propósito asumido por la Unión Europea para el año 2014, como un ámbito único en el “que los investigadores puedan trabajar desde

³⁸ Agenda Europea de Modernización de las Universidades
http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/c11089_es.htm
[consultada el 25 de abril de 2013]

cualquier lugar de la UE y en el que se estreche la cooperación transfronteriza”³⁹. La relevancia que se le asigna a la investigación y a la innovación guarda mucha relación con las recomendaciones del EEES, ya que uno y otro Espacio contribuirá a crear empleo, prosperidad y a mejorar la calidad de vida. De igual manera se compara la ubicación que la Unión Europea tiene en estos temas en relación a otras regiones del mundo, y se aspira a que también se pueda liderar en estos sectores, de igual manera que se señalaba para la educación superior.

Pero volviendo a la EU 2015, se propone como una estrategia desde la acción política orientada hacia la equidad, el impulso a la excelencia y a la calidad, que involucra a la docencia, los aprendizajes, la gestión de las instituciones, la investigación, la transferencia, la responsabilidad social y la formación de los estudiantes. Al tratarse de un instrumento de política que necesita de las universidades para tener algún resultado tangible, sus postulados se enmarcan especialmente en la definición de propósitos orientadores y globales para el conjunto de la educación superior.

Señala como punto de partida el pleno desarrollo del EEES en España, y también que tiene “un horizonte más amplio y ambicioso con la mirada puesta en el año 2015, que refuerce las universidades españolas y sus funciones de formación, investigación y transferencia de conocimiento al sector productivo para conseguir el progreso, el bienestar y la competitividad [...] mediante un pacto de Estado” (ob. cit., 7).

Los principales objetivos que se propone la Estrategia Universidad 2015 son los siguientes:

- Determinar la misión y las funciones básicas de las universidades españolas en el contexto actual, así como el nuevo papel de las universidades públicas como servicio público promotor de la educación superior universitaria y de la generación de conocimiento.
- Incrementar la capacidad investigadora y el impacto de la misma en el progreso, el bienestar y la competitividad de España.
- Mejorar las capacidades de las universidades para que sirvan a las necesidades sociales y económicas del país, así como a la vitalidad cultural y el progreso humano.

³⁹ Espacio Europeo de Investigación, http://europa.eu/pol/rd/index_es.htm [consultada el 3 de febrero de 2013]

- Desarrollar plenamente la formación universitaria, atendiendo los criterios de calidad y adecuación social, en el contexto del marco europeo y de la nueva sociedad del conocimiento.
- Aumentar la autonomía y la especialización de las universidades, así como su rendición de cuentas a la sociedad.
- Apoyar el desarrollo profesional y la valoración social del personal universitario.
- Incrementar la financiación de las universidades en base a objetivos y proyectos, y potenciar la política de becas, ayudas y préstamos a los estudiantes.
- Mejorar la competitividad de las universidades españolas en Europa, otorgándole más visibilidad y proyección internacional.

Las líneas estratégicas del Gobierno en el marco de la EU 2015 son principalmente cuatro: los desarrollos legislativos; los programas diseñados y financiados por el Ministerio de Ciencia e Innovación (inicialmente, luego los del Ministerio de Educación) para reforzar las funciones de las universidades; los programas en colaboración con otros Ministerios, que refuerzan el papel de la universidad en la sociedad, y un vínculo permanente con las Comunidades Autónomas. Al mismo tiempo se determinan once líneas claves por las cuales se pretende desarrollar la Estrategia, que se agrupan en cuatro ámbitos principales: las misiones de la universidad, las personas, fortalecimiento de las capacidades y el entorno.

Entre las ‘misiones de la universidad’ se ubican la formación, la investigación y la transferencia de conocimiento y tecnología. En el siguiente ámbito, el de las ‘personas’, se toman acciones para el personal docente e investigador, los estudiantes y el personal de administración y servicios. Por su parte, dentro del ‘fortalecimiento de las capacidades’ se atienden temas sensibles como la gobernanza, la financiación, la internacionalización y la evaluación, individual y colectiva. Finalmente en el ‘entorno’ se considera al Programa Campus de Excelencia Internacional.

La visión que se tiene sobre la universidad y su rol social refuerza las líneas predominantes en el discurso universitario que hemos venido analizando en relación a las normas surgidas en la primera década del siglo XXI, con el añadido de los efectos de la crisis económica que afecta a España en los últimos años. Ésta se refleja en los

cometidos que se espera de esta institución a la hora de contribuir a superar las dificultades que se abaten sobre la sociedad.

2.2.2.2 Otros resultados de la Estrategia Universidad 2015

La Estrategia Universidad 2015 se define como un conjunto de iniciativas orientadas a la ‘modernización’ de la universidad española. Es interesante comprobar que el anhelo por hacer de la universidad una institución que esté en sintonía con las últimas tendencias y necesidades (o sea, moderna)⁴⁰, ha estado presente a lo largo de la historia de las universidades, tal como hemos visto en reiterados ejemplos previos. Pero, si bien el sentido de la palabra es el mismo, el alcance o los atributos del concepto dependen del contexto social o de los intereses predominantes, generalmente, expresados a través de las autoridades de gobierno.

Lo que se entiende por modernización en las reformas para la universidad española en el siglo XXI se deduce de los cambios incorporados en la terminología y procesos institucionales, entre las cuales hay dos que se repiten con frecuencia: el papel que se le asigna a la investigación realizada en conjunto con la empresa y la sociedad, y la incorporación de nuevos actores en la gestión universitaria. Sobre el primero de estos puntos, la nueva ley de la Ciencia, la Tecnología y la Innovación (del año 2011) resulta el mejor ejemplo; en relación al segundo punto, hay dos documentos que merecen la atención, surgidos directamente dentro del marco de la EU 2015. Ambos fueron solicitados por la Conferencia de Rectores, en un caso junto a las autoridades ministeriales y otro en conjunto con el Consejo de Universidades.

El primero lleva por nombre “La gobernanza de la Universidad y sus entidades de investigación e innovación”, elaborado por la Fundación Conocimiento y Desarrollo. El informe sustenta la tesis del cambio en la universidad como acción imprescindible, pues “para afrontar todos estos retos es esencial una modernización de las universidades españolas, dotarlas de una elevada flexibilidad, para poder dar respuesta a las exigencias que la sociedad del conocimiento y el contexto internacionalizado actual les plantea. Y una de las facetas de este cambio y modernización tiene que ver con el modelo de gobernanza” (MINISTERIO DE EDUCACIÓN, 2010:5). Este cambio en la estructura

⁴⁰ Para la Real Academia Española, lo moderno es aquello “perteneciente al tiempo de quien habla”, <http://lema.rae.es/drae/?val=moderno> [consultada el 30 de abril de 2013]

universitaria está pensado para las universidades públicas, en las cuales se desea incorporar la mirada empresarial que proponga una nueva relación de fuerzas al interior de la institución. Así por el ejemplo, el Rector pasaría a ser designado y removido por una Junta de Gobierno, órgano que por otra parte reforzaría sus funciones y donde tendría especial influencia miembros externos a la universidad.

Este estudio fue en uno de los referentes a la hora de repensar las estructuras de gestión de la universidad, por ejemplo, en trabajos posteriores de la Secretaría General de Universidades del Ministerio de Educación, como el *Documento para el análisis de la Comisión Mixta de Gobernanza Universitaria* de setiembre de 2011, que lo señala como base para continuar la reflexión sobre el modelo de gestión universitario.⁴¹

El segundo de los documentos producidos en el marco de la EU 2015 tiene por nombre *Documento de mejora y seguimiento de las Políticas de Financiación de las Universidades para promover la excelencia académica e incrementar el impacto socioeconómico del Sistema Universitario Español (SUE)*. Fue elaborado y debatido en el seno de la Comisión Mixta de Financiación, creada por mandato conjunto del Consejo de Universidades y de la Conferencia General de Política Universitaria, entre septiembre de 2008 y marzo de 2010.

El planteamiento general del documento se orienta a ofrecer un esquema diferente de financiación universitaria “relacionada y necesaria para su modernización y para su contribución al cambio de modelo social y económico que requiere España en base al conocimiento y a los objetivos en educación superior universitaria impulsados en la Estrategia Europa 2020 al incluir a las universidades como motor del crecimiento económico y el empleo” (CONSEJO DE UNIVERSIDADES, 2010:5).

La perspectiva de ese estudio era optimista ante la situación económica inmediata, al punto que afirmaba que “la perspectiva presupuestaria en el ámbito estatal para las políticas universitaria para el período 2010-2013, es de estabilidad, sin incrementos netos y con ciertas reducciones que no afectarían al ámbito de las becas y ayuda para el estudio” (ob. cit., 14); y también, “es necesario aprovechar la situación económica de manera que en el período 2010- 2013 se acometan las reformas que son imprescindibles

⁴¹ Secretaria General de Universidades <http://www.unican.es/NR/rdonlyres/D05ED1F3-F0DE-4F90-8129-6DE668F3682F/0/Punto10DocdelaCT%C3%A9nicadeGobernanza010911.pdf> [consultada el 25 de abril de 2013]

para que las universidades ocupen el puesto que les corresponde en la nueva sociedad del conocimiento” (ob. cit., 19). Lamentablemente, esas previsiones no se ajustaron a la realidad.

La mencionada Estrategia Europa 2020 es un documento de la Comisión Europea del año 2010 que busca caminos de salida a la crisis económica. En él se señala que sólo será posible tener éxito en la recuperación si se actúa colectivamente. Para ello era necesaria una estrategia que volviera a poner el centro de los esfuerzos en la integración, en conceptos similares a los del EEES, aunque desde una perspectiva de “economía inteligente, sostenible e integradora que disfrute de altos niveles de empleo, de productividad y de cohesión social” (COMISIÓN EUROPEA, 2010:10). Si bien el texto tiene un marcado acento en la productividad, sus propuestas de solución acentúan también el papel de la educación de calidad como factor fundamental para mejorar la competitividad, la innovación y los desarrollos tecnológicos; no obstante, la universidad es apenas mencionada en un par de párrafos.

La cronología de Leyes y Reales Decretos mencionadas dejan en claro dos aspectos. Por una parte, que fueron muchas las normas impulsadas para ajustarse al proceso del EEES, cumpliendo así las directivas que emanaban del mismo, por las cuales se debía adaptar el ordenamiento legal a fin de conseguir una plena integración europea. Pero, al mismo tiempo, se debieron corregir las disposiciones en varias ocasiones y en aspectos claves para esa integración, a fin de subsanar los errores cometidos, fruto del apresuramiento o falta de previsión de temas sensibles. La sinopsis de este proceso ayuda a visualizar la secuencia narrada en este capítulo.

CUADRO 2. Sinopsis de Leyes y Reales Decretos en el marco del EEES

Norma	Fecha	Tema principal
Ley Orgánica de Universidades (LOU) 6/2001	21 de diciembre de 2001	Ley orgánica general
Real Decreto 1044/2003	1 de agosto de 2003	Suplemento europeo al título
Real Decreto 1125/2003	5 de setiembre de 2003	Creación del Sistema de créditos transferibles
Real Decreto 285/2004	20 de febrero de 2004	Homologación estudios extranjeros
Real Decreto 55/2005	21 de enero de 2005	Ordenación de estudios de grado
Real Decreto 56/2005	21 enero de 2005	Ordenación de estudios de postgrado
Real Decreto 309/2005	18 de marzo de 2005	Homologación estudios extranjeros
Ley Orgánica 4/2007	12 de abril de 2007	Ley orgánica general
Real Decreto 1393/2007	29 de octubre de 2007	Ordenación de enseñanzas
Real Decreto 1312/2007	5 de octubre de 2007	Acreditación personal académico
Real Decreto 1509/2008	12 de septiembre de 2008	Registro de instituciones y títulos
Real Decreto 1892/2008	14 de noviembre de 2008	Condiciones acceso a universidad
Real Decreto 558/2010	7 de mayo de 2010	Condiciones acceso a universidad
Real Decreto 861/2010	2 de julio de 2010	Ordenación de enseñanzas
Real Decreto 99/2011	28 enero de 2011	Disposición sobre los doctorados
Ley 14/2011	4 de junio de 2011	Regulación de la ciencia, tecnología e innovación

En resumen, el itinerario de nuevas leyes y decretos que se hicieron en la década comprendida entre el lanzamiento del EEES y su concreción, da muestras claras de un

rumbo incierto y cambiante en las orientaciones dadas hacia las instituciones y la sociedad en su conjunto. Fruto de diversos momentos políticos y de autoridades que alternaban en la conducción del Ministerio de Educación (que sintomáticamente también varió su nombre en más de una ocasión y repartió con otros algunas de sus competencias, por ejemplo las relacionadas con la calidad). Las normas decían y desdecían las orientaciones que debían ser aplicadas por aquellos que enfrentaban los cambios directos del nuevo sistema. En este escenario es entendible la afirmación de que “tenemos unas estructuras universitarias caducas, con una legislación sobredimensionada e intervencionista, y una estructura de profesorado basada en el funcionamiento que dificulta de forma seria la necesaria flexibilidad que requiere en el mundo moderno el funcionamiento de una institución ágil y capaz de adecuarse en cada momento a lo que la sociedad espera de ella” (SALABURU, 2007:537).

En el fondo, la pregunta que queda latente luego de ver este devenir de orientaciones es si eran éstas las reformas que la universidad española necesitaba para adaptarse al EEES.

2.2.2.3 ¿Es posible hablar de un modelo de universidad española?

En las páginas anteriores hemos reseñado los procesos que dieron lugar a que la universidad tenga las características polifacéticas que la perfilan actualmente y hemos insistido en la marcada identificación que la universidad española tuvo con el modelo napoleónico, en especial hasta bien entrado el siglo XX. Ésta ha compartido también la misma suerte que se registró en el resto del mundo en relación al aumento y diferenciación institucional, acompañadas con la incorporación de nuevos contingentes de estudiantes provenientes de otros estratos sociales, y de un nuevo contexto global que involucra el actuar de la universidad.

Eso ha llevado a que la fisonomía de un posible modelo universitario español, profundamente emparentado con el napoleónico, adquiere hoy un carácter ecléctico más en sintonía con lo que sucede en la mayor parte del mundo.

El crecimiento institucional experimentado hizo que el conjunto de las primeras universidades tradicionales, de carácter público, se complementara con la aparición de otras instituciones dentro de las cuales hay también públicas, otras que son de gestión

privadas (algunas de la Iglesia Católica) y otras sin filiación particular, otras con modalidades no presenciales o a distancia, y otras que la clasificación española define como internacionales. El reflejo de este crecimiento cuantitativo ha hecho que se eleve a 79 la cantidad de universidades reconocidas a la fecha según el Ministerio de Educación –a febrero de 2013-. Si bien esta cantidad puede variar en cualquier momento, pues es un proceso abierto, la situación económica general tiende a prever una detención del mismo. La oferta que se tiene en estos momentos cubre todo el territorio del país aunque es notoria la concentración de instituciones en algunas regiones, como son Madrid, Catalunya y Andalucía.

En la siguiente tabla se puede ver la distribución territorial de las mismas y las categorías a las que representan, de acuerdo a la información que se encuentra en el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de donde surge que casi el 60% son universidades públicas, el 30% privadas o de la Iglesia Católica, el 2% corresponden a la categoría de Universidades Especiales, y el 8% a las Universidades no presenciales.

TABLA 1. Universidades españolas según su tipo

Comunidades	Universidades Públicas	Universidades Privadas y de la Iglesia Católica	Universidades Especiales	Universidades No Presenciales	Totales Por Región
Andalucía	9	1	1	0	11
Aragón	1	1	0	0	2
Asturias	1	0	0	0	1
Canarias	2	1	0	0	3
Cantabria	1	0	0	0	1
Castilla La Mancha	1	0	0	0	1
Castilla y León	4	4	0	1	9
Catalunya	7	4	0	1	12
Extremadura	1	0	0	0	1
Galicia	3	0	0	0	3
Islas Baleares	1	0	0	0	1
La Rioja	1	0	0	1	2
Madrid	6	7	1	2	16
Murcia	2	1	0	0	3
Navarra	1	1	0	0	2
País Vasco	1	2	0	0	3
Valencia	5	2	0	1	8
Totales	47	24	2	6	79

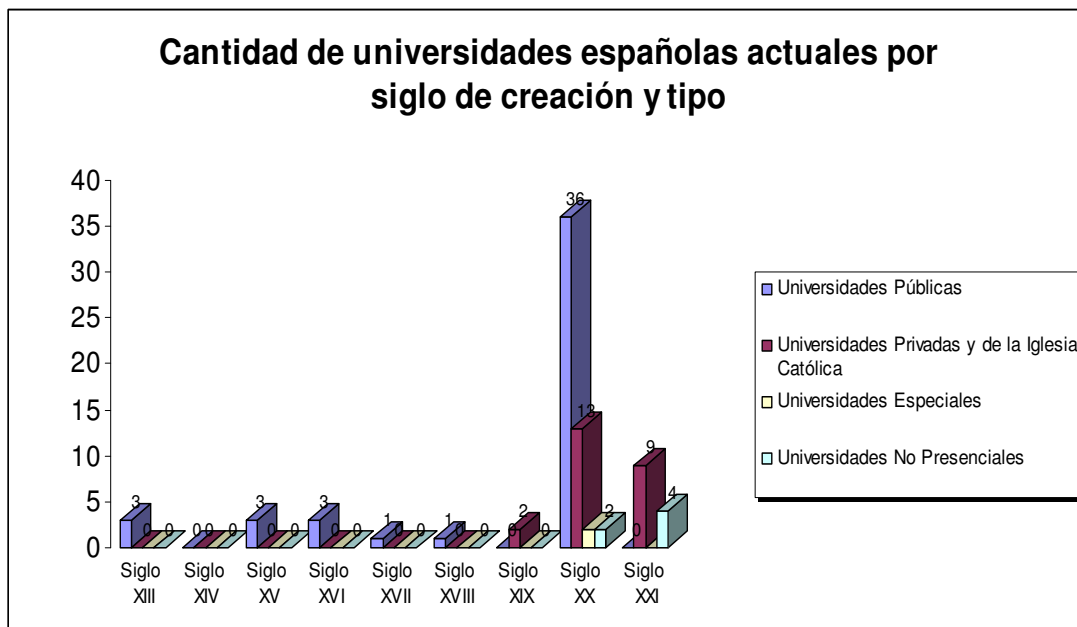
Fuente: elaboración propia en base a información de “Datos y cifras del sistema universitario español, curso 2012-2013”.⁴²

⁴² <http://www.mecd.gob.es/educacion/universidades/estadisticas-informes/datos-cifras.html> [consultada el 7 de febrero de 2013]

Como ya se ha indicado, la aparición de las universidades en la Península se registró lentamente desde el siglo XIII y hasta el comienzo del siglo XX donde había un total de 13 universidades. Pero desde allí el incremento fue haciéndose exponencial, según se puede ver en la siguiente tabla, hasta llegar a las 79 universidades reportadas con actividad en las estadísticas del Ministerio de Educación. Es de destacar que ingresando al sitio *web* institucional de ese Ministerio por vías diferentes, la cifra de universidades no coincide; las 79 reportadas en las estadísticas difieren de las 76 universidades del listado de instituciones que figuran en <http://universidad.es/es/universidades>.

De todas formas consideremos las primeras para tener una idea del volumen del sistema y la conformación en cuanto tipo de instituciones.

TABLA 2. Universidades españolas actuales por siglo de creación



Fuente. Elaboración propia en base a información del www.protocolo.org⁴³, del MECD y sitios web de las universidades

Son en total 47 Universidades pública, 24 Universidades privadas y de la Iglesia Católica, 2 Universidades especiales y 6 Universidades no presenciales.

El siglo XX es claramente el período en donde la universidad española multiplica sus instituciones dado que surgen allí el 77% de las actuales universidades públicas, el 50% de las que están en la categoría de Privadas y de la Iglesia Católica, todas las denominadas “Especiales” (las 2 que existen) y un tercio de las No Presenciales. Es de hacer notar que la denominación de “Universidades Especiales” surge de la nomenclatura que el Ministerio de Educación utiliza en las estadísticas oficiales, sin que se especifique cuáles son las características que reúnen las universidades para ser consideradas de esa forma.

Resulta interesante comprobar que en lo que va del siglo XXI no han aparecido nuevas universidades públicas y si 13 instituciones de los otros tipos, lo que refuerza lo ya indicado en capítulos anteriores, sobre el cambio en la matriz institucional que se experimenta en la educación superior en todo el mundo. En ese sentido es importante también reseñar el incremento de las universidades no presenciales, que como podrá verse en el cuadro que sigue, marcan la tendencia de los últimos años en lo que se refiere a nuevas instituciones universitarias.

CUADRO 3. Universidades españolas actuales por año de creación y tipo

	Nombre de la universidad	Crea da	Tipo (Clasificación MECD)
1.	Universidad de Salamanca.	1218	Universidad Pública
2.	Universidad Complutense de Madrid	1293	Universidad Pública
3.	Universidad de Valladolid	1295	Universidad Pública
4.	Universidad de Barcelona	1430	Universidad Pública
5.	Universidad de Zaragoza	1474	Universidad Pública
6.	Universidad de Santiago de Compostela	1495	Universidad Pública
7.	Universidad de Valencia (Estudi General)	1500	Universidad Pública
8.	Universidad de Sevilla	1505	Universidad Pública
9.	Universidad de Granada	1531	Universidad Pública
10.	Universidad de Oviedo	1608	Universidad Pública
11.	Universidad de La Laguna	1792	Universidad Pública
12.	Universidad de Deusto	1886	Univ. Privada (católica)
13.	Universidad Pontificia de Comillas	1892	Univ. Privada (católica)
14.	Universidad de Murcia	1915	Universidad Pública
15.	Universidad Pontificia de Salamanca	1940	Univ. Privada (católica)
16.	Universidad Internacional Menéndez Pelayo	1945	Universidad Especial
17.	Universidad de Navarra	1952	Univ. Privada (católica)
18.	Universidad Autónoma de Barcelona	1968	Universidad Pública
19.	Universidad Autónoma de Madrid	1968	Universidad Pública
20.	Universidad del País Vasco	1968	Universidad Pública
21.	Universidad Politécnica de Catalunya	1971	Universidad Pública
22.	Universidad Politécnica de Madrid	1971	Universidad Pública

23.	Universidad Politécnica de Valencia	1971	Universidad Pública
24.	Universidad Nacional de Educación a distancia	1972	Universidad no presencial
25.	Universidad de Málaga	1972	Universidad Pública
26.	Universidad de Cantabria	1972	Universidad Pública
27.	Universidad de Córdoba	1972	Universidad Pública
28.	Universidad de Extremadura	1973	Universidad Pública
29.	Universidad de Alcalá de Henares	1977*	Universidad Pública
30.	Universidad de Les Illes Balears	1978	Universidad Pública
31.	Universidad de Alicante	1979	Universidad Pública
32.	Universidad de Cádiz	1979	Universidad Pública
33.	Universidad de León	1979	Universidad Pública
34.	Universidad de Castilla-La Mancha	1982	Universidad Pública
35.	Universidad Pública de Navarra.	1987	Universidad Pública
36.	Universidad Carlos III	1989	Universidad Pública
37.	Universidad de La Coruña	1989	Universidad Pública
38.	Universidad de Las Palmas	1989	Universidad Pública
39.	Universidad de Vigo	1989	Universidad Pública
40.	Universidad Pompeu Fabra	1990	Universidad Pública
41.	Universidad de Girona	1991	Universidad Pública
42.	Universidad de Lleida	1991	Universidad Pública
43.	Universidad Jaume I	1991	Universidad Pública
44.	Universidad Ramón Llull	1991	Universidad Privada
45.	Universidad Rovira i Virgili	1991	Universidad Pública
46.	Universidad de La Rioja	1992	Universidad Pública
47.	Universidad de Alfonso X, El Sabio	1993	Universidad Privada
48.	Universidad de Almería	1993	Universidad Pública
49.	Universidad de Huelva	1993	Universidad Pública
50.	Universidad de Jaén	1993	Universidad Pública
51.	Universidad San Pablo CEU	1993	Universidad Privada
52.	Universidad de Burgos.	1994	Universidad Pública
53.	Universidad Internacional de Andalucía	1994	Universidad Especial
54.	Universidad Antonio de Nebrija	1995	Universidad Privada
55.	Universidad Europea de Madrid (CEES)	1995	Universidad Privada
56.	Universidad Oberta de Catalunya	1995	Universidad no presencial
57.	Universidad Miguel Hernández	1996	Universidad Pública
58.	Universidad Católica de Ávila	1996	Univ. Privada (católica)
59.	Universidad Católica San Antonio	1996	Univ. Privada (católica)
60.	Universidad Rey Juan Carlos	1997	Universidad Pública
61.	Universidad de Vic	1997	Universidad Privada
62.	Universidad Internacional de Catalunya	1997	Universidad Privada
63.	Universidad Mondragón	1997	Universidad Privada
64.	Universidad Pablo de Olavide	1998	Universidad Pública
65.	Universidad Politécnica de Cartagena	1998	Universidad Pública
66.	Universidad Cardenal Herrera CEU	1999	Universidad Privada
67.	Universidad Camilo José Cela.	2000	Universidad Privada
68.	Universidad Francisco de Vitoria	2002	Universidad Privada
69.	Universidad Europea Miguel de Cervantes	2002	Universidad Privada
70.	Universidad Abat Oliba CEU	2003	Universidad Privada

71.	Universidad Católica de Valencia San Vicente Mártir	2003	Universidad Privada
72.	Universidad San Jorge	2005	Universidad Privada
73.	Universidad A distancia de Madrid (UDIMA)	2006	Universidad no presencial
74.	IE Universidad (ex Universidad Internacional SEK)	2008	Universidad privada
75.	Universidad Internacional Valenciana (VIU)	2008	Universidad no presencial
76.	Universidad internacional de la Rioja	2009	Universidad no presencial
77.	Universidad Internacional Isabel I de Castilla	2011	Universidad no presencial
78.	Universidad Europea de Canarias	2012	Universidad Privada
79.	Universidad Loyola Andalucía	2013	Universidad Privada

Fuente. Elaboración propia en base a información del www.protocolo.org⁴⁴, del MECD y sitios web de las universidades

* Fecha de la refundación actual

Veamos en las siguientes páginas cuáles son las características más relevantes de las tres universidades que hemos seleccionado para nuestro estudio, la Universidad de Zaragoza, la Universidad de Deusto y la Universidad Oberta de Catalunya.

2.2.3 Las universidades objeto de esta investigación

2.2.3.1 La Universidad de Zaragoza (universidad pública)

La Universidad de Zaragoza⁴⁵ tuvo su origen en el estudio de artes que instauró la Iglesia en el siglo XII, donde se enseñaban Gramática y Filosofía y se otorgaban títulos de bachiller. A solicitud de Fernando el Católico, el Papa Sixto IV la elevó a la categoría de *Universitas magistrorum* el 13 de diciembre de 1474, siguiendo el estilo que tenía la Universidad de París. Fue el propio Papa quien ratificó ese nombramiento en 1476, de manera similar a lo que haría el Rey Juan II de Aragón en 1477.

Como hemos visto en la historia de las universidades, en los inicios la instauración de este tipo de instituciones no seguía un proceso lineal, sino que experimentaban mutaciones y ajustes hasta que efectivamente podían consolidarse. En este sentido, el comienzo real de la Universidad de Zaragoza se dio el 10 de septiembre de 1542, cuando el emperador Carlos V firmaba en las Cortes de Aragón un privilegio que elevaba a aquel estudio de artes al rango de “Universidad general de todas las ciencias”. En el 1554 una nueva bula papal, en este caso del Papa Julio III, aprobó esta fundación como Estudios Generales, y su sucesor Paulo IV la vuelve a confirmar en

44

http://www.protocolo.org/ceremonial/protocolo_universitario/ordenacion_de_las_universidades_espanolas_precedencia_orden_prelacion_fecha_de_creacion.html

⁴⁵ www.unizar.es

1555. Por ello, la Universidad de Zaragoza es la única de las españolas que lleva en su sello solemne la imagen de San Pedro.

En noviembre de 1582 Pedro Cerbuna, prior de la catedral de San Salvador de Zaragoza y más tarde obispo de Tarazona, aportó los medios económicos necesarios para abrir la nueva universidad, que se inauguró el 24 de mayo de 1583. En ese momento las facultades que existían eran las de Teología, Cánones, Leyes, Medicina y Artes.

Después de un período relativamente brillante, la vida de la Universidad de Zaragoza entró en decadencia a lo largo del siglo XVIII que se reflejó, entre otros ejemplos, por desaprovechar la ocasión para incorporar nuevos estudios que se veían necesarios y que fueron satisfechos por otras instituciones. Eso se manifestó en las áreas de Matemáticas, Botánica o Economía Política, que abrieron cátedras fuera de la Universidad.

La Universidad de Zaragoza se mantuvo activa aún durante la invasión napoleónica en 1807, cuando varias fueron suprimidas, y hasta recibió unos estatutos ajustados al modelo de la de Salamanca. En 1845 las facultades se redujeron a las de Filosofía, Jurisprudencia y Teología. En los años siguientes tuvo lugar una reorganización por la cual desaparece esta última, se recupera la de Medicina y crea la de Ciencias.

La Universidad vivió un proceso de profunda renovación en los años inmediatamente posteriores a la Primera Guerra Mundial. En 1921 aprobó unos Estatutos autónomos y comenzó a impartir el Doctorado, que había estado limitado desde 1845 a la Universidad Central de Madrid, al tiempo que realizaba una intensa actividad de difusión y hasta crear en 1927 los Cursos de Verano de Jaca (los primeros de España), destinados a la difusión del español.

A comienzos de la década de 1970 incorporó a sus enseñanzas las diplomaturas e ingenierías técnicas y creó colegios universitarios en algunas capitales de provincia de su distrito (en Huesca, Logroño, Soria y Teruel), así como nuevas facultades, que ampliaron notablemente el número de sus profesores y estudiantes y el de titulaciones impartidas.

Por la Ley Orgánica de Universidades de 1983 recupera efectivamente la autonomía universitaria y se produjo una adaptación del ámbito de la Universidad al de

la Comunidad Autónoma de Aragón (separándose los centros de La Rioja, Navarra y Soria). Se aprobaron unos nuevos Estatutos en 1985 y se inicia un proceso de descentralización por la que se crean Facultades en las ciudades de Huesca y Teruel, con el consiguiente crecimiento de estudiantes.

Actualmente la Universidad se encuentra organizada en dieciocho Facultades y una Escuela Politécnica Superior; dos Escuelas Universitarias, seis Institutos Universitarios de Investigación, cinco Centros Adscritos y dos Centros que realizan tareas específicas. En el caso de las Ingenierías y Arquitectura, la denominación es de Escuela, conforme la tradición que estas disciplinas tienen en buena parte del mundo.

Sus Facultades y Escuelas Politécnicas Superiores son las Escuelas de Ingeniería y Arquitectura, de Ingeniería Técnica Industrial, la Politécnica Superior y la de Estudios Empresariales de Zaragoza; al Centro Politécnico Superior, y las Facultades de Ciencias, de Ciencias Humanas y de la Educación de Huesca, de Ciencias de la Salud y del Deporte de Huesca, de Ciencias Sociales y Humanas, de Ciencias Sociales y del Trabajo, de Derecho, de Economía y Empresa, de Ciencias Económicas y Empresariales, de Educación, de Empresa y Gestión Pública, de Filosofía y Letras, de Medicina y la de Veterinaria.

Las Escuelas Universitarias y Escuelas Universitarias Politécnicas son las de Doctorado, de Ciencias de la Salud y la Politécnica de Teruel.

Los Institutos Universitarios de Investigación son el de Biocomputación y Física de Sistemas Complejos (BIFI), el de Catálisis Homogénea (IUCH), el de Ciencias Ambientales de Aragón (IUCA), el de Ingeniería de Aragón (I3A), el de Matemáticas y Aplicaciones (IUMA), y el de Nanociencia de Aragón (INA).

Tiene como Centros Adscritos a la Escuela Universitaria de Enfermería de Huesca, a la de Enfermería de Teruel, el Politécnica de La Almunia de Doña Godina, el de Turismo de Zaragoza, así como el Centro Universitario de la Defensa.

Otros Centros son el Instituto de Ciencias de la Educación (ICE) y el Centro Universitario de Lenguas Modernas (antes Instituto de Idiomas).

La modalidad educativa que se desarrolla en la Universidad es la de enseñanza presencial. La comunidad universitaria está compuesta por un amplio grupo de personas entre los que se cuentan en el año 2013:

- 31.450 estudiantes de grado,
- 1.920 estudiantes de máster universitario,
- 1.964 estudiantes de doctorado,
- 1.867 estudiantes de estudios propios de la universidad,
- 1.062 estudiantes de la universidad que participan en programas de movilidad internacionales, titulados en el año,
- 3.992 miembros del personal docente e investigador,
- 2.103 miembros del personal de administración y servicios.

El gobierno de la institución presenta un conjunto de organismos de conducción tanto de características colegiadas como también unipersonales. Los Órganos colegiados de Gobierno son: Claustro, Consejo de Gobierno, Consejo Social, Junta Consultiva Académica, Junta Electoral Central, Comité Jurídico Asesor y un conjunto amplio de Comisiones.

El Claustro es el órgano máximo de gobierno y participación de la comunidad universitaria, integrado por representantes de las autoridades académicas, personal docente e investigador, personal administrativo y de servicios, así como representantes de los estudiantes.

El Consejo de gobierno es el órgano colegiado por el cual se realiza el gobierno efectivo de la Universidad, y está integrado por el Rector, el Secretario General, el Gerente, y los Vicerrectores de Profesorado, Política Académica, Política Científica, Estudiantes y Empleo, Economía, de Transferencia e Innovación Tecnológica, Relaciones Internacionales y Cooperación al Desarrollo, Cultura y Política Social, y los Campus de Huesca y de Teruel. También participa de este Consejo el Adjunto al Rector para Infraestructuras, el Jefe del Gabinete del Rector y el Asesor del Rector para Ciencias de la Salud.

Forman también parte de los órganos colegiados una serie de Comisiones que atienden a variados temas vinculados con la gestión institucional, entre los que se cuentan la Comisión de reglamentos, la Comisión delegada del Consejo de Gobierno para el Campus de Excelencia Internacional (CEI), la Comisión permanente, la Comisión de doctorado, la Comisión de investigación, la Comisión de reclamaciones, la

Comisión supervisora de la contratación docente, la Comisión de estudios de grado de la Universidad, la Comisión de estudios de postgrado de la Universidad, la Comisión de calidad de la actividad docente, y la Comisión de certificación de idiomas.

Además dispone del asesoramiento de dos Juntas, la Junta consultiva académica, órgano de asesoramiento del Rector y del Consejo de Gobierno en materia académica, y la Junta electoral central, como responsable de los procesos para la elección de los órganos centrales de la Universidad. El Comité jurídico Asesor asiste al Rector y al Consejo de Dirección en materias de naturaleza jurídica.

Finalmente, el último de los órganos colegiados es el Consejo Social, que como hemos visto, surge de las normas aprobadas para la adaptación a los cambios legislativos producidos en sintonía con el EEES. Su estructura se vincula con lo establecido en la Ley 5/2005, de 14 de junio, de Ordenación del Sistema Universitario de Aragón que asigna a este Consejo Social el rol de participación de la sociedad en la Universidad de Zaragoza. Se compone de 15 miembros en representación de la sociedad aragonesa y de 6 miembros en representación de la Universidad de Zaragoza. La representación de los intereses sociales son designados de la siguiente manera: tres nombrados por el Gobierno de Aragón, cinco por las Cortes de Aragón, uno en representación de cada uno de los Ayuntamientos capitales de provincia, dos elegidos por los sindicatos más representativos y dos por las asociaciones empresariales.

Los Órganos unipersonales de Gobierno y representación están compuestos por los cargos más ejecutivos, de dirección de los servicios, entre los que se encuentran los Directores de Secretariado y otros cargos afines, los equipos de Dirección Centros y similares, y los equipos de Dirección de Departamentos.

Es importante señalar que entre los Directores de Secretariado se encuentran los responsables de los temas de calidad docente, en sintonía con lo propuesto para integrar plenamente los requisitos de calidad del EEES. La tarea está a cargo del Secretariado de Calidad Docente dependiente del Vicerrectorado de Política Académica. Hay también una Unidad de Calidad y Racionalización que depende de la Gerencia y tiene funciones de asesoramiento a los órganos directivos de la Universidad de Zaragoza para la toma de decisiones en otros asuntos vinculados. Tiene responsabilidad sobre las directivas para las presentaciones a la Verificaciones y Acreditaciones, como veremos en el próximo capítulo.

Es importante resaltar una iniciativa que se ha consolidado en la Universidad de Zaragoza en clara sintonía de la mencionada EU 2015. Es el denominado Campus Iberus. Junto con las universidades Pública de Navarra, La Rioja y Lleida se formó el Campus del Valle del Ebro, que obtuvo la mención de Campus de Excelencia Internacional. El consorcio creado supera los límites geográficos y administrativos de cuatro autonomías y se eligieron ámbitos de especialización acordes con sus capacidades en energía sostenible, tecnología al servicio de la salud del ciudadano, alimentación y nutrición y conservación del patrimonio cultural. Se valora con especial interés los lazos que esta iniciativa tiene con el entorno productivo involucrando a empresas, instituciones y ciudades.

El Campus Iberus tiene como objetivos “conseguir una formación integral de calidad, lograr la excelencia científica, apostar por la internacionalización, ser capaz de erigirse como un foco de atracción de talento, mejorar la calidad en la gestión, potenciar la responsabilidad social, promover la integración con la sociedad y dotar a la agregación de las infraestructuras necesarias para desarrollar una organización en campus temáticos”.⁴⁶

También se persigue un objetivo estratégico como campus transfronterizo con las universidades de Toulouse y Pau que permitirá la movilidad de estudiantes y profesores y el fortalecimiento de lazos académicos e investigadores. El Campus se muestra plenamente alineado con la filosofía y la terminología de EU 2015, pues como se indica en su sitio *web* la propuesta se orienta a la “modernización fundamentado en la promoción de la calidad y la excelencia en la formación e investigación, reivindicando su posición internacional en Europa y el mundo y actuando de aglutinador del ecosistema de conocimiento del Valle del Ebro, aportando soluciones para la evolución a un modelo económico basado en el conocimiento y en la innovación”.

La vocación integracionista de la Universidad de Zaragoza también se refleja en la temprana participación en actividades orientadas a implementar el EEES, las que la ubican dentro de las pioneras en España. En la prensa del año 2007 ya se indicaban algunas de las iniciativas que para ello impulsaba el entonces Rector, Felipe Pétriz⁴⁷:

⁴⁶ Campus Iberus: <http://www.campusiberus.es/>

⁴⁷ El Dr. Petriz fue designado luego como Director General de Universidades (2008-2009), como Director General de Política Universitaria (2009) y Secretario de Estado de Investigación de España (2009-2011).

“La institución académica ha puesto en marcha durante estos años dos nuevas titulaciones: Odontología en Huesca y Bellas Artes en Teruel, y en el anterior curso fueron Filosofía y Letras y Óptica. En total, la Universidad de Zaragoza, ha impartido 78 titulaciones y en ese compromiso por ser la primera universidad en llegar al EEES, el rector tratará de implantar en el curso 2008/2009 cuatro nuevas titulaciones: una en el ámbito de la comunicación, Arquitectura, Ciencias Ambientales en Huesca y Psicología en Teruel. En este sentido, la Universidad de Zaragoza se está adelantando a los planes establecidos para cumplir con éxito sus objetivos” (ARAGÓN DIGITAL, 2007:1).

Su carácter pionero es señalado con orgullo también por el Rector siguiente (y actual), don Manuel López que, por ejemplo, en el mensaje de bienvenida al año académico 2010 expresaba “es una de las universidades pioneras en la adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior y se encuentra a la cabeza de la movilidad internacional, ofreciendo cursar en sus aulas grados, másteres y doctorados adaptados al Espacio Europeo de Educación Superior”.⁴⁸

2.2.3.2 La Universidad de Deusto (universidad privada, católica)

En el último cuarto del siglo XIX, la Compañía de Jesús emprende un proyecto de organización de estudios superiores que empiezan a realizarse en Anceis (Coruña) y más tarde en La Guardia (Pontevedra), hasta que en 1881 el Padre General de dicha Orden, Pedro Becks, decide designar Bilbao como sede para lo que se denominó el “Colegio de Estudios Superiores” de Deusto.

Con la creación de este centro culminan los intentos de establecer una universidad en el País Vasco realizados durante el siglo XIX, época en la que se cierra la Universidad de Oñate y se emprenden diversos proyectos universitarios como la Universidad Vasco-Navarra (1866), la Universidad Literaria de Vitoria (1869) y el proyecto de Universidad Católica Vizcaína (1870)

⁴⁸ Mensaje del Rector UNIZAR <http://www.unizar.es/instituci%C3%B3n/saludo-del-rector>

En el año 1883 se puso la primera piedra del edificio central junto a la ría del Nervión y al año siguiente, en una sesión de la Diputación de Vizcaya, recibe el nombre de Universidad de Deusto,⁴⁹ aunque no pudo llevarlo oficialmente hasta 1963.

En el curso 1886-87 recibe a los primeros alumnos que se repartían entre las carreras de Filosofía, Derecho y preparatorio de Ingeniería, lo que la convierte en la universidad privada (católica) más antigua que aún existe en España. Al amparo de la Fundación Vizcaína Aguirre se inician en 1916 los estudios económicos y empresariales en la llamada Universidad Comercial, de donde saldrían los primeros graduados en Ciencias Económicas de España, 25 años antes de que el título fuera reconocido de manera oficial.

Los conflictos del siglo XX en España (a los que ya nos referimos) también repercutieron en Deusto, dado que además fue una de las universidades involucradas en lo dispuesto por el RD de 19 de mayo de 1928, por el cual se le habilitaba a ofrecer títulos reservados hasta entonces a universidades públicas.

La institución experimentó un paréntesis en su normal funcionamiento entre los años 1932 y 1940, período en el que estuvo disuelta la Compañía de Jesús y le fuera incautado el edificio de la Universidad. Las actividades se retoman en 1940, y en 1943 la Ley de Ordenación Universitaria incluye expresamente a Deusto como Centro Superior Colegiado adscrito a la Universidad de Valladolid.

Como uno de los frutos del convenio entre la Santa Sede y el Estado Español de 1962 para el reconocimiento de las Universidades de la Iglesia, la Universidad de Deusto pasa a tener esa característica en 1963, con los efectos subsiguientes en cuanto a validez de los estudios: Derecho y Filosofía y Letras, inicialmente, y luego los de las Facultades de Ciencias Económicas y Empresariales (antigua Universidad Comercial) y de Filosofía y Ciencias de la Educación. En esta nueva etapa se le integraron dos Facultades Eclesiásticas: la Facultad de Teología (1967) y la de Filosofía (1970), radicadas hasta la fecha en Oña (Burgos) y Loyola (Guipúzcoa), respectivamente.

En el correr de los años se experimentaron otros cambios en la estructura institucional y las ofertas de titulaciones; la actividad universitaria se ampliaba también con la creación de otros centros, ya sea adscritos a las Facultades o independientes de ellas, como ámbitos de formación e investigación.

⁴⁹ www.deusto.es

En cuanto a su dependencia, es una Universidad de la Iglesia erigida canónicamente por la Santa Sede, con personalidad jurídica propia en virtud del Decreto emanado de la *Sacra Congregatio de Seminariis et Studiorum Universitatibus* (10 de agosto de 1963). Está confiada a la dirección y responsabilidad de la Compañía de Jesús, en virtud del Decreto recientemente indicado.

La Universidad está civilmente reconocida por el Estado español por el Decreto de 7 de septiembre de 1963 (2367/63, BOE nº 222 de 16 de Septiembre de 1963), en aplicación del Convenio con la Santa Sede y de conformidad con el posterior acuerdo de enseñanza y asuntos culturales de 3 de enero de 1979; de esa forma se encuentra sometida a tres marcos legales: el que tiene la Iglesia Católica para sus Universidades, las normas concordadas entre España y la Santa Sede, así como la legislación civil del país.

La Universidad se encuentra desplegada en dos campus ubicados en las capitales costeras del País Vasco, Bilbao y San Sebastián; cuenta con seis Facultades y una Escuela Universitaria, así como nueve Institutos, tres Cátedras además de equipos de investigación en diferentes áreas.

Sus Facultades son las de Derecho, de Teología, de Ingeniería (ESIDE), de Ciencias Económicas y Empresariales, de Psicología y Educación y de Ciencias Sociales y Humanas; se complementan con la Escuela Universitaria de Servicio Social.

Los Institutos son el Superior de Ciencias Religiosas, el Ignacio de Loyola, el Internacional de Dirección de Empresas (Inside), el de Estudios Vascos, el de Estudios Europeos, el de Derechos Humanos Pedro Arrupe, el de Estudios de Ocio, el de Estudios Cooperativos y el Instituto Deusto de Drogodependencias. También cuenta con las Cátedras de Estudios Gallegos, la UNESCO de Recursos Humanos para América Latina y la de Derecho y Genoma Humano.

La responsabilidad central por los temas de calidad se encuentra ubicada en la Unidad Técnica de Innovación y Calidad, dividida en dos Direcciones. En la Dirección de Innovación hay seis responsables de servicios, en tanto que en la Dirección de Calidad hay dos académicos que se reparten las responsabilidades para participar de los programas de ANECA de evaluación de las titulaciones (“Verifica”) y de evaluación de los sistemas de garantía de calidad (“Audit”), además de contar con otra persona que se encarga de la calidad de los servicios internos de la Universidad.

Los Estatutos Generales que le rigen están vigentes desde el 17 de junio de 2003, con ajustes posteriores hechos por reglamentos operativos, en los que se establecen los órganos de gobierno y de dirección de la institución. Son dos los que corresponden al gobierno de la Universidad: la Cancillería y el Consejo de Gobierno. La Cancillería tiene como cabeza al Canciller, que es el Prepósito General de la Compañía de Jesús, y también la integran el Canciller Delegado y el Vicecanciller, también miembros de dicha Orden religiosa.

Al Canciller le corresponden representar a la Santa Sede ante la Universidad de Deusto, y a ésta ante la Santa Sede, así como nombrar a las otras autoridades de la Cancillería y del Rectorado así como decidir sobre la creación de las nuevas Facultades o Escuelas Técnicas Superiores.

Por su parte el Consejo de Gobierno es el órgano encargado de definir la política universitaria de la Universidad, determinar sus líneas generales de gobierno y promover su imagen en la sociedad, de acuerdo con su identidad y misión. Está constituido por un número no superior a 25 miembros ordinarios, representativos de diversos ámbitos académicos, institucionales o sociales. Lo preside el Vicecanciller y uno de sus miembros debe ser el Rector, al tiempo que ninguno de los restantes puede pertenecer a la Dirección de la Universidad.

Los órganos de Dirección de la Universidad son el Rector, el Consejo de Dirección y el Consejo Académico. El Rector tiene las funciones características de este rol, a quien corresponde la dirección, coordinación y supervisión de la vida universitaria, así como la representación ordinaria de la Universidad. Generalmente pertenece a la Compañía de Jesús.

El Consejo de Dirección es el órgano colegiado de corresponsabilidad en la dirección de la Universidad y lo integra el Rector, los Vicerrectores, el Secretario General, los Decanos de Facultades y aquellos responsables de Direcciones Funcionales y de las Unidades de Desarrollo Universitario que determine el Consejo de Gobierno. Actualmente (año 2013) está integrado por el Rector, la Vicerrectora de Ordenación Académica e Innovación Docente, el Vicerrector de Investigación, Innovación y Transferencia, el Vicerrector del campus de San Sebastián, el Vicerrector de Comunidad Universitaria e Identidad y Misión, el Vicerrector de Relaciones Internacionales, el Vicerrector de Comunicación, Plurilingüismo y Proyección Social, la

Secretaría General, y los Decanos de las Facultades (Derecho, Teología, Ingeniería, Ciencias Económicas y Empresariales, Psicología y Educación, y Ciencias Sociales y Humanas) y del Director General de Áreas Funcionales y Servicios.

El tercero de los órganos de Dirección es el Consejo Académico por el cual se canaliza la participación de los centros universitarios. Se compone de miembros natos (Rector, Vicerrectores, Secretario General, Decanos y Directores de Escuelas e Institutos) y de miembros electivos (dos profesores por cada Facultad y Escuela y el alumno-delegado de cada Facultad y Escuela). Por otra parte se tiene la figura del Claustro General de la Universidad integrado por la totalidad de los Claustros de Facultad y Escuela. Sustenta la representación académica corporativa de la Universidad en casos protocolares a los que el Rector decida convocarlo.

La modalidad educativa que caracteriza a la Universidad de Deusto es la de la enseñanza presencial; la comunidad universitaria involucrada en el presente año (2013) registra:

- 13.173 estudiantes
- 1.818 profesores
- 21 grados adaptados al EEES y 3 títulos propios
- 3 dobles grados adaptados al EEES
- 62 Programas de postgrado, 31 másteres oficiales y 31 títulos propios
- 10 Programas de Doctorado
- 7 Másteres Erasmus Mundus
- 15% de Estudiantes Internacionales

Su participación en el EEES ha sido muy activa desde el inicio del proceso, al punto que ya venía trabajando en un modelo de crédito europeo desde antes de su instauración y fue la primera universidad europea en extenderlo a todas sus facultades.

Fue una de las universidades impulsoras en desarrollar el proyecto Tuning, lo que le valió ser reconocida en su rol proactivo al recibir el encargo “por la Comisión Europea para liderar la extensión del proyecto europeo Tuning a América Latina” (UNIVERSIA: 2004, 1) o cuando ANECA le asigna la coordinación dentro de la Red de Educación para adaptar las titulaciones al EEES, por ser una “institución plenamente

avalada por el trabajo que lideran desde hace tiempo en Europa dirigido al establecimiento de las bases de un espacio común de Educación Superior a través del Proyecto Tuning” (RUIZ: 2004, 66).

2.2.3.3 La Universidad Oberta de Catalunya (universidad no presencial)

La situación de la educación superior en Catalunya experimentó importantes transformaciones gracias a los cambios legales registrados en España de fines del siglo XX, gracias a los cuales la Generalitat asumió competencias que antes no tenía. Ante el aumento del número de estudiantes que debían ser atendidos y la distribución geográfica de las instituciones con ofertas de tipo presencial, las autoridades del gobierno autonómico se vieron estimuladas a ampliar las oportunidades de acceso a personas sin posibilidades de asistir con regularidad a ellas. Así fue como se orientaron a la creación de una institución que realizara su oferta académica ‘a distancia’ pero dando las garantías de calidad y eficacia necesarias para atender a las demandas de la sociedad catalana.

La singularidad de ese tipo de enseñanzas y las características del marco normativo llevaron a que se buscara una fórmula que lo hiciera posible, y para ello se vio conveniente crear la Fundació per a la Universitat Oberta de Catalunya (FUOC, instaurada el 6 de octubre de 1994) con representación de instituciones sin afán de lucro presentes en todo el territorio catalán, con la presencia mayoritaria de integrantes de la Generalitat. Como resultado se constituyó una universidad que es privada desde el punto de vista legal, pero con parte de su financiación pública. Esto permitía obtener beneficios para la gestión y se evitaban determinados requisitos que deben ser cumplidos por las instituciones presenciales, pero al mismo tiempo la presencia de la Generalitat garantizaba la financiación en una buena medida, gracias a una partida específica de su presupuesto. De esa forma asumía la categoría de ser una institución pública pero que se gestiona como las universidades privadas.

El Parlament de Catalunya ratificó esta estructura al aprobar por unanimidad la Ley de reconocimiento de la Universitat Oberta de Catalunya (UOC), el 29 de marzo de 1995, por medio de la cual la institución tiene control parlamentario de su presupuesto y sanción del ejecutivo en el nombramiento del Rector a propuesta del Patronato, al tiempo que le garantizó una organización diferente a las universidades presenciales.

La Ley fundamenta la instalación de la universidad en “los principios de arraigo a la realidad cultural, social, científica y lingüística de Catalunya, apertura a la realidad de una sociedad muy diversa, uso de un modelo didáctico innovador y eficaz, cooperación y coordinación con el resto de las universidades catalanas y formulación jurídica que le permita un funcionamiento flexible y ágil, y una óptima utilización de los recursos empleados” (MINISTERIO DE PRESIDENCIA, 1995:1). Se convirtió en la primera construida desde sus inicios para ser ofrecida 100% a través de internet.

Las normas de organización y funcionamiento de la UOC establecen dos tipos de órganos de gobierno, los unipersonales y los colegiados. Forman parte de los órganos unipersonales la Rectoría y los Vicerrectores, el Secretario General y el Gerente. Integran los órganos colegiados el Patronato, la Comisión Permanente, el Consejo de la FUOC, el Consejo de Gobierno y la Comisión Estratégica.

Los órganos colegiados tienen las siguientes características, todas marcadas por una integración numerosa y plural en cuanto su procedencia y vínculo con la educación. El Patronato es el máximo órgano de representación, gobierno y administración de la Universidad, compuesto por dos miembros designado por la Cámara Oficial de Comercio, Industria y Navegación de Barcelona, el Director General de la Corporación Catalana de Medios Audiovisuales, dos miembros designados por la Federación Catalana de Cajas de Ahorro, ocho miembros designados por el Gobierno de la Generalitat de Catalunya, el Consejero del departamento competente en materia de universidades, el Consejero del departamento competente en materia de educación, el Consejero del departamento competente en materia de trabajo, dos miembros nominados por el Patronato, a propuesta de su Presidente.

La Comisión Permanente es el órgano permanente de administración y gestión de la Fundación, y está integrada por un miembro entre los designados por la Cámara Oficial de Comercio, Industria y Navegación de Barcelona o el director general de la Corporación Catalana de Medios Audiovisuales, un miembro entre los designados por la Federación Catalana de Cajas de Ahorro, dos miembros entre los designados por el Gobierno de la Generalitat de Catalunya, y tres miembros entre los nombrados por el Patronato.

El Consejo Asesor, por su parte, es un órgano consultivo que también tiene la función de informar del presupuesto, la programación y el nombramiento del Rector de

la Universidad. Está integrado por el Rector de la Universitat Oberta de Catalunya, el director de la FUOC, y un conjunto de Consejeros-representantes nominados desde diversas instituciones: el Parlamento de Catalunya (dos), por las universidades públicas a través del Consejo Interuniversitario de Catalunya (cuatro), por las organizaciones empresariales más consolidadas (dos), por las organizaciones sindicales más representativas de Catalunya (dos) y representantes nominados directamente por el Patronato FUOC (cinco).

El Consejo de Gobierno tiene por funciones proponer al Patronato de la Fundación las líneas estratégicas y programáticas de la UOC, orientar, planificar y evaluar la actividad académica de la Universidad y establecer las líneas generales de funcionamiento de la Universidad en todos los ámbitos académicos. Lo integran el Rector, el Vicerrector de Postgrados y Formación Continua, el Vicerrector de Innovación e Investigación, el Vicerrector de Ordenación Académica y Profesorado, el Vicerrector de Tecnología, el Gerente, un representante del profesorado, y un representante de los estudiantes y un representante del personal de gestión. Estas dos últimas figuras se incorporaron en el año 2011 para adaptarse a cambios legislativos recientes.

El último de los cuerpos colegiados es la Comisión Estratégica que tiene como cometido primordial proponer al Consejo de Gobierno el plan estratégico y los planes de objetivos de cada curso y hacer el seguimiento y la coordinación de su ejecución. Se compone con los miembros del Consejo de Gobierno, de la Comisión Académica, de la Comisión de Gestión, los Directores de los Institutos o centros de investigación, y los Vicegerentes y adjuntos a vicerrectorado.

Además de los cargos unipersonales, responsables de la operativa de sus respectivas áreas, la UOC se rige también por la Comisión Académica (en especial para el seguimiento y la coordinación de la actividad académica) y la Comisión de Gestión (para el seguimiento y la coordinación de la gestión de la Universidad).

Si bien la Universidad realiza su oferta académica de manera “*on line*” desde su Campus Virtual, tiene una extensa red territorial formada por cerca de 20 sedes y más de 50 puntos de información en todo el territorio español donde realiza actividades de consulta y evaluación de aprendizajes. La UOC tiene una fuerte presencia internacional gracias a su estrategia para forjar alianzas con universidades e instituciones de

investigación de distintos países y a esos efectos cuenta con una sede en México DF, y puntos de información en Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Estados Unidos, México, Paraguay, República Dominicana y Uruguay.

Tiene una activa vinculación con los sectores económicos e industriales con los que interactúa por ejemplo, a través del Grupo UOC que está orientado a los negocios; se busca por esa vía transferir innovación, conocimiento y *know-how* de la universidad a la sociedad. Se reportan acciones con 1.000 instituciones y empresas asociadas con UOC.

La oferta docente de la UOC se articula mediante siete Estudios (áreas docentes, que serían el equivalente de la Facultades en las universidades tradicionales), tres Escuelas, dos Institutos de investigación y tres Cátedras. Los Estudios (o sea, las áreas docentes) son las de Artes y Humanidades, la de Ciencias de la Salud, la de Ciencias de la Información y de la Comunicación, la de Derecho y Ciencia Política, la de Economía y Empresa, la de Informática, Multimedia y Telecomunicación, y la de Psicología y Ciencias de la Educación.

Las Escuelas son la de Business, la de Cooperación, y la de Lenguas. Por su parte los Institutos son el Internacional de Posgrado, el *Internet Interdisciplinary Institute* - IN3, y el eLearn Center – eLC. Finalmente, las Cátedras con las que cuenta son la UNESCO -Educación y Tecnología para el Cambio Social, la UNESCO - Fundación FCB – UOC, y la de Multilingüismo Linguamón-UOC.

En conjunto se dictan 15 grados universitarios, 13 másters universitarios, 46 programas de máster propios, 31 programas de posgrado y 2 doctorados.

Los estudiantes matriculados, según la Memoria 2011-2012, fueron 60.096 personas, según este detalle:

De titulaciones oficiales:

- 23.441 en grados EEES
- 12.638 en licenciaturas en ingenierías
- 7.445 en diplomaturas e ingenierías técnicas
- 3.557 en másteres universitarios
- 161 en doctorado

De oferta propia de postgrados:

- 610 en másteres
- 1.162 en postgrados
- 1.190 en especializaciones
- 96 en título propio GMMD

Otros cursos:

- 955 en Ateneo
- 2.490 en la universidad virtual del verano y del invierno
- 5.341 en escuela de lenguas
- 1.010 en seminarios de formación a medida

El resto de la Comunidad universitaria se compone de 256 profesores a tiempo completo, 3.378 profesores a tiempo parcial (consultores y tutores), 491 miembros del personal administrativo y 86 miembros del personal de investigación. Desde su fundación se han graduado 6.547 estudiantes.

Una de las particularidades más distintivas de UOC es su modelo educativo, diseñado desde la base para ofrecerse por internet. Los estudiantes cuentan con tres elementos principales para realizar sus actividades: los recursos, la colaboración y el acompañamiento. Por los ‘Recursos’ se comprenden a los contenidos, los espacios y las herramientas necesarios para desarrollar las actividades de aprendizaje y su evaluación.

La ‘Colaboración’ se entiende como el conjunto de acciones comunicativas y participativas que favorecen la construcción conjunta del conocimiento entre compañeros del aula y profesores, a través del trabajo en equipo en situaciones de resolución de problemas, de desarrollo de proyectos y de creación compartida de productos.

Finalmente, el ‘Acompañamiento’ se compone de las acciones que llevan a cabo los docentes para hacer el seguimiento de los estudiantes y apoyarles en la planificación de su trabajo, en la resolución de actividades, en la evaluación y en la toma de decisiones. A la vez, es a través del acompañamiento de los profesores que el estudiante recibe un trato personalizado, con una orientación permanente a lo largo de su recorrido

académico, donde establece vínculos de relación y de proximidad con la comunidad educativa.

El modelo también es flexible, ya que está abierto a actividades de aprendizaje de tipología muy diversa en función de las competencias que se trabajan, del ámbito de conocimiento o del nivel de especialización de la formación que el estudiante lleve a cabo. Eso hace que las propuestas educativas y recursos que contienen las actividades deban ser también muy variados, heterogéneos y adaptables a un gran abanico de situaciones y necesidades de aprendizaje.

Por ello se pone en funcionamiento una batería de recursos sobre la tecnología y la comunicación que hoy se dispone a nivel global, como por ejemplo:

- herramientas sociales que faciliten el trabajo colaborativo (blogs, wikis, marcadores sociales, etc.),
- contenidos multimedia que permitan ofrecer el contenido de forma multidimensional,
- sistemas de comunicación avanzados tanto sincrónicos como asíncronos que faciliten una comunicación ágil, clara y adaptada a cada situación (videochats, sistemas de inteligencia colectiva en los foros, etc.),
- entornos virtuales 3D basados en los videojuegos que permitan interactuar con personas y objetos simulando situaciones reales,
- el acceso a la formación a través de dispositivos móviles para favorecer la movilidad.

El programa virtual comporta la evaluación de la enseñanza y las instituciones virtuales, tomando como modelo el sistema de evaluación de la enseñanza utilizado hasta ahora por la AQU Catalunya (la Agencia para la Calidad el Sistema Universitario de Catalunya) adaptado a las peculiaridades de este tipo de enseñanza. El objetivo propuesto por la UOC es que cada persona pueda satisfacer sus necesidades de aprendizaje con el máximo acceso al conocimiento y en función de ellos es que su modelo educativo utiliza de manera intensiva las tecnologías de la información y la comunicación que permiten superar las limitaciones del tiempo y del espacio.

Esta Universidad ha ganado varios premios como el ICDE 2001 de Excelencia, que la reconoce como la mejor universidad virtual y a distancia del mundo o el recibido

por el Dr. Ferraté, cuando ostenta el cargo de rector de la UOC a la Calidad Educativa 2004 que anualmente otorga el Instituto de Estudios Avanzados de la Organización de Estados Americanos (OEA) por sus aportaciones para la a la expansión y consolidación de la nueva sociedad del conocimiento con su iniciativa de metacampus virtuales.

La UOC ha puesto en marcha diferentes iniciativas internas con el objetivo de afrontar con la máxima garantía de calidad el proceso de adaptación al EEES, tarea que tiene asignada el Área de Planificación y Calidad dependiente del Vicerrector de Ordenación Académica y Profesorado.

3. EL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR

3.1 Un cambio radical en el modelo universitario europeo

El comienzo del año académico 2010- 2011 constituyó un momento histórico en la educación superior: daba inicio formalmente el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), conocido genéricamente como el “Proceso de Bolonia”. Significaba el punto de partida de una nueva etapa en la centenaria historia de la institución universitaria, impulsada esta vez por los gobiernos y universidades de cuarenta y siete países, a saber, todos los miembros y candidatos de la Unión Europea, algunos de los posibles a integrarla y otros que, sin serlo, decidieron adherirse a esta iniciativa.

El proceso había surgido con la “Declaración de Bolonia”, suscrita el 19 de junio de 1999 por veintinueve países⁵⁰, aunque plasmaba iniciativas y esfuerzos que se venían gestando desde hacía años. Su objetivo central consistía en “modernizar” el sistema universitario europeo para hacerlo más coherente, comparable, compatible, competitivo y atractivo desde el punto de vista global, en una suerte de confrontación con otros sistemas universitarios. Esta pugna no formaba parte de un debate explícito entre modelos diferentes, sino de una iniciativa surgida desde Europa que buscaba diferenciarse de las demás, y especialmente ser reconocida como la más importante referencia mundial de educación superior. A quien se quería superar era al sistema universitario norteamericano.

⁵⁰ Alemania, Austria, Bélgica, Bulgaria, Dinamarca, Eslovenia, Eslovaquia, España, Estonia, Finlandia, Francia, Grecia, Hungría, Irlanda, Islandia, Italia, Letonia, Lituania, Luxemburgo, Malta, Noruega, Países Bajos, Polonia, Portugal, Reino Unido, Rep. Checa, Rumania, Suecia, Suiza

Esa modernización, que suponía cambios en una variedad de aspectos en los sistemas educativos nacionales y también de las prácticas institucionales, tenía características que ya eran tradicionales y estaban afianzadas en algunos sistemas educativos, pero en otros suponía un cambio sustantivo. En estos casos las universidades veían la necesidad de adaptar su estructura, procedimientos y hasta sus fines a una lógica que les resultaba completamente nueva.

La novedad radicaba en sensibles modificaciones en el diseño de sus carreras, en la gobernanza de las instituciones, en los modelos pedagógicos, en el papel de estudiantes y docentes y fundamentalmente en el sentido mismo de la institución universitaria.

Una renovación de esta envergadura, realizada a escala masiva en todo un continente, con todas y cada una de sus instituciones universitarias, supuso el mayor esfuerzo de renovación educativa nunca antes visto. La cantidad de matriculados en los países involucrados superaba los 36.310.700 estudiantes, cifra que casi duplicaba al conjunto de las universidades norteamericanas (19.103.000 estudiantes), lo que convertía a este naciente Espacio de Educación Superior en el mayor del mundo.⁵¹

El Proceso de Bolonia también cambió la organización de los sistemas educativos y las legislaciones de los países intervinientes, pese a que su obligatoriedad estaba dada por un compromiso político suscrito entre los gobiernos y no en un tratado o norma jurídica impuesta por la Unión Europea.

Conociendo las dificultades que se podrían encontrar en los países a la hora de impulsar una armonización de las leyes que tomara en cuenta a Bolonia, se vio conveniente avanzar por medio de acuerdos establecidos en reuniones ministeriales, sin llegar a generar una legislación supranacional. El diseño, los objetivos comunes y los cambios que estarían en la base del sistema se debían adoptar en conjunto por todos los adherentes, pero la responsabilidad final de su ejecución se confiaba a cada país. De esa forma la normativa en cada uno de los Estados participantes era de su responsabilidad y las características distintivas responderían a sus tradiciones y estilos, pero el objetivo final debía ser que se pudieran alcanzar los objetivos de la reforma.

⁵¹ Datos elaborados a información de las estadísticas europeas con datos al 2009 ([http://epp.eurostat.ec.europa.eu/statistics_explained/index.php?title=File:Students_in_tertiary_education_2009_\(1\).png&filetimestamp=2011117133441](http://epp.eurostat.ec.europa.eu/statistics_explained/index.php?title=File:Students_in_tertiary_education_2009_(1).png&filetimestamp=2011117133441)) y de la UNESCO con datos al 2008, (<http://unesdoc.unesco.org/images/0019/001912/191218s.pdf>.)

De esa manera lo que se daba a conocer como Declaraciones luego de cada reunión de Ministros de Educación, en las que se planificaba y conducía técnicamente el proceso tenía las características acuerdos políticos, sin efectos jurídicos que vincularan a los gobiernos, “aunque su impacto ulterior fue tremendo” (HAUG, 2008:289).

La estrategia de cambio de la universidad se sumó a otras iniciativas también ambiciosas impulsadas, éstas sí, por el conjunto de la Unión Europea, entre las que se destaca el deseo de convertirla en la “economía basada en el conocimiento más competitiva y dinámica del mundo, capaz de un crecimiento económico con más y mejores trabajos y mayor cohesión social” (CONSEJO DE EUROPA, 2000). Estas propuestas no modificaban las líneas fundamentales de Bolonia, pero sí creaban sinergias entre iniciativas que, aún sin llegar a establecer instrumentos jurídicos vinculantes, permitieron avanzar en el camino trazado.

La puesta en funcionamiento fue paulatina y “dio lugar también a una amplia renovación de los contenidos de los currícula, pero esto se debería ver más como un resultado derivado que como un objetivo propio” (HAUG, 2008:294). Pero el aporte más relevante del proceso estuvo en las reflexiones en torno a la misión de la universidad y su papel en la sociedad, haciendo que se fuera construyendo una agenda pública de carácter europeo estructurada sobre temas centrales de la educación superior, generadora de debates y propuestas.

El proceso de Bolonia aportó abundante literatura, ideas innovadoras y líneas de acción que se comunicaban a las instituciones como acuerdos ya alcanzados y compromisos asumidos. Dicho de otra forma, las instituciones tomaban conocimiento de ellos más como hechos consumados, que como posibilidad de proponer cambios en las decisiones asumidas. Suponían una marcha permanente hacia la concreción de objetivos a mediano plazo, teniendo como norte final el comienzo del año académico 2010-2011.

La combinación de acuerdos políticos con implicaciones técnicas, donde los gobiernos asumían compromisos que se debían aplicar en las instituciones universitarias a través de sus estructuras, suponía una articulación y consenso imprescindible. Pero era desproporcionada la posibilidad de acción entre los participantes, pues mientras los decisores eran las autoridades gubernamentales que tenían información de primera mano, las instituciones tomaban conocimiento de los resultados una vez suscritos los

documentos oficiales. En la práctica se tornaba inviable la adopción de propuestas alternativas. De ahí que los impulsores de Bolonia tomaran como interlocutores a organizaciones internacionales de universidades para que representaran los intereses colectivos y con las cuales interactuar para el diseño de las políticas.

Si existían distintas opiniones a las líneas propuestas, las mismas debían canalizarse por esas organizaciones universitarias a fin de recogerlas antes de las reuniones de seguimiento, ya que en caso contrario el proceso seguiría avanzando según el derrotero acordado. Los impulsores tenían claro que el éxito del mismo suponía la adhesión de todos los actores, y en especial de los académicos, los estudiantes y del personal de gestión. La organización de las universidades sería otra si se contaba con la adhesión de las personas, y especialmente, si se lograba introducir en los actores la convicción de que el cambio era necesario para posicionarse mejor en una nueva realidad internacional.

Como toda organización compleja, la universidad lograría dar ese salto cualitativo, parafraseando a Toffler (1985:246), si se conjugaban tres condiciones: una importante presión externa, personas en las organizaciones insatisfechas con el orden existente y una alternativa coherente presentada en un plan, modelo o visión de futuro. El proceso de Bolonia reunía las tres, al menos en el caso de España, y ello facilitó para que, aún con las dificultades encontradas, se concluyera dentro del cronograma establecido.

Es importante señalar que existieron, y existen, voces discordantes con la propuesta de Bolonia, tanto en sus objetivos centrales como en la aplicación en el sistema universitario español, pero éstas surgieron especialmente hacia el final del proceso. Su manifestación más importante se dio en algunos grupos de estudiantes y, en menor medida, de colectivos docentes, pero que en todos los casos fueron minoritarios en comparación con la aceptación (tácita o explícita) de la mayoría de las autoridades, docentes y alumnos que adhirieron a las reformas propuestas. Si bien daremos cuenta de ellos posteriormente, señalaremos aquí algunas de sus características.

Desde lo académico, las reflexiones sobre las repercusiones que traerían consigo Bolonia llegaron a través de la investigación y escritos de opinión, pero la visibilidad mayor del descontento se dio por las movilizaciones públicas de amplia difusión en los medios de prensa. Las revistas y foros sirvieron para hacer circular estas inquietudes,

que llamaban a reconocer que “lo que resulte del proceso de convergencia depende de nosotros, profesorado y alumnado” y que “las organizaciones no cambian solas, las cambian las personas que viven en ellas” (RODRÍGUEZ, 2009:23). Por lo general expresiones como estas aparecieron cuando quedaba poco tiempo para alternativas a las medidas que ya se aplicaban en las universidades, y no se contaba tampoco con voluntad política para detener por completo el proceso.

3.1.1 Un proceso gestado en etapas

La creación de este Espacio no fue un acontecimiento fortuito ni surgido espontáneamente, aunque su fisonomía se delineó paulatinamente hasta tomar las características que le distinguen. Se gestó en una serie de conferencias europeas no exclusivamente del ámbito de la educación que, junto con decisiones de política educativa, fueron construyendo la idea del EEES. Es importante señalar que, si bien se enmarca en una reforma del sistema universitario, tiene también fuertes vínculos con acontecimientos políticos, económicos e ideológicos que permiten entender, o al menos vincularlo, con lo que en apariencia tiene poco en común.

En lo que tiene relación directa con los temas educativos existen hitos previos a la Declaración de Bolonia que sientan las bases para su concreción. Algunas de estas acciones son gubernamentales, asumidas en las esferas de poder y con poco conocimiento de la opinión pública, pero hay otras que surgieron originalmente como resultado de este tipo de acuerdos pero lograron convertirse en una verdadera agenda social y humana. En este sentido se encuentran los programas de movilidad, intercambio y cooperación propuestos en el ámbito de la educación: el Programa Leonardo da Vinci, creado en 1995 para la educación vocacional y profesional; el Programa Comenius también de 1995, y dirigido a la educación primaria; el Programa Grundtvig para la educación de adultos, que dio comienzo en el año 2000. Especial mención merece el Programa Erasmus dirigido a la educación superior, que tuvo su inicio en el año 1987 y que en el año 2009 anunciaba haber alcanzado los dos millones de intercambios estudiantiles realizados en el ámbito europeo.

Este tipo de iniciativas dio lugar a experiencias reales de integración, dándole sentido a la dimensión social y cultural de la Unión Europea, pero al mismo tiempo

dejaron en claro la necesidad de encontrar soluciones adecuadas a los problemas que se suscitaban para las equivalencias y reconocimiento de estudios.

Junto a estas iniciativas que estaban dirigidas a la integración de los ciudadanos del continente, estaban también las de naturaleza política. La primera que se debe mencionar es la conocida como *Convención de Lisboa* (Convención sobre el Reconocimiento de Cualificaciones relativas a la Educación Superior en la Región Europea). Este acuerdo fue suscrito en Lisboa el 11 de abril de 1997 con el objetivo de facilitar el acceso de los habitantes de cada Estado y especialmente de los estudiantes a la oferta educativa de las demás países de la UE. El documento ponía el acento en la posibilidad de que los jóvenes europeos pudieran proseguir su formación o cursar un periodo de estudios en instituciones de otros países, así como favorecer una movilidad académica más importantes que la que se estaba produciendo en ese momento.

Otro acuerdo que resulta un antecedente directo del EEES se registró con ocasión del noveno centenario de la Universidad de Bolonia (18 de setiembre de 1988), donde un grupo de rectores de universidades europeas suscribieron la *Carta Magna de las Universidades Europeas*.

En su preámbulo señalaban que el desarrollo cultural, científico y técnico constituía un elemento básico para el “porvenir de la humanidad” (CARTA MAGNA, 1988) y para ello el papel de las universidades resultaba esencial. Proponían, por tanto, avanzar hacia el fortalecimiento de esta institución en Europa con una serie de propósitos comunes:

1. Reafirmar la autonomía de la universidad, con independencia moral y científica de todo poder político y económico.
2. Establecer una sólida unión entre la actividad docente y la investigadora de la universidad.
3. Valorizar la libertad de investigación, de enseñanza y de formación como ejes de la formación universitaria.
4. Avanzar hacia una visión conjunta de la universidad que superara toda frontera geográfica o política, a fin de llegar a un conocimiento recíproco y de interacción entre las distintas culturas.

Uno de los aspectos más relevantes está en que los firmantes de la Carta Magna se comprometían a implicar a sus Estados y a todos los Organismos supranacionales en la consecución de estos principios. En otras palabras, una iniciativa que surgía del ámbito de las universidades buscaba tener un respaldo mayor que los que pudieran alcanzarse con sus solas fuerzas, sosteniéndose en las máximas autoridades de gobierno de sus países y en las organizaciones internacionales con las que también estaban vinculados.

El último de los acontecimientos precursores de Bolonia es la declaración conjunta de cuatro Ministros de Educación conocida como la *Declaración de la Sorbona*, donde los representantes de Francia, Alemania, Italia y el Reino Unido suscriben la declaración que tiene como nombre oficial el de *Armonización del Diseño del Sistema Europeo de Educación Superior*, firmada en la Universidad de la Sorbona el 25 de mayo de 1998, con ocasión de los ochocientos años de la Universidad de París. La Declaración inicia con una referencia a la Europa del conocimiento frente a la Europa mercantilista. Esa idea, la de la “Europa del conocimiento”, formaba parte del discurso político de esos años y se introdujo como uno de los argumentos que guiarían los esfuerzos de las instituciones educativas y sus sistemas. Volveremos luego sobre este argumento.

Esta Declaración fijaba algunos principios o líneas de acción programáticas:

- diversificación de las carreras profesionales, en las cuales la formación permanente sea vista como una de las modalidades que se impondrán de manera inevitable;
- conversión de la educación superior en un instrumento que ofrezca las mejores oportunidades;
- creación de un área que respete la diversidad de los sistemas pero que supere las fronteras para que se favorezca la movilidad y la cooperación;
- modificación de los sistemas universitarios hacia una formación en dos ciclos y en los cuales exista un sistema de créditos transferibles que ayude a la movilidad;
- aspiración a que los estudios de todos los países tengan un carácter multidisciplinario, con énfasis en el conocimiento de idiomas, la utilización de

tecnologías de información y comunicación y la conveniencia de realizar períodos de estudio en otros países.

En sus conclusiones se menciona por primera vez la creación de una “Zona Europea dedicada a la Educación Superior” (DECLARACIÓN DE LA SORBONA, 1998) e invitan a otros miembros de la UE y al resto de países europeos a unirse a esta iniciativa. Más aún, bregan para que todas las universidades ayuden a consolidar la presencia de Europa en el mundo a través de la educación. En definitiva, este documento ya pauta acciones que luego serán contenidas en el EEES.

3.1.2 Situación en la que se encontraba la universidad europea

La Declaración de Bolonia expresa en su fundamentación la “necesidad de una Europa más completa e influyente” (DECLARACIÓN DE BOLONIA, 1999), que resulta en una afirmación genérica en torno al concepto del ‘conocimiento’ como instrumento para alcanzar una serie de valores que harían más plena la vida de sus ciudadanos. Se pone énfasis en que será a través de ello que se hará posible el desarrollo humano, la consolidación y enriquecimiento de la ciudadanía, ofrecerá competencias para nuevos retos, reforzará la conciencia de valores compartidos y la pertinencia en un espacio social y cultural común. El Espacio que se creaba sería el medio privilegiado para fomentar tres ejes estratégicos sobre los cuales construir el sistema: la movilidad, la empleabilidad y el desarrollo global.

La movilidad de estudiantes y profesores (especialmente la de los primeros) ya era realidad gracias a los proyectos desarrollados en los años precedentes, pero tanto la empleabilidad como el desarrollo global constituían dos apuestas sobre las que no se tenía certezas de logro, y que excedían en las responsabilidades del sector educativo. Pese a ello, la tarea quedaba confiada a las instituciones de educación superior como instrumentos centrales para concretar esos cambios. Pero al mismo tiempo se entendía que estas instituciones no estaban preparadas para poder hacer efectiva esa transformación y por ello la Declaración de Bolonia establece como aspecto principal “mejorar la competitividad del sistema de enseñanza superior” (ob. cit., 1). El hecho de que se viera la necesidad de “mejorar la competitividad” se fundamentaba, desde la óptica de las autoridades firmantes, en la existencia de fallos en el funcionamiento universitario que imposibilitaban alcanzar los objetivos. Vale recordar que quienes

estaban señalando estas 'debilidades' de la universidad eran todos representantes ministeriales o cargos de gobierno, no de académicos.

Dicho de otro modo, el modelo de enseñanza superior, y de universidad en particular, debía ser transformado para que pudiera contribuir a la creación del nuevo ciudadano europeo al que se aspiraba. Esta propuesta tenía un claro sostén político, pero debía traducirse en aceptación y convencimiento de los actores principales de estos cambios, o sea de las propias universidades. Es por ello que al final de la Declaración se expresaba la esperanza de tener "una vez más la respuesta pronta y positiva de las universidades y su contribución activa a nuestros esfuerzos" (ob. cit., 3).

Las características de las instituciones a las que estaba dirigido este mensaje, guardaban similitudes y diferencias entre sí, por lo que resulta casi imposible una clasificación integradora. No obstante, hay un elemento que atraviesa todos los sistemas educativos del continente hasta la década de 1990, en particular a su educación superior caracterizado por "el marcado aislamiento y el estatismo de los distintos sistemas nacionales" (HAUG, 2008:287). Tomando en cuenta las similitudes, es posible identificar tipos o modelos de concepción y gestión universitaria que se encontraban a lo largo del Continente.

Vale la ocasión aquí para vincular la situación imperante en Europa occidental con la historia de las universidades que analizamos previamente. Era común encontrar en el momento de génesis de Bolonia la presencia de diferentes sistemas universitarios diseñados sobre algunos de los modelos más significativos, como por ejemplo el humboldtiano, fuertemente enlazado con las ciencias experimentales, con preeminencia en países como Alemania o Escandinavia. Las universidades se basan en la libertad académica y la propia autoalimentación de la ciencia, "generada por los profesores de manera desinteresada y autónoma" (MICHAVILLA, 2000:33).

También estaban las vinculadas con el modelo anglosajón, en países como el Reino Unido e Irlanda, donde el alumno desempeña un rol central y en las se trata de crear las condiciones para que su formación adicione también con otros componentes sociales. No menos presente estaban las instituciones gestionadas con el "modelo napoleónico", con establecimientos universitarios dependientes de la administración central, con financiamiento estatal, con un acento de la docencia sobre la investigación, presentes en países como Francia, Italia y España. En los países del este y del centro de

Europa se encontraban rastros del modelo soviético, caracterizados por la rigidez de la planificación, con conducción centralizada y universidades especializadas, en donde la investigación quedaba confiada a las Academias.

A esos modelos que podríamos llamar clásicos, se sumaban otros sistemas universitarios que habían ido moldeando sus diseños conforme a sus intereses, asumiendo características híbridas desde los anteriores. Las particularidades nacionales constituían una riqueza por la posibilidad de crear identidades educativas propias, pero al mismo tiempo se convertían en un factor de aislamiento y desconexión de lo que sucedía en los demás países.

“Entre estas familias de universidades y bajo el poder de los gobiernos nacionales se edificaron a lo largo de las décadas y de los siglos en varios casos, unas paredes altas alrededor de cada sistema nacional, con pocas puertas de comunicación entre ellos” (HAUG, 2008:287).

Al mismo tiempo esas particularidades se reflejaban en legislaciones y normativas propias que articulaban las relaciones de las instituciones entre sí y de éstas con los estados nacionales, sin que se tuviera en cuenta –no había razones para hacerlo– lo que sucedía en los demás países. Estas disonancias afectaban un variado conjunto de factores incluidos en los sistemas educativos, entre los cuales estaban los tipos de instituciones, las denominaciones de los ciclos formativos, las estructuras de gobierno, los tipos de financiamiento, la denominación de las titulaciones, las atribuciones de los títulos, los vínculos con los colegios profesionales, las posibilidades de reconocimiento recíproco, la estructura docente, las posibilidades para la movilidad, y una extensa lista de situaciones similares.

En cada país se reflejaban las prioridades e intereses propios sin que por ello los vínculos entre universidades se vieran afectados. Las experiencias de intercambio, cooperación entre pares académicos y proyectos de investigación conjuntos han sido moneda corriente entre las instituciones, más allá de cualquier sistema estipulado. Pero este aspecto quedaba librado a la voluntad e iniciativa de las partes, así como a las posibilidades de gestión, administración, económicas porque “Europa era y es un conjunto de sistemas universitarios no homologados entre sí” (SALABURU, 2007:29). Las limitaciones reglamentarias surgían por doquier, teniendo en las posibilidades para

el ejercicio profesional la muestra más evidente de las limitaciones y trabas para una verdadera integración.

“La movilidad de estudiantes y profesores entre sus universidades de los distintos países era muy restringida, en parte por la pervivencia de sistemas distintos de enseñanza, en parte por carencia de medios económicos, en parte por la poca percepción de su necesidad” (MICHAVILLA, 2000:33).

La construcción de un espacio común se constituía en un reto de difícil solución al que, además de los escollos propios de los sistemas nacionales cerrados, se sumaban las diversidades culturales, lingüísticas, sociales y políticas de los países de la UE. Para poder crear un espacio común se necesitaban “convencimiento, compromiso e implicación de todos los países y sistemas universitarios para hacerlo posible en un tiempo determinado” (VILLA, 2008:179).

3.1.3 Países participantes y organismos consultivos del EEES

En pocos años a la propuesta de Bolonia se sumaron países que deseaban integrarse como miembros de pleno derecho y de otras instituciones internacionales interesadas en adherir como miembros consultivos en la orientación del proceso.

En lo que tiene que ver con los países participantes y, por ende, sus sistemas universitarios, pasaron de veintinueve Estados firmantes de la Declaración de Bolonia a los cuarenta y siete con los que concluyó el proceso de implantación. La incorporación se dio por etapas, haciendo coincidir el ingreso de los nuevos integrantes con la celebración de reuniones de seguimiento del proceso, que desde el comienzo se realizaron cada dos años en distintas ciudades del Continente. En total fueron seis las ocasiones en que se incorporaron países desde la declaración inicial.

La Unión Europea está conformada por veintisiete Estados miembros en tanto que el EEES suma cuarenta y siete adherentes, por lo cual su poder de convocatoria supera los límites de la Unión. No obstante hay dos países integrantes de la UE que han optado por no participar del EEES: Mónaco y San Marino. Pero no todas las naciones que desean incorporarse lo han conseguido. Por razones formales o sustanciales de las condiciones que deben reunir, han visto denegadas sus peticiones, hasta el momento, Israel, Kirguistán, Kosovo y la República Turca del Norte de Chipre.

De esta manera el panorama de naciones participantes del proceso de Bolonia es el siguiente:

- Desde el año 1999: Alemania, Austria, Bélgica, Bulgaria, República Checa, Dinamarca, Eslovenia, Estonia, España, Finlandia, Francia, Grecia, Hungría, Irlanda, Islandia, Italia, Letonia, Lituania, Luxemburgo, Malta, Noruega, Países Bajos, Polonia, Portugal, Reino Unido, República Eslovaca, Rumania, Suecia y Suiza.
- Desde el año 2001: Croacia, Chipre, Liechtenstein, y Turquía.
- Desde el año 2003: Albania, Andorra, Bosnia y Herzegovina, República de Macedonia, Rusia, Santa Sede, y Serbia.
- Desde el año 2005: Armenia, Azerbaiyán, Georgia, Moldavia, y Ucrania.
- Desde el año 2007: Montenegro.
- Desde el año 2010: Kazajistán.

Todos estos países tenían derecho a contar con un representante en el “Grupo de Seguimiento” (en adelante, GS) del proceso de Bolonia. La Comisión Europea es miembro titular de este Grupo, a quien se le confió la misión principal de impulsar las acciones necesarias para la puesta en funcionamiento y mantenimiento posterior del EEES. Dentro de esas responsabilidades ocupa un lugar importante la preparación de las reuniones de Ministros de Educación y responsables de Educación Superior, que se realizan cada dos años y que analizaremos en detalle. Ello permite conocer el derrotero seguido por este Espacio, especialmente en las constantes manifiestas y las incorporaciones temáticas producidas en el correr de los años.

El GS también cuenta con otras instituciones, ocho en total, que son miembros consultivos. Tienen el rol de asesoramiento y acompañamiento técnico para la toma de decisiones en la creación del EEES. Estas instituciones se encargan también de difundir los principales temas y actividades que surgen, para lo cual aprovechan sus propias actividades institucionales y ámbitos de incidencia. Las características de estas organizaciones consultivas ofrecen un variado espectro de ámbitos de acción y representación, aunque en todos los casos están vinculadas a la educación superior de Europa.

- La Asociación de Universidades Europeas (*European University Association, UEA*⁵²) surgió en el año 2001 de la unión de la Asociación Europea de Universidad y de la Confederación Europea de Conferencias de Rectores de la Unión Europea. Agrupa instituciones de cuarenta y siete países comprometidas con la investigación y la enseñanza, asociaciones nacionales de Rectores y otras organizaciones activas en educación superior e investigación.
- El Consejo de Europa (*Council of Europe*⁵³), organización internacional con sede en Estrasburgo que representa a cuarenta y siete países de Europa, creada para la promoción de la democracia y protección de los derechos humanos y la aplicación del Derecho en Europa.
- La Asociación Europea de Instituciones de Educación Superior (EURASHE⁵⁴ en sus siglas en inglés) es una asociación que reúne a más de mil doscientas instituciones de educación superior de cuarenta y siete países, dentro y fuera del espacio de Bolonia.
- El Gremio de los Estudiantes Europeos (*European Students' Union, ESU*⁵⁵) es una asociación que acoge a cuarenta y cinco organizaciones estudiantiles de treinta y ocho países.
- El Centro Europeo para la Educación Superior (*Centre Européen pour l'Enseignement Supérieur, CEPES*), vinculado a la Organización de Estados Unidos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). Es conocido como UNESCO-CEPES⁵⁶. Esta organización fue establecida en 1972 con el objetivo de promover la cooperación en educación superior entre los países de Europa con Norte América e Israel. Las actividades están especialmente orientadas a la educación superior en el centro y este de Europa, teniendo su sede en Rumania.
- La Red Europea para el Aseguramiento de la Calidad en Educación Superior (*European Network for Quality Assurance in Higher Education, ENQA*⁵⁷) fue establecida en el año 2000 para promover la cooperación europea en el ámbito

⁵² <http://www.eua.be/Home.aspx>

⁵³ <http://www.coe.int/web/coe-portal>

⁵⁴ <http://www.eurashe.eu/>

⁵⁵ <http://www.esu-online.org/>

⁵⁶ www.unesco.ro

⁵⁷ <http://www.enqa.eu/index.lasso>

del aseguramiento de la calidad. Promueve la cooperación y el intercambio de experiencias con los organismos responsables del aseguramiento de la calidad de los países de Europa, y es un miembro activo en el proceso de Bolonia desde sus inicios.

- La Internacional de la Educación (*Education International Pan-European Structure*⁵⁸) es una organización que representa la voz de los académicos de cien representaciones nacionales, que juntas reúnen a más de tres millones de universidades e investigadores universitarios y del sector de investigación en general. Un sector regional, el componente europeo, integra el GS en su carácter consultivo.
- El *BusinessEurope* (antes denominado UNICE⁵⁹, *Union of Industrial and Employers' Confederation of Europe*) es la mayor organización europea en el ámbito de los negocios. Representa a cuarenta y una federaciones con más de veinte millones de compañías de treinta y cinco países. Su principal cometido es el de preservar y fortalecer la competitividad empresarial y el funcionamiento armónico de los mercados de trabajo.

3.1.4 Conducción política del proceso

La firma de la Declaración de Bolonia en 1999 fue sólo el comienzo de una sucesión de acciones que llevaron a cabo los gobiernos a fin de ampliar, ajustar y precisar lo expresado en el documento inicial. Las nuevas manifestaciones se dieron por medio de comunicaciones finales de reuniones bianuales de Ministros de Educación en las que se daba seguimiento a las acciones propuestas. Las declaraciones se conocen por el nombre de las ciudades en que se realizaron: Praga (2001), Berlín (2003), Bergen (2005), Londres (2007), Lovaina (2009) y Budapest/Viena (2010). Además de asegurar los logros propuestos en los encuentros anteriores, en ellas se perfilaban las acciones siguientes y proponían ajustes e incorporaciones en temas que se entendían clave para el EEES.

Este proceso de construcción permanente resulta no porque la Declaración de Bolonia así lo hubiera previsto, sino justamente por lo escueta que es, ya que sus

⁵⁸ <http://old.ei-ie.org/highereducation/en/>

⁵⁹ <http://www.business europe.eu/Content/Default.asp>

propuestas son simples y abordan un número limitado de temas. Construir un sistema regional sobre bases tan generales resultaba difícil y es así como en las sucesivas reuniones de seguimientos se ampliaron las propuestas e hizo más complejo el panorama. Por lo tanto para comprender el proceso de creación del EEES es necesario tomar en cuenta la Declaración de Bolonia y todas las que le siguieron.

Aquí se da una situación peculiar que merece ser destacada para el caso español, por las repercusiones que se han generado en el dominio público. El EEES tuvo un inicio político pero fue prontamente complementado por una participación creciente de universitarios, representados por los diferentes colectivos a los que hicimos mención. Pero las reformas introducidas en España en esa misma época fueron impulsadas fundamentalmente por las autoridades de gobierno, que utilizaron como justificación para su creación, el recurso de atribuirles su vínculo con Bolonia en temas que, en muchos casos, no resultan evidentes. Se convirtió en una explicación fácil que con el halo de ‘provenir de Europa’, servían para imponer cambios que llegaban hasta las prácticas de aula. Abundaremos al respecto más adelante.

3.2 Las propuestas de Bolonia

Hemos dicho que se trata de un acuerdo asumido libremente por cada uno de los países signatarios, por el que se comprometen a llevar a cabo reformas en sus sistemas de educación superior para lograr la convergencia en el ámbito europeo. La Declaración de Bolonia es breve en su extensión, de apenas cuatro folios, de los cuales uno y medio son de firmas. En la primera parte del documento se expresan las razones y los objetivos que le dan sentido a la reforma, en tanto que en la segunda parte se señalan las acciones prioritarias a través de las cuales se operará.

La primera razón que se esgrime es un objetivo geopolítico. Consiste en posicionar estratégicamente a Europa para que asumiera un papel de liderazgo o, al menos de influencia sobre el resto del mundo.

Se señala a los políticos y académicos como los actores sociales que están convencidos de la importancia de esta búsqueda de liderazgo europeo, estableciendo una vinculación entre ambos sectores que se reiterará en más de una ocasión. Se expone que existe entre ellos una especie de alianza, que resulta clave para el éxito del proceso por las implicaciones que tienen ambos grupos sociales. En el caso de los políticos porque ante la ausencia de una legislación supranacional (que no existía ni podría surgir, por las características del proceso), eran necesarias reformas legislativas nacionales en

cada Estado, impulsadas en todos los casos por los partidos políticos. Por otra parte, la vinculación con los académicos era evidente, pues el centro de la reforma se daría en las instituciones universitarias, en las cuales son gestores y actores. La necesaria vinculación entre ambos se entiende en el sentido de que las reformas deben entender las necesidades de las universidades, y éstas deben adherirse a los cambios y pautar su diseño. Desde los inicios del proceso, el lenguaje de las declaraciones utiliza la estrategia de la persuasión para insistir en que esta responsabilidad conjunta es la clave del éxito y que, de hecho, era la que sentaba las bases operativas.

Reafirmando la idea de que las propuestas de Bolonia parten de evidencias constatables, la Declaración continua indicando que “pocos ponen en duda que la Europa del conocimiento es un factor insustituible de cara al desarrollo social y humano, y a la consolidación y enriquecimiento de la ciudadanía europea” (ob. cit., 1).

Se podría afirmar que las declaraciones utilizan el recurso de la evidencia con forma de convencer a todos sobre las fortalezas de una propuesta que supondrán cambios radicales en las estructuras universitarias y que, por ser removedoras de las situaciones vigentes, podrían ser objeto de cuestionamientos o rechazos. Las afirmaciones expresadas como evidentes en las declaraciones, por ejemplo al indicar que existía un consenso social sobre las ideas propuestas de cambios y renovación, buscan obtener el efecto de aceptación y adhesión general. La “Europa del conocimiento” se da como un hecho en la sociedad y supone que, en función de ella, se promueven mejores condiciones para la vida de los ciudadanos.

Al mismo tiempo se presenta de forma reiterada una de las ideas fundantes de la Unión Europea como es la creación de una identidad regional, que en torno al concepto de ciudadanía, se complementa con otros elementos de carácter más difuso. Se postula que las personas serán más capaces para responder a los “retos del nuevo milenio” gracias a la adopción de valores compartidos que surgirían fruto de “un espacio social y cultural común”. La consolidación de un ‘espacio’⁶⁰ pasa a ser uno de los objetivos más importantes del nuevo sistema. Este ámbito inmaterial ayudaría a consolidar valores que

⁶⁰ En todas las Declaraciones de Ministros celebradas en este proceso, en sus versiones en inglés utilizan la expresión “*European Higher Education Area*” para referirse a lo que, en español, se conoce como el Espacio Europeo de Educación Superior. En las traducciones usan indistintamente para la expresión en inglés el concepto de “Área de Educación Superior Europea” o la mencionada como Espacio Europeo de Educación Superior. En este trabajo haremos mención a este proceso únicamente utilizando esta última expresión, o su sigla EEES.

se entienden propios del ser europeo y una ayuda para reconocerse como integrantes de una gran comunidad depositaria de valores comunes.

Ese proceso se muestra con un doble movimiento, porque por un lado necesita diferenciarse del resto del mundo para marcar lo que tiene de particular, y por otro hace imprescindible una identificación hacia dentro del continente europeo, con líneas de identidad que permitan un reconocimiento entre iguales.

Se busca alcanzar una identidad propiamente europea, que en este contexto significa adoptar una mirada continental y no una específica de cada país por separado. La ‘identidad europea’ en cada Estado se construye con lo que surge de la Declaración de Bolonia y las sucesivas reuniones de Ministros, y se complementa con las medidas adoptadas en cada nación. El instrumento privilegiado para lograr esa identidad será, de acuerdo a Bolonia, la creación de un “espacio de enseñanza superior”. El proceso hacia su creación se afirma en cuatro ejes fundamentales en torno a los cuales se articularán las propuestas operativas que deben integrarse en los sistemas de educación en cada país, y especialmente en las universidades.

El primero de los ejes es un objetivo estratégico de política internacional, que tiene como aspiración constituirse en referencia en los temas educativos y culturales, que le permitan al espacio europeo de educación superior su “promoción en todo el mundo” (ob. cit., 2).

El segundo de los ejes se sitúa en el ámbito de la política continental europea, en la construcción de ciudadanía a través de una integración efectiva entre los habitantes de los diferentes países. Para ello resulta clave la movilidad y el intercambio. Éstas serán a lo largo de todo el proceso de Bolonia algunas de las ideas más reiteradas, poniendo en claro la importancia que se le asigna al conocimiento directo entre las personas de diferentes Estados como forma de crear una ciudadanía compartida.

Un tercer eje está en lo que puede señalarse como responsabilidades compartidas para la gobernanza del proceso. La “voluntad de actuar de los gobiernos” se vincula con el hecho de que las universidades han “aceptado el reto” de llevar a cabo esta iniciativa y que, desde su autonomía e independencia, pueden adaptarse a las “nuevas necesidades, expectativas de la sociedad y a la evolución de los conocimientos científicos” (ob. cit., 1).

El cuarto eje lo constituye la idea de la “Europa del conocimiento”, expresión que apunta hacia una realidad difusa, que todo lo envuelve, bajo cuya indefinición pueden tener lugar todas las iniciativas que se entienda conveniente incluir. En sintonía con el resto de los ejes, la finalidad de una Europa pujante trasciende sus fronteras, ya que “la vitalidad y la eficacia de una civilización se miden por el influjo que su cultura ejerce sobre otros países” (ob. cit., 2).

La conjunción de estos cuatro ejes apunta a crear un sistema articulado de educación superior de nivel regional, construido con un ideario común y valioso para sus ciudadanos para enfrentar los retos de la sociedad del conocimiento. Unificados en Europa con la aparente colaboración de los actores políticos y académicos, el espacio europeo se dispone a cumplir con las acciones que le permitan pasar de las ideas a la acción.

Con esos grandes lineamientos como marco, la Declaración de Bolonia señala en la segunda parte del documento un listado acotado de acciones -seis en total- que suponen una renovación radical en la mayoría de los sistemas universitarios. En particular en el caso español, suponía llevar adelante cambios que modificaban tradiciones y estilos centenarios de hacer universidad.

La puesta en marcha de estos cambios debía realizarse a corto plazo, y en “cualquier caso antes que finalice la primera década del nuevo milenio” (ob. cit., 2), algo que resulta difícil de alcanzar en instituciones como las universidades, que se caracterizan por necesitar largos períodos para la toma de sus decisiones –especialmente las públicas-. La indefinición de los plazos de Bolonia prontamente se concretó con precisión, indicándose el comienzo del año académico 2010 como fecha tope.

La propuesta no aspiraba a que todos los sistemas universitarios fueran idénticos, pero sí homogéneos, con ciertos márgenes para mantener las culturas propias a fin de que aún cuando se buscasen similitudes se pudiera preservar la naturaleza específica de cada sistema de enseñanza superior.

Las seis medidas indicadas en Bolonia eran, sintéticamente, las siguientes:

1. propuesta formativa dividida en dos ciclos
2. suplemento al título
3. sistema de créditos

4. movilidad interuniversitaria
5. aseguramiento de la calidad
6. dimensión europea de la educación superior.

La Declaración utiliza diferentes expresiones para indicar cómo proponía hacerlas operativas. En ocasiones utiliza el verbo “adoptar”, tomando partido por modalidades de trabajo ya definidas y sin opciones alternativas. Es así como se habla de la *necesidad* de adoptar un sistema de estudios basado en dos ciclos y también de adoptar un procedimiento para que los títulos resulten comprensibles y comparables.

En principio la propuesta de dos ciclos formativos se compone con un primer escalón, “grado”, que permitía acceder al mercado de trabajo, seguido de un “título final o doctorado”, orientado a una habilitación profesional o nivel de profundización de los estudios. En posteriores declaraciones de Ministros de Educación este punto se modificará con la incorporación de otro ciclo formativo, apareciendo el máster como la tercera posibilidad.

El segundo de los puntos propone crear el denominado “suplemento al título”, estrategia para hacer comprensibles las competencias adquiridas por el estudiante en su proceso formativo. Se busca que este suplemento contribuya a lograr dos propósitos: la empleabilidad de los egresados en países diferentes de aquellos en los que estudiaron, de fronteras geográficas y la competitividad del sistema europeo a escala internacional. Ambos propósitos se alinean adecuadamente con los ejes fundamentales del proceso de Bolonia que ya fueron señalados antes, tanto en lo que se refiere a la movilidad e integración europeas como a la vinculación entre la formación y las necesidades laborales.

Las demás propuestas operativas, las otras cuatro, tienen una expresión menos enfática que las recientemente señaladas. En uno de los casos se habla de realizar una “puesta a punto” y en los restantes de “promover”, por lo cual se deja un espacio donde a partir de estas ideas de base se pueda construir diferentes respuestas.

Cuando se habla de la ‘puesta a punto’ se hace referencia al sistema de créditos que se quería instalar en toda Europa, tomando como modelo el conocido por la sigla “ECTS” (*European Credit Transfer System*). Este sistema tiene claras connotaciones educativas, pues supone considerar la relación docente / estudiante de manera diferente a la hora de considerar la carga de trabajo y el proceso formativo. Probablemente por

eso, por su vinculación con la academia más que con las instancias políticas, se proponía que fuese gestionado por las propias instituciones universitarias.

Las actividades que la Declaración señala como ‘factibles de ser promovidas’, están relacionadas con la movilidad, con el aseguramiento de la calidad y con la dimensión europea de la educación superior. En la movilidad lo que se expresa está en sintonía con los ejes señalados antes, ya que se entiende que la educación universitaria debe contribuir a la eliminación de los obstáculos para la libre circulación de las personas. Esta aspiración general se concreta más en detalle para los diferentes estamentos y así, en el caso de los estudiantes, se orienta a facilitar los estudios en otros países, en tanto que para los profesores, los investigadores y el personal administrativo para que puedan realizar períodos de investigación, enseñanza y formación sin dificultades para su posterior re inserción.

El aseguramiento de la calidad aparece ya en esta Declaración como política universitaria de alcance europeo pero, en comparación con las demás propuestas, es la que tiene menos desarrollo y sobre la cual se dan menos referencias. Sólo se señala la importancia de promover en el ámbito europeo el aseguramiento de la calidad, pero, como veremos más adelante, esta actividad pasará luego a ser señalada como el corazón del Espacio Europeo de Educación Superior.

La última de las ideas señalada como necesaria es la dimensión europea de la educación superior, que encierra a su vez cuatro modalidades: los programas de estudio con una fisonomía propia dentro de este proceso, la cooperación interinstitucional, los programas de movilidad, así como los programas integrados de estudio e investigación. En resumidas cuentas actividades complementarias que tienen en común un espíritu de cooperación e intercambio que permita superar las fronteras y trabajar en conjunto por encima de las particularidades.

La Declaración de Bolonia no avanzó más que esto. Sentó propuestas como base para un trabajo conjunto e impulsó un persistente monitoreo sobre las actividades fijadas, convirtiéndose tanto en “una consecuencia y una contribución al proceso de integración de la educación superior Europea” (HAUG, 2005:2).

3.2.1 Seguimiento de la Declaración de Bolonia

Se trazó un objetivo para alcanzar en diez años y ante la amplitud de las acciones previstas era necesario crear un procedimiento que permitiera su monitoreo. La vastedad de aspectos a considerar y el amplio volumen de agentes involucrados, suponía un procedimiento también complejo por lo cual “esta tarea adquiere la forma de conferencias ministeriales, reuniones del Grupo de Seguimiento de Bolonia, seminarios y talleres” (INTERNACIONAL DE LA EDUCACIÓN, 2011). Dado el carácter eminentemente político por el que se inició a este proceso, fueron también acciones en ese mismo sentido las que continuaron el rumbo, siendo las más importantes –como ya se indicó- las reuniones de Ministros de Educación que continuaron la modalidad de trabajo iniciada con Bolonia.

Se llevaron a cabo seis encuentros hasta la culminación del calendario propuesto. Las reuniones se realizaron en distintas ciudades (Praga 2001, Berlín 2003, Bergen 2005, Londres 2007, Lovaine 2009 y Budapest/Viena 2010) y en cada una se incorporaron nuevos países que adherían a la iniciativa.

3.2.2 Declaración de Praga

El primero de los encuentros de Ministros de Educación para el seguimiento de Bolonia se llevó a cabo el 19 de mayo de 2001 en la ciudad de Praga. Allí se anunció la incorporación de Croacia, Chipre, Liechtenstein y Turquía.

La declaración final de esta reunión adoptó una estructura que se repitió casi sin variantes, en las siguientes. Los documentos se iniciaban con consideraciones de carácter político que enmarcaban el proceso, seguidos de un balance de las tareas realizadas, la incorporación de nuevas propuestas o precisiones a las iniciales y, finalmente, la enumeración de los temas que se deseaba priorizar en los siguientes dos años. En la Declaración de Praga se ratifican en su totalidad las seis líneas de acción que habían sido propuestas en Bolonia, pero al mismo tiempo se introducen cuatro nuevos asuntos a considerar para la construcción del EEES.

1. Aprendizaje a lo largo de la vida
2. Instituciones y estudiantes de educación superior
3. Promoción del EEES

4. Seguimiento continuado del proceso de Bolonia.

En relación a este último punto, el seguimiento del proceso de Bolonia permanecía en las autoridades nacionales, pero con la recomendación de incorporar a organizaciones de la sociedad civil en un papel de asesoramiento especializado.

Así se dio acceso a agrupaciones de estudiantes como la *European Student Union (ESU- ESIB)*, que fueron reconocidas como miembros de pleno derecho y con el mismo poder de decisión de los demás integrantes del Grupo de Seguimiento. Con esta incorporación se estaba concretado un anhelo expresado en más de una declaración de la Unión Europea en otras acciones de educación superior, cuando se aspiraba a contar con el compromiso de los jóvenes de manera activa. De ahí que al incorporarlos en este momento se estaba siendo “congruente con el cúmulo de declaraciones que hasta ese momento pugnaban por una mayor participación estudiantil” (MICHAVILA, 2008:91).

Junto a los estudiantes también se dio cabida a otras organizaciones como la Asociación Europea de Universidades, la Asociación Europea de Instituciones de Educación Superior (EURASHE) y el Consejo de Europa, todos con el papel de ser miembros consultivos del GS.

La Declaración de Praga propone un nuevo eje de trabajo: el aprendizaje a lo largo de la vida. Si bien no se explicitan los contenidos integrados en esta idea, la forma de ser planteada la ubica en un plano de evidencia que la hace aparecer como indudable. Se hace bajo el supuesto de que la formación es un proceso que se integra de manera permanente en la existencia de los seres humanos y que, al mismo tiempo, su promoción sería garantía para el logro de un conjunto de beneficios para el continente. Éstos tienen propósitos muy diversos, desde una visión casi utilitarista que apunta a “la mejora de la competitividad y el uso de las nuevas tecnologías”, hasta otros aspectos intangibles y de clara connotación ética, como “mejorar la cohesión social, la igualdad de oportunidades y la calidad de vida” (DECLARACIÓN DE PRAGA, 2001).

Propio de la redacción de estos documentos, no se realizan mayores precisiones acerca del alcance que se quiere dar a estos conceptos que en apariencia parecen no tener relación evidente. Pero estas propuestas constituyen más una expresión de buenas intenciones que posibilidades reales de ser puesta en funcionamiento pues “lejos de este paradigma, en los sistemas educativos priman la adquisición de conocimientos en detrimento de otras formas de aprendizaje” (DOCAMPO, 2005:5).

Los Ministros expresaron también sus consideraciones en relación a la participación de las instituciones de educación superior y de los estudiantes en la construcción del proceso. La apuesta por un pleno apoyo de estos grupos para la consolidación de los objetivos resonará en ésta y en todas las Declaraciones posteriores, poniendo en claro la trascendencia que el apoyo de estos grupos tenía para su éxito o fracaso. Finalmente, también se puso el acento en trabajar para hacer atractiva este Espacio desde una perspectiva internacional, para lo cual resultaba clave otorgar legibilidad y comparabilidad a las titulaciones y en los criterios de acreditación y certificación de los títulos.

La Declaración no da cuenta de otras acciones que se impulsaron en el Continente para favorecer la socialización del proceso; en ese sentido puede referirse a que entre los años 2001 y el 2003 se llevaron a cabo en diferentes países y por iniciativas diversas, reuniones técnicas llamados “Seminarios de Bolonia”, orientados a difundir aspectos claves del proceso que se encontraba en sus etapas iniciales.

La tarea asignada al Grupo de Seguimiento en los períodos comprendidos entre las reuniones de Ministros se centró fundamentalmente en la elaboración de informes de seguimiento que servían de base para la siguiente reunión. Estos documentos se utilizaron para dejar constancia de los avances y dificultades que iban surgiendo, y también para pautar el tenor del próximo encuentro.

En el informe preparado para Berlín 2003 por la *European University Association*, se expresaba el interés no sólo por indicar los cambios en las estructuras, sino también por poner en evidencia un amplio arco de opiniones provenientes de diversos sectores, “for the first time analyses and compares developments from the point of view of all the major actors in the process: governments, national rectors’ conferences, higher education institutions and students” (EUROPEAN UNIVERSITY ASSOCIATION, 2003:3).

El informe analizaba extensamente cada uno de los ejes principales de Bolonia de forma tal que todas las líneas de trabajo fueron atendidas y ofrecieron a los tomadores de decisiones un panorama amplio del estado de situación y las posibilidades de futuro.

3.2.3 Declaración de Berlín

La Conferencia de seguimiento de Berlín se llevó a cabo el 19 de setiembre de 2003. También en esta ocasión se autorizó el ingreso de nuevos países como lo fueron Albania, Andorra, Bosnia y Herzegovina, República de Macedonia, Rusia, Santa Sede y Serbia – Montenegro, por lo cual el número de naciones llegaba a las cuarenta.

La reunión sirvió para ratificar el camino emprendido y evaluar los logros alcanzados dentro de las metas previstas, pero puso el acento de manera particular sobre la garantía de calidad. Es en esta Declaración donde este tema pasa a tener relevancia, ya que se señala que ella es “el corazón del establecimiento del área de educación superior” (DECLARACIÓN DE BERLÍN, 2003) y propone una serie de principios que debían estar en la base de los esfuerzos de los países para hacer posible que la garantía de la calidad fuese realidad.

Estos principios se centraban en la adopción de criterios comunes, por medio de los cuales,

- se desarrollasen actividades para el fortalecimiento de los sistemas de calidad en las propias instituciones de educación superior, como también para consolidarlas en el máximo nivel posible, ya sea en el plano nacional como desde una perspectiva europea;
- se proponía que se trabajase sobre el diseño de criterios y metodologías de acción compartidas entre los distintos países e instituciones;
- se deseaba un reforzamiento del principio de responsabilidad de las instituciones: a las universidades corresponde, en primer lugar, llevar a cabo la garantía de calidad en el marco de la autonomía funcional que las distingue.

Estos postulados están en sintonía con la afirmación señalada como el tercero de los ejes del proceso de Bolonia, donde la responsabilidad de las propias instituciones constituye uno de los factores fundamentales para el desarrollo del sistema. Al mismo tiempo expresa otro de los principios anunciados, el de tener sistemas universitarios homogéneos pero no idénticos. Veremos en el transcurso de proceso, y en especial en la adaptación al caso español, cómo se dio en la práctica dentro de las instituciones.

En vistas a consolidar estos principios se acordó un calendario de acciones antes de la fecha de la próxima reunión de Ministros, que tal como estaba pautado, tuvo lugar dos años más tarde.

En esas acciones se encuentran las siguientes:

- La definición de responsables por la calidad de la educación superior en cada uno de los países, incluyendo la determinación de cuerpos o instituciones con las potestades para llevar adelante las acciones planificadas.
- La definición de procedimientos que debían ser aplicados por esos responsables nacionales. En ese grupo de acciones estaba la necesidad de revisiones externas a las propias instituciones educativas, la importancia de incorporar a los estudiantes en los procesos, así como la publicación de los resultados de los mismos.
- El diseño de procedimientos apropiados que permitieran alcanzar los distintos objetivos nacionales, ya fuera que su fin estuviera orientado hacia la acreditación, la certificación o procesos similares.
- La cooperación internacional entre las instituciones o agencias en esta área, buscando el vínculo permanente y el trabajo colaborativo.

Unos meses antes de la reunión de Berlín, en la sesión del Consejo de Ministros de España del 19 de julio de 2002 se aprobó la creación de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación –ANECA–, como órgano responsable nacional. La fecha refleja que España acompañaba la evolución de Bolonia y esa Agencia nace al amparo de las ideas que se impulsaban. Si bien ANECA será la Agencia Nacional, otras diez compartirán actividades con ella, reflejo del peso que las Comunidades Autónomas tienen en la configuración del mapa político. Su rol, estructura y formas de acción serán analizadas más adelante en este trabajo.

3.2.4 Declaración de Bergen

Esta reunión se realizó el 19 de mayo de 2005 y en ella se anuncia el ingreso de Armenia, Azerbaiyán, Georgia, Moldavia y Ucrania, de forma que se llegaba a cuarenta y cinco países adherentes.

La Declaración dejó constancia de que la mayoría de las reformas legislativas necesarias para la puesta en funcionamiento del proceso ya se habían realizado, lo que permitía avanzar sobre bases jurídicas equiparables en todos los países. Al igual que en las anteriores, en ésta hubo también temas centrales de preocupación como la situación de los ciclos formativos, nuevamente el tema de la garantía de calidad y el reconocimiento de los títulos y períodos de estudio.

Con la información que le proporcionaba el Grupo de Seguimiento sobre el avance realizado, los Ministros manifestaron su conformidad con los progresos que se habían logrado aunque se dejaba traslucir dudas sobre la coherencia de los resultados en los diferentes países. De hecho se invita a “compartir aún más las experiencias para aumentar la capacidad de actuación” (DECLARACIÓN DE BERGEN, 2005).

En lo que tiene relación a la garantía de calidad, en esta reunión se dedicó espacio al análisis de lo acontecido y las proyecciones de futuro. Al tiempo de felicitarse por la generalización de los sistemas de calidad, señalan que “hay que progresar bastante aún, sobre todo en lo que refiere a la participación de los estudiantes y la cooperación internacional” (ob.cit., 3). Se evidenciaba que, más allá de las políticas generales propuestas a todos los sistemas educativos, el cambio no había permeado suficientemente en la cultura institucional de las universidades. Al menos en la forma en que el proceso de Bolonia lo había previsto y con las estructuras de promoción y control delineadas. Por esa razón instaron a incrementar los esfuerzos para la introducción sistemática de los mecanismos internos de calidad y la complementación de éstos con visitas externas. Estos procedimientos tendrán su correlato en las propuestas que surgen de la legislación española.

Junto con el reconocimiento de estos progresos a medias, o al menos no incorporados suficientemente en las instituciones, se afirma la necesidad de adoptar los estándares y directrices propuestas por ENQA, en su condición de red europea de calidad. Es a esta organización a quien se le encomienda el trabajo técnico de elaboración de los criterios para la evaluación y el diseño de procedimientos, entre los cuales se ubican el modelo de evaluación por pares y el registro europeo de Agencias de Acreditación.

Otro de los aspectos resaltados en esta Declaración es el de la dimensión social, entendida desde el punto de vista de las posibilidades de acceso a los servicios

educativos. Se espera contar con el compromiso de los gobiernos para que la educación superior sea “igualmente accesible para todos” y que el mismo tiempo las condiciones que se generen en los sistemas universitarios permitan que los estudiantes puedan completar sus estudios independientemente de su “origen social y económico” (ob. cit., 5).

Al igual que en los encuentros anteriores, se señalan los temas para que el Grupo de Seguimiento concentre su análisis para la próxima reunión. Nuevamente el tema de ‘calidad’ vuelve a estar presente a través de la creación de estándares y directrices comunes. Es en Bergen en donde se habla por primera vez de la estructura en tres ciclos de EEES (grado, maestría y doctorado), dejando de lado la propuesta hasta entonces centrada en dos ciclos, sin ninguna explicación que señale las razones de este cambio de orientación. A partir de ahora ésta será la nueva estructura delineada para el sistema.

3.2.5 Declaración de Londres

Esta reunión de Ministros tuvo lugar el 18 de mayo de 2007 y se registró el ingreso de un nuevo miembro, en este caso la República de Montenegro. Se llegaba así a cuarenta y seis países participantes. La declaración aporta un componente conceptual que no había surgido hasta el momento y es el hecho de cómo los impulsores de Bolonia concebían las funciones de la universidad. Éstas son señaladas en el marco de los valores que los Ministros se proponen garantizar, especialmente con la adopción del compromiso por asegurar los recursos necesarios para que las instituciones puedan realizar las tareas confiadas.

Éstas se expresan como:

- la preparación de los estudiantes como ciudadanos activos en una sociedad democrática;
- la preparación de los estudiantes para su futuro profesional y capacitados para su desarrollo personal;
- la creación y conservación de una extensa base de conocimiento avanzado;
- el fomento de la investigación y la innovación.

Esta relación es indicativa y no exhaustiva, ya que antes de los cuatro aspectos señalados se expresa que “estas funciones incluyen”, lo que supone que además de ellos

podían existir otros elementos adicionales. Pero al mismo tiempo al señalar éstos y no otros, refleja una priorización de aspectos sobresalientes, consensuados por las autoridades educativas de Europa. Junto a esos cometidos se encuentra la afirmación sobre las características que deben tener las instituciones, de quienes se espera que sean “sólidas, diversas, financiadas adecuadamente, autónomas y responsables” (DECLARACIÓN DE LONDRES, 2007).

Lo cierto es que de estos propósitos no surgen novedades en relación a las típicas funciones esenciales de una universidad: la docencia, la investigación y la vinculación con el medio. A estas tres funciones clásicas se añade una que es puesta en primer lugar: la formación para la ciudadanía democrática, fundamento de los Estados que conforman la Unión Europea y garantía para la conservación del modelo educativo imperante. La importancia de la afirmación de estas cuatro grandes ideas está, quizás, en que paradójicamente no aportan ninguna novedad a lo que constituye un sistema universitario clásico. Y esta afirmación de elementos tradicionales es importante tenerla en mente a la hora de analizar el conjunto del discurso de Bolonia, tanto cuando lo analicemos desde sus defensores como desde las críticas de sus detractores.

Esta Declaración también innova, al señalar –al menos brevemente– consideraciones de tipo pedagógico o metodológico. Es así como se menciona a la creciente conciencia que se registra a nivel universitario sobre el cambio de una educación centrada en el profesor hacia una que privilegia al estudiante. Esta nueva concepción ya estaba en la base de las estrategias de cambio propuestas aunque no había aparecido hasta ahora de manera expresa. No obstante, si bien los Ministros señalan que “continuaremos respaldando este importante cambio de enfoque” (ob. cit., 2), no se encuentran otras expresiones que orienten en ese sentido ni en las anteriores declaraciones, ni en las que restan. Interesa vincular esta ausencia de directivas provenientes del EEES hacia modelos educativos concretos, con lo señalado sobre el imaginario español y los cambios en la legislación generada hacia fines de la década pasada. Retomaremos luego estas ideas.

En lo vinculado a la certificación de la calidad se retoma el seguimiento de los estándares que se había anunciado en la reunión de Bergen. Nuevamente se congratulan por los avances y logros registrados en algunos países, pero al mismo tiempo se señala que restaba mucho trabajo por hacer, particularmente en lo atinente a los mecanismos internos de aseguramiento de la calidad. Sin la calidad inserta en la vida de las

instituciones, sin que éstas lo asumieran autónomamente como un proceso esencial, los objetivos centrales no podían ser considerados exitosos.

La siguiente reunión de Ministros se debía realizar apenas un año antes de la plena puesta en funcionamiento del EEES, por lo que los tiempos se acortaban y las acciones debían atender estratégicamente los puntos que aún faltaran alcanzar. En ese sentido las prioridades que se indicaron para la reunión del año 2009 apuntaban a un conjunto de aspectos que por primera vez no incluían a la garantía de calidad, pese a que era señalada como corazón del proceso y se habían detectado las debilidades recientemente señaladas. No obstante, el tema volvió a ser considerado de manera expresa.

La tarea encomendada al Grupo de Seguimiento se enfocó hacia la dimensión social, la movilidad, la empleabilidad y la información para la toma de decisiones.

3.2.6 Declaración de Lovaina

La reunión se llevó a cabo el 28 de abril de 2009 y en ella se hizo un balance provisional de las razones que habían impulsado el proceso y de las perspectivas sobre lo que faltaba cumplir. Entre las que se señala el envejecimiento de la población europea como un reto a salvar, para el cual sería necesario un esfuerzo por maximizar las capacidades de la ciudadanía y por ampliar la participación en la educación superior. Al mismo tiempo se señala otro desafío, económico en este caso, que comienza a sentirse con fuerza en ese momento: la crisis global. Es por ello que se aspira a que esta educación contribuya a “lograr la recuperación y desarrollo económico sostenible” (DECLARACIÓN DE LOVAINA, 2009), especialmente mediante la flexibilidad de las propuestas educativas y su vinculación con la innovación y la investigación.

Una vez más se vuelve a señalar que el EEES es un ámbito de “responsabilidad pública” donde las instituciones tienen el cometido de atender las necesidades de la sociedad a través de múltiples misiones y formas de organización. Para ello se reitera también la importancia que los gobiernos aseguren a los centros de educación superior los recursos necesarios para que puedan realizar aquellos propósitos para los que fueron creadas.

Al igual que en la Declaración de Londres se vuelven a enumerar los cometidos principales de las universidades:

- la preparación para una activa vida democrática
- la preparación para la vida profesional, a través de carreras y desarrollo de las personas,
- el sostenimiento del saber colectivo, creando e impulsando conocimiento a través de la investigación y la innovación.

La redacción tiene leves diferencias en relación a la anterior, pero es coherente temáticamente. El proceso no innova las funciones características de la universidad, aunque prioriza las vinculadas a las realidades sociales en que se encuentren las instituciones. Aún más, la Declaración valora los cambios legislativos en los países considerando que están embebidos de los “valores europeos de autonomía, libertad académica y equidad social” (ob. cit., 2) y anima a que esas modificaciones sean compartidas también por los estudiantes y el personal involucrado. Pero junto con resaltar los pasos dados, se señalan prioridades para los próximos años. Se destaca el “desafío por la excelencia”, poniendo la atención permanente en la calidad, reafirmando en los hechos que este concepto se encuentra siempre presente en las Declaraciones de Ministros.

Los planes que surgen de esta reunión se concentran en diez tópicos sobre los cuales se realizan consideraciones de oportunidad, pertinencia y acciones estratégicas a desarrollar. Entre los puntos más relevantes se tienen los siguientes:

- La dimensión social del proceso, con acento en los temas de equidad de acceso y posibilidad de completar los estudios.
- El aprendizaje a lo largo de la vida, una de las acciones que se han sido analizadas con insistencia en las distintas reuniones de Ministros de Educación.
- La empleabilidad, como resultado de la formación universitaria vinculada a las necesidades del mercado laboral y a la formación de las personas. En este punto toma fuerza el lazo que se pretende establecer entre la academia y el mundo del trabajo enfatizando en la necesidad para que ambos establezcan estrecho vínculos de entendimiento, que “académicos sean más sensibles a las necesidades de los empleadores y que éstos comprendan la perspectiva educativa” (ob. cit., 3).

- La enseñanza centrada en el estudiante, contando con los docentes comprometidos con una nueva modalidad de acción. En este documento los ‘resultados de aprendizaje’ toman un puesto relevante para el cual los académicos son vistos como articuladores entre los logros de la formación y el mercado laboral. Son ellos que, a través de las reformas curriculares “en estrecha colaboración con estudiantes y representantes de empleadores, continuarán desarrollando resultados de aprendizaje y puntos de referencia internacional” (ob. cit., 3).
- La educación, investigación e innovación como tres acciones complementarias que se interrelacionan en la formación universitaria.
- La apertura internacional, que es también una de las acciones reiteradamente propuestas desde el comienzo del proceso de Bolonia.
- La movilidad de estudiantes, profesores y personal de gestión, valor repetido a lo largo del Bolonia y que en esta Declaración establece una aspiración para el año 2020: al menos el 20% de los graduados en el EEES deberían haber desarrollado algún período formativo en otro país.

3.2.7 Declaración de Budapest / Viena

El lanzamiento formal del EEES se concretó luego de la reunión de Ministros celebrada en dos ciudades diferentes, ya que se realizó un seminario de educación superior en la ciudad de Budapest, que concluyó al día siguiente con una reunión de autoridades ministeriales en Viena, el 12 de marzo de 2010. En este encuentro se registró el ingreso del último de los países adherentes, dándose la bienvenida a Kazajstán como el cuadragésimo séptimo integrante.

Las autoridades destacaron la naturaleza específica del Proceso de Bolonia como asociación única entre autoridades públicas, instituciones de enseñanza superior, alumnos y personal, así como empresarios, agencias de garantía de la calidad, organizaciones internacionales e instituciones europeas. Pusieron de relieve el proceso realizado como un ejemplo sin precedentes en materia de cooperación regional y transnacional dentro de la educación superior, al punto de ser visto con interés en otros países del mundo, aumentando así la visibilidad de la enseñanza superior europea en la

escena internacional. De esa forma se estaba consiguiendo uno de los objetivos iniciales, al menos en lo que concierne al atractivo que genera en otras autoridades públicas, siendo necesario aún comprobar si el mismo entusiasmo tiene su correlación en la captación de estudiantes de otras latitudes.

En esta Declaración se deja constancia del proceso dispar de avance que se venía realizando en los distintos países participantes. Aún más, se reconocía por primera vez la existencia de voces disonantes con el proceso y de manifestaciones en contra de Bolonia registradas en algunas partes. No obstante se consideró que ellas reflejaban expresiones aisladas y en torno a ciertos puntos del proceso, “parcialmente dirigidas hacia e desarrollo y medidas no relacionadas con el proceso de Bolonia” (DECLARACIÓN DE BUDAPEST-VIENA, 2010:3). Se atribuía esas expresiones de disconformidad a que algunos de los objetivos no se implementaron adecuadamente y, sobre todo, no se explicitaron de manera conveniente. La Declaración no identifica, como es obvio, en qué países no se había actuado dentro de las normas pautadas o dónde la información fue dada de manera que indujo a errores, pero como se verá un poco más adelante es posible que España fuera uno de los casos aludidos.

Las autoridades expresaron su anhelo por una implantación completa y adecuada de los objetivos acordados, así como renovaron su compromiso con la agenda para la próxima década definida en el Comunicado de Lovaina.

A medida que el proceso avanzaba y los países adoptaban las medidas internas capaces de ponerlo a funcionar, se experimentaban también las diferencias de opinión sobre la implementación de los principios fundantes y, como señala un reconocido académico español, “hay un salto enorme entre los principios de Bolonia, con los que es difícil discutir, porque trata de poner orden en esa selva de titulaciones que hay en Europa, y la forma práctica en la que se ha llevado a cabo” (SALABURU, 2011:1).

CUADRO 4. Principales ideas incorporadas en las reuniones de seguimiento de Bolonia

Declaración de Bolonia	Declaración de Praga	Declaración de Berlín	Declaración de Bergen	Declaración de Londres	Declaración de Lovaina	Declaración de Viena/ Budapest
Propuesta formativa dividida en dos ciclos. Suplemento al título. Sistema de créditos. Movilidad inter-universitaria. Aseguramiento de la calidad. Dimensión europea de la educación superior.	Aprendizaje a lo largo de la vida. Instituciones y estudiantes de educación superior como centro del proceso. Promoción del EEES a todo nivel. Seguimiento continuado del proceso de Bolonia.	La calidad como corazón del EEES. Actividades para fortalecer sistemas de calidad en las instituciones y países. Definición de metodologías comunes de calidad. Refuerzo del principio de responsabilidad de las universidades (autonomía).	Ajustar los ciclos formativos a lo acordado. Reconocimiento de ciclos y períodos de estudio.	Preparación de los jóvenes para la ciudadanía democrática. Preparación para la vida laboral plena y desarrollo personal. Creación y conservación de base de conocimiento avanzado. Fomento de la investigación y la innovación. Cambio de eje en la formación: centrada en el estudiante.	Dimensión social del proceso. Empleabilidad. Apertura internacional. Movilidad de estudiantes, profesores y personal de gestión.	Reconocimiento de voces discordantes. Reafirmación de la agenda para los años siguientes.

III LOS SISTEMAS DE GARANTÍA DE CALIDAD: DEL DISCURSO POLÍTICO Y NORMATIVO A LA PRÁCTICA INSTITUCIONAL

1. VAGUEDAD SEMÁNTICA Y POLISEMIA DEL TÉRMINO “CALIDAD”

Los autores que escriben sobre los temas de calidad coinciden en desatacar que uno de los aspectos más complejos al trabajar con ella, es definirla. No sólo porque se utiliza el recurso de decir que existe una variedad de definiciones -y por esa vía ingresar en una nebulosa en donde cualquiera es válida-, sino fundamentalmente por el cuestionamiento de la esencia del término. Calidad funciona como palabra fetiche (igual que excelencia, eficacia, etc.) tanto más usada cuando disminuyen los recursos y aumentan las dificultades. El recurso al “mito de la calidad (incuestionable en cuanto idea abstracta) funciona como una tentativa del Estado para recuperar el consenso social perdido y en legitimar su autoridad y control sobre el sistema” (BARROSO, 1994:10).

Conforme las posturas interpretativas, pueden ser las conclusiones a las que arribemos. Así se puede tener, por ejemplo, los postulados de Wittgenstein donde las palabras no son unívocas y no existe una sola definición que pueda ser reconocida como valedera en todo lugar y situación "el significado de una palabra es su uso en el lenguaje" (WITTGENSTEIN, 1953:20). También por los que sostienen la existencia de una vaguedad semántica que confiere un perfil difuso dependiente del contexto significativo, donde el lenguaje está marcado por un uso gramatical enraizado en hechos naturales y forma de vida social.

El conocimiento es una invención que se recrea permanentemente, por lo cual aquello que califica a una situación o realidad ontológica no está vinculado directamente con un concepto único, inclusive con el de calidad. Sin embargo, aunque el conocimiento “no está ligado a la naturaleza humana ni deriva de ella, está emparentado por un derecho de origen con un mundo a conocer” (FOUCAULT, 1992:23). La expresión calidad y los términos que la acompañan se basan en un lenguaje y comúnmente queda reducida a lenguaje, que por la repetición de conceptos terminan “identificándose con metáforas y lugares comunes y omitiendo palabras específicas” (BERNAT, 1991:199) que den cuenta de los reales alcances de sus expresiones. En ese mismo sentido se lo ve como “un concepto multidimensional y cambiante” (FUEYO,

2004:212). La propia UNESCO ha reconocido que la tarea de definir el concepto de calidad no es sencilla por los matices que contiene. En un glosario que realizó señala “cada enfoque tiene ventajas y desventajas, siendo más o menos útiles en diferentes períodos y /o contextos nacionales. En un prisma evolutivo, ellos están en permanente movimiento y oscilan entre lo absoluto y lo relativo; si se orientan hacia lo interno o lo externo; o si adoptan nociones básicas o sofisticadas de calidad” (VLASCEANU, 2004:46). La tautología termina siendo un recurso muy utilizado cuando se hace referencia a calidad, sin que se defina con precisión su alcance.

Una manera de acercarse a su comprensión puede estar en considerarla como una idea de orden diferente al que suele dársele, por ejemplo si asumimos que “el concepto de calidad es un significante y no un significado” (EDWARDS, 1991:15). El reclamo por la ambigüedad del término surge porque se espera que tenga un solo significado, sin embargo, es un significante que puede adquirir múltiples significados. Éstos dependerán de la perspectiva social desde la cual se la considera, de los sujetos que la enuncien y desde el lugar que se la postule. Al dar por supuesto el término de calidad y sólo operar con él, aparece como si fuera neutro y universal, pero la definición de la calidad de la educación “conlleva pensamiento político, social y cultural” (ob. cit, 15) sobre lo que la educación es y debe hacer. La calidad no es otra cosa que el valor que se le atribuye a un proceso o a un producto educativo y compromete un juicio, y por lo tanto es comparativo en relación a otros similares a él.

Hay un párrafo recurrentemente utilizado para señalar las vicisitudes que presenta la búsqueda de una definición de calidad, que proviene del autor norteamericano Roberto Persig (1974), y que Cano (1999:67) expresa del siguiente modo:

“Calidad... se sabe qué es, pero no se sabe expresar lo que es. Sin embargo, esto no es una contradicción. Algunas cosas son mejores que otras, es decir, tienen más calidad. Pero cuando se intenta expresar lo que es la calidad separada de las cosas que la poseen, no se tiene ni idea. No hay nada de qué hablar. Si no se puede determinar qué es la calidad, ¿cómo se sabe qué es, o siquiera si existe? Si nadie sabe lo que es, entonces en la práctica no existe. cita Pero en la práctica existe. ¿En qué se basan si no las calificaciones? ¿Por qué si no la gente paga fortunas por unas cosas y arroja otras a la basura? Obviamente algunas cosas son mejores que otras...pero ¿qué es lo mejor? Así pues, nos movemos en círculo,

rodando mentalmente sin encontrar algo en qué agarrarnos. ¿Qué demonios es la calidad?”.

Si las diferencias de concepción son esperables aún dentro de una misma área, como por ejemplo la educación, todavía son más marcadas cuando se trata de aplicarla en ámbitos diferentes, como pueden ser la educación y los procesos productivos. En estos últimos la calidad es un valor adjetivo (el objeto está bien o está mal), es un estado accidental al objeto que se produce. En cambio en educación es un valor inherente al ser de las cosas. Así se menciona que tal institución, plan de estudios, propuesta educativa, etc. “es de calidad” y no que “tiene” calidad.

La calidad se evalúa en relación al grado en que el sistema responde a las necesidades de una determinada sociedad, por lo que se acentúa la relevancia social, o también que responde a los intereses o aspiraciones que las personas esperaban tener del servicio que reciben. El énfasis actual en conocer los resultados se manifiesta de forma inequívoca en el sector universitario en el que se proyectan además las tendencias evaluativas que apuntan al control de las empresas económicas. “En la última década, la preocupación por la evaluación universitaria (profesores, instituciones, programas de postgrado, fundamentalmente) constituye un rasgo esencial de la educación superior en los países más desarrollados” (DE LA ORDEN, 1997:2).

En un intento por identificar características que pueden ser aplicables en la educación terciaria, Salazar (2012:24) retoma una clasificación de Barnet en la que identifica nociones que denomina objetivas, subjetivas e incremental de calidad. La noción de calidad objetiva enfatiza que es posible identificar y cuantificar ciertos aspectos del quehacer universitario en todos los niveles del sistema a través de una metodología común. La calidad subjetiva abre perspectivas para apreciar diferentes calidades, ya que no sería posible o deseable juzgar la calidad tomando un parámetro único o universalmente válido. Por su parte, calidad incremental sería una forma de apreciar el progreso que una misma institución o programa tiene respecto a su propio desempeño en el pasado.

El mismo autor propone una resignificación del concepto pasando de un énfasis por su definición a otro que permita analizar las calidades que se dan en la educación, con el interés que la evaluación pueda abordar diversas tareas y finalidades que se cumplen en la educación superior. El enfoque retoma una clasificación de Harvey y

Green (1993) que es citado por varios autores (DE LA ORDEN, 1997; BLACKMUR, 2007; BUENDÍA, 2007) y permite vincular determinados atributos de la educación haciéndolos coincidir con los procedimientos que comúnmente se aplican en los procesos de ‘garantía de calidad’.

De acuerdo con lo anterior, la calidad puede ser vista de la siguiente manera:

- Como una cuestión excepcional: aquí el acento en proponerla como algo de jerarquía superior; este tipo de concepción ha sido común en la educación superior que la lleva a posicionarse como una “medida absoluta y estática, vinculada a la idea de prestigio” (SALAZAR, 2012:25).
- Como lo perfecto: entendido como aquello que no presenta errores porque la consistencia de su propuesta es total. Es el concepto más cercano al utilizado en la industria a la hora de verificar la calidad de un producto, pero dada la gran variedad de ejemplos diversos que se dan entre las instituciones de educación superior, hacen que esta categoría sea de poca utilidad aquí.
- Como aquello que cumple con el propósito para el que fue creado (*fitness for purpose*): puede ser entendido tanto desde el punto de vista de quien ofrece el servicio y que entiende que está realizando lo que se propuso hacer, como de quien lo recibe y lo valora desde aquello que esperaba encontrar o recibir de él.
- Como lo que tiene un precio justo (*value for money*): es una concepción estrechamente vinculada con el que provee los recursos para la provisión del servicio y que lo juzga en relación a los resultados que se obtienen. La rendición de cuentas a la sociedad, forma parte de este proceso.
- Como una capacidad de transformar: es la experiencia de aquel que transita por un proceso educativo y valora cuánto cambio le ha aportado a su vida y crecimiento personal. También se aplica a los procesos que buscan evaluar externamente el progreso de los estudiantes antes, durante y al final de su proceso educativo en una institución. Desde esta óptica, a mayor transformación, mayor calidad.

Pero la omnipresente evaluación en las universidades de los últimos años tuvo su impulso (y por qué no, su génesis) en los modelos que se aplicaban en el ámbito industrial y económico. El que haya tenido ese origen no es de por sí perjudicial, pero sí

puede serlo cuando se transfieren acríticamente a la universidad procedimientos propios de controles diseñados para otros fines y aplicables a diferentes estructuras.

Es más, en algunos países la preocupación por asegurar la calidad de la formación universitaria con procedimientos propios ha existido desde hace tiempo. Por ejemplo, el esquema del examinador externo figura en el sistema universitario en el Reino Unido desde que comenzó a expandirse hace más de cien años con la creación de las nuevas universidades cívicas, y “otros países adoptaron un sistema de examinador externo con mucha anticipación a la "revolución de la calidad" que ganó impulso a fines de la década de 1980” (HARVEY, 2012:3). En Estados Unidos la acreditación regional y profesional se ubica en los albores del siglo XX. Estos dos son ejemplos de sistemas que continúan hasta el presente, y que constituyen las primeras experiencias sistemáticas y sentaron una metodología de trabajo acorde a sus necesidades.

La segunda corriente de experiencias orientadas hacia el aseguramiento vino con la oleada de procesos de calidad del decenio de 1980, imbuida de los principios y procedimientos de las normas ISO de calidad y de las corrientes de la calidad total. La tercera expresión, la más reciente, es la surgida como “reacción al economicismo evaluativo (énfasis en los indicadores de eficiencia y productividad) que ha desarrollado un poderoso movimiento que pretende centrar la evaluación de la calidad de la universidad, utilizando una amplia gama de indicadores, no necesariamente cuantitativos, ya que el objetivo es valorar y medir lo que se debe, lo que es relevante, y no lo que se puede, lo fácil” (DE LA ORDEN, 1997:2).

La orientación hacia la calidad fue transitando un camino que pareció alejarse cada vez más de los que sucedía en las aulas y tuvo su impacto también en la visión que comenzó a verificarse en uno de sus actores principales: los docentes. Por las imposiciones que se recibían desde fuera del aula, la calidad dejaba de ser una noción académicamente aceptable, basada en una sintonía con los objetivos formativos, para pasar a ser una carga adicional propuesta desde criterios alejados a la docencia. En el fondo el nuevo interés estaba en iniciativas orientadas hacia un concepto de mejora de la calidad que podían entenderse como una subversión de los valores, pasando de criterios académicos a una lógica de la “buena relación calidad-precio” (HARVEY, 1998:24).

La aparición de este énfasis se explica por la intervención de los gobiernos que establecían la necesidad de contar con información especialmente por los rendimientos en el uso de los recursos y no tanto por los valores, haciendo que lo más valioso esté dado por un mayor número de estudiantes en el sistema educativo a un menor costo por alumno. Pero paradójicamente al buscar una mejora de la calidad optimizando el recurso económico, los resultados dan escasas señales de utilidad, dado que “los conceptos de excelencia y de buena relación calidad -precio apuntan en direcciones opuestas” (HARVEY, 1998:5).

El camino recorrido en los últimos años tiene vínculos evidentes con las normas de calidad de uso mundialmente extendido (por ejemplo, las normas ISO), por lo cual es necesario realizar una aproximación a ellas para ver sus similitudes y diferencias con lo que se aplica en educación.

1.1 La construcción de las normas de calidad

Los primeros estudios sobre la calidad se sitúan en los Estados Unidos antes de la Segunda Guerra Mundial, aunque su consolidación se dio a raíz de ésta y en vinculación con el perfeccionamiento del equipamiento militar, confirmando una trágica realidad que demuestra que los conflictos armados resultan a veces propicios para impulsar ideas beneficiosas en otras áreas. En este caso la motivación por encontrar soluciones surgió con el objetivo de salvar vidas de jóvenes soldados que iban al combate con equipamiento que contenía fallas de realización; en particular se menciona el caso de los paracaídas, donde los reportes señalan que por cada 1000 fabricados había 3.45 que no se abrían, con las trágicas consecuencias que eso suponía. Se orientaron a crear controles estadísticos de procesos que permitieran resultados mejores, tomando como base trabajos iniciados el año 1924 sobre control estadístico de calidad impulsados por Walter Shewhart, y continuados durante la guerra por Edward Deming. Su trabajo estaba radicado académicamente en la Universidad de Stanford y de sus estudios surgieron las primeras normas de calidad del mundo que fueron conocidas como las *ZI*.

Paradójicamente su labor fue valorada años después, y en Japón, uno de los países perdedores, en donde Deming logró consolidar sus métodos de manera generalizada. En 1950 fue invitado por el Presidente de la Unión de Ingenieros Científicos Japoneses (UJSE) a una serie de actividades que dieron lugar a que instaurara un modelo de

gestión de la calidad que permitió a ese país, destruido por la guerra, convertirse en una potencia mundial a través de empresas que se destacaban por productos de alta calidad.

Del interés de llevar a cabo controles estadísticos orientados a mejorar la calidad, “se pasa a la etapa de aseguramiento de la calidad, como ocurre con el caso de *las International Organization for Standardization (ISO)*; si el control estadístico se centra en la comprobación de la calidad de los productos fabricados, el aseguramiento analiza todo el proceso de producción de bienes y servicios” (PÉREZ, 2000:21). Conjuntamente con otros académicos impulsados por objetivos similares, surge un nuevo modelo de competitividad en varios países asiáticos que sobresalen al impulsar “una nueva estrategia de competir, entender las necesidades del cliente, y por supuesto satisfacer la demanda de los mercados” (CRUZ, 2003).

El proceso de consolidación de la calidad como tendencia global tuvo sus expresiones más destacadas en algunos países (Alemania, Estados Unidos y Japón) en particular a través de algunos impulsores como Joseph Juran, Phillip Crosby, Kinish Koyanagi, Genichi Taguchi, Armand V. Feigenbaum, Kaoru Ishikawa, y los mencionados Dening y Shewhart. Al mismo tiempo da lugar al surgimiento de una nueva terminología que se generaliza rápidamente a partir de la década de 1950, con conceptos como “mejora continua”, “aseguramiento de calidad”, “normas de calidad”, “gestión de la calidad”, “calidad total”, “cero defecto”, “satisfacción al cliente”, entre otros, los que se incorporan paulatinamente al vocabulario habitual.

En todo el mundo las normas ISO se transforman en referentes sin discusión, aunque no son las únicas. Su nombre refleja la entidad que les dio origen, la Organización Internacional para la Estandarización, ISO⁶¹, en sus siglas en inglés, que es una organización no gubernamental con sede en Ginebra, Suiza, creada en 1947 con la finalidad de reunir a las máximas entidades de normalización de cada país. Actualmente la integran 164 países. Esta organización se compone de tres tipos de miembros, que representan a entidades gubernamentales y no gubernamentales; están los ‘miembros plenos’ (uno por país), cuya titularidad recae en un organismo representativo del estado miembro; los ‘miembros correspondientes’, que provienen de países en donde no se han desarrollado aún organismos de calidad, y los ‘miembros suscritos’, que son países de economías pequeñas y que pagan una cuota más reducida.

⁶¹ www.iso.org/iso/home.html

Su objetivo es armonizar las normas que existen en los distintos socios sobre los temas de gestión de calidad. Actualmente existen dos grandes familias de normas ISO, las 9000 y las 14000, además de otras complementarias. La manera en la que opera la organización es certificando los resultados de la evaluación de la calidad de aquellas instituciones o servicios que lo solicitan, a través de un organismo certificador. El cometido de las normas es verificar que las metas previstas se han alcanzado a través de los procedimientos definidos, y la acreditación se obtendrá cuanto más se acerquen los resultados a esos estándares.

La Organización tiene publicados más de 19.000 estándares internacionales dentro de los que hay una familia de normas, denominadas ISO 9000, que son las que se aplican en el ámbito de los servicios. Algunas de sus características son las siguientes:

- Norma ISO 9001:2000 es la que contiene las especificaciones que debe cumplir un sistema de gestión de calidad. Se apoya y complementa en otras dos normas que son,
- Norma ISO 9004: 2000, con directrices para la mejora del desempeño.
- Norma ISO 9000: 2000, con los principios de un sistema de gestión de calidad y define los términos relacionados con el mismo.

Existen normas ISO que atienden otros aspectos relacionados con actividades de auditoría, gestión de proyectos, sistemas de medida, documentación de la calidad, gestión de aspectos económicos de la calidad, formación, uso de técnicas estadísticas, etc. La familia de normas ISO 9000 se fundamenta en ocho principios de gestión de la calidad orientada a conducir una organización hacia el éxito a largo plazo:

- Enfoque al cliente.
- Liderazgo.
- Participación del personal.
- Enfoque basado en procesos.
- Enfoque de sistema para la gestión.
- Mejora continua.
- Enfoque basado en hechos para la toma de decisión.

- Relaciones mutuamente beneficiosas con el proveedor.

También existe una norma para establecer las características que debe tener un sistema de gestión de calidad, la ISO 9001. Este punto es importante por las similitudes que tiene en relación a los que se aplican en los sistemas universitarios. Esta norma se organiza en torno a cinco ejes que atienden lo siguiente:

- El sistema de gestión de la calidad: los requisitos generales de identificación de procesos, su interacción, criterios y métodos de operación y control, disponibilidad de recursos e información, seguimiento, medición y análisis y acciones para alcanzar resultados y la mejora continua. También contempla qué debe tenerse en cuenta en relación a la documentación generada.
- Responsabilidad por la dirección: compromiso y enfoque al cliente, establecimiento de política y objetivos, responsabilidad y comunicación y revisión por la dirección.
- Gestión de recursos: incluye los requisitos relativos a los recursos humanos, infraestructura y ambiente de trabajo.
- Realización del producto/servicio: contiene los requisitos relativos a planificación, procesos relacionados con el cliente y con el producto; diseño y desarrollo; compras, producción y prestación del servicio, y control de los dispositivos de seguimiento y medición.
- Medición, análisis y mejora: requisitos sobre seguimiento y medición (satisfacción del cliente, seguimiento y medición de procesos y del producto), control de producto que no conforma, análisis de datos y mejora (mejora continua, acción correctiva y acción preventiva).

Su indiscutible utilidad en procesos de programación lineal o repetitiva, aptos para empresas y servicios, no son traducibles sin más al ámbito educativo, aunque “algunos de los aspectos de ISO son válidos, como conceder una marca de calidad o aplicar evaluaciones y verificaciones” (RAURET, 2004:126).

Las características de previsibilidad y predeterminación de los resultados no son aplicables a las instituciones educativas en general, en ninguno de sus niveles educativos, más allá que puedan ser utilizables para la valoración ciertas rutinas involucradas; “debemos admitir que las normas ISO 9000 no son las mejores normas

imaginables para la calidad en el sector educativo” (VAN DER BERGHE, 1998:9). La aplicación en servicios como la administración, biblioteca o procedimientos para reclutar personal –por nombrar algunos- puede ser cubierta por normas ISO, pero no así las funciones sustantivas de las instituciones educativas. En el caso de las universitarias, por ejemplo, no existe una norma internacional que especifique unas tareas tan complejas como las que se realizan para lograr una formación de un profesional en un área determinada. No existe una norma que establezca los contenidos que necesariamente se deben adquirir y, mucho menos, las competencias, valores y actitudes que deberían distinguir a un profesional cabal.

Existe también otro modelo de gestión de la calidad con amplia difusión en el ambiente educativo de Europa, conocido por su sigla EFQM, acrónimo de quien lo propone, *European Foundation for Quality Management*. Se trata de una organización de creación más reciente que la anterior (la ISO). Creada en 1988 por un importante grupo de empresas con el respaldo de la Comisión Europea y vinculada a más de 500 entidades. Su misión es impulsar la excelencia de las organizaciones del continente y mejorar su competitividad con el propósito de aumentar su proyección internacional utilizando el concepto de “calidad total” como el eje de sus acciones.

Esta Fundación creó un procedimiento de actuación conocido como Modelo EFQM, que se caracteriza por trabajar en torno a nueve conceptos fundamentales: agregar valor a los consumidores; crear un futuro sustentable; desarrollar capacidades organizacionales; aprovechar la creatividad y la innovación; tener liderazgo con visión, inspiración e integridad; administrar con agilidad; tener éxito a través del talento de la gente; sostenimiento con resultados sobresalientes⁶². Pretende promocionar la autoevaluación como clave para el diagnóstico y la mejora de las organizaciones y, según sus impulsores, sus procedimientos son aplicables a cualquier tipo de institución independientemente del área o tamaño de la misma. La idea básica del modelo es proporcionar una herramienta de mejora de los sistemas de gestión. La propuesta no es normativa ni prescriptiva: no dice cómo hay que hacer las cosas, respetando las características de cada organización y la experiencia de sus miembros.

Los dos modelos indicados, normas ISO y el modelo EFQM mantienen su plena vigencia, pero en el medio educativo –en particular en el universitario- no son

⁶² <http://www.efqm.org/en/Default.aspx>

considerados referentes de consulta habitual, sino de incidencia tangencial. Allí quienes ocupan ese espacio y llevan a cabo procedimientos bajo la consigna del aseguramiento de la calidad son las Agencias de Calidad de calidad universitaria (con infinidad de variantes en sus denominaciones, pero similitudes en los procedimientos) los sustitutos naturales. Sobre ellas nos referiremos más adelante.

1.2 Preocupación por la calidad en la educación

Afirmar que la inquietud por la calidad es patrimonio exclusivo de los educadores de las últimas generaciones sería cometer un agravio con aquellos que nos precedieron y pusieron de su parte el mejor esfuerzo, así como un error de apreciación que se aleja de la realidad; no obstante, es posible afirmar que nunca como ahora los temas referidos a la calidad ocupan un lugar prioritario en la agenda educativa y preocupan a sus actores.

Los sistemas educativos son relativamente recientes, del siglo XIX, y es a partir de su aparición que se puede hablar de una vinculación de la evaluación de resultados globales, más allá de los que obtenían individualmente los estudiantes. Los Estados se habían preocupado sólo por la “cantidad en educación desde la Revolución Francesa” (RUIZ: 1988, 40), pero en el siglo XX el número de estudiantes había dejado de ser la única referencia del desarrollo educativo; sin embargo la consolidación de los sistemas de educación no era homogénea en todos los países.

Con el crecimiento económico de la postguerra (especialmente a partir de la década de 1960) muchas naciones industrializadas cambian la naturaleza de las funciones que los Estados tenían en educación. El rol del “Estado educador” deja paso al “Estado desarrollista”. La escuela sigue siendo un tema de su preocupación, pero su función se orienta a velar por la rentabilidad de las inversiones. Pese a que en las potencias centrales las metas de universalización de la educación ya estaban llegando a los niveles predeterminados en la enseñanza obligatoria y la inversión económica era relevante, “se llega a los ‘80 en el marco de un quiebre del desarrollo económico y de niveles sin precedentes de desempleo juvenil, que inspiraron la argumentación de que los jóvenes estaban siendo preparados inadecuadamente para el mundo del trabajo” (DIKER, 1998:2).

Estados Unidos quiso tener información sobre la situación de la educación y entre otras acciones creó en 1983, a instancias del Secretario de Educación, la Comisión

Nacional para la Excelencia de la Educación. El cometido asignado fue la elaboración de un informe sobre la calidad de la educación en aquel país, en el que se resalta su visión crítica sobre los resultados alcanzados y se conoció con el nombre de *Nation at Risk*. Concluía con un conjunto de recomendaciones orientadas a abordar nuevos contenidos, niveles de exigencia y expectativas, tiempo de estudio, técnicas de enseñanza, preparación de los maestros, consideraciones sobre liderazgo y apoyo fiscal. Tomando en cuenta la interpretación que esta Comisión hacía de la historia y de los desafíos a afrontar, el informe culmina con una advertencia con contenidos afectivos y patrióticos, “dependerá de su voluntad para enfrentar este desafío y de su resolución para superarlo, que América fortalecerá su posición en el mundo. Los americanos han triunfado en el pasado, y así lo haremos nuevamente.” (NATIONAL COMMISSION, 1983:15).

El interés expresado por los norteamericanos fue coincidente con lo que estaba ocurriendo en otras partes en el decenio de 1980, en donde los cambios se generalizan a un ritmo acelerado. Aparecen las grandes reformas dirigidas a modernizar los sistemas educativos en sintonía con el interés de vincularlos con los resultados y los recursos asignados, a fin de “aumentar su eficiencia y eficacia, adaptar sus programas a las exigencias del mundo del trabajo y a la inserción profesional” (BARROSO, 1994:11).

Las fronteras entre el Estado y el ‘mercado’ sufren transformaciones que llevan a que las mismas se difuminen hasta desaparecer. Se refuerza la caracterización del Estado como el “principal empresario del sector educativo” (PEDRÓ, 1993:3) y sus funciones en esta área dejan espacio a que las comparta con organizaciones privadas; se “diseña un nuevo esquema de desarrollo laboral, social y político que privilegia el papel de la educación, tomada entre otros aspectos como cualificación” (BERNAT, 1999: 377).

Se está ante las puertas de un cambio de paradigma en la concepción del Estado que abarca las responsabilidades que le corresponden asumir y aquellas que pueden ser compartidas con otros actores, del ámbito privado en este caso. Pero este trasiego de responsabilidades, sin un norte claro ni líneas claramente definidas, favoreció la aparición de diferentes lógicas que si bien comparten un mismo escenario, sus resultados no son equivalentes, pues entre otros aspectos “la lógica del mercado privilegia la idea del cliente; la del bien público, la idea del ciudadano” (BARROSO, 1994:4). La posición que adoptan las autoridades públicas no es neutra a la hora de

propiciar los roles que se reserva para sí, dentro de los que aparecen nuevos fines que no eran los que realizaba tradicionalmente.

En la educación en general, y en la universitaria en particular, se acuñó un término que dice mucho de este nuevo rol, el del “estado evaluador” (NEAVE, 1998:275), donde las funciones de velar por determinados cumplimientos y estándares surgen como los aspectos más importantes de su actuación, como afirma Brunner “los gobiernos hablan ahora el idioma de la evaluación y usan sus reglas” (2007:5).

Este autor ilustra con detalle el cambio del centro de interés y las formas en que intervienen los gobiernos en los últimos treinta años, en particular en sus relaciones con las universidades donde se han modificado sustancialmente los vínculos,

“De un Estado facilitador hacia el Estado interventor, del Estado amigable al Estado evaluativo; de las políticas guiadas por la demanda social a las políticas basadas en las posibilidades presupuestarias; de la coordinación negociada al control de procesos y productos; de una racionalidad de gestión colegial a una racionalidad material y empresarial; de los intereses internos de las instituciones a los requerimientos externos de la industria y el mercado laboral; de los aportes financieros estables del Estado a los contratos condicionados que sujetan los recursos entregados a las universidades al cumplimiento de objetivos, metas y prioridades y al desempeño medido por indicadores de eficiencia e impacto” (BRUNNER, 2007:1).

La economía dejaba de ser una referencia más en los temas educativos para adquirir un papel central y una de sus variantes, la del capital humano, merece una atención particular por su vínculo con la idea de calidad, aunque su nexo no resulte tan evidente.

1.3 Peso de las variables económicas en los temas educativos

La educación, como cualquier otra actividad que se desarrolle en nuestras sociedades, supone el trasiego de elementos físicos que tienen un valor, un costo y generan tanto gastos como beneficios. Los gastos son tangibles, los beneficios, no siempre.

El hecho de que los sistemas educativos lograran ampliar su cobertura sostenidamente a lo largo del siglo XX dio lugar a un necesario incremento en los

recursos económicos demandados, tanto a los particulares como a los Estados, al punto que éstos comenzaron a resentir sus posibilidades de crecimiento ilimitado cuando, al mismo tiempo, se dudaba sobre los resultados que obtenía. Además quienes planteaban dudas sobre los logros educativos lo hacían desde posiciones teóricas articuladas en una consideración de las personas como si se tratase de otro activo o recurso más, en una ecuación que sirve para calcular cuánto se invierte y cuánto se recauda. Desde una perspectiva en la que la persona es un insumo, el análisis de los resultados formativos cambia de escenario y coordenadas. Deja de lado el criterio de la inversión en el crecimiento de las personas, para pasar a contarla como un gasto en recursos humanos.

La utilización de palabras como “recursos humanos” y “capital humano” puede dar la impresión de que se trata sólo de matices semánticos, pero encierra concepciones diferentes a la hora de considerar a la persona humana como tal o como un insumo. Podría afirmarse que en la visión inicial de uno de los impulsores de la teoría del capital humano, Theodore Schultz, primaba una sana inquietud por apostar a la formación del hombre para favorecer su crecimiento. El autor llamaba la atención sobre la necesidad de incrementar la sensibilidad por las personas, dado que “nuestro conocimiento de invertir en el hombre es muy pobre” (1959, 76). Reconocía que eran temas que podían herir ciertas sensibilidades pues “la simple idea de inversión en seres humanos resulta ofensiva para algunos de nosotros” (1961, 16), pero no por ello dejaba de enfatizar sobre la necesidad de tener en cuenta que de esa manera se contribuía al desarrollo individual y colectivo. Pero con la vinculación más activa entre economía y educación a lo largo de los años se nota en Schultz un cambio en su análisis, “en una economía moderna, la mayoría de los incrementos en los ingresos se origina a partir de la proliferación del capital humano. Debemos aferrarnos al capital humano especializado. Debemos desarrollar una teoría para analizar las interacciones de las acumulaciones de capital físico y humano que inducen a la inversión en capital humano especializado” (SCHÜLTZ, 1990:220).

La incorporación de una inquietud utilitaria en el redireccionamiento de los recursos económicos hacia aspectos que pudieran favorecer especialmente el incremento de los rendimientos, lo alejan de la visión antropológica y lo acercan a una marcada por el pragmatismo. De la asignación de recursos para el sostenimiento de las acciones educativas que se hubieran planificado, se fue virando hacia la resignificación

de la educación conforme los criterios y necesidades desarrollistas que surgieran de quienes detentaban el poder económico.

Bernat, citando a Shültz, nos presenta una faceta adicional de la vinculación entre ambos intereses, surgida de una posible sumisión de la educación a los recursos que se le asignan: “dado que se trata de un ingrediente económico susceptible de ser planificado, la educación y, más concretamente, el sistema educativo son puestos bajo el control para determinados fines, estructura y niveles de exigencia” (BERNAT, 1999:385). La manipulación de la economía puede llegar a adoptar formas sutiles sobre la base de cambios curriculares de índole pragmática o la consideración de las instituciones educativas como “capital intelectual organizativo que refuerza el gerencialismo, asociado a criterios de competitividad y mercado” (ob. cit., 389).

Las formas en que la economía incide sobre la educación puede ser objeto de diferentes consideraciones. Por una parte analizarla como una de las obligaciones que tiene el Estado con sus ciudadanos, a los cuales debe garantizar unos servicios para los que asigna los recursos según sus posibilidades y prioridades. Es una de las características clásicas de lo que se conoce como “Estado de bienestar”, que se podría definir como aquel que se encarga de llevar a cabo “un conjunto de actividades, medidas y normas a las que recurre el poder estatal con el fin de mejorar las condiciones de vida de los ciudadanos, ya sean éstos los trabajadores o la población en general” (BARROSO, 2011:9).

Las características generales de esta gestión pública han dado lugar a la concreción de diferentes modelos conforme las tradiciones culturales o filosofías predominantes y hasta la situación económica de los países. El período de consolidación del estado benefactor se fue fortaleciendo a lo largo del siglo anterior, pero de manera generalizada en los últimos 25 años es cuando comienza a entrar en crisis como modelo económico internacional, ante el convencimiento de que el sector público no podía ser capaz de satisfacer todas las necesidades sociales.

Coincide este declinar con el auge de otras formas de entender el papel de la economía en donde se fortalece la idea de competir por recursos escasos, que tiene como consecuencia la necesidad de racionalizar y priorizar. Se vigorizan los cuestionamientos sobre los aportes económicos a la educación, por ejemplo si se está ante una inversión o ante un gasto, ante una contribución de recursos públicos pero que

tienen como destino beneficios privados de consumo propio, o si la relación entre lo que se invierte y recibe debe ser analizado como un “costo de oportunidad”: aquello que deja de ganar una persona cuando dedica parte de su tiempo para realizar una actividad.

En sintonía con las reflexiones sobre los aportes sociales o individuales y los réditos que se obtienen, se enlaza el debate sobre la calidad educativa. Ésta ingresa como uno de los factores determinantes para que las personas opten por las diferentes instituciones u ofertas educativas, ya que el retorno futuro (tanto en lo económico como en lo social) estará vinculado directamente con las decisiones presentes a la hora de escoger por un tipo de educación. Los ‘buenos centros’ van ganando su derecho de obtener las mejores condiciones para continuar afianzándose, captar a los mejores estudiantes, acceder a condiciones económicas más favorables, disfrutar de un mayor prestigio, entre otros.

Desde una perspectiva liberal esto es propio del funcionamiento del mercado donde la amplitud de la información es una de las garantías para adoptar acciones correctas, que permitan superar los fallos que pueden surgir por la “existencia de incertidumbre, riesgo elevado, información incompleta o asimétrica, racionalidad limitada y otros posibles comportamientos oportunistas” (CALERO, 1999:19). La educación entiende entonces cada vez más como un bien de inversión, “en coherencia con las teorías económicas del ‘capital humano’, los gobiernos y los organismos internacionales planifican reformas que implican un incremento y homologación de terminología pedagógica” (BERNAT, 1991:197). En otras palabras, una forma convincente de incorporar una vinculación de nuevo cuño entre la economía y la educación, surge con la adopción por parte de aquélla de una terminología que haga suyos conceptos claramente identificables con la formación de las personas.

Pero, al mismo tiempo, era importante que expresara la relevancia que tenía en el crecimiento del capital humano, contribuyendo de esta forma a la mejora de la economía general y al bienestar personal. “La capacidad de los individuos y las familias para restablecer el equilibrio en su campo económico particular aumenta por la cantidad y calidad de su capital humano” (SCHULTZ, 1990:224); al mismo tiempo se advierte que su papel no era suficientemente valorado ya que “en las economías democráticas de libre empresa se tiende a malgastar el uso de sus recursos humanos, precisamente porque el hombre no es suficientemente considerado como un activo socialmente productivo” (JOHNSON, 1964:222).

Desde las visiones ortodoxas de esta corriente, se está en un terreno donde las definiciones conceptuales no son temas de cuestiones de principio, ni moralmente correctas o incorrectas, porque como apunta Schaffer “no existe una vía correcta o equivocada, porque lo que constituye el capital y lo que constituye la inversión es una cuestión de definición” (SCHAFFER, en BLAUG, 1972:52). Esto hace que se deba determinar si hay que considerar como capital a los seres humanos productivos, o si algunos gastos directos que aumentan las capacidades productivas y deban considerarse como inversión en capital humano.

Pero los hechos confirman que la vinculación entre la inversión en educación y la preocupación por buscar resultados de ‘calidad’ se dieron uno a consecuencia del otro, y que el aumento en la cobertura educativa desembocó en muchos casos en la masificación de los sistemas, activando la alarma sobre los resultados que se podrían obtener con la utilización de los recursos empleados de esa forma, “la mayoría de las investigaciones que se han realizado sobre calidad en la última década son tributarias a entender a la calidad como la eficiencia del sistema” (EDWARDS, 1991:22).

1.4 La vinculación del concepto de calidad con la educación superior

La educación superior incorporó en las últimas décadas el concepto de calidad como uno de los que mejor refleja su esencia. Es impensable hacer referencia a lo que la universidad es y hace, sin incluir en alguna parte la expresión “calidad” y alcanza con detenerse a comprobar las redacciones que se encuentran en la ‘misiones’ declaradas, para descubrir la omnipresencia del término.

En realidad es un concepto que acompaña a otros de semejante naturaleza y que en conjunto va articulando una terminología autorreferencial. De ahí que no sea extraño que el EEES señale que el corazón de su proceso está constituido por el ‘aseguramiento de la calidad’, lo que resulta en un concepto que engloba varios otros. La variedad de su uso en situaciones diferentes hace necesario precisar su significado para entenderlo a la luz de la literatura especializada y articulación con otros que integran el léxico predominante.

Es posible vincularlo con expresiones que no resultan muy evidentes pero que en la práctica están asociadas. Es así como en ciertos casos se asimila la calidad con algunos valores, otras veces se la asocia con procedimientos, en otras ocasiones se la

vincula con conceptos complejos, o también se indican especies de calidad. En suma, la polisemia la hace una palabra tan versátil como potencialmente vacía de contenido específico. Podemos indicar algunos términos que son utilizados como variantes de calidad en educación.

Conforme lo antes señalado, cuando se la asimila con valores se lo hace en relación a las ideas de:

- pertinencia (de la formación),
- eficacia (de los procedimientos),
- eficiencia (en el uso de recursos),
- actualización (de las propuestas formativas).

Cuando se la vincula con procedimientos orientado a verificar su presencia en las actividades educativas, se está hablando entre otros de:

- rendición de cuentas a la sociedad,
- utilización de buenas prácticas,
- competencia por recursos,
- inspección, supervisión y control de los procesos educativos,
- autoevaluación institucional o de titulaciones,
- evaluación del desempeño docente,
- políticas de calidad.

Los conceptos complejos dan cuenta de características o atribuciones que adjetivan a la educación y a través de los cuales se considera que se favorecen o dificultan resultados de calidad. Surgen desde posiciones ideológicas distantes y tienen vinculación con ella de diferentes maneras, no necesariamente favorables, dentro de los que se encuentran:

- mercantilización de la educación,
- educación como bien público social,
- educación como bien de consumo,
- privatización de la educación,

- sociedad del conocimiento,
- globalización de la educación.

Finalmente, cuando se habla de variantes o especies que manifiestan procesos de calidad se hace referencia a:

- calidad total,
- garantía de la calidad,
- aseguramiento de la calidad,
- sistemas de calidad.

Todas éstas constituyen algunas de las manifestaciones más reconocibles en el discurso actual de la educación, aunque no la agotan, pero permiten reafirmar la idea que se trata de un concepto que sirve a intereses y propósitos variados.

1.5 Aseguramiento de la calidad

El ‘aseguramiento de la calidad’ es un concepto que se incorporó al vocabulario de la educación en las últimas dos décadas, aunque al igual que con el término ‘calidad’ admite diferentes interpretaciones e implicaciones. Como vimos recientemente, como concepto tuvo su origen en la implementación de las normas de calidad para la industria; se le vincula también con el de evaluación y en ocasiones se lo usa como sinónimo, aunque ‘aseguramiento’ es más amplio pues “incorpora no solo a la evaluación sino que a otras actividades que incluyen, por ejemplo, los esfuerzos de seguimiento que se hacen para alcanzar logros de mejoramiento” (HERRERA, 2007:53).

La acreditación regional y profesional tuvo su origen en los Estados Unidos a comienzos del siglo XX; esta afirmación es verdadera si por ella se toman en cuenta aquellos procedimientos que siendo externos a las instituciones tienen incidencia o atribuciones sobre ellas. En el Reino Unido se encuentran ejemplos más antiguos en donde las propias universidades utilizaban el recurso de evaluadores externos como procedimiento habitual para monitorear su funcionamiento.

Lo que sí representa una novedad es la consolidación de evaluaciones sistemáticas y de seguimiento institucional, realizada sobre la base de valoraciones externas a las

instituciones y con una variedad de repercusiones o resultada. Adicionalmente a esta nueva metodología se consolidó en algunos casos, y se generó en otros, toda una terminología y lenguaje de referencia. En comparación con lo que se realizaba antes, lo actual pone un mayor acento en el “escrutinio externo, en la búsqueda de la visión de empleadores y graduados, y [...] en hacer que los resultados de evaluación estén mucho más disponibles para un amplio rango de beneficiarios” (HERRERA, 2007:54).

Las bases sobre las que se han articulado los sistemas de garantía de calidad sufren, por lo general, del mismo defecto que se experimenta en la definición de calidad: sus fundamentos son más operativos que programáticos, más sobre el modelo de ‘buenas prácticas’ que se replican en una y otra parte, que de una clara orientación sobre los motivos y objetivos que se persiguen con los sistemas que se diseñan. En ese sentido Harvey (1998, 30) es categórico en afirmar que “la calidad pierde sustancia y lo esencial es ahora la celebración de ritos de calidad” o que “la calidad ha sido transformada en gestión de la calidad y puesta en escena como una obra teatral [...] consiste simplemente en un proceso de acatamiento [...] de un nuevo tipo de norma”.

Pero no en todos los casos son ciertas las afirmaciones que cuestionan la falta de fundamentos en los procesos actuales de garantía de calidad, pues existe una manera armónica de considerarla y en donde se toma en cuenta un conjunto de factores intervinientes. Esta manera operativa de entender la garantía de calidad busca acentuar la consistencia interna y externa de los principios, valores o metas que se haya propuesto una institución universitaria, así como las demandas de la sociedad en la cual está inserta y a la que debe servir.

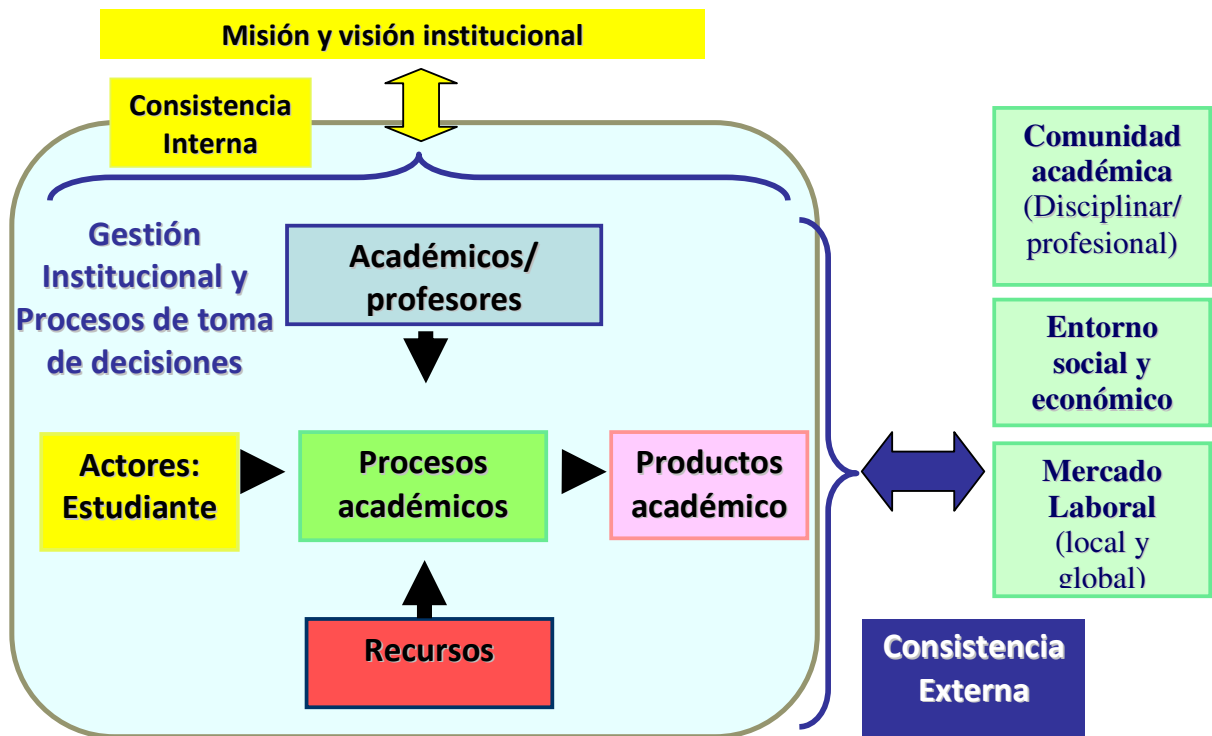
Es una valoración que se propone desde la praxis del aseguramiento de la calidad y que puede ser definida en contextos de diversidad “como la capacidad que una institución o programa tiene para responder a las expectativas externas y los propósitos y objetivos internos, organizando sus procesos de manera consistente para el logro de los objetivos perseguidos. De esa forma, la calidad se asocia con consistencia interna y externa” (SALAZAR, 2012:26).

La consistencia interna enfatiza la necesidad de concentrarse en los propósitos y objetivos institucionales, a fin de que una institución pueda ajustar sus acciones a sus principios y prioridades, mientras que la consistencia externa se refiere a que la institución o sus programas organicen sus recursos y procesos hacia el cumplimiento de

los requerimientos y las expectativas definidas por su grupo de referencia significativo (disciplina, profesión o tipo de institución).

El siguiente esquema ilustra estos equilibrios. La garantía de la calidad estaría dada, pues, en la armonización de esas tendencias y en el cumplimiento de las metas internas con lo que se espera de la institución, haciendo uso para ello de los recursos y personas que forman la comunidad académica.

FIGURA 1. Factores intervinientes en los procesos de calidad en la educación



Fuente: CINDA (2011), Módulo de formación Proyecto Alfa “Aseguramiento de la Calidad: políticas públicas y gestión universitaria”.

Para llevar a cabo el análisis de esa consistencia se debe recurrir a la evaluación, tanto mediante la utilización de procedimientos internos como externos. La evaluación se encuentra en el núcleo de los sistemas de aseguramiento de la calidad. Para UNESCO la evaluación de la educación “es el proceso general de un análisis sistemático y crítico orientado a juzgar o a hacer recomendaciones sobre la calidad de las instituciones de educación superior o sus programas” (VLASCEANU, 2004:36).

No habría lugar a sistemas de calidad sin procedimientos de evaluación, y la evaluación no tendría sentido si no orientara para superar todo aquello que pueda ser

superado. Pero, desde el punto de vista del aseguramiento de la calidad, las finalidades a las que los gobiernos pueden tener interés en estos procedimientos pueden ser variadas, aunque suelen ser tres las más utilizadas:

- Como control de calidad
- Como rendición de cuentas o acreditación
- Como mejoramiento

Estas tres prácticas no son categorías cerradas ni excluyentes, sino que al contrario suelen convivir en los sistemas universitarios. De hecho la mayoría de los procesos de aseguramiento de la calidad utilizan diferentes recursos orientados a alcanzar objetivos asociados a las realidades de las instituciones o en la madurez de los sistemas.

El control de calidad se relaciona con el interés de los gobiernos por establecer bases mínimas de funcionamiento de los sistemas de educación superior, especialmente en lo que se refiere a las instituciones privadas (las que no dependen de autoridades del Estado, aunque puedan recibir fondos de éste) y que surgen como parte de la diversificación de instituciones y programas universitarios. Esta necesidad por establecer mínimos se hace más urgente en el caso de los países donde el crecimiento ha sido vertiginoso en cantidad de oferta, y es imperioso fijar parámetros esenciales acordados al interior de cada país, de “manera de asegurar que ninguna institución o programa pueda funcionar bajo tales niveles de desempeño” (SALAZAR, 2012: 35).

Un proceso de rendición de cuentas es la actividad básica por la que se puede iniciar el camino hacia un sistema educativo preocupado por criterios de calidad que permiten transparentar a la sociedad lo que las instituciones realizan. Supone establecer estándares o condiciones predeterminadas a fin de realizar la evaluación en contraste con ellas.

“La acreditación es un mecanismo de aseguramiento de la calidad que tiene a alinearse con la rendición de cuentas en la medida que permite la evaluación periódica del desempeño de las instituciones y programas en función de estándares definidos por una agencia independiente” (SALAZAR, 2012:37).

Cuando la finalidad principal del aseguramiento de la calidad es la mejora continua, se está ante el ejemplo más acabado de sintonía entre lo que la universidad desea y los recursos que le destina. Es un ejercicio que lleva a cabo por propio

convencimiento y no en respuesta a imposiciones externas, por lo cual el interés por la fiabilidad de los resultados es de su entera responsabilidad y está orientado a impulsar políticas efectivas de autorregulación hacia crecientes niveles de calidad.

1.6 La educación como un bien

Lo que hemos venido desarrollando hasta el momento nos plantea un cuestionamiento de fondo sobre cuáles son las razones que hicieron que la educación se viera inmersa en una revolución que la llevara a replantearse todo su actuar, incluyendo la pertinencia de sus métodos y resultados. Al mismo tiempo sobre por qué esto surge sólo en la educación y no con otros cometidos que también forman parte de las responsabilidades de los Estados.

Quizá la respuesta se encuentra al considerar que la educación es un ‘bien’. Este concepto se ha situado en los debates sobre el alcance y fundamentos sobre la misión que le corresponde a la educación en la sociedad actual y más especialmente a quién le compete garantizar su oferta. Las posiciones varían según las convicciones que se sustentan, entre los que señalan que se trata de un “derecho” y los que postulan que se trata de un “bien”.

Un derecho es la posición que mantienen los que la entienden como parte de lo propuesto por la Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948,⁶³ que le confiere un estatus de ‘derecho inalienable’, por el cual deben velar los gobiernos. Es una posición de corte ontológico que lo asigna a la persona por el sólo hecho de existir; por ende, el afán de los gobiernos debería ser buscar las formas de hacerlo efectivo.

Este concepto es diferente al que surge desde la economía cuando propone a la educación como un bien. En términos económicos un bien público se define como un servicio u objeto que puede ser consumido por algún o algunos individuos sin reducir las oportunidades de otros en cuanto a su consumo o disfrute. El único rasgo distintivo de lo público es la inclusión de todos, en tanto que el único rasgo característico de lo privado es su posibilidad de excluir a alguien con algún criterio, bien sea religioso, étnico, socioeconómico o intelectual. En principio, un bien público es provisto por una

⁶³ El artículo 26 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos señala: Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, al menos en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental. La instrucción elemental será obligatoria. La instrucción técnica y profesional habrá de ser generalizada; el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos”

entidad que vele por la posibilidad de que accedan todos los individuos sin distinciones de ninguna especie, por lo cual estos bienes públicos tienen al Estado como su proveedor.

Por ambas vías, la ontológica y la económica, el Estado surge como el actor principal a la hora de garantizar el servicio. Lo cierto es que sus roles no han sido siempre los mismos, ni tampoco lo son actualmente en todas las partes del mundo, por lo cual establecer una relación de necesidad unidireccional entre el derecho a la educación y la provisión únicamente por su vía, es al menos cuestionable, por la imposibilidad de su universalización.

De hecho es la UNESCO quien matiza esa posición cuando postula que la educación superior “en tanto que bien público, es responsabilidad de todas las partes interesadas, en particular de los gobiernos” (UNESCO, 1998:2). Estamos entonces ante la existencia de dos documentos que provienen de la misma organización, las Naciones Unidas, que más allá de la diferencia en años entre ambos y de los objetivos perseguidos en cada uno, nos permite sospechar que hay un falso dilema.

Partiendo de la convicción que se trata de un derecho, el mismo se convierte en un bien al que todos los involucrados deben colaborar a su provisión, por encima del tipo de gestión institucional. Se estaría ante la categoría de instituciones que son de interés público pero no gestionadas por el Estado, o sea que constituyen “organizaciones o formas de control ‘públicas’ porque son volcadas al interés general; son ‘no estatales’ porque no forman parte del aparato del Estado, sea porque no utilizan servidores públicos o porque no coinciden en los agentes políticos tradicionales” (BRESSNER, 1998:26).

Resulta claro que lo estatal tiene, o debería tener, su foco en los intereses que son de todos y para todos, y que su función es la de garantizar que ellos lleguen al conjunto de la sociedad. La provisión de servicios complejos necesita un equilibrio adecuado entre las organizaciones dependientes de los poderes públicos y las que forman el entramado social, que están compuestas por las que se conocen generalmente como el mercado privado y también la sociedad civil. La interrelación entre los diferentes actores es importante en el ejercicio de la democracia y es así como “el Estado no monopoliza ni necesariamente realiza el bien público, pero la sociedad en abstracto tampoco” (ob. cit., 30).

Si a ello se le suma que la evolución en la provisión de los servicios públicos donde se encuentran algunos que pueden ser ofrecidos por instituciones privadas, y que haya otros que deben ser pagados a instituciones del estado actuando como si fueran privadas, “hacen que hoy en día se vuelva cada vez más difícil definir las fronteras entre el servicio público y el servicio privado. Hay servicios públicos que trabajan en función del lucro” (RODRIGUES DIAS, 2005:127).

2. SISTEMAS DE GARANTÍA DE CALIDAD

En este trabajo se ha utilizado la palabra “sistema” para señalar realidades diversas, ya sea cuando nos referíamos a los sistemas de garantía de calidad, al sistema de créditos transferibles o a los sistemas universitarios europeos. Nos interesa en este momento ver al concepto desde ángulos complementarios, que nos permitan entender las diferentes facetas que reviste en la educación universitaria española. Para ello nos valdremos de aproximaciones sucesivas que, partiendo del concepto de sistema, transite por el proceso realizado en el país hacia el modelo actual de calidad, que incluye a las Agencias y sus prácticas, hasta llegar a lo que se hace en las tres universidades objeto de nuestra investigación.

Las teorías permiten crear marcos de referencia que pueden tener una adecuación o sintonía diferente según la cercanía entre las ideas y la realidad, y eso es lo que intentaremos verificar.

2.1 La Teoría General de los Sistemas

Si bien se trata de una expresión de uso y significado común, es importante analizarla desde una perspectiva teórica y no solo como un sustantivo. En particular con criterios de las ciencias sociales, ya que es posible hablar de ellos en cualquier otra ciencia que, en ciertos casos, parten de definiciones excesivamente simples como la que los considera “un conjunto de elementos en interacción” (CASTILLEJO, 1987:20). Esta visión oculta la complejidad de un sistema social que es mucho más rico que la mera suma de sus partes, por lo cual otra forma de entenderla, el “complejo de comportamientos interactuantes” (BERTALANFFY, 1968:94), dan pistas de una realidad que no es lineal y señala el dinamismo de sus componentes, elementos vivos de reacciones imprevisibles.

Las connotaciones actuales de este término surgen en el siglo XX con la *Teoría General de Sistemas* de Ludwing Von Bertalanffy que, si bien era biólogo, puso su interés en generar una conceptualización más amplia que la de las ciencias biológicas. Su preocupación estaba en responder a problemas esenciales en el campo sociológico y del comportamiento, que no entraban hasta entonces en las consideraciones de las ciencias empíricas.

Esta teoría no buscaba resolver problemas ni proponer soluciones prácticas, pero sí formular conceptos que fueran aplicables a la realidad. Entre los supuestos fundantes se encuentra el que los sistemas no pueden entenderse tomando los componentes de manera aislada, y por ende la comprensión de lo que ocurre en su interior sólo es factible en la globalidad, con una perspectiva holística e integradora. Se establece así una estrecha vinculación entre sistema y entorno, aspecto central de la teoría de sistemas que propone el filósofo alemán Niklas Luhmann. Este autor establece entre ambos (sistema y entorno) diferencias y vinculaciones en mutua relación permanente. Un sistema no puede darse independientemente de su entorno, dado que se constituye cuando traza los límites que lo distinguen del ambiente, de aquello que no le pertenece; aunque fijar un límite no significa aislar al sistema, sino que de esa forma construye su identidad. Los sistemas están estructuralmente orientados hacia su entorno y sin ellos no tienen sentido; se configuran y mantienen creando y conservando las diferencias con él, que es además, distinto para cada sistema.

El entorno, por otra parte, nunca es entorno "en sí", sino siempre dependiente de un sistema del cual constituye lo "externo" (todo lo demás). Interesa a Luhmann sus funciones, sus 'sentidos' y los valores que los diferencian, más que la estructura de los sistemas, pues "no existe una posición indiscutible para una representación tal de la sociedad al interior de la sociedad, y no existe tampoco un modo único correcto de descripción" (LUHMANN en CORSI, 1996:11). El entorno es inerte, pues no tiene capacidad de reflexión ni de acción, sino que simplemente es un dato de la realidad, pero "es mucho más complejo que los sistemas mismos" (LUHMANN, 1991:192). Es sólo un correlato negativo del sistema; no puede realizar operaciones sobre él, percibir al sistema, ni influir sobre él. No obstante, hay que diferenciar entre el 'entorno' y los 'sistemas-en-el-entorno', que guardan las mismas características de homogeneidad y diferenciación recíprocas.

Estos conceptos vinculados a la teoría de los sistemas no tendrían utilidad, tal como preocupaba a Bertalanffy, si no nos sirvieran para comprender sus aplicaciones en situaciones concretas de la educación, en particular en el ámbito de las universidades. Podemos ver así, que el concepto de entorno se traduce en la presencia del conjunto de normas nacionales que delimitan las acciones y posibilidades que las mismas tienen para desarrollarse, lo mismo que las expectativas y apoyos que la sociedad les presenta como condiciones para su desempeño, o el contexto extranacional que pauta marcos de referencia con variado nivel de obligatoriedad. Todos estos crean un entorno en el cual las instituciones deben ubicarse y encontrar su lugar; pero diferenciándonos de las ideas de Luhmann, éste no es inerte sino dinámico. Las posibilidades de acción de las instituciones están claramente pautadas por las indicaciones de las normas y la legislación, que lejos de estar ahí como referenciales inocuos, inciden directamente en lo que se puede y debe hacer.

La autonomía universitaria, tantas veces proclamada a lo largo de los siglos y objeto de innumerables expresiones como la esencia más genuina de su identidad, debería ser el equivalente a los límites que traza cada institución y que la distinguen del entorno. El sistema universitario (el entorno en este caso) daría lugar a que las instituciones que forman parte de él se reconozcan como pares en un ambiente común y, al mismo tiempo, las diferencias propias deberían permitir a cada una tener una cuota de singularidad que las caracterice, aún teniendo en sus raíces profundas semejanzas. En otras palabras, un entorno que no es inerte, sino activo en propuestas, que busque la homogeneización de las diferencias (como veremos en las páginas siguientes), puede conspirar hacia la constitución de un verdadero sistema.

La distinción de los sistemas está dada por la unidad interna de cada uno, que guarda una estructura autorreferencial que permite crear la unidad a través de sus propios elementos y procesos. Hay en la teoría de Luhmann un concepto central que tiene una clara procedencia en la biología; es el de “reducción de la complejidad”. En ésta son los organismos los que, para adaptarse al entorno, deben diferenciarse de lo exterior y aumentar la complejidad de sus estructuras internas a lo largo de generaciones. Este concepto lo traslada a los fenómenos sociales; toda percepción supone una aprehensión selectiva de los estímulos externos que rodean a las personas y a las instituciones, pero al mismo tiempo que selecciona lo que asimila, incrementa sus funciones, traduciéndolas en un aprendizaje y adaptación creciente al entorno. Así “la

percepción y el aprendizaje combinan la reducción de complejidad del entorno con un aumento correlativo de la complejidad interna del sistema” (LUHMANN en LÓPEZ, 2012:33).

En el mismo sentido, las formaciones culturales y las instituciones sociales pueden ser vistas como estrategias de reducción de la complejidad, pues todas las acciones, interacciones, expresiones de la cultura e realizaciones humanas son formas de interacción con la realidad para apropiarse de ella a través de las costumbres, preceptos, interpretaciones o valores. De esa forma es que la reducción de la complejidad gira en torno a un doble movimiento: la selección de lo que recibe del entorno y la diferenciación interna de los sistemas, partiendo de los elementos que integra cada uno.

En el caso de las universidades este efecto es posible verificarlo en la pluralidad de modelos universitarios que existen aún dentro de un mismo país, ya que más allá que la formación de los profesionales de una misma área se basa sobre elementos comunes, pueden ser diferentes las estrategias para lograrlos. O, al menos, así debería ser si se entiende de recibo lo que Luhmann señala como reducción de la complejidad del entorno, hasta que la misma adquiera razón en cada institución en particular.

Eso nos lleva a otro de los elementos que resultan de importancia en esta teoría, como es la noción de “sentido” de las acciones, dentro de las que se incluye la acción social. Desde su perspectiva, los sistemas sociales elaboran sentido de un modo independiente del lenguaje y aún del entendimiento lingüístico. En su concepción, el sujeto es un sistema que emplea sentido sin construirlo él mismo, y la acción social debe pensarse como algo en donde los participantes son transmisores de información cuya “finalidad es el mantenimiento y reproducción de los sistemas sociales” (ob. cit., 43). Hay conciencia y conocimientos que son anteriores al lenguaje, formaciones de sentido que no son lingüísticas. Esta percepción pertinente en el campo de la psicología, presenta dificultades desde la mirada social de Luhmann, pues sostiene que los sistemas se reproducen a través de la comunicación y, por lo tanto, sobre la base de la lingüística.

Analizado este aspecto desde los sistemas de garantía de calidad actuales, es notoria la aparición de conceptos y procedimientos auto-referentes y entendibles (a veces sólo allí) desde los discursos que son habituales en los documentos que los respaldan. La afirmación común que señala que se ha consolidado ‘una cultura de la

calidad', sustentada en prácticas, criterios y metodologías de uso común, favorece a que tanto por el imaginario que realmente se está ante ella (una cultura, de la cual nadie quiere quedar ausente) o por los supuestos beneficios que conlleva (en la mayoría de los casos, obligaciones ineludibles), se está ante una idea que exige de mayores demostraciones.

El éxito o fracaso de los fines que se propone la sociedad y sus organizaciones, descansa en la calidad de las personas y sus sistemas de interacciones; el éxito o el resultado favorable no están asegurados de por sí, y no es descartable el desvío de intencionalidades debido a la transformación de medios en fines. Tampoco es improbable que se tornen complejas situaciones que no lo eran, por razones atribuibles a la naturaleza de las personas; estas acciones pueden dar lugar a que no sea “de extrañar que una organización, a pesar de todo necesaria, que impone sus particularidades, sea deplorada como burocracia, y no solo por el público, sino también por los mismos empleados” (LUHMANN, 1993:116).

Por último, a los fines de este recorrido por temas que Luhmann plantea sobre los sistemas y las realidades sociales, está el vinculado con la constitución de los sistemas educativos. En coherencia con su pensamiento general, el sistema educativo se encuentra inserto en uno más amplio, como es el sistema social. Se van construyendo organizaciones y estructuras por un proceso de reducción de la complejidad externa y la creación de la identidad interna, ya sea como forma de responder a las necesidades que le son confiadas o que el propio sistema se crea. Esas invenciones permanecen en el tiempo y se retroalimentan de manera tal que llegan a constituir una unión de intereses con identidad y consolidación, que se conocen como el *establishment*. La continuidad de los roles que se asignan y la propia existencia de las estructuras, logran tener una presencia inamovible en el sistema, aún por encima de los resultados favorables o adversos que obtenga o si los mismos son acordes con los objetivos que le fueron confiados.

Es más, en vistas a la supervivencia de ciertos sectores integrados en los sistemas educativos, es posible que haya momentos en que se tenga la tentación de perpetuarse más allá de las razones que puedan existir para su mantenimiento, con el riesgo de desvirtuar la razón de ser del sistema en su conjunto; este se puede dar cuando “los máximos valores se convierten en ideológicos por el hecho de que un *establishment* que tiene su base funcional en el nivel de los roles y programas identifica sus intereses con

ellos” (LUHMANN, 1993-2:380). Visto desde otro ángulo, se estaría ante una subordinación de intereses y valores a razones de menor jerarquía, donde priman aquellos propuestos por los grupos de poder con capacidad de organización, por encima de los intereses de la sociedad que los creó, haciendo que los medios sean más relevantes que los fines.

La conservación del sistema es una operación ordenadora del propio sistema, que en base del principio de la *autopoiesis* (un sistema es autopoietico en tanto pueda crear su propia estructura y los elementos de que la componen) busca permanentemente mantenerse frente a un entorno cambiante y contrario.

Hemos señalado, y lo reafirmaremos también más adelante, el creciente descontento por la existencia de sistemas de garantía de calidad que son vistos como expresión contraria a lo que pregonan, tanto por los procedimientos que impulsan (señalados como orientados en una dirección opuesta a la calidad) como por socavar la esencia de los sistemas, cuando se ritualizan acciones de manera tal que el sistema se convierte en un intento de uniformizar aquello que debe diferenciar. La labor de las Agencias de Calidad es vista, repetidamente, como la expresión de esa falta de coherencia entre los dichos y los hechos, aunque también es generalizada la opinión de que éstas no hacen más que poner en acción las normas que la legislación ha creado.

De lo recientemente indicado puede deducirse que desde el punto de vista de la teoría de sistemas, algunas de las prácticas distorsionan (cuando no van en sentido contrario) a que se pueda alcanzar lo que se propone, o sea crear sistemas de garantía de calidad. Como veremos de inmediato en el conjunto de las medidas que se han generado en España, se tienen ejemplos que van en la dirección correcta, junto con otros que apuntan en otra dirección.

En líneas generales se puede afirmar que lo que se propone como sistemas de calidad, tanto en un sentido general del conjunto como lo que atañe a cada institución, constituyen un “mapa” que intenta reflejar una realidad mucho más amplia, el “territorio” al que ese mapa esquematiza. Por más exacto que éste sea, por más detalles con que se lo quiera adornar, siempre seguirá siendo una representación que guarda sintonía con la realidad pero que no podrá suplantarla, ni tendrá la riqueza de aquella. En otras palabras, los sistemas de calidad pueden dar señales sobre la calidad de una

institución pero jamás reflejarla en todas sus variables y, menos aún, sustituir los procesos por los cuales ella se expresa.

2.2 El camino hacia la institucionalización de los sistemas de calidad universitaria en España

A comienzos de los años 80, en particular en la Ley de Reforma Universitaria del año 1983, no se expresaba la necesidad o el interés por constituir un sistema de evaluación de las instituciones universitarias. No obstante, se preveía que en los estatutos de las mismas pudieran definirse procedimientos dirigidos a la evaluación del personal académico. Así lo establecía, por ejemplo, el artículo que proponía “la evaluación periódica del rendimiento docente y científico del profesorado, que será tenido en cuenta en los concursos que aluden los artículo 35 a 39, a efectos de su continuidad y promoción” (Art. 45.3, LRU).

Sin embargo, se consolidó en esos años un procedimiento de evaluación que se mantiene hasta el presente, que, si bien involucra a los profesores universitarios, no surgió vinculado con la calidad de la docencia. Es el referido a la producción científica de los académicos, creado en el año 1989 como un intento por mejorar sus retribuciones. En ese año el RD 1086/1989 de “Retribuciones del profesorado” ofrece la posibilidad de obtener, de manera voluntaria, un complemento retributivo diseñado de forma que sometiera la actividad investigadora a evaluación realizada en tramos de seis años (los que a partir de ese momento se popularizan como “sexenios”).

Lo que inició como un adicional optativo, se convirtió en un estándar generalizado y con peso innegable, pues “lo que sigue siendo un complemento retributivo se ha incorporado como índice de calidad del funcionario en cuestión” (VÁZQUEZ, 2011:2). Pero estas evaluaciones no eran, ni tampoco lo son ahora, parte de los sistemas de aseguramiento de la calidad que se diseñaron de forma expresa en España, sino que su finalidad estaba vinculada al control individual; no obstante, en un sentido más amplio, lo integran e inciden en el imaginario que existente entre los docentes sobre las reformas introducidas en la universidad española dentro del EEES.

Hasta los años 90 fue común en toda Europa el predominio de los criterios de valoración de la calidad universitaria en base al modelo de mandato legal o ajuste a la norma, y España tampoco fue la excepción. El hecho de que el sistema de educación superior estuviera centrado en una fuerte presencia de instituciones estatales permitía a

las Administraciones Públicas dotarse de normas dentro de sus potestades, que fueran verdaderos estándares de calidad acordes a sus necesidades. En otras palabras, lo que se establecía en las disposiciones legales de manera general era el equivalente de lo que se esperaba alcanzar como calidad. Se puede afirmar que las universidades tenían sobre ellas una carga de reglamentación mucho más pesada que de evaluaciones realizadas, al punto que podían andar con suficiente independencia sin estar sujetas a evaluaciones externas, “la calidad era lo que las Universidades decían que era” (ORTEGA, 2007:151).

Paulatinamente se fueron registrando cambios que confluieron en la creación de los sistemas de garantía de calidad en todo el Continente. La experiencia demuestra la coincidencia de factores para esta transformación, teniendo como principal exponente el aumento vertiginoso de instituciones de muy diverso tipo que se integraban al universo de la educación superior, lo que dio lugar a que se modificara la relación que los Estados habían establecido con las universidades tradicionales. También señalábamos que la evaluación de la calidad eran moneda corriente de sistemas universitarios con otro tipo de tradiciones (diferentes a la española), como por ejemplo el norteamericano y el inglés, en donde la sociedad civil –en un caso- y las academias y profesionales –en el otro-, ejercían una suerte de evaluación permanente de las universidades, llevada a cabo por agentes externos a las propias instituciones.

Paralelamente ocurrían movimientos similares en otras partes de Europa, Latinoamérica, Oceanía y Asia a inicios de la década de 1990; en ese período, por ejemplo, se crea la *International Network for Quality Assurance Agencies in Higher Education*, que a poco de andar contaba con 25 agencias de 17 países y poco después, en 1996, habían sumado 70 miembros a su red, provenientes de 40 países, con 31 Agencias de Calidad asociadas.

En Europa era notoria la velocidad de las acciones y el papel asumido por los gobiernos, organizando para ello servicios especializados y, fundamentalmente creando nuevos procedimientos que han hecho que “en poco más de una década se ha pasado de un Estado controlador a uno supervisor” (RODRÍGUEZ, 2003:2).

España no le fue en zaga. En el año 1989 el seminario “Hacia una clasificación de las universidades según criterios de calidad”, realizado por la Fundación Universidad-

Empresa de Madrid⁶⁴, propuso un tema poco explorado hasta entonces: el de la calidad de las universidades como objeto de estudio. Su trabajo se sumó a otras iniciativas similares de entonces, pues “bajo el impulso del Consejo de Universidades se publican en 1991, diversos ensayos sobre calidad y evaluación de las universidades y se celebran en Almagro (Universidad de Castilla- La Mancha) unas jornadas para debatir y estudiar posibles acciones para proceder a la evaluación de la calidad” (ORTEGA, 2007:152).

Lo que caracterizó a estas primeras actividades fue su estrecho vínculo con iniciativas de mejora académica e investigadora, como es el caso del “Programa Experimental”, surgido del Pleno del Consejo de Universidades celebrado en Cádiz en 1992. El programa era experimental y de adhesión voluntaria, teniendo como objeto la evaluación institucional; se sumaron 16 instituciones (entre las que estaba la Universidad de Zaragoza), que lo desarrollaron entre los años 1992 y 1994, con trabajos que suponían ensayo de metodologías, procedimientos e indicadores globales para evaluar las titulaciones, la investigación y la gestión.

La iniciativa era novedosa en el país y se encontraba en sintonía con lo que estaba sucediendo en otras partes del mundo. Tenía un valor adicional por el hecho de que, al haberse sumando al proceso de integración europea, lo que se estaba realizando equivalía a dar pasos adelante en la garantía de la calidad cuando otros Estados aún no lo hacían, “algunos países iban delante, pero la mayoría estaban detrás. Hay que remarcar que ésta ha sido una de las pocas ocasiones en las que la educación superior española no ha ido a la cola en las tendencias europeas en políticas universitarias” (MORA, 2007:143).

Al tratarse de un proyecto pionero, su objetivo principal estaba orientado a la búsqueda de diferentes métodos de trabajo y a formular propuestas de cambio sobre la base de la experiencia adquirida; pero su misma condición de ‘laboratorio’ tuvo como resultado que fuera demasiado difuso para extraer conclusiones significativas. En general, el Programa Experimental logró comprobar la precisión de una metodología y extender la preocupación por la evaluación de las universidades españolas, lo que generalmente se lo denomina como extensión de la “cultura de la evaluación”. Pero por otra parte se le señalan puntos débiles, concentrados en tres aspectos “(a) la falta de

⁶⁴ XV Seminario Universidad-Empresa “Hacia una clasificación de las Universidades según criterios de calidad”, Segovia, 13 y 14 Octubre de 1989.

datos institucionales para la evaluación de la calidad, (b) la falta de apoyo de los líderes de algunas universidades, y (c) los problemas metodológicos, como consecuencia de la inexperiencia de los asesores” (MORA, 2004:371). No obstante, considerándolo en su conjunto, el saldo fue positivo, en especial si se lo juzga desde una perspectiva histórica y a la luz de los sucesos posteriores.

Inmediatamente después de concluir el Programa Experimental, la Unión Europea puso en marcha el “Proyecto Piloto Europeo para la Evaluación de la Calidad en la Educación Superior”, que fue también un proyecto para probar una metodología común entre las universidades europeas, muy similar a la utilizada en el Programa Experimental, aunque modificada y adaptada a un contexto más amplio. Sin embargo, el resultado más importante fue probablemente la Recomendación formulada por la Comisión Europea en 1998 de “apoyar y, si fuere necesario, adoptar sistemas transparentes de garantía de calidad” (CE, 1998:1), por medio de un sistema común de evaluación de la calidad en las universidades basadas en el auto-estudio y las visitas externas, aunque cada país podía ajustarse a idiosincrasias nacionales.

Esta propuesta europea tuvo impacto en el estado de ánimo de importantes actores del sistema universitario de España, ya que ayudó a convencerlos sobre las virtudes de estos procesos y logró que dieran su apoyo a la evaluación de la calidad a muchos que aún eran escépticos, entre los que se encontraban políticos de los gobiernos central y autonómicos.

Después de esta corta pero intensa experiencia, se comenzó a trabajar en los impactos y consecuencias que tendría la evaluación de la calidad asumida ahora como un procedimiento habitual para las instituciones. Se entendía que la metodología básica empleada (auto-estudio, visitas externas y un informe final) era la adecuada para constituir un sistema sobre esas bases; también se consideraba que la investigación y la gestión debían ser evaluadas utilizando procesos similares.

Hasta este momento era frecuente la desconfianza y falta de apoyo de algunas personas, especialmente en las propias universidades, hacia la evaluación y sus consecuencias, pero con el acumulado de acciones se iba consiguiendo superar los obstáculos. Los resultados eran los mejores testimonios para verificar beneficios internos y externos orientados hacia la mejora de la calidad académica, que superaban con creces el esfuerzo.

2.2.1 Planes nacionales de evaluación de la calidad universitaria

Ambos proyectos piloto -el desarrollado en España y el impulsado en el ámbito europeo- tuvieron su continuidad en el “Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de la Universidad” (PNECU), que sentó las bases de trabajos sistemáticos en todas las instituciones. Surgió a propuesta del Consejo de Universidades, en su sesión del 25 de septiembre de 1995, y se plasmó en el RD 1947/95 del 1º de diciembre de ese año. Este Plan se desarrolló entre 1996 y 2000, y tuvo el propósito de promover la evaluación institucional en las universidades con criterios y métodos homogéneos, compatibles con las prácticas europeas, y proporcionar a la sociedad, a los responsables políticos y académicos, información sobre la calidad del sistema para la “oportuna toma de decisiones” (ESCUADERO, 2007:62).

Estaba orientado a la evaluación para la mejora. Requirió un esfuerzo adicional para conseguir la participación de las instituciones por parte “del equipo rectoral para tranquilizar los ánimos de quienes sospechaban que el objetivo final de las evaluaciones era establecer comparaciones y elaborar *rankings*” (CHACÓN, 2007:49). También repercutía en contra la “desconfianza sobre la eficacia de los resultados si no se contaban con planes de financiación para las mejoras” (ob.cit).

Su impacto fue importante pues logró que participaran la mayoría de las universidades, que según el involucramiento y liderazgo de las autoridades, hizo que todas tuvieran unidades específicas destinadas a la calidad, ya fueran distintas estructuras de gobiernos (vicerrectorados, gabinetes, unidades técnicas, entre otras) o personas destinadas de manera preferente a la calidad y mejora institucional. Esto mismo se percibió como una de las posibles debilidades, en el sentido de que en numerosas ocasiones la responsabilidad por la calidad de toda la institución quedaba restringida a la tarea meticulosa y dedicada de un número limitado de personas, sin que permeara al conjunto de la universidad; en otras palabras, una forma de operar ligada en demasía a las estructuras jerárquicas y de gestión, sin involucrar al conjunto y, menos aún, sin que se llegaran a tener cambios en el aula.

Los enfoques dados a la garantía de calidad mudaron desde una preocupación por corregir defectos observados, pasando por la posibilidad de evitarlos antes que se

produjeran, hasta una concepción estratégica y de anticipación proactiva, materializada en planes estratégicos que orientan las acciones.

Por encima de la mirada estratégica, al Primer Plan de Calidad se le atribuyen luces y sombras. Por una parte se entiende que el hecho de haberlo puesto en funcionamiento, constituyó un triunfo sobre el recelo inicial de las propias autoridades ministeriales, impulsando un proceso evaluativo orientado hacia la mejora, pues tuvo resultados tangibles en instituciones que se atrevieron a presentar planes globales de evaluación. Si bien ésta no fue la tónica general de todas las universidades, se vio como un ejemplo claro de que existían centros de estudio que estaban comprometidos con llevar a cabo innovaciones en esta área y que, fundamentalmente, existían equipos docentes convencidos y activos. No obstante, resultó complejo el proceso de democratización y socialización de los conocimientos técnicos requeridos por parte de los expertos responsables de impulsar las acciones, que no facilitaron “la correspondiente preparación y reflexión, generadoras siempre de un sólido fundamento para la acción” (RODRÍGUEZ, 2007:175).

En abril del año 2001 se decidió continuar con esta iniciativa al aprobarse el “II Plan de la Calidad de las Universidades” (PCU), contenido en el RD 408/2001 de 21 de abril. Este Plan preveía una duración de seis años, pero la creación de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y la Acreditación (ANECA) en el año 2003 lo deroga, al tiempo que la Agencia asume sus procedimientos.

Con la aparición de ANECA y la consolidación de los procesos regulares de calidad (que como veremos inmediatamente, comparte en buena parte con Agencias Autonómicas), concluía una etapa de casi una década en donde la preocupación por el aseguramiento de la calidad pasó de tener una finalidad fundamentalmente académica, a una en donde el peso institucional cobra relevancia.

Es interesante el análisis que realiza De Miguel (2007, págs. 123-126) sobre los diferentes esfuerzos realizados en España orientados a la evaluación de la calidad, asociándola con el estado de ánimo que despertaba en los académicos. Señala que la primera etapa fue de ilusión compartida entre todos los involucrados, al estar ante un escenario nuevo por descubrir, enmarcado por el diseño de los planes nacionales de evaluación y las experiencias piloto que se desarrollaron hasta el año 1995. A esta sensación inicial siguió una etapa de confusión, que ubica en el año 1996, cuando

comienza el Plan Nacional de Evaluación de la Calidad Universitaria. Las razones para esta perturbación surgían de los retrasos en la gestión de los procedimientos, la carencia de información, las incertidumbres, la rotación en los equipos rectorales, los nuevos instrumentos, los cambios en el Consejo de Universidades y en los gobiernos que hacían que, aun existiendo la norma legal, no se contara con el compromiso político.

Hay una tercera etapa que entiende como de expansión, surgida a partir de 1998, luego de la Recomendación del Consejo de la Comunidad Europea sobre la cooperación para la garantía de la calidad en la educación superior. A partir de allí, el Consejo de Universidades se propone impulsar la “cultura evaluativa” que dio cabida a todas las solicitudes que pedían evaluación institucional, aunque no se tuviese la capacidad técnica para realizarlas de manera comparable entre todas ellas. Se cuestionan los resultados alcanzados al señalarse que la cantidad primó por sobre la calidad de los trabajos.

Finalmente, el profesor De Miguel señala que se llegó a la etapa del negocio, fruto de la consolidación de las Agencias como pieza clave de los procesos, y la culminación de las evaluaciones presentadas en las convocatorias. Entiende que el RD 408/2001 mezcla y confunde la esencia de la evaluación institucional y de la acreditación, tanto en la terminología que utiliza como en las metodologías y fundamentos, ya que la primera (evaluación institucional) surge de la tradición académica, y la segunda (acreditación) se enlaza con vínculos empresariales. Se fortalece el uso que se le dan a los resultados para otros fines que los de la pura mejora académica, como era en sus inicios, apareciendo otras motivaciones que incluyen el *marketing*, los *rankings*, evaluaciones variadas, en suma, se establece el negocio. El autor concluye con esta pregunta, “¿hemos generado una auténtica cultura de la evaluación de nuestras universidades o hemos contribuido a consolidar una nueva burocracia?” (ob. cit., 126).

Sobre este último tema, la burocracia, volveremos en breve al ser una de las expresiones reiteradas en las opiniones de los actores consultados para esta investigación.

2.2.2 La institucionalización de las acciones de garantía de calidad de España

La Ley Orgánica 4/2007, a la que ya nos referimos previamente, señala en su Título V que la promoción y la garantía de la calidad de las Universidades españolas en

el ámbito nacional e internacional, constituye un fin esencial de la política universitaria y tiene como objetivos los siguientes:

- La medición del rendimiento del servicio público de la educación superior universitaria y la rendición de cuentas a la sociedad.
- La transparencia, la comparación, la cooperación y la competitividad de las universidades en el ámbito nacional e internacional.
- La mejora de la actividad docente e investigadora y de la gestión de las universidades.
- La información a las administraciones públicas para la toma de decisiones en el ámbito de sus competencias.
- La información a la sociedad para fomentar la excelencia y movilidad de estudiantes y profesores.

Estos objetivos se deben cumplir mediante el establecimiento de criterios comunes de garantía de calidad que faciliten la evaluación, la certificación y la acreditación de las enseñanzas y las actividades docentes:

- Las enseñanzas conducentes a la obtención de títulos de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional y las conducentes a la obtención de diplomas y títulos propios de las universidades y centros de educación superior.
- Las actividades docentes, investigadoras y de gestión del profesorado universitario, así como los programas, servicios y gestión de los centros e instituciones de educación superior.

La Ley reafirma la creación de la ANECA (ya anunciada en la LOU del año 2001 y constituida de hecho en el 2002), al transferir las atribuciones de la Fundación que la dirigía hasta entonces, hacia una Agencia con las características acordes a la Ley de Agencias Estatales, como ya referimos antes⁶⁵.

Corresponden a ella las funciones que la propia Ley le atribuye, entre las cuales está la de elevar informes al Ministerio competente en materia de universidades y al Consejo de Universidades sobre el desarrollo de los procesos de evaluación,

⁶⁵ En el mes de octubre de 2013 se confirma la supresión de 19 entidades estatales, por razones presupuestarias, entre las que se encuentra al Fundación ANECA, pero no se modifican las funciones de la Agencia. http://www.elconfidencialdigital.com/politica/Gobierno-ANECA-agencia-valoracion-profesorado_0_2145985414.html

certificación y acreditación en España. Para ello podrá solicitar y prestar colaboración a los órganos de evaluación que existan en las Comunidades Autónomas, extremo que tanto la LOU como la LOMLOU reafirmaron. Al amparo de ello surgieron once de estas instituciones, además de ANECA. Ésta no fue la primera, pues cuando fue creada ya existían otras cinco, integrando un proceso constante que se desarrolló entre 1986 y 2009, orientado a consolidar el sistema de calidad de España. En ese sentido pueden señalarse los siguientes hitos:

- 1986 Se crea la Agencia Nacional de Evaluación y Prospectiva (ANEP). Ley 13/1986, de 14 de abril de 1986, de Fomento y Coordinación General de la Investigación Científica y Técnica (Ley de la Ciencia).

- 1989 Se crea la Comisión Nacional Evaluadora de la Actividad Investigadora (CNEAI) por Real Decreto 1086/89 de 28 de agosto.

- 1989 La Fundación Universidad-Empresa organiza junto con el MEC el seminario “Hacia una clasificación de las Universidades según criterios de calidad”, donde se abordan temas de calidad universitaria que luego tendrán gran relevancia.

- 1992 En Sesión del Pleno del Consejo de Universidades (Cádiz) se acuerda iniciar el Programa Experimental de Evaluación de la Calidad del Sistema Universitario (PEXEC), que se desarrolla entre 1993 y 1994. Participan dieciséis universidades; se ensayó una metodología de evaluación en dos niveles, con acciones externas basadas en autoinformes, y entrevistas en profundidad a miembros de los Equipos de Gobierno.

- 1994 Se inició el Proyecto Piloto para la Evaluación de la Calidad de la Enseñanza Superior, promovido por la Unión Europea, y del que participaron cuarenta y seis universidades de Europa (cuatro eran españolas). Las conclusiones de este proyecto se aprobaron en Las Palmas de Gran Canaria en 1995 y culminaron con la puesta en marcha del primer Plan de Evaluación de la Calidad de las Universidades que

comenzó ese mismo año.

- 1995 El RD 1947/1995 establece el Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades (PNECU) impulsado por el Consejo de Universidades, con el objetivo de implantar la cultura de la evaluación en la Universidad.
- 1996 Se crea la *Agencia per la Qualitat del Sistema Universitari a Catalunya* (AQU Catalunya) por Decreto 355 de 29 de octubre, como un Consorcio entre las universidades públicas catalanas y la Generalitat, para promover la mejora de la calidad en el sistema universitario catalán. En 2003, por la Ley 1/2003 de Universidades de Catalunya, pasa de Consorcio a Agencia y adopta la forma jurídica de entidad de derecho público de la Generalitat.
- 1997 Se inicia el proceso de evaluación, tras la difusión y formación de Comités internos y externos, de las titulaciones y universidades que se presentaron a la primera convocatoria del PNECU.
- 1998 Se crea el Consorcio Unidad para la Calidad de las Universidades Andaluzas (UCUA) entre las universidades andaluzas y la Consejería de Educación, por Resolución de 8 de noviembre de 1998 de la Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía.
- 1998 Se emite la Recomendación del Consejo de la Unión Europea sobre la cooperación para la garantía de la calidad en la Enseñanza Superior de 24 de setiembre de 1998. Es una de las primeras iniciativas para la mejora coordinada de los sistemas universitarios europeos, y dio lugar a un Grupo de Trabajo para poner en marcha una Red de Agencias Europeas.
- 2001 II Plan de Calidad, establecido por el RD 408/2001 de 20 de abril, como continuación del PNECU y articulación para la futura Agencias de

Calidad que figuraba en el proyecto de ley (LOU) que estaba en debate.

- 2001 En diciembre se promulga la LOU 6/2001, cuyo capítulo V está dedicado a la evaluación y acreditación. En él se establece que los objetivos de promoción y garantía de calidad se cumplirán mediante la evaluación, la certificación y la acreditación, funciones que desarrollará la Agencia Nacional de la Evaluación de la Calidad y Acreditación (artículo 32).
- 2001 Se crea la *Axencia para a Calidade do Sistema Universitario de Galicia* (ACSUG), por Resolución de 12 de marzo de 2001 de la Dirección General de Universidades. Es el fruto de un trabajo coordinado entre la *Xunta* de Galicia y las tres universidades gallegas.
- 2001 Surge la *Agencia de Qualitat Universitaria de les Illes Balears* (AQUIB), reconocida por la Ley 2/2003 de 20 de marzo, de Organización Institucional del Sistema Universitario de las Islas Baleares.
- 2001 Se instala la Agencia para la Calidad del Sistema Universitario de Castilla y León (ACSUCYL), por acuerdo del Consejo de Gobierno de 15 de noviembre de 2001.
- 2002 Se crea la Agencia Canaria de Evaluación de la Calidad y Acreditación Universitaria (ACECAU) por el Gobierno de Canarias, mediante Ley 2/2002 de 27 de marzo.
- 2002 Se constituye la Agencia Nacional de la Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) por Acuerdo de Consejo de Ministros de 22 de julio de 2002, como Fundación del sector público estatal, en desarrollo del artículo 32 de la LOU.
- 2003 La Agencia Andaluza de Evaluación de la Calidad y Acreditación

- Universitaria (AGAE) es creada por la Junta de Andalucía bajo la Ley Andaluza de Universidades de 15/2003. La UCUA (que había sido creada en 1998) pasa a formar parte de esta Agencia.
- 2003 Se deroga el II Plan de Calidad Universitaria por RD 1391/2003 de 17 de noviembre.
- 2004 Se constituye la *European Association for Quality Assurance in Higher Education* (ENQA) como Asociación de Agencias Europeas, dejando de ser una Red de Agencias, integrada por cuarenta agencias reconocidas de ámbito regional y estatal, representando a distintos sectores de la educación, además de asociaciones universitarias y representantes de la Comisión Europea.
- 2004 Se crea la Agencia Vasca al amparo del art. 79 de la Ley 3/2004 del Sistema Universitario Vasco. En junio de 2012 se cambia a Unibasq – Agencia de Calidad del Sistema Universitario Vasco.
- 2005 Se crea la Agencia de Calidad y Prospectiva Universitaria de Aragón, ACPUA, por Ley 5/2005 de 14 de junio, de Ordenamiento del Sistema Universitario de Aragón adscripta al Departamento del Gobierno de Aragón.
- 2005 Se crea la Agencia de Calidad Universitaria de Castilla- La Mancha por la Ley 2/2005, pero es suprimida posteriormente por la Ley 13/2010, que establece el ordenamiento del Sector Público de la Junta de Comunidades de Castilla – La Mancha.
- 2006 Se crea la Comisión Valenciana de Acreditación y Evaluación de la Calidad del Sistema Universitario Valenciano (AVAP), por la Ley 5/2006 de 25 de mayo, como entidad pública de derecho privado.
- 2006 Se crea la Red Española de Agencias de Calidad Universitaria

(REACU).

2009 Se crea la Agencia de Calidad, Acreditación y Prospectiva de las Universidades de Madrid por Ley 15/2002, de 27 de diciembre.

En un sistema que vincula a tantos actores, uno de los principales desafíos fue el de coordinar las actividades de evaluación, certificación y acreditación, que es competencia de la Conferencia General de Política Universitaria, de la que son miembros todos los responsables de la enseñanza universitaria en los Consejos de Gobierno de las comunidades autónomas.

ANECA y los órganos de evaluación de las Comunidades Autónomas crearon en octubre de 2006 la Red Española de Agencias de Calidad Universitaria (REACU) con el fin de armonizar sus tareas dentro de los parámetros internacionales de buenas prácticas, partiendo del reconocimiento mutuo y recíproco de las acciones que realizan las demás Agencias.

La REACU tiene como objetivos los siguientes:

1. Promover y desarrollar la cooperación y el intercambio de experiencias e información, especialmente de metodologías y buenas prácticas.
2. Colaborar en el fomento de la garantía de la calidad de la educación superior en el sistema universitario español.
3. Actuar como un foro en el que se propongan y desarrollen estándares, procedimientos y orientaciones para la garantía de la calidad.
4. Promover el desarrollo y la implementación de sistemas de aseguramiento de la calidad y acreditación de las agencias.

Desde la promulgación de las leyes que han dado marco a las Agencias, cada una ha desarrollado diferentes actividades de evaluación, entre las que se encuentran las relativas a la contratación del profesorado por las universidades, la de las enseñanzas universitarias, los servicios, departamentos e institutos universitarios.

La LOMLOU introdujo modificaciones que incrementaron el peso de todas las Agencias al establecer, entre otros aspectos, una nueva estructura de las enseñanzas y títulos universitarios en directa sintonía con los objetivos propuestos por el EEES, así como determinar un nuevo procedimiento para la acreditación del profesorado

funcionario nacional, que es exclusivo de ANECA. Como ya hemos señalado en reiteradas ocasiones, este último requisito o tarea asignada no forma parte de las propuestas del Espacio Europeo, aunque coincide en el tiempo de su aplicación.

2.2.3 Sobre el grado de institucionalización de un sistema de calidad universitario español

Al comienzo de este capítulo hemos analizado el concepto de ‘sistema’ desde lo que propone la teoría, así como de algunas de sus vinculaciones con la práctica, en especial del sistema educativo. Conviene retomar esas ideas luego de haber recorrido el proceso dado en España para crear sus procesos de aseguramiento de la calidad.

La existencia de un conjunto de Agencias de Calidad que tienen sobre las universidades funciones que son compartibles, y en parte diferentes, hacen de ellas el ‘entorno’ de las instituciones y a la vez constituyen un sistema (de calidad) en sí mismo. Estamos ante un ‘sistema nacional’ articulado sobre el discurso de las propias Agencias, que es fruto del contexto normativo nacional y de otros discursos más amplios (como el de las agencias europeas) que van organizando un contexto autorreferencial bajo la propuesta de “mejores prácticas”. Este discurso y el entorno europeo dan a las Agencias y a la universidades un encuadre de otras dimensiones que les permite sentirse formando parte de un sistema a escala continental.

Al mismo tiempo, la idea de que cada institución tenga sus propios mecanismos de calidad hace de éstos un sistema independiente del otro, del cual por los mecanismos de reducción de la complejidad toman elementos del entorno y los traducen en acciones con sentido propio.

La existencia de tantos sistemas de garantía interna de calidad como instituciones funcionando da sentido a la expresión de Luhmann de los ‘sistemas-en-el-entorno’, o sea de las diferentes maneras de organizarse que reflejan las características propias de cada universidad. Aunque comparten muchos de los elementos fundamentales, son en esencia todos diferentes entre sí. Aún en la consideración de que los sistemas de calidad de las universidades son consecuencia de las políticas gubernamentales o de las Agencias (y por lo tanto, éstas serían las causas de aquéllas), supone que las dos realidades (universidades y políticas) sean consideradas como ‘fines’, de las cuales se esperan ciertos resultados, y que por lo tanto necesitan de acciones o medidas adecuadas

para que consigan sus propósitos (lo que es igual, a que los sistemas de calidad funcionen armoniosamente en todas las situaciones). Esto lleva a que deban tomarse “decisiones sobre fines y decisiones sobre medios, y coordinarse entre ellos” (LUHMANN, 1997:20).

Un buen ejemplo de la importancia de no confundir los fines y los medios y en especial de no subvertirlos, es lo sucedido con la evaluación de los sexenios de investigación, que de ser un medio para adquirir un fin determinado (en este caso, un complemento retributivo) ha pasado a tener un peso en si mismo que le convierte en condición excluyente para otros procesos, como por ejemplo la promoción de un académico o la posibilidad de integrar un plantel docente. Otro ejemplo puede ser el de equiparar la calidad de una propuesta educativa (sentido y fin último de toda titulación) al solo cumplimiento formal de un procedimiento administrativo estandarizado y diseñado sobre cierta lógica de recogida de información.

Las decisiones nunca son neutras porque parten de una intencionalidad y voluntad por responder a situaciones determinadas, o para crear las condiciones que les permitan existir, pero en todos los casos deberían velar por la rectitud de sus resultados y el ajuste a los objetivos. Con esa perspectiva las políticas de las autoridades gubernamentales o de las Agencias de Calidad orientadas a crear los sistemas de garantía de calidad universitaria, deberían poder dar cuenta de lo siguiente:

- la sintonía o diferencia con otras definiciones de calidad que se encuentran en la sociedad, en especial en áreas que no son las educativas;
- la injerencia que se puede recibir desde otros intereses que no son estrictamente educativos, y que pueden pautar determinadas formas de operaciones;
- los roles que desempeñan los diferentes actores (*stakeholders*) en relación a lo que se espera de los procedimientos y resultados de la calidad;
- las consecuencias externas que pueden influir en las universidades como resultados de procesos de garantía de calidad;
- las consecuencias diferentes que se obtienen según sean los focos de atención sobre los que se centra la evaluación (sea por áreas de diferente amplitud y complejidad: carreras de grado o de postgrado e instituciones; o por centrarse en

las personas y sus funciones: docencia, investigación, gestión, de manera unida o diferencial).

Por otra parte, los sistemas de garantía de calidad que diseñen las instituciones deberían tener cautela para que los procedimientos elegidos sean acordes con los objetivos que se persiguen, y las posibilidades de obtener una mejora en sus acciones. De allí que deberían tener en cuenta los aspectos siguientes:

- la definición de sus prioridades y funciones en sintonía con los cometidos asignados (proporcionalidad y sentido de sus tareas);
- la cercanía de sus procedimientos con la finalidad última de las instituciones educativas (preocupación por la calidad que se obtiene en los resultados educativos);
- la complejidad de los requerimientos impuestos en relación con la finalidad de los mismos;
- la adaptabilidad de los procedimientos a situaciones variables (evitar la ritualización, la falta de sentido y la homogeneidad de lo que debe ser diferente);
- la vigilancia para que los procedimientos, que son medios de acción, no se conviertan en fines en sí mismos;
- la atención variable a la complejidad creciente de los sistemas universitarios cambiantes, junto con medidas que prevengan el riesgo de burocratización y rutina;
- la articulación entre requisitos exigidos desde diferentes Agencias de Calidad que recaen sobre las mismas instituciones;
- la apropiación por parte de los actores institucionales de la calidad como un proceso real de mejora de la calidad.

3. ACTIVIDADES DE LAS AGENCIAS DE CALIDAD ESPAÑOLAS

En España convergieron dos movimientos paralelos. Uno surgido en el propio país (aunque en sintonía con lo que acontecía en otras partes) que priorizaba la evaluación de calidad de las universidades desde la perspectiva docente y de buen servicio académico. El otro movimiento era fruto de las propuestas de Bolonia, y estaba

centrado en la creación de agencias especializadas en asegurarla desde una mirada macro y sistémica, capaz de coordinarse entre todos los países participantes.

Es cierto que, si bien este proceso regional modificó las estructuras nacionales, en ninguno de sus documentos se exigía que la evaluación contextual dejara de lado la evaluación de la calidad docente; se dejó librado a cada país la organización de su propio sistema de calidad, por lo cual las virtudes o defectos que resultasen del diseño corren por entera responsabilidad de los países.

Nos detendremos en analizar de qué forma se entiende la calidad universitaria desde las Agencias de Calidad españolas, tomando en cuenta en particular lo que corresponde a ANECA⁶⁶, ACPUA⁶⁷, AQU⁶⁸ y UNIBASQ⁶⁹, por ser las que tienen competencia directa sobre las tres universidades objeto del presente estudio.

El sistema diseñado en España por medio del conjunto de normas aprobadas se basa en un modelo de calidad que tiene una doble mirada del proceso educativo, ya que supone la intervención de actores externos a las universidades (en especial, las Agencias de Acreditación), junto con la creación de sistemas de garantía interna de calidad (SIGC) en cada institución. El modelo refleja cabalmente algunas de las sugerencias o indicaciones que proponían tanto el EEES como el informe Bricall.

Estos dos recursos (los sistemas internos y la mirada externa) suponen una ingeniería institucional diferente, donde la primera es de índole propia de las universidades y la segunda forma parte de las propuestas de las Agencias. Veremos en este momento sólo unos rasgos fundamentales de la mirada interna, pues le dedicaremos mayor análisis en a la brevedad.

El RD 861/2010 establece que las universidades tienen que asegurar, como contraparte de la confianza que la sociedad les otorga en su gestión autónoma, que sus actuaciones garantizan el logro de los objetivos propuestos en la formación que imparten. Para ello deben disponer de políticas y sistemas de garantía interna de la calidad (SIGC) formalmente establecidos y públicamente disponibles, que además deben ser objeto de aprobación por ANECA y otras agencias autonómicas que reúnan

⁶⁶ www.aneca.es ;

⁶⁷ <http://www.aragon.es/DepartamentosOrganismosPublicos/Organismos/AgenciaCalidadProspectivaUniversitariaAragon/AreasTematicas/Evaluaciones?channelSelected=4742c5440c2fb210VgnVCM100000450a15acRCRD>

⁶⁸ http://www.aqu.cat/index_es.html

⁶⁹ <http://www.unibasq.org/es/que-es-unibasq/>

requisitos de evaluación externa de sus programas. En el caso de las tres Agencias Autonómicas vinculadas a este estudio, solo AQU Catalunya tiene esa cualidad.

El Título 9 del RD recientemente indicado, señala las características necesarias para los sistemas de garantía de la calidad propios de cada título, así como del sistema general de calidad que haya creado la Universidad o el centro responsable de las enseñanzas. En todos los casos se espera que se creen lo siguiente:

- a. Responsables del sistema de garantía de la calidad del plan de estudios.
- b. Procedimientos de evaluación y mejora de la calidad de la enseñanza y el profesorado.
- c. Procedimientos para garantizar la calidad de las prácticas externas y los programas de movilidad.
- d. Procedimientos de análisis de la inserción laboral de los graduados y de la satisfacción con la formación recibida y en su caso su incidencia en la revisión y mejora del título.
- e. Procedimiento para el análisis de la satisfacción de los distintos colectivos implicados (estudiantes, personal académico y de administración y servicios, etc.) y de atención a las sugerencias o reclamaciones y, en su caso, su incidencia en la revisión y mejora del título.
- f. Criterios específicos en el caso de extinción del título.

Las bases para el funcionamiento de los sistemas en cada universidad se complementan con un entramado más complejo de procesos diseñados para la supervisión externa, por las Agencias de Calidad, a fin de evaluar a las instituciones desde diferentes ámbitos y con distintos propósitos. Hemos señalado previamente que la plena participación de España en el EEES suponía, de manera ineludible, la adecuación de las estructuras de enseñanza a los criterios propuestos para todos los países adherentes que no tuvieran aún los ciclos previstos en el mismo (el de grado, el de máster y el de doctorado). Es así como se produjeron los cambios ya vistos en la legislación, que en lo referido la calidad se condensa en el RD 861/2010, donde se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales, y en el RD 99/2011 que regula los doctorados.

La ley establece que la evaluación de los planes de estudios podrá realizarla la Agencia Nacional y los órganos de evaluación que la Ley de las Comunidades Autónomas determinen, siempre que cumplan con los criterios y estándares de calidad establecidos en el EEES. Para ello deben superar (las Agencias) una evaluación externa que les permita ser miembros de pleno derecho de la Asociación Europea para el Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior (*European Association for Quality Assurance in Higher Education*, ENQA) y que además estén inscritas en el Registro Europeo de Agencias de Calidad (EQAR)⁷⁰. En este registro figuran cinco Agencias españolas: ANECA, AQU, ACSUG, ACSUCYL y AGAE.

A fin de dar cumplimiento a estas disposiciones las Agencias organizan su trabajo en diferentes programas; todos ellos los puede realizar ANECA, pero no así todas las Agencias Autonómicas. Los programas son,

- “VERIFICA” se usa para evaluar los planes de estudio;
- “AUDIT” es el que evalúa los sistemas internos de garantía de calidad;
- “DOCENTIA” evalúa al profesorado en actividad;
- “PEP” evalúa el curriculum vitae de los solicitantes a una plaza de profesor contratado;
- “ACADEMIA” evalúa el curriculum para el acceso a los cuerpos de funcionarios docentes universitarios;
- “MONITOR” realiza el seguimiento del título oficial para comprobar su correcta implantación y resultados; y
- “MENCIÓN” evalúa a los programas de doctorado que optan a una mención de excelencia.

Conforme a las disposiciones vigentes para las enseñanzas que se empezaron a impartir en el curso 2008-09 en vistas a la plena adaptación al EEES (curso 2010-11), se establecieron desde allí tres fases, que siguen vigentes actualmente, por las que deben transitar las titulaciones: la ‘verificación’, el ‘seguimiento’ y la ‘acreditación’.

El nuevo procedimiento para el diseño y la implementación de los títulos universitarios establece que deben estar sometidos a un proceso inicial de verificación,

⁷⁰ Registro europeo de Agencias de Calidad, www.eqar.eu

previa a su puesta en funcionamiento, con el fin de obtener su autorización. Se trata de una evaluación que se continúa con un seguimiento que pretende velar por la puesta en práctica de lo proyectado, y como paso previo a la tercera fase, que es la acreditación. Ésta corresponde aplicarla cada seis años para los estudios de grado y tres para los de máster, una vez que se hayan transcurrido por las dos fases anteriores. Hasta el momento no ha sido puesta en práctica y se está en proceso de definición de sus procedimientos.

Por lo visto, se concibe a la evaluación como un continuo con tres momentos, donde el primero se concentra en constatar los requisitos que se han definido como esenciales y garantizar la validez de los títulos. El segundo supone la constatación en el terreno de ese proyecto inicial implantado en la realidad y el tercero se orienta hacia el mantenimiento de las condiciones efectivas y la mejora de las posibles fallas detectadas.

El proceso de ‘verificación’ tiene en sí dos pasos, según lo que marca la Ley, siendo el primero el informe que la ANECA debe realizar para el Consejo de Universidades, en su condición de órgano que aprueba la verificación, para luego ser autorizado por la comunidad autónoma correspondiente, a fin de que pueda inscribirse en el Registro de Universidades, Centros y Títulos (RUCT).

Para el curso 2008 - 2009 las verificaciones fueron hechas exclusivamente por la Agencia Nacional, pero en los siguientes se dio participación a las Autonómicas, al establecer convenios de colaboración con ellas. Previamente ésta debía cumplir con el requisito de ser miembro de pleno derecho de ENQA o candidata en espera de conseguir su evaluación, al tiempo que estar incluidas en el Registro Europeo de Agencias (EQAR).

Se implementaron diversas acciones en un intento de aplicar criterios equivalentes entre todas las Agencias, como por ejemplo la creación de Comisiones de Emisión de Informes (CEIs) constituidas por miembros de ANECA y las Autonómicas para evaluar las titulaciones, o de establecer una única Comisión de Recursos para todas las evaluaciones realizadas.

Por otra parte, ANECA ha formado a los técnicos de las agencias autonómicas y a los evaluadores que forman parte de las Comisiones de rama, en el uso y aplicación de las herramientas necesarias para llevar a cabo el proceso de evaluación.

3.1 Criterios de calidad adoptados.

Según el proceso diseñado para la ‘verificación’ de una enseñanza oficial de grado o de máster se utiliza nueve criterios de calidad que pueden representarse de la manera que se indica a continuación.

FIGURA 2. Criterios utilizados para evaluar la calidad en las universidades españolas

	9. Sistemas de garantía de calidad			
Procesos de soporte	2. Admisión de estudiantes	5. Orientación al estudiante		
Procesos básicos	1. Objetivos	3. Planificación de la enseñanza	4. Desarrollo de la enseñanza y evaluación de los aprendizajes	8. Resultados
Recursos	6. Personal académico			
	7. Recursos y servicios			
	Inicio	Desarrollo		Final

(BUGEDA, 2011:9)

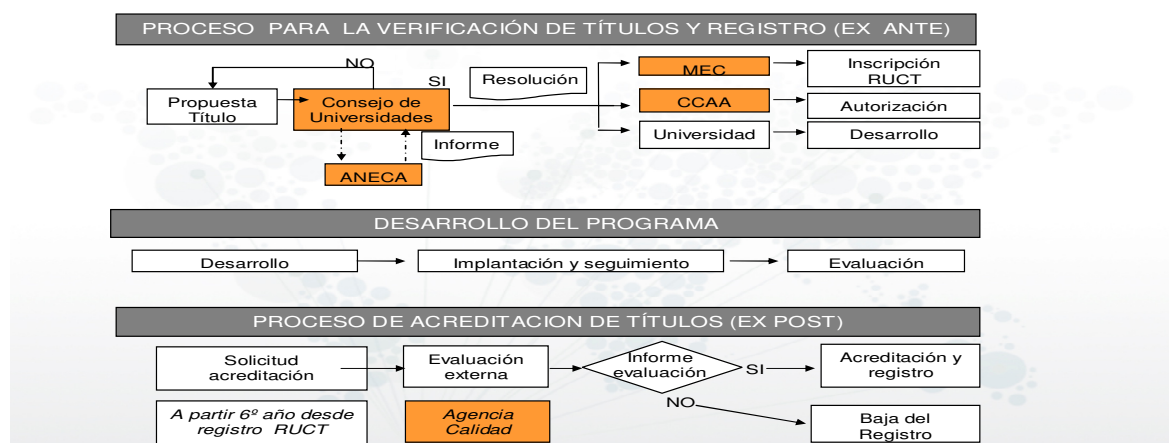
Es importante resaltar que la mayoría de los elementos evaluados en este proceso representaban para las universidades una novedad, especialmente por la implementación del sistema de créditos europeo en sustitución de otros preexistentes, y por la incorporación de las competencias como concepción metodológica.

Las normas establecen que el ‘seguimiento’ debe realizarse antes de que se aplique el procedimiento siguiente, aunque no se fija la frecuencia temporal para hacerlo. Se aspira no obstante, a que sirva para corregir los defectos detectados y conseguir la renovación de la autorización inicialmente dada, lo que se obtiene con la ‘acreditación’. Ésta se llevará a cabo cada seis años para los estudios de grado, tres años para los estudios de máster, desde la fecha de su registro para renovar o revocar dicha acreditación, aunque, como se señaló anteriormente, no se ha realizado ninguna hasta el momento y el sistema no ofrece indicaciones precisas sobre los instrumentos a aplicar. No obstante el RD 1393/2007 indica que esta acreditación constará de una evaluación en la que se comprobará la consecución de los objetivos del plan de estudios y el cumplimiento de los compromisos adquiridos en la verificación, incluidos los sistemas de garantía de calidad de la formación. En el caso de un informe negativo, la

universidad debe subsanar las deficiencias, y en caso contrario puede llegarse a la baja en el Registro de títulos, lo que equivale a la supresión del mismo en la universidad de referencia.

De manera gráfica los tres procedimientos recientemente señalados (verificación, seguimiento y acreditación) se pueden graficar como el siguiente cuadro de flujo:

FIGURA 3. Proceso previo a la verificación de títulos



(SABADELL, 2012:5)

Desde el punto de vista de los modelos teóricos de calidad, el del sistema universitario español tiene una sintonía con dos de ellos: aquel que hace mención al cumplimiento de estándares y al que se basa en la adecuación a los propios principios y orientaciones⁷¹. Resulta claro que los estándares son fijados desde fuera de las instituciones, pero deben ser incorporados por éstas, a fin de que la mirada externa que efectúan las Agencias evalúe el cumplimiento de las pautas que surgen del EEES, en especial el diseño de las titulaciones contemplando la estructura del grado, máster y doctorado, así como los créditos, las competencias y la existencia de mecanismos de aseguramiento de calidad.

Junto con ello, el trabajo de las Agencias también se centra en el cumplimiento de criterios provenientes de otras normas nacionales o autonómicas, tanto en lo que se refiere a la calidad del profesorado –en su rol docente e investigador–, como a otros

⁷¹ Estos modelos fueron tratados en el capítulo 4.

monitoreos para diferentes fines (desde estadísticos al comportamiento del mercado laboral en relación con los graduados). Pero también el sistema general de calidad prioriza la adecuación a los criterios y directrices que las propias instituciones hayan definido a la hora de diseñar sus propios sistemas internos de garantía de calidad. Estos sistemas cumplen el propósito de responder a la obligación impuesta por la legislación, pero al mismo tiempo permiten un cierto grado de libertad para implementarlos dentro de su estilo de gestión y modelo pedagógico propio. Aunque debe señalarse que las pautas son homogéneas para todos los casos, en lo que se refiere a los ítems a cumplir por los SIGC.

3.2 La Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación

Ya hemos visto el proceso recorrido hasta la creación de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA), por lo cual en este apartado interesa destacar algunas de las características de su organización y programas.

Tomando en cuenta su organigrama, el Patronato es la autoridad máxima, del cual depende la Dirección, que a su vez tiene como consultor un Consejo Asesor y, como instancias subordinadas, dos Unidades, una Comisión y tres Coordinaciones. Las Unidades son la de Calidad y Planificación Estratégica, por una parte, y la de Relaciones Institucionales e Internacionales y Comunicación, por otra. La Comisión es la de Garantía y Programas, y en las Coordinaciones es en donde reposa el grueso de las actividades de la Agencia: la de Evaluación de Profesorado, la de Evaluación de Enseñanza e Instituciones, y la Coordinación General.

El Patronato es su órgano colegiado de gobierno compuesto por autoridades nacionales y representantes del mundo universitario. Entre los primeros está el Ministro de Educación, Cultura y Deporte, que ejerce su presidencia, así como el Secretario de Estado de Educación, Formación Profesional y Universidades, el Secretario General de Universidades, el Subsecretario de Educación, Cultura y Deporte, el Director General de Política Universitaria, así como los titulares de la Secretaría de Estado de Investigación, de la de Desarrollo e Innovación, de la Subsecretaría de Sanidad, la de los Servicios Sociales e Igualdad y de la Subsecretaría de Hacienda y Administraciones Públicas.

Conforme a los Estatutos, son también miembros del Patronato tres rectores de universidades, tres representantes entre los responsables de la enseñanza universitaria en

los Consejos de Gobierno de las Comunidades Autónomas y tres estudiantes elegidos entre los miembros del Consejo de Estudiantes Universitario del Estado, que tendrán la consideración de patronos por razón de su cargo. Asimismo serán miembros del Patronato siete personalidades de reconocido prestigio ligadas a instituciones de la vida académica, científica, profesional, social, económica o cultural, nombradas por el Ministro de Educación o, en su caso, por el titular del Ministerio competente en materia de universidades. Los miembros se nombrarán a propuesta de diferentes organizaciones, a saber, dos por los órganos colegiados del Ministerio de Educación (Consejo de Universidades y Conferencia General de Política Universitaria), uno por la Conferencia de Consejos Sociales de las Universidades Españolas, uno por el Pleno del Consejo de Estudiantes Universitario del Estado y, finalmente, tres miembros por el Presidente.

El Consejo de Dirección integrado por el Director y los Coordinadores, es el órgano directivo y ejecutivo de ANECA, que asume las decisiones del conjunto de los programas y actuaciones de la Agencia y presta apoyo al Director en los asuntos de organización y funcionamiento interno.

El Consejo Asesor, por su parte, está constituido por hasta veinte miembros nombrados por el Patronato a propuesta de su Presidente, conforme la siguiente distribución: un mínimo de seis y un máximo de diez académicos de reconocido prestigio, el Coordinador de la Comisión Nacional Evaluadora de la Actividad Investigadora, cuatro expertos internacionales en el ámbito de la evaluación y acreditación universitaria, un representante a propuesta de la Conferencia de Presidentes de Consejos Sociales de las universidades españolas, dos académicos con vinculación permanente a la institución en la que presten servicios y dos estudiantes propuestos por el Pleno del Consejo del Estudiante Universitario del Estado.

El Consejo Asesor tiene por funciones informar y asesorar al Patronato y a la dirección de la Agencia sobre aspectos técnicos y estratégicos relacionados con el funcionamiento de la organización.

3.2.1 Los programas de ANECA referidos a las titulaciones

Ya hemos señalado que la verificación de los planes de estudio diseñados para el EEES se realiza a través del denominado Programa VERIFICA. Dentro del marco de ese Espacio y de los cambios introducidos en la normativa española, se estableció

también la exigencia de contar con políticas y sistemas de garantía interna de calidad (SIGC) formalmente establecidos y públicamente disponibles; esta evaluación sólo es posible de aplicar por parte de las agencias ANECA, AQU y ACSUG, que trabajan de forma coordinada por medio del Programa AUDIT.

Se ha confeccionado una serie de documentos con el fin de orientar a las universidades sobre metodología de diseño y evaluación de los SIGC, proceso por el que han pasado todas las titulaciones puestas en funcionamiento según las nuevas disposiciones. Como proceso novedoso que debe ser contrastado en la realidad de las carreras puestas en acción, la práctica dejará en claro tanto sus fortalezas, como los aspectos que deberán ser ajustados. Exige a los responsables académicos tomar en consideración aspectos tales como el acceso y la orientación de los estudiantes, los objetivos, estructura y desarrollo del plan de estudios, la calidad de los recursos humanos y materiales, así como los resultados obtenidos.

El acompañamiento periódico o 'seguimiento' de los planes de estudios puestas en funcionamiento se realiza por medio del Programa MONITOR, que tiene en el Programa VERIFICA su paso previo y se continuará con la acreditación (Programa ACREDITA). Sobre éste no nos detendremos, pues aún se encuentra en proceso de elaboración.

Todos estos Programas tienen relación directa con el EEES, al tiempo que reflejan requisitos establecidos en la legislación española creada para alinearse con él. Al mismo tiempo hay en ANECA otros programas que también responden a mandatos de la legislación del país, pero que, como se ha señalado, no tienen vinculación directa con el proceso de Bolonia. En esa condición están, por ejemplo, los tres programas orientados hacia los docentes que atienden desde el ingreso a esa función hasta la promoción en la misma.

3.2.2 Los programas externos de evaluación del profesorado

El Programa de Evaluación del Profesorado para la contratación (PEP) atiende las actividades docentes e investigadoras, así como la formación académica de los solicitantes para el acceso a las figuras de profesor universitario contratado, establecidas en la LOMLOU.

En el caso de universidades públicas, la ley exige un informe favorable previo para las figuras de Profesor Contratado Doctor (PCD), Profesor Ayudante Doctor (PAD) y Profesor Colaborador (PC). En el caso de las privadas, la ley establece que el 60% el total del profesorado doctor deberá haber obtenido una evaluación positiva de ANECA (Profesor de Universidad Privada, PUP). El volumen de casos analizados señala que en el año 2012 se tramitaron en la Agencia un total de 8.932 solicitudes, y fueron calificadas positivamente en primera evaluación 5.683 (el 64%). Se presentaron 406 recursos de los resultados negativos, lo que equivale al 12% de ellas, y de esos recursos un 14% tuvo un resultado positivo (ANECA, 2013:1).

El segundo Programa es el conocido como ACADEMIA, por el que se evalúa el perfil de los solicitantes para el acceso a los cuerpos de funcionarios docentes universitarios (Profesores Titulares de Universidad y Catedráticos de Universidad). Es un procedimiento de acreditación nacional que, junto a la posesión del título de Doctor, resulta imprescindible para concurrir a los concursos convocados por las universidades. Interesa disponer de una valoración previa de los méritos y competencias de los aspirantes que garantice su calidad, “a fin de que la posterior selección del profesorado funcionario se lleve a cabo en las mejores condiciones de eficacia, transparencia y objetividad” (RD 1312/2007:1).

Es un modelo integral que evalúa toda la actividad realizada por el profesorado universitario, en investigación, docencia, formación y gestión. El programa se inició en el año 2008 en sustitución del procedimiento que se llevaba hasta entonces de habilitación para la función docente, y a diferencia de aquel permite a un profesor estar en posesión de la acreditación nacional (lo que indica que cumple los requisitos para optar a una plaza), pero no supone tener una plaza.

ANECA es quien tiene la competencia exclusiva en este programa porque se trata de dar lugar a una figura estatal, la del funcionario, a la que sólo se puede acceder por esta vía. La Agencia realiza una evaluación de mínimos que no conlleva alcanzar el nivel que exija una universidad concreta para vincularse a ella.

La acreditación nacional para las categorías de “Docentes Contratados” (Profesor Ayudante Doctor, PAD y Profesor Contratado Doctor, PCD), o para los “Profesores Funcionarios” (Profesor Titular de Universidad, TU o de Catedrático de Universidad, CU) se realiza aplicando cinco dimensiones de análisis (investigación, docencia,

formación, gestión y otros). En cada dimensión las valoraciones de las categorías son diferentes y se utilizan puntajes distintos según las áreas de conocimiento: Humanidades, Ciencias Sociales y Jurídicas, Ciencias de la Salud, Ciencias Experimentales y Enseñanzas Técnicas.

El peso asignado en cada caso se refleja en las tablas 3 y 4, que seguidamente se indican, que son válidas tanto para el Programa ACADEMIA como para el Programa PEP. Los valores que figuran no fueron propuestos por ANECA, sino que surgen de la prelación establecida en la Resolución de la Dirección General de Universidades (DGU) de 18 de febrero de 2005. En ella se menciona en dos ocasiones al EEES dentro de los criterios de valoración de los docentes.

La primera se sitúa en los PCD (y en los PUD) cuando señala que se valora la participación en proyectos de innovación docente financiados en convocatorias públicas competitivas, o en la participación en planes y equipos de trabajo relacionados con el Espacio Europeo de Educación Superior (núm. 1.2 D). La segunda mención se encuentra en los PAD, cuando se indica que “se tienen en cuenta las evaluaciones que sobre la calidad de su docencia aporte el solicitante así como la participación en proyectos de innovación docente, y en planes y equipos de trabajo relacionados con el Espacio Europeo de Educación Superior” (MEC, 2005, núm. 2.2, C). Queda claro que estos criterios de valoración de los méritos docentes no surgen de alguna disposición que, en ese sentido, hubiesen surgido del EEES.

Como señalamos recientemente, las puntuaciones no son homogéneas a la hora de evaluar las distintas figuras docentes ni las áreas de conocimiento. Las tablas que siguen permiten visualizar que las prioridades en el sistema universitario español no están puestas en las condiciones pedagógicas, ya que tanto para el Profesor Ayudante Doctor como para el Profesor Contratado Doctor, la ‘experiencia investigadora’ representa hasta un 60 % de los méritos evaluados. En esos mismos casos la ‘formación académica y experiencia docentes y profesional’ sólo llega al 35 % en los PAD y 30% en los PCD.

El modelo deja en claro la paradoja de que para evaluar a un docente se privilegian factores que no están necesariamente vinculados a las condiciones de docencia, alineados con una visión de las funciones universitarias que dan un nuevo rol a la innovación y al desarrollo. Vale la pena recordar en este punto, las aprehensiones señaladas por Ortega en 1930 sobre el papel de la investigación en la esencia

universitaria. Pone en evidencia, además, la homogeneización de los requisitos necesarios para desarrollar con calidad las titulaciones de cualquier disciplina, pues son marginales las variaciones dentro de las áreas de conocimiento. En otras palabras, siempre el puntaje máximo a obtener será en experiencia investigadora, aunque las Ciencias Experimentales y las Humanidades (por nombrar dos) asignan un peso diferente en las ‘publicaciones científicas’ (por ejemplo); pero en ambos casos coinciden en que este ítem es el que tiene mayor puntaje. La réplica de un modelo forjado sobre patrones similares se repite en todos los casos.

TABLA 3. Puntuaciones para evaluar profesores PAD (valores orientativos, máximos)

Área del conocimiento	Aspecto a evaluar				
	Cs. Exp.	Salud	Técnicas	S. y Jur.	Humanid.
1. Experiencia investigadora	60				
1.A. Publicaciones científicas	35	35	35	30	26
1.B. Libros y capítulos de libros	7	7	3	12	16
1.C. Proyectos y contratos de investigación	5	5	9	5	5
1.D. Congresos, conferencias y seminarios	9	9	9	9	9
1.E. Otros méritos	4	4	4	4	4
2. Formación académica, experiencia docente y profesional	35				
2.A. Formación académica: tesis doctoral (premios y menciones), Becas (pre y postdoctorales), cursos y otros títulos	12				
2.B. Estancias en otros centros	9				
2.C. Experiencia docente: docencia, formación docente, elaboración de material y publicaciones docentes	9				
2. D. Experiencia profesional	5				
3. Otros méritos	5				

Evaluación positiva si $1 + 2 + 3 \geq 55$ puntos.
(CASTILLO, 2012, 21)

En el caso de las puntuaciones para los PCD valen los comentarios indicados recientemente.

TABLA 4. Puntuaciones para evaluar profesores PCD (valores orientativos, máximos)

Área del conocimiento Aspecto a evaluar	Área del conocimiento				
	Cs. Exp.	Salud	Técnicas	S. y Juríd.	Humanid.
1. Experiencia investigadora	60				
1.A. Publicaciones científicas y patentes	35	35	32	30	26
1.B. Libros y capítulos de libros	7	7	3	12	16
1.C. Proyectos y contratos de investigación	7	7	12	5	5
1.D. Transferencia de tecnología	4	4	6	2	2
1.E. Dirección de tesis doctorales	4	4	4	4	4
1.F. Congresos, conferencias y seminarios	2	2	2	5	5
1.G. Otros méritos	1	1	1	2	2
2. Experiencia docente	30				
2. A. Docencia universitaria	17				
2. B. Evaluaciones sobre la calidad	3				
2. C. Cursos y seminarios de formación docente universitaria	3				
2. D. Material docente, proyectos y contribuciones al EEES	7				
3. Formación académica y experiencia profesional	8				
3. A. Tesis, becas, estancias y otros títulos	6				
3. B. Trabajo en empresas- instituciones – hospitales	2				
4. Otros méritos	2				

Evaluación positiva si $1 + 2 \geq 50$ puntos y $1 + 2 + 3 + 4 \geq 55$ puntos
(CASTILLO: 2012, 23)

Para llevar a cabo la evaluación del colectivo docente se crearon “Comisiones” responsables de esa tarea, así como Paneles de expertos que realizan informes previos, a razón de dos por cada docente presentado. En el programa ACADEMIA trabajaron en el año 2011 un total de 211 Comisiones y 1600 paneles de expertos; en ese mismo año se recibieron 3781 solicitudes, de las cuales 1290 correspondieron a Catedráticos y 2111 a Titular de universidad.

Estas evaluaciones no son las únicas a las que deben someterse los docentes, pues también están las que realiza la Comisión Nacional Evaluadora de la Actividad Investigadora, que es por la cual se obtienen los ‘sexenios’, a los que ya nos referimos previamente. Se orientan a valorar la actividad investigadora de los profesores universitarios y las escalas científicas del Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC). Si bien los objetivos son diferentes, las personas sobre las que se aplican son las mismas; la carga de trabajo que supone participar en ambas genera la

sensación de sobrecarga y burocracia, como veremos en las respuestas a las entrevistas hechas para esta investigación.

3.2.3 La evaluación del profesorado desde las propias universidades

Finalmente, el tercero de los Programas vinculados con los educadores es el Programa de Apoyo a la Evaluación de la Actividad Docente del Profesorado Universitario (DOCENTIA), orientado a relevar su desempeño, en el entendido de que “conocer el modo en que el profesor planifica, desarrolla, valora y mejora su enseñanza resulta clave para emitir un juicio sobre su competencia docente”⁷². Es un Proyecto que se realiza en acuerdo con las instituciones para que definan sus propios mecanismos de evaluación de calidad docente, y se realiza en conjunto con la Agencias Autonómicas.

Las instituciones deben asegurar que los procedimientos de contratación y nombramiento de su personal incluyan los medios para verificar que se dispone, al menos, del nivel mínimo de competencia, y deben proporcionar oportunidades a los profesores de bajo rendimiento para que mejoren sus habilidades hasta alcanzar un nivel aceptable. El enfoque se estructura sobre el supuesto de que la docencia, la investigación y la gestión se valoran como dimensiones diferentes de su actividad, aunque se aspira a tener un modelo comprensivo y global de su desempeño en la universidad.

Se diseñó tomando en cuenta las recomendaciones de los “Criterios y Directrices para la Garantía de Calidad en el Espacio Europeo de Educación Superior” de la *European Association for Quality Assurance in Higher Education* (ENQA). En especial lo que señala en su apartado 1.4., “Las instituciones deben disponer de medios que garanticen que el personal docente está capacitado y es competente para su trabajo. Esos medios deben darse a conocer a quienes lleven a cabo evaluaciones externas y serán recogidos en los informes” (ENQA: 2005, 6).

También se inspira en los estándares establecidos por *The Personnel Evaluation Standards*, elaborado por *The Joint Committee of Standards for Educational Evaluation*.⁷³, agrupación profesional reconocidas en materia de evaluación del

⁷² <http://www.aneca.es/Programas/DOCENTIA>, [consultada el 13 de mayo de 2013]

⁷³ <http://www.jcsee.org/> [consultada el 13 de mayo de 2013]

personal, de origen canadiense / norteamericano (su sede esté en la Universidad de Iowa).

En DOCENTIA la evaluación se organiza como una valoración sistemática e interna de la universidad sobre su profesorado para garantizar el cumplimiento de los objetivos de las enseñanzas, aunque no se excluye que participen agentes externos. Resulta interesante observar que este Programa tiene una orientación que difiere bastante de la que se señalaba del Programa ACADEMIA, donde se valoraba prioritariamente la experiencia investigadora para ingresar a la docencia universitaria, ya que tiene un carácter marcadamente pedagógico (y por ende, ajustado a su propósito, la docencia).

El modelo en el que se fundamenta este Programa considera tres dimensiones: planificación de la docencia, desarrollo de la enseñanza y resultados. Tiene como línea transversal la dedicación docente, cuyas dimensiones se desglosan del modo siguiente:

I. Planificación de la docencia

- Organización y coordinación docentes:
- Modalidades de organización de la enseñanza (clases prácticas, prácticas externas, seminarios, clases teóricas, tutorías, etc.).
- Coordinación con otras actuaciones docentes, en el ámbito de una titulación y de acuerdo con la política del Centro y los departamentos.
- Planificación de la enseñanza y del aprendizaje con relación a las materias o asignaturas impartidas.
- Resultados de aprendizaje previstos.
- Actividades de aprendizaje previstas.
- Criterios y métodos de evaluación.
- Materiales y recursos para la docencia.

II. Desarrollo de la enseñanza

- Desarrollo de la enseñanza y evaluación del aprendizaje:
- Actividades de enseñanza y aprendizaje realizadas.
- Procedimientos de evaluación aplicados.

III. Resultados

- Resultados en términos de objetivos formativos logrados por los estudiantes.

La participación de las universidades se realiza a través de una convocatoria pública. Es un programa de reciente creación (2011), al que se han sumado hasta el momento veintiocho universidades.⁷⁴ El 26 de febrero de 2013 se realizó una “jornada de buenas prácticas” realizadas en este Programa a fin de mejorar su coordinación pues se lleva a cabo de manera simultánea por diferentes actores.⁷⁵

3.2.4 La evaluación de los doctorados

El último de los Programas que son responsabilidad de ANECA está dirigido a los doctorados, y se denomina MENCIÓN. Responde a la convocatoria hecha por el Ministerio de Educación hacia fines del año 2010 (EDU/3429/2010, de 28 de diciembre) con el objeto de establecer una Mención hacia la Excelencia, que exprese el reconocimiento a la solvencia científico-técnica y formadora de los programas, así como de los grupos de investigación o departamentos que se ocupan de formación de doctores. Se estima que los programas que obtengan la Mención hacia la Excelencia se ubiquen en una posición que les facilite alcanzar un prestigio capaz de constituirse en un referente internacional, en sintonía con el modelo universitario impulsado en la Estrategia Universidad 2015.

Hemos señalado que ANECA tiene competencia sobre todos los programas de evaluación que se aplican a las universidades de España y, en algunos casos, la comparte con las Agencias Autonómicas. Veamos algunos de ellos en las tres vinculadas a nuestro estudio.

3.3 Las Agencias de las comunidades autónomas

3.3.1 La Agencia de Calidad y Prospectiva Universitaria de Aragón (ACPUA)

La Agencia de Aragón es una entidad de derecho público creada por Ley 5/200 de Ordenación del Sistema Universitario de Aragón, y se encuentra adscrita al Departamento del Gobierno de Aragón competente en materia de educación

⁷⁴ http://www.aneca.es/content/download/11205/122997/file/docentia_avanceresult_110714.pdf [consultada el 11 de mayo de 2013]

⁷⁵ <http://www.aneca.es/ANECA/Historia/Eventos-destacados/2013/I-Jornada-de-Buenas-Practicas-del-Programa-DOCENTIA> [consultada el 27 de mayo de 2013]

universitaria. Éste es actualmente el Departamento de Educación, Universidad, Cultura y Deporte.

La Agencia tiene funciones propias y otras que comparte con ANECA, entre las que se destacan las siguientes:

- La evaluación del sistema universitario de Aragón, incluyendo los resultados docentes y de investigación, así como la propuesta de medidas de mejora de la calidad de los servicios.
- La evaluación, acreditación y certificación de las enseñanzas conducentes a la obtención de títulos de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional, sin perjuicio de las competencias que puedan corresponder a otros entes u órganos.
- La evaluación, acreditación y certificación de las enseñanzas conducentes a la obtención de diplomas y títulos propios de los centros universitarios o de educación superior ubicados en Aragón.
- La evaluación y acreditación de actividades docentes, investigadoras y de gestión del personal docente e investigador y de quienes aspiren a ser contratados por la Universidad de Zaragoza.
- El establecimiento de los criterios y la evaluación de las solicitudes de los docentes, investigadores y gestores de la Universidad de Zaragoza conducentes a la obtención de los complementos retributivos adicionales.
- La evaluación y acreditación de los programas, servicios y actividades de gestión de los centros e instituciones de educación superior.
- El análisis de las demandas de I+D+i de los agentes socioeconómicos de Aragón y el estudio prospectivo de las demandas emergentes.
- La detección de necesidades formativas de educación superior para el buen funcionamiento de las empresas aragonesas.
- El seguimiento de la inserción laboral de los titulados y tituladas.
- La evaluación prevista en el artículo 86 de la Ley Orgánica 6/2001 de enseñanzas superiores con arreglo a sistemas educativos extranjeros.

- Estudios diversos: fracaso escolar en el ámbito de la educación superior, análisis del tránsito de la educación secundaria a la educación superior, titulaciones preferentes, entre otros.
- La evaluación del profesorado de las universidades.

Comparte con ANECA parte del trabajo incluido en las tareas de ‘verificación’ de las propuestas de enseñanzas universitarias oficiales, aunque no en su totalidad, pues su intervención es previa al estudio que la agencia nacional realiza en tal sentido; pero sí actúa luego del mismo y antes de su implementación, con el objeto de garantizar que la ‘memoria de verificación’ no haya sufrido variaciones. Al mismo tiempo, comparte la labor de seguimiento de los títulos una vez que se han puesto en funcionamiento como paso previo a la Acreditación, proceso que aún está por definirse.

Prevé acciones para que las universidades puedan modificar sus planes de estudio, a fin de mantenerlos adecuados a las necesidades que surgen, o a las potenciales deficiencias en los proyectos originales. En caso de que las intervenciones supongan cambios en lo publicado en el RUCT, se requerirá del visto bueno previo por parte de ANECA, así como informes preceptivos y autorizaciones por parte del Gobierno de Aragón.

El protocolo definido por la ACPUA y aprobado por su Consejo Rector se estructura en tres hitos anuales:

1. Análisis de la Información Pública de todas las titulaciones, que supone que en el mes de junio la Agencia revisa la información pública disponible de cada una de ellas.
2. Autoinforme de titulación, por el cual durante el mes de diciembre la Universidad remite a ACPUA los informes de seguimiento de sus titulaciones.
3. Informe ACPUA, que emite durante el mes de febrero un reporte sobre el estado de la implantación de las titulaciones.

Además el protocolo establece que en el periodo de seis años entre la verificación inicial y la acreditación, la ACPUA realizará dos visitas a las titulaciones con el objetivo de tener un contacto directo con los responsables de las mismas para comprobar el grado de implantación del Sistema de Garantía de Calidad. Entre los años

2010 y 2012 ha realizado visitas de seguimiento a todos los grados implantados en el Sistema Universitario de Aragón.

La actividad de la ACPUA se rige por los criterios, procedimientos y directrices en garantía de calidad establecidos por la ENQA que, como ya indicamos, tiene entre otras, la misión de contribuir a la mejora de la calidad de la enseñanza superior europea y actuar como impulsor del desarrollo de la garantía de calidad en todos los países signatarios del proceso de Bolonia.

En relación al profesorado, la LOU previó que las Comunidades Autónomas pueden establecer retribuciones adicionales ligadas a méritos individuales docentes, investigadores y de gestión del personal funcionario y contratado. Junto con ello estableció que esos complementos se asignarán previa valoración de los méritos por la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación o por el órgano de evaluación externa que la Ley de la Comunidad Autónoma determine.

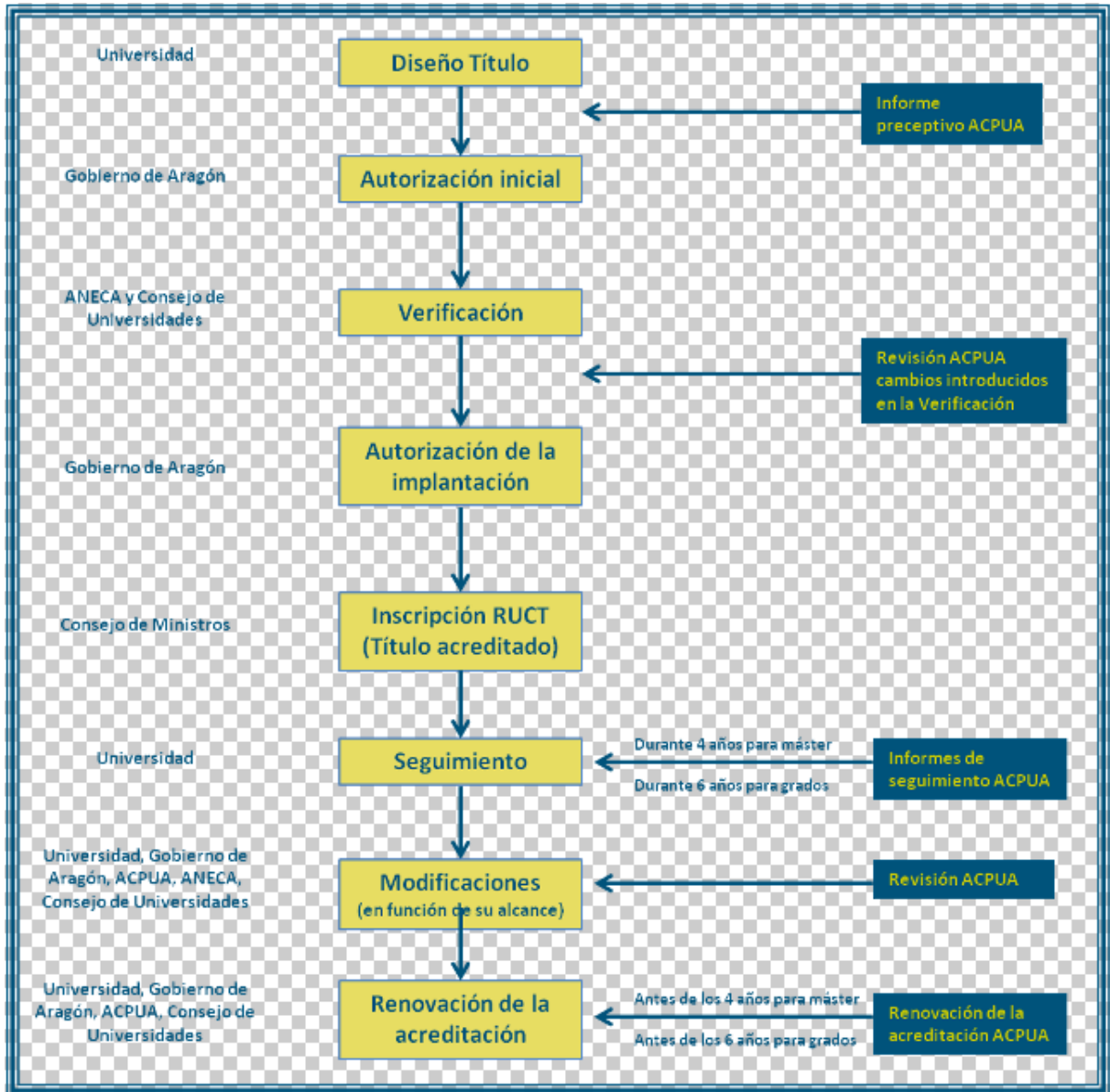
La Comunidad Autónoma de Aragón determinó en su ordenamiento del sistema universitario, que correspondía a ACPUA el establecimiento de los criterios y la evaluación de esas solicitudes que provinieran de la Universidad de Zaragoza. Actualmente realiza dos procedimientos:

- Evaluación de la actividad investigadora del profesorado contratado a tiempo completo de la Universidad de Zaragoza.
- Certificación del procedimiento de esa Universidad para valorar los méritos docentes y de dedicación del profesorado.

Por otra parte, en lo que se refiere al Programa DOCENTIA, que comparte con ANECA y otras agencias en sus respectivas comunidades, se ha implantado en la Universidad San Jorge, que cuenta con su modelo verificado y en funcionamiento, que está en su tercer ciclo de seguimiento.

El papel de ACPUA en lo que se refiere al diseño, implementación y seguimiento de las nuevas titulaciones dentro del marco previsto por el Espacio Europeo de Educación Superior, supone una secuencia que se señala en la figura 4.

FIGURA 4. Actividades de la Agencia de Calidad y Prospectiva Universitaria de Aragón



Fuente: ACPUA ⁷⁶

La ACPUA realiza la supervisión de las dos universidades con que cuenta Aragón, la Universidad de Zaragoza y la Universidad San Jorge.

76

http://www.aragon.es/DepartamentosOrganismosPublicos/Organismos/AgenciaCalidadProspectivaUniversitariaAragon/AreasTematicas/Presentacion/ci.05_papel_acpua_nuevas_ense%C3%B1anzas_detalleDepartamento?channelSelected=a4d1c5440c2fb210VgnVCM100000450a15acRCD

3.3.2 Agencia de Calidad del Sistema Universitario Vasco

La Agencia de Calidad del Sistema Universitario Vasco (Unibasq) es un ente público de derecho privado adscrito al departamento del Gobierno Vasco competente en materia de universidades. Tiene como objetivo la evaluación, acreditación y la certificación de la calidad en el ámbito del sistema universitario vasco. Creada por el artículo 79 de la Ley 3/2004 del Sistema Universitario Vasco; en abril del año siguiente constituyó su Consejo de Administración y aprobaron sus estatutos. En el año 2009 se inició un proceso de cambios en la Agencia para adaptarse a los criterios y directrices europeas para las agencias de garantía de calidad, lo que llevó a que se modificaran los Estatutos y se adoptara la nueva denominación, Unibasq.

El sistema universitario vasco, está compuesto por tres instituciones que representan una realidad que no se repite en otras partes del país, pues tiene una universidad pública (Universidad del País Vasco, UPV/EHU), una universidad católica (Deusto) y una universidad cooperativa (Universidad de Mondragón). Sus actividades son acotadas en comparación con otras Agencias aunque desarrolla un variado espectro de programas:

- Acreditación del personal docente e investigador para el acceso a las plazas de contrato laboral y de profesor doctor de universidad privada del sistema universitario vasco.
- Evaluación del personal docente e investigador de la UPV/EHU para la consecución de los complementos retributivos autonómicos.
- Evaluación de las propuestas de títulos de grado, máster y doctorado de las universidades del sistema universitario vasco para la emisión del informe previo para su autorización por el Gobierno Vasco.
- Seguimiento de la implantación de las titulaciones de grado, máster y doctorado de las universidades del sistema universitario vasco.
- Evaluación del personal docente e investigador laboral permanente de la UPV/EHU para la consecución de los complementos de investigación (sexenios).
- Evaluación y certificación de los sistemas de garantía interna de calidad de los centros universitarios del sistema universitario vasco, AUDIT.

- Apoyo a las universidades para el diseño de procedimientos propios para la evaluación de la actividad docente de su profesorado, DOCENTIA.

Para la realización del Programa AUDIT se firmó un convenio de colaboración con ANECA en el año 2007 a fin de participar activamente en el mismo, lo que ubica a esta Agencia autonómica en actividades directamente vinculadas al EEES; en este caso con las evaluaciones de los SIGC. Por este Programa han pasado las tres universidades que integran el sistema vasco. En el mismo año, y utilizando el mismo procedimiento de formalizar un convenio, se acordó con ANECA la realización del Programa DOCENTIA, para atender las demandas de las universidades y la necesidad del sistema educativo de disponer de mecanismos para gestionar la calidad de la actividad docente del profesorado universitario y favorecer su desarrollo y reconocimiento.

El Consejo de Administración de la Agencia decidió en diciembre de 2009 encomendar a la CNEAI la evaluación de los sexenios de investigación del profesorado contratado permanente, con la finalidad de garantizar que los criterios, procedimientos y comités sean iguales a los del profesorado funcionario. Por otra parte, si alguno de estos solicitantes se convirtiese en profesor o profesora funcionario, automáticamente obtendría la convalidación de los sexenios evaluados positivamente.

Realiza para las titulaciones un informe previo al que debe emitir ANECA, en condiciones similares a las señaladas con ACPUA; para el seguimiento de las mismas cuenta con un “Protocolo para el seguimiento de los títulos universitarios oficiales del sistema Universitario Vasco” que se basa en los criterios definidos por la Comisión Técnica CURSA (Comisión Universitaria para la Regulación del Seguimiento y la Acreditación) y la normativa vigente. Antes de la puesta en práctica plena de estos procedimientos se había llevado a cabo una experiencia piloto en ocho planes de estudio del sistema Universitario Vasco. Los informes de seguimiento y evaluación a lo largo de 2011, contando con los informes finales en enero de 2012. También se realiza la evaluación de los títulos propios que ofrezcan las universidades vascas.

Entre las funciones conferidas a Unibasq en sus Estatutos se encuentra la de asesorar a la administración educativa en el ámbito de sus funciones, en virtud de lo cual elabora informes sobre distintos proyectos y propuestas a petición del Departamento de Educación Universidades e Investigación. La labor evaluadora se desarrolla tanto en programas propios, como en actividades en colaboración con otras

Agencias, dentro de los cuales destaca la participación en la elaboración del Informe anual sobre el estado de la evaluación externa de la calidad en las universidades españolas.

3.3.3 La Agencia para la Calidad del Sistema Universitario de Catalunya (AQU)

Del conjunto de las Agencias autonómicas es la que desarrolla la más amplia variedad de actividades, casi comparable con las desarrolladas por ANECA. Se constituyó en octubre de 1996 como Consorcio entre la Generalitat de Catalunya y las universidades catalanas y, como vimos, fue la primera en su tipo creada en España. Sus actividades se centraron en el diseño de metodologías de evaluación y la gestión de evaluaciones, principalmente en el ámbito de las enseñanzas universitarias.

Con la aprobación de la Ley de Universidades de Catalunya (LUC) en febrero del año 2003, se dio paso a la Agencia (AQU Catalunya), que vio ampliadas sus competencias con las atribuciones de certificación y de acreditación, tanto de instituciones como de profesorado universitario. Se consolidaba así como el principal instrumento para la promoción y la evaluación de la calidad en el sistema universitario catalán.

Es una “entidad de derecho público sometida al derecho privado, vinculada al departamento competente en materia de universidades”⁷⁷, con personalidad jurídica, plena capacidad para obrar y patrimonio propio para llevar adelante sus funciones. Es miembro de pleno derecho de la ENQA y está inscrita en el registro de agencias para la calidad de la educación superior, EQAR.

El Consejo de Dirección es el órgano superior de gobierno de AQU Catalunya compuesto por el presidente de la Agencia, los rectores de todas las universidades, de la UOC y hasta tres de las privadas. Junto a ellos se tienen otras figuras de públicas como los presidentes de los consejos sociales de las universidades públicas; tres personas destacadas de la comunidad académica; dos personas del departamento competente en materia de universidades; los presidentes de las Comisiones de Evaluación de la Investigación y de Profesorado Lector y Profesorado Colaborador, y el director o directora de AQU Catalunya.

⁷⁷ http://www.aqu.cat/experts/aqu_es.html [consultada el 28 de junio de 2013]

Para el desarrollo de sus trabajos cuenta con tres Comisiones que realizan sus actividades de evaluación, acreditación y certificación conforme los cometidos de la Agencia. En ese sentido dispone de la Comisión de Evaluación de la Calidad, la de Profesorado Lector y Profesorado Colaborador, y la de Evaluación de la Investigación. Dentro de cada una se integran los respectivos grupos según las áreas de conocimientos. Funciona también con carácter asesor la Comisión de Estudiantes, que atiende aquellos proyectos con impacto directo sobre el estudiantado.

El trabajo ejecutivo lo realiza la Dirección de la Agencia, contando con dos áreas claves que son las de Evaluación de la Calidad y la de Profesorado e Investigación. Sus principales líneas de actuación desde su creación son la evaluación de las enseñanzas, de los centros y actividades universitarias. En lo referido al profesorado evalúan tanto las condiciones para la contratación (desde el año 2003) como sus méritos posteriores (desde el año 2006).

Además prioriza el establecimiento de vínculos de cooperación y de colaboración con otras agencias estatales, autonómicas e internacionales que tengan funciones atribuidas de evaluación, acreditación y certificación.

La actividad de evaluación se desarrolla de acuerdo con lo establecido en el marco europeo a fin que tenga credibilidad y validez en el EEES, por lo cual aplica –al igual que las otras Agencias que hemos analizado–, los Criterios y Directrices de ENQA. Mediante esos mismos instrumentos, se sometió en el 2007 a un proceso de evaluación externa realizado por la propia ENQA y lo superó, por lo cual pudo incorporarse al registro de Agencias de Calidad que operan en el EEES y que cumplen con los estándares europeos, el ya mencionado EQAR.

La Agencia desarrolla, en el marco de los procesos de garantía de calidad del EEES, cuatro actividades que forman parte del modelo europeo y que especialmente comparte con ANECA. De esa forma realiza la ‘verificación’ previa para que los títulos puedan inscribirse en el registro correspondiente en el Ministerio de Educación, el ‘seguimiento’ posterior por medio de comisiones de seguimiento y los informes que en ese sentido realicen la propias universidades; la posible incorporación de modificaciones en los títulos autorizados (que podrán, según la amplitud de los cambios propuestos, ser objeto de nueva verificación), y la posterior ‘acreditación’ a través de una nueva evaluación antes de los años estipulados por las normas.

Al mismo tiempo desarrolla junto con ANECA y ACSUG, el programa AUDIT por el que se evalúan los SIGC.

En relación a la evaluación de los docentes, desde el año 2003 AQU las realiza como paso previo a los procesos de selección de profesorado contratado de las universidades públicas catalanas para las figuras de colaborador, lector, agregado y catedrático. Desde el año 2006 la Agencia evalúa los méritos individuales de docencia, investigación y gestión del personal docente e investigador, funcionario y contratado, de las universidades catalanas en el marco de las retribuciones adicionales del profesorado. Estos complementos se concretan en una cuantía anual individual que asigna el Consejo Social de cada universidad, a propuesta del respectivo Consejo de Gobierno, y previa evaluación favorable de AQU Catalunya.

Además de las actividades de evaluación la Agencia también desarrolla desde hace más de veinte años, estudios periódicos referentes a la inserción laboral de los graduados, como un procedimiento apto para conocer la transición de los graduados al mundo del trabajo y, en algunos casos, para saber el grado de satisfacción de los graduados con la formación recibida en la universidad. El sistema universitario catalán se encuentra integrado por doce universidades, de las cuales siete son públicas, cuatro privadas y una no presencial.

4. EL DISEÑO DE LOS SISTEMAS DE GARANTÍA DE CALIDAD EN LAS UNIVERSIDADES DE NUESTRO ESTUDIO

Esta es una de las novedades surgidas en el sistema universitario español a partir de la incorporación en el EEES, no obstante como veremos enseguida, no era un procedimiento completamente nuevo ni desconocido en las tres universidades que forman parte de nuestro estudio, pese a que no coincidían las formas en que los implementaban. Tampoco fueron homogéneos los procedimientos que se diseñaron para responder al reto de contar con sistemas propios de garantía de calidad, pero sus diferencias son válidas y cada solución encontrada está acorde a los requerimientos de las Agencias. De hecho la variedad de formas se encuentra amparada por las directivas centrales, ya que no se pretende orientar desde una lista exhaustiva de elementos y sí dar cuenta de “cómo el Centro garantiza la calidad de sus programas formativos” (ANECA, 2007:4).

Se proponen siete áreas o aspectos institucionales como líneas generales sobre las cuales construir sus sistemas internos de calidad, a fin de establecer cómo es que el Centro:

- define su política y objetivos de calidad,
- garantiza la calidad de sus programas formativos,
- orienta sus enseñanzas a los estudiantes,
- garantiza y mejora la calidad de su personal académico,
- gestiona y mejora sus recursos materiales y servicios,
- analiza y tiene en cuenta los resultados,
- publica la información sobre las titulaciones.

En la actualidad las Agencias evalúan el diseño de los SIGC en dos instancias diferentes: por un lado, el Programa AUDIT que analiza específicamente estos procedimientos, por otro lado, las memorias de verificación de las titulaciones, en las que se debe hacer mención expresa a estos procedimientos.

4.1 El sistema de garantía interno de calidad en la Universidad de Deusto

Es una actividad que le ha sido confiada a la Unidad Técnica de Innovación y Calidad (UTIC), que depende del Vicerrectorado de Ordenación Académica e Innovación Docente; tiene dos facetas diferentes, como lo indica su nombre (Innovación y Calidad), con una persona responsable en cada uno de estos ámbitos.

En cada Centro hay un responsable de calidad que es el interlocutor para todos los procesos que se va implementando en la Dirección de Calidad, que ha definido un mapa acorde con las directivas que provienen de ANECA. Esto se aplica tanto en lo que respecta al Programa VERIFICA como al AUDIT.

El mapa de procesos trata de mantener las especificidades de cada titulación, al mismo tiempo que procura la homogeneización en todos los aspectos que lo permitan, tarea que realiza el responsable de calidad trabajando en conjunto con los referentes de los centros. Para ello se implementó una herramienta informática para facilitar el seguimiento de los indicadores para la toma de decisiones a las autoridades universitarias.

Es Sistema de Calidad establece diferentes vías de participación e implicación de los colectivos, incluidos los estudiantes; por ejemplo en los centros, áreas funcionales y servicios tienen definido un proceso denominado “Satisfacción de los grupos de interés”, a través del cual se establecen mecanismos para conocer, analizar y evaluar el grado de satisfacción de los alumnos respecto al cumplimiento de sus necesidades. No obstante, los estudiantes no participan directamente en las comisiones de evaluación de la calidad de los centros, aunque tienen participación en los órganos colegiados.

Son los docentes los responsables de los procesos de calidad, o ‘propietarios de los procesos’ en terminología de esta institución, en particular aquellos que integran las comisiones de las titulaciones, para las que son propuestos en razón de su afinidad y dedicación con la institución, y no a través de elecciones. Se dispone de un sitio *web* en la intranet de Deusto para que todo el personal de la Universidad pueda tener conocimiento detallado de las actividades que se llevan a cabo desde la UTIC, al tiempo que sirve también como un medio de contacto y relación ágil, completa, actualizada e interactiva con su personal.

En ese repositorio es posible encontrar información sobre las tareas de la Unidad Técnica, así como documentos de interés y noticias relacionadas con la innovación y la calidad, apuntarse a ofertas formativas y contactar directamente con el personal que desempeña tareas en su entorno.

La Universidad de Deusto optó desde fines de 2012 por automatizar sus SIGC utilizando una herramienta tecnológica (AuraPortal) para todos los procedimientos similares en todas las facultades y dotar a la UTIC de la capacidad suficiente para diseñar, construir e implantar los procesos con la mayor autonomía posible.

4.2 El sistema de garantía interno de calidad en la Universidad Oberta de Catalunya

La política de calidad de esta universidad es responsabilidad de su Consejo de Gobierno y, por delegación, del Vicerrectorado de Ordenación Académica y Profesorado, que tienen en la Unidad de Calidad la responsable central del desarrollo de todos los procesos, criterios, seguimiento, evaluación de la calidad de las titulaciones.

La OUC tenía incorporado el monitoreo permanente de la calidad de sus servicios desde los inicios de su actividad, como parte esencial de su modelo pedagógico y para lo cual contaba con unidades de calidad; éstas constituían un instrumento de

seguimiento y análisis de información apto para la rendición de cuentas y el monitoreo permanente. Por ello el EEES no representó a la institución la necesidad de hacer cambios sustanciales en los temas de calidad, más allá que la nueva propuesta estaba más orientada a la toma de decisiones y la información hacia el exterior. La UOC continúa con su modelo de calidad articulado en el trabajo de los docentes y coordinadores que realizan la supervisión permanente. El docente sigue diseñando sus actividades, desplegando sus recursos y evaluando los resultados con el objetivo de la mejora, aunque ahora tiene en la Unidad de Calidad un apoyo explícito para su tarea.

La institución comenzó una experiencia piloto en el año 2007 orientado a diseñar un *Manual del Sistema de Gestión Interna de la Calidad (MSIGC)*, a partir de la valoración global positiva para los Estudios de Derecho y Ciencias Políticas presentada dentro del Programa AUDIT. Ese trabajo se generalizó posteriormente para el conjunto de la institución y es la estructura central del actual sistema de calidad, diseñado sobre los siguientes ejes:

- Política y objetivos de calidad.
- Garantía de la calidad de los programas formativos.
- Orientación de las enseñanzas a los estudiantes.
- Garantía y mejora de la calidad del personal académico y de apoyo a la docencia.
- Gestión y mejora de los recursos materiales y servicios y de la calidad del personal de administración y servicios.
- Análisis y utilización de los resultados.
- Publicación de información sobre las titulaciones

El Vicerrectorado de Ordenación Académica establece las prioridades y objetivos de calidad, que luego son sometidas a debate y aprobación del Consejo de Gobierno, acompañadas además de los objetivos institucionales principales para desarrollar en el año vigente y los indicadores para su evaluación. Las acciones previstas para el monitoreo de la calidad son frecuentes durante el año de estudios, teniendo al final del primer semestre la evaluación de los resultados académicos y de satisfacción de las asignaturas. Éstos son ofrecidos en todos los ámbitos —estudio, programa, asignatura,

aula— a fin de revisar los objetivos fijados, o bien reconducir las acciones para conseguir los que se propone el profesor responsable de asignatura.

Al finalizar el curso se toman los resultados anteriores, más los resultados de las tasas establecidas en disposiciones surgidas por las normas nacionales (en particular, el RD 1393/2007) y los resultados de satisfacción, y se ofrecen al director de programa para que sean evaluadas por la Comisión de la Titulación. Estos resultados se presentan en la Comisión de Programas y son comentados y valorados por los directores de programa con el Vicerrector de Ordenación Académica.

También se elabora un balance de resultados agregados y por programa que se presenta en la Comisión Académica para su evaluación. En la comunidad universitaria se difunden la información a través de distintos mecanismos, siendo el más relevante el comunicado de inicio de curso siguiente, donde además se recogen las acciones concretas que se llevarán a cabo para la mejora de los programas y las asignaturas.

Una vez comunicados y evaluados los resultados en todos los ámbitos, se revisa el grado de cumplimiento de los objetivos marcados. Esta evaluación permite establecer de nuevo los ejes y objetivos anuales para de nuevo establecer su despliegue en todos los ámbitos.

El Consejo de Gobierno, a la vista de los resultados, evalúa el grado de despliegue y desarrollo del plan estratégico para su revisión y adecuación a los resultados obtenidos y a los escenarios que se hayan generado de nuevo. A través de los indicadores del contrato programa también se rinde cuentas al Gobierno de la Generalitat respecto al grado de consecución de los objetivos de calidad de la institución

En el nivel en relación con las titulaciones se tiene la presencia de tres Comisiones. La Comisión Académica es la responsable de definir los ejes anuales de calidad en relación con los programas de formación, para que los directores de estudio puedan desarrollarlos en coordinación con los directores de programa y los profesores responsables de asignatura. También evalúa al final de cada ciclo (curso académico) los resultados a través del balance de curso.

La Comisión de la Titulación es responsable del diseño del programa de formación y de la revisión anual de los resultados; a partir de ellos, la comisión evalúa los resultados del programa y establece las acciones de mejora oportunas. A su vez, la

Comisión de Estudios es responsable de evaluar los resultados y las acciones propuestas por la Comisión de la Titulación

El sistema interno de calidad de la UOC también establece procesos detallados para la garantía de la calidad de los programas formativos (referidos al diseño, despliegue, revisión y mejora de los mismos), para la orientación de las enseñanzas a los estudiantes (que refiere a los apoyos al estudiante que favorecen su aprendizaje), para la garantía y mejora de la calidad del personal académico y de apoyo a la docencia, así como para la gestión y mejora de los recursos materiales, servicios y calidad del personal de gestión.

La aparición del EEES y, en especial, los cambios normativos producidos en torno a él no modificaron sustancialmente prácticas que realizaba la UOC, pero sí llevaron a que se tuviera una estructura más orgánica y centralizada a fin de utilizar institucionalmente los datos que antes el profesor tenía de manera aislada; todas las unidades de calidad reforzaron su papel y se consolidan en los procedimientos.

La tarea de la unidad de calidad es vista como un servicio de consultoría interna que proporciona información de contexto e institucional a los docentes, para que sean éstos quienes apliquen las medidas que les permitan realizar los cambios que consideren necesarios. El modelo de calidad está íntimamente ligado con su modelo pedagógico de acompañamiento permanente de los estudiantes. Su proceso formativo, al ser totalmente virtual, requiere de una fuerte dosis de motivación y satisfacción con el proceso formativo que realiza y con las actividades que se le proponen.

La Universidad creó la figura de los ‘referentes de calidad’ que son personas que en los Estudios (el equivalente a las Facultades en la universidades tradicionales) y carreras pueden ser considerados como interlocutores en los temas de calidad, buscando responsabilizarlos en todo lo concerniente con la mejora continua en sus ámbitos de acción. Es una figura que está en proceso de consolidación, pero con potencialidad de ser uno de los ejes más importantes ya que está pensada para profesionales con experiencia en temas universitarios, que conocen la esencia de los Estudios a los que están vinculados, a quienes se les ofrece una formación adicional para estas funciones. Son siete personas especializadas en temas específicos que apoyan el trabajo de la Unidad de Calidad.

4.3 El sistema de garantía interno de calidad en la Universidad de Zaragoza

En esta institución la puesta en práctica de procedimientos para el aseguramiento de la calidad del EEES se ha construido con el aporte de diferentes sectores y personas de la organización, que llevan a cabo actividades complementarias para satisfacer los requerimientos impuestos. Es de hacer notar, no obstante, que fue una de las universidades participantes en el Plan Nacional de Evaluación de la Calidad Universitaria en 1999, por lo cual la sensibilidad por este tema estaba presente. Sin embargo, en comparación con las otras dos universidades que hemos analizado, en especial la UOC que tempranamente estaba trabajando en procedimientos similares a los que luego propondría el EEES, en la de Zaragoza supuso incorporar actividades y funciones no tan cercanas a su cultura organizacional, incluyendo la decisión sobre quién debe impulsar los procesos.

En este último sentido, en pocos años la responsabilidad por la gestión ha sufrido modificaciones, tanto por la rotación de personas (algo natural en una universidad), como por el área que tiene la tarea de conducirla, aún con la presencia constante del Secretariado para la calidad docente, ha variado el Vicerrectorado al que se encuentra asignado.

La Universidad establece internamente sus normas para la gestión y en el caso del aseguramiento de la calidad se encuentran en el “Reglamento de la Organización y Gestión de la calidad de los estudios de grado y máster” (UNIVERSIDAD DE ZARAGOZA, 2010). Esta disposición determina los agentes del Sistema Interno de Gestión de la Calidad, que están centrados en cinco figuras con atribuciones y competencias complementarias.

La primera es la Comisión de Garantía de la Calidad de la Titulación (CGCT), que es el órgano por el cual la Junta o Consejo del centro responsable de los estudios ejerce el control de una titulación. Esta última establece su composición, procedimientos para el nombramiento y renovación de los integrantes, así como las normas y criterios de funcionamiento. La CGCT tiene como responsabilidad la calidad de la titulación en todos sus aspectos, por lo que incluye la planificación, organización, docencia y evaluación, así como la adecuación de las acciones de su coordinador. No sólo realiza el diagnóstico de lo sucedido, sino que tiene la competencia para proyectar hacia el futuro los cambios y mejoras que se vean necesarios de hacer.

La segunda figura es la del Coordinador de Titulación, una de las novedades más valoradas por los miembros de la comunidad académica, como veremos en ocasión de las entrevistas. Es responsable de la gestión, la coordinación y la mejora de las enseñanzas del título, con el fin de asegurar la aplicación más adecuada de lo dispuesto en el Proyecto de Titulación. Es también el garante de la ejecución de los procesos de evaluación y mejora continua previstos en su SIGC. En los casos en que se tienen titulaciones impartidas en paralelo en diversos centros, se cuenta con un coordinador por cada uno de ellos.

También está la Comisión de Evaluación de la Calidad de la Titulación, como tercera pieza del entramado de supervisión de las carreras. Tiene como objeto realizar la evaluación anual de la titulación para que sea analizada por el Coordinador y por la Comisión de Garantía de la Calidad a efectos de propuestas de modificación y mejora. En el caso de titulaciones impartidas en paralelo en diversos centros, existirá una Comisión de Evaluación por cada uno de los centros involucrados. En estas comisiones está prevista la presencia de delegados de los estudiantes.

Como cuarta figura están las Comisiones de Estudios de Grado y las de Estudios de Postgrado que constituyen los órganos garantes de la calidad general de las titulaciones de Grado y Máster de la Universidad y de la supervisión del cumplimiento de lo dispuesto en su SIGC.

Finalmente se señala la presencia del Defensor Universitario con un rol de testigo de la calidad universitaria en todos sus ámbitos, ya que tiene la posibilidad de tomar iniciativas y establecer los procedimientos que considere más adecuados para el apoyo a las diferentes comisiones vinculadas a la calidad de las titulaciones.

Los cometidos, funciones, responsabilidades y ámbitos de acción están previstos en el SIGC de cada titulación, que suponen la realización de cuatro procedimientos. En primer lugar, el Proyecto de la Titulación, documento público que expresa los objetivos y competencias que definen el título, la planificación de sus enseñanzas, los recursos para su desarrollo y el funcionamiento de su sistema de aseguramiento y mejora de la calidad. Inicialmente es el documento aprobado por el Consejo de Gobierno y remitido a los órganos competentes para su verificación y autorización.

En segundo término, se complementa con las denominadas Guías Docentes de módulos y asignaturas, que pautan la planificación de los docentes de manera

homogénea. La Comisión de Garantía de Calidad de la Titulación es quien debe aprobar las Guías Docentes, tomando en cuenta el informe de la Comisión de Evaluación que evaluará su adecuación al Proyecto de la Titulación y las indicaciones del Manual de Calidad de la Universidad.

El Informe Anual de Evaluación de la Calidad y los Resultados de Aprendizaje es un documento que también elabora la Comisión de Evaluación de la Calidad de la Titulación, en el que se analiza y evalúan esos temas en sus diferentes aspectos y niveles.

Por otra parte, como tercer proceso, se establece un Plan Anual de Innovación y Calidad, como documento propuesto por el Coordinador a partir de las conclusiones del Informe Anual de la Evaluación de la Calidad y los Resultados de Aprendizaje. Este Plan se orienta a todas las propuestas de modificación y acciones de mejora que se consideren adecuadas, independientemente de sus proponentes y debe ser aprobado por la Comisión de Garantía de la Calidad.

Finalmente, el cuarto procedimiento surge del Manual de Calidad para las Titulaciones de la Universidad de Zaragoza, que es el documento elaborado por el Rector y su Consejo de Dirección con las directrices para el funcionamiento del SIGC de las diferentes titulaciones.

Todos los procedimientos mencionados como básicos para las titulaciones se complementan con otros orientados a relevar aspectos de la vida universitaria que no habían sido contemplados. Así, por ejemplo, se tienen procedimientos de evaluación de la satisfacción y la calidad de la experiencia de los estudiantes, del colectivo docente (PDI) y de administración y servicios vinculados a la titulación, al seguimiento de la inserción laboral, entre otros. En todos los casos están estipuladas las condiciones que deben cumplir los integrantes de las Comisiones, su proceso de elección y nombramiento por parte de las autoridades, así como la vigencia de sus designaciones.

Desde el mes de noviembre de 2013 se puso en marcha una plataforma informática denominada ATENEA para la recogida, análisis y tratamiento de la información sobre el funcionamiento de las Titulaciones que ofrece la Universidad, así como sobre el nivel de satisfacción de todos los colectivos implicados (estudiantes, PDI y PAS) en el aseguramiento de la calidad. Accediendo de manera remota y asincrónica, se propone convertirse en un instrumento de evaluación permanente.

4.4 Diversas formas de gestión de los procesos internos de calidad

Como se ha podido ver en todos los casos, los sistemas construidos revisten similitudes que tienen una complejidad creciente a medida que aumenta el tamaño de la institución, tanto si la consideramos desde la cantidad de las titulaciones ofrecidas, los estudiantes atendidos o los profesores vinculados. Las normas legales que encauzan las actuaciones de las universidades también facilitan o entorpecen la toma de decisiones y las garantías que deben dar hacia la sociedad. En ese sentido, las universidades públicas tienen el peso de estructuras con menos posibilidades de ajustes en poco tiempo. Desde una mirada externa es posible pensar que sistemas tan complejos, puestos en funcionamiento en poco tiempo y de manera adicional a las tareas que ya tenían sus académicos, pueden resultar difíciles de operar satisfactoriamente de manera inmediata, especialmente en instituciones en las cuales estas prácticas eran casi una novedad.

Sin entrar a juzgar la pertinencia del diseño de los sistemas internos de calidad, que resultan de disposiciones nacionales fruto de fundamentados trabajos técnicos como respuesta a necesidades, la solución encontrada es compleja, en especial cuando supone un trabajo articulado de diferentes actores y procesos operando al unísono sobre una misma realidad (las titulaciones). Una primera impresión que surge al analizar el flujo previsto de acciones de evaluación llevadas a cabo por actores diferentes sobre un mismo escenario, hace pensar en superposiciones o solapamientos difíciles de superar. Las entrevistas a los actores institucionales directamente vinculados en estos procesos, y que fueron realizadas para este estudio, buscan, entre otras cosas, determinar si esta impresión es acertada. Se puede, de hecho, adelantar que hay expresiones reiteradas sobre la burocratización de los procesos universitarios que no se sienten a gusto con estas propuestas, que algún autor le asigna aún un componente de falta de ética cuando se sospecha que tras de estas actividades hay componentes espurios, como cuando señalan que “la evaluación pasa a ser una fuente de poder y dinero” (DE MIGUEL, 2007:126).

IV PERCEPCIONES DE LOS ACTORES

1. COORDENADAS PARA LA INTERPRETACIÓN DE LA PERCEPCIÓN DE LOS ACTORES

Esta investigación nos ha permitido conocer los discursos oficiales orientados hacia el EEES, otras reformas que a su amparo echaron a andar en España y las prácticas institucionales propuestas a fin de adaptar los procedimientos de las universidades a las nuevas exigencias que de allí surgían. En este capítulo y el siguiente nos interesa completar estas miradas con la opinión directa de un vasto grupo de actores que tienen diferentes percepciones sobre ‘Bolonia’, fruto de las formas en que se han visto involucrados o afectados, lo que los llevan a expresar sus argumentos y posturas también de manera variada.

El concepto de ‘percepciones’ refleja nuestro interés en abordar desde dos de las acepciones que propone la Real Academia Española, como son la “sensación interior que resulta de la impresión material hecha de nuestros sentidos” y “conocimiento, idea”⁷⁸, dado que nuestra búsqueda irá a indagar en aquellas experiencias personales e intransferibles que cada uno vivió en esta reforma.

La participación de los actores resulta clave para la comprensión acabada de los efectos del EEES en la sociedad, partiendo del concepto de *stakeholder* que se ha integrado en las ciencias sociales gracias al aporte de Edward Freeman desde su obra *Strategic Management: a stakeholder approach* (1984). Enseguida veremos algunas de las características que destaca el autor sobre ellos, pero es importante recordar aquí uno de los distintivos reiterados en el caso de Bolonia, como lo es la falta de unanimidades en la valoración del EEES, tanto en la academia como en la sociedad y, especialmente, la amplitud de grupos a los que involucra.

Esto nos hace aproximarnos a los *stakeholders* desde ángulos complementarios en un intento de ampliar las perspectivas de análisis, y para ello recordaremos algo que indicamos en los inicios de este trabajo. Consideraremos a las distintas categorías de actores con vínculos directos en la implementación del EEES en la sociedad española; luego tendremos el análisis de una encuesta que propusimos al conjunto de las

⁷⁸ www.rae.es

universidades de España (a excepción de las tres de nuestro estudio) a quienes consultamos sobre la implementación de los SIGC en sus instituciones. Finalmente en el capítulo siguiente conoceremos las opiniones y sentimientos de un amplio conjunto de integrantes de las comunidades académicas de la Universidad de Zaragoza, de la Oberta y de Deusto a través de entrevistas en profundidad.

La forma en que las políticas sustentadas por el EEES tienen impacto en estos grupos, necesita ser explicitada a fin de facilitar la comprensión de las actitudes más destacadas. Por ello es importante enmarcar estas percepciones en torno a algunos ejes conceptuales e ideológicos que, de manera abierta o subliminal, sustentan los discursos. Todas estas propuestas forman parte de políticas públicas y comparten concepciones, valores y vocabulario que le dan cuerpo y que deben ser analizados para comprender el contexto en el cual se inscriben las ideas.

Como políticas que son, necesitan del poder para materializarse y por ende se hace relevante que nos aproximemos al análisis de qué se entiende por poder y cómo es que se manifiesta en la sociedad, así como la legitimidad de los actores para impulsar reformas de este tipo, los juegos que se producen en las democracias para su consolidación, el papel que desempeñan el neoliberalismo, por mencionar algunas de las ideas en las que debemos detenernos.

1.1 Las manifestaciones del ‘poder’

Freeman señala que los *stakeholders* son “aquellos grupos o individuos que pueden afectar o verse afectados por el logro de los objetivos de la organización” (FREEMAN en CABALLERO, 1997:14), utilizando en esta definición expresiones con amplitud prácticamente ilimitada y poca precisas, que requieren del autor la proposición de otras características que ayuden a entender de manera más adecuada el juego de esas relaciones. Habla así del ‘poder’, de la ‘legitimidad’ y de la ‘urgencia’.

Cuando se hace referencia al ‘poder’ se piensa en el grado en que individuos o grupos son capaces de incidir sobre la voluntad de otros, ya sea haciendo uso de la fuerza (lo que sería un poder coercitivo), la concesión de bienes (vista como un poder utilitario), o a través de designaciones o atribuciones (lo que se conoce como el poder simbólico). Estas formas de imposición pueden darse de manera aislada o combinada, pero lo cierto es que constituyen algunas de las características que permiten identificar

aquellos colectivos que consiguen sus propósitos aprovechando su ascendencia sobre otros.

El tema del ‘poder’ tiene una importancia destacada para nuestro trabajo, pues constituye uno de los ejes que pueden facilitar la comprensión de un hecho difícil de entender: cuáles fueron las razones que hicieron que de manera generalizada, las universidades aceptaran que le fueran incorporados temas centrales de agenda que no eran prioritarios para ellas y sí para actores ajenos.

Hemos visto que desde la aparición del EEES le fueron propuestos (incluso impuestos) criterios y procedimientos que debían formar parte de las preocupaciones universitarias sin que ellas lo quisieran, ya sea que esto fuera porque Bolonia lo proponía *per se* o por los cambios experimentados en la legislación española. Estos últimos reflejan en ocasiones otras motivaciones que las emanadas en el proceso europeo de educación superior.

El comportamiento experimentado por las universidades llama especialmente la atención cuando se lo compara con lo que ha demostrado esta institución a lo largo de los siglos, con sobrados ejemplos de defensa de su identidad y de los roles que le competen en la sociedad; en especial al tomar en cuenta que esas nuevas exigencias provienen de agentes externos que comienzan a tener una ascendencia sobre ellas, prácticamente ausentes hasta entonces (a excepción de las atribuciones que ya detentaba el Ministerio de Educación).

El poder tiene características que son objeto de estudio y de clasificaciones variadas, como por ejemplo cuando se lo señala como “la capacidad de un individuo, en el contexto de sus relaciones sociales, o de un grupo para realizar sus fines. Las diversas formas en las que se manifiesta el poder se definen no sólo por los distintos medios o recursos sociales en los que se sustenta esa capacidad, sino también por las maneras en que se coordinan las acciones” (SERRANO, 1994:37).

El poder como idea abstracta carece de sentido y por lo tanto su expresión se materializa cuando logra movilizar a otros a expresarse conforme sus deseos. En este sentido una conceptualización más acabada la encontramos en alguien que es referente en este tema, Steven Lukes, que en su obra *El poder. Un enfoque radical* (1985) propone una categorización desde una triple perspectiva.

En primer lugar la que denomina como ‘enfoque unidimensional’ o poder visible, que sería el que permite determinar cómo se hace para que una persona actúe de forma distinta a la que hubiera realizado por su propia voluntad, lo que demuestra que actúa bajo el influjo o la incidencia de quien tiene poder sobre ella. Este imperio es ostensible en quien lo ejerce y le lleva a conseguir que prevalezcan sus preferencias por sobre las de otros; supone “una insistencia en el comportamiento a la hora de adoptar decisiones sobre problemas en torno a los cuales hay un conflicto observable de intereses (subjetivos), entendidos como preferencias expresas por una determinada política y revelados a través de una participación política” (LUKES, 1985:19).

Se está ante un ‘poder de’ o ‘poder para’ producir cambios, que se obtiene o mantiene a través de la libre competencia entre personas o grupos con posibilidad de presentar ideas y argumentos basados en información válida. Es natural aceptar en este juego de voluntades que no todas las ideas puedan lograr su propósito y por lo cual hay necesariamente ganadores y perdedores. “En esta lógica, los esfuerzos de la sociedad deben centrarse en establecer los mecanismos para que desde una libre competencia, ganen quienes tienen las mejores capacidades, ideas y argumentos” (MENDOZA, 2006:2).

El ganar y el perder, el imponer y acatar pueden asumir variadas facetas desde la rebeldía a la sumisión. Quien queda subordinado debe obedecer las indicaciones que le son impuestas, pero no significa que estas diferencias se traduzcan siempre en relaciones de conflicto. Por el contrario, la necesidad de actuar conforme lo que indican voluntades que son ajenas a las propias, pero que tienen la autoridad para imponerse, son parte de la vida cotidiana y nos enfrenta a la pregunta de por qué se acata aquello en lo que no se cree. Una explicación preliminar nos acerca a la idea del peso del entorno social y cultural, que predispone a aceptar voluntades ajenas como si fueran personales cuando se entiende que “es razonable en términos de sus propios valores, bien porque su contenido es legítimo y sensato, bien porque se ha llegado al mismo a través de un procedimiento legítimo y razonable” (ROMERO, 2000:4). Las formas en que este poder se expresa establecen una diferencia entre la obediencia y la coerción. Se da la primera cuando se consiguen los objetivos que una persona propone, a través de la sumisión y el convencimiento del otro, en tanto que la segunda se da cuando se obtienen esos mismos resultados pero tras la utilización de amenazas.

El segundo enfoque que señala Lukes lo denomina bidimensional. Parte de la convicción de que existen permanentes conflictos de intereses en torno a valores e ideas que tendrán efectos impredecibles y con repercusiones diferentes según los diversos grupos de interesados. Para ejercer un poder partiendo de una fuerza diluida, se hace necesario buscar alianzas y apoyos a fin de que quien lo detente (o busca tenerlo) pueda imponerse sobre otros grupos, siendo consciente que en todos los casos su autoridad es limitada y temporal. Se torna vital, entonces, conseguir el control efectivo de la agenda pública a fin de instalar los temas y preocupaciones que sirvan para consolidarse y perpetuarse al máximo; para ello se deben movilizar los recursos propios a fin de que las propuestas que se hacen se vean naturales, tanto en la dirección hacia la cual se desea avanzar como en los temas que se buscan priorizar.

La incorporación de unos asuntos supone también la exclusión de otros, en especial de aquellos que puedan amenazar sus intereses, pues de lo que se trata es de alcanzar objetivos particulares en un escenario de razones contrapuestas entre diferentes actores. “Así, pues, un análisis satisfactorio del poder bidimensional implica un examen tanto de la adopción de decisiones como de la adopción de no decisiones” (LUKES, 1985:20), lo que hace que a este enfoque se le conozca también como la cara oculta del poder.

Esto lleva a que para alcanzar sus objetivos se deba, en algunos casos, realizar propuestas, pero en otros la estrategia sea la contraria, y se opte por la omisión de actuar; éstas son vistas como una forma de desarticular iniciativas potencialmente riesgosas para quien tiene el poder, haciendo que pierdan peso por falta de atención. En otras palabras quien ejerce el control puede también dominar por medio de la desinformación, la discriminación o la ignorancia de grupos o ideas que no interesan tener en cuenta.

Lukes denomina al tercer enfoque del poder como ‘tridimensional’. En éste complejiza la visión de los intereses en juego utilizando mecanismos que logran que la acción colectiva, aquello que se propone para el conjunto de la sociedad o ciertos segmentos, tenga una manifestación tal que no resulte claramente atribuible a decisiones o comportamientos particulares. Desde esta visión el ejercicio del poder logra moldear y modificar deseos o creencias aún en contra de los verdaderos intereses de los actores, y consigue que se adopten decisiones sin convencimiento de los mismos, pero con sometimiento de ellos. Es importante mencionar aquí la potencial aparición de rechazos

a las imposiciones que no despiertan aversiones inmediatas y pueden quedar veladas en los primeros momentos. La sumisión al amparo de la confusión inicial no significa ausencia de conflictos potenciales más tarde, una vez que los grupos se vean afectados por sus resultados.

Es por ello que a este poder también se le denomina la cara invisible. Se basa en la idea de que el comportamiento social es esencialmente estructurado y modulado por los patrones culturales y por las prácticas institucionales y “se refiere a las tensiones latentes cuando los ‘intereses reales’ de un grupo están siendo negados, hasta el punto que ni el mismo grupo los reconoce como suyos, y acepta la situación existente como hecho divino, incambiable” (MENDOZA, 1996:3).

Nos interesa tener presente estas clasificaciones de Lukes cuando veamos las manifestaciones de nuestros entrevistados y los resultados de la encuesta aplicada a las universidades, a fin de procurar encontrar posibles asociaciones. Aún de forma a previa a que nos enfrentemos con ellas, hemos visto a lo largo de este trabajo reiterados ejemplos del ‘poder en acción’ que nos permiten señalar unas primeras reflexiones.

En particular nos referimos al poder que han adquirido los nuevos reguladores del proceso universitario en las últimas décadas, llámense los Ministerios de Educación o las Agencias de Calidad a quienes la legislación le asigna competencias que les ponen en un nivel de superioridad sobre las instituciones universitarias.

Tanto por lo que indican las normas o por los procedimientos que estas organizaciones asumen, resulta claro que la agenda de temas que ocupan el diálogo entre ellas y las universidades viene pautada desde antes que los encuentros se produzcan. En otras palabras, la interacción no se articula en torno a los temas de interés de ambas partes, sobre la promoción de la calidad u otros muchos, sino en las formas más eficientes para llevar a cabo los procedimientos predefinidos por las agencias (llámense AUDIT, VERIFICA o cualquiera de ellos), o cuál es la forma en que necesariamente deben operarse las acciones para conseguir los fines de las Agencias, a prescindencia del interés institucional.

La necesidad de adaptar los procedimientos, como es el caso de crear los SIGC, o de priorizar los esfuerzos docentes -a fin de ser bien evaluados- para publicar en determinadas revistas antes que realizar una buena docencia, se va convirtiendo en un fin en sí mismo más que en un medio para alcanzar otros fines superiores. A nadie

escapa que hay un consenso generalizado en que las actividades universitarias deben realizarse con calidad para poder obtener los frutos que la sociedad le requiere, pero la adopción de rituales impuestos como “de calidad” sin mayor sustento que la definición de tales (o sea, la indicación que señala que ‘esos son’ los procedimientos para garantizar la calidad) va construyendo un discurso a fuerza de repetir la idea y de aceptarla de quien proviene (de la autoridad), al punto de convertirla en verdadera por el mero efecto de la repetición. Los resultados de esas prácticas van creando realidades a través de la adquisición de ‘etiquetas’, que dan cuenta de logros que tienen razón de ser dentro de un determinado universo impuesto (un discurso) a través de prácticas definidas por quien tiene el poder para hacerlo.

Resulta contrastante en ese sentido diferenciar esta forma de relación actual de la que había caracterizado al período de las experiencias piloto de evaluación de calidad desarrolladas a comienzos de la década del 2000 (de las cuales hicimos referencia), en donde la construcción de la agenda y los indicadores eran el resultado del trabajo de las instituciones junto con el Estado (Ministerio), que favorecía esos ensayos. La creación de procedimientos desde la academia para sí misma, difiere de las posteriores que fueron hechas para satisfacer las exigencias de las Agencias, quienes a su vez deben imponer su poder para responder a lo que las normas han establecido de manera externa. El ritualismo como práctica para satisfacer las exigencias por las cuales se será evaluado, así como la existencia de ganadores y perdedores, privilegiando prácticas usuales en las ciencias por sobre las que se aplican en las humanidades –por ejemplo-, son otras de las constataciones que surgen de lo analizado previamente y que refuerzan algunos de los puntos señalados por Lukes.

1.2 El peso de la legitimidad de las acciones

Decíamos también que en Freeman se destaca la idea de ‘legitimidad’, entendida como un determinado marco normativo o esquema social dentro del cual las acciones de los *stakeholders* pueden ser apropiadas o deseables. Tiene relación con las actuaciones esperables de sectores de la sociedad que deben expedirse sobre temas que le atañen, y encuentran su justificación en la posición social que ostentan o en las atribuciones que posean esos actores. Esas actuaciones son dinámicas y pueden experimentar cambios profundos, en el sentido que, en entornos cambiantes, no siempre se expresan de igual manera. Así, una forma de actuar puede ser legítima dentro de ciertas reglas pero

ilegítima en un contexto diferente, por lo cual es posible cuestionar la existencia de un orden homogéneo que pueda atribuirse un consenso general, al que se deba obedecer invariablemente.

Forma parte de la condición humana la posibilidad de atribuir el valor que entienda adecuado a las acciones y vivencias de su ambiente social o cultural, para lo cual coteja sus propias perspectivas con los imperativos externos con los que puede discordar, ya que “la libertad valorativa no sólo precisa cobrar conciencia de la postura que se asume ante el conflicto de valores: también es necesario reconocer que esa decisión o elección no se encuentra sustentada en una verdad o principio válido para todos” (SERRANO, 1994:15). En otras palabras, la voluntad del más poderoso carece de imperio sobre la conciencia de los individuos, que pueden sostener legítimas razones y convicciones que no concuerden con aquellas de más amplio consenso.

La legitimación de las acciones por quienes detentan el poder presenta, entre otros desafíos, la necesidad de obtener la aceptación y obediencia de quienes deben seguirlas, para lo cual la autojustificación ayuda a ‘tranquilizar las conciencias’ (en el sentido de hacer sentir que se actúa correctamente si se lo hace dentro de las pautas marcadas), pero más importante aún para “garantizar la aceptación de la validez de un orden institucional a quienes se le exige obediencia” (ob. cit., 21).

Es posible encontrar prácticas que no siempre se ubican en torno a la aplicación natural de valores y normas, sino que son el resultado de formas de poder que optan por repartir beneficios y ventajas entre distintos grupos vinculados. Estos favores pueden adquirir un carácter difuso cuando se logran consolidar como creencias o sentimientos con validez para un conjunto, o como un apoyo específico cuando se reciben beneficios concretos al adherir a las propuestas impulsadas.

Es necesario también considerar que existe una dominación legal a través de los Estados que surge de transformar los intereses de los grupos con poder, en normas aplicables a la sociedad a la que transfieren la necesidad de obedecer las reglas establecidas. En este procedimiento las normas hacen desaparecer a su autor (salvo en aquellos casos en donde popularmente una ley adquiere el nombre de su propulsor) y adquieren por sí la transcendencia que les permite regular la vida dentro de los parámetros a los que atiende. Son estos procedimientos formales de materialización de la voluntad individuales en valores colectivos, los que representan la

institucionalización y “constituyen las condiciones de rectitud o corrección de las decisiones” (ob. cit., 29). En este aspecto se ven estrechos vínculos con lo señalado precedentemente en relación al enfoque tridimensional de Lukes, en el sentido que tanto el ejercicio del poder como la legalidad para imponer las acciones ocultan a sus autores al tiempo que le dotan de los atributos para ser aplicada por la sociedad sin cuestionamientos.

Este punto nos entronca con las teorías de la legalidad que sustentan el Estado de Derecho sobre el cual se basan las democracias del mundo, dentro de las cuales nos interesa hacer referencia a unas características señaladas por Schmitt. Para él el derecho es la ley, y la ley es una regla que ha sido creada por la representación popular que constituye el Estado, “sólo a la ley se debe obediencia; sólo frente a ella desaparece el derecho de resistencia. Sólo hay legalidad, no autoridad ni mandato desde arriba” (SCHMITT en LÓPEZ, 2009:159). Dentro de su concepción, el Estado se destaca por tener tres características: poder para crear derecho a través de las leyes, supremacía de estas normas frente a otras órdenes del Estado y monopolio de la ley para intervenir en los derechos fundamentales garantizados por la Constitución.

Este Estado se caracteriza por imponer su legalidad a través de la ley, aspecto que se ajusta cabalmente a lo sucedido en el EEES. Al reflexionar sobre los procesos vividos en España se destaca, una vez más, el rol decisivo de las Leyes y Reales Decretos que lograron cambiar una forma de entender la enseñanza universitaria que tenía sus raíces con diferencias a las que ahora se le exigen, así como implantar nuevos valores y responsabilidades a los diferentes actores. Más allá del derrotero seguido en la creación del marco legal de referencia para las universidades, con las marchas y contramarchas experimentadas y los cambios en ocasiones erráticos, es destacable señalar cómo al ser promulgadas adquieren un rápido acatamiento y constituyen la forma natural de funcionamiento, desplazando criterios preexistentes y aún amoldando las estructuras de gobierno y evaluación dentro de las instituciones. La legitimación social es una de las claves que permite entender cómo ideas que eran objeto de discusión y disputa, pasaban casi de inmediato a ser una norma indiscutida una vez que la Autoridad legítimamente constituida las consagraba.

1.3 La ‘urgencia’ como vínculo entre intereses diversos

Indicábamos antes que Freeman señala que otro elemento importante relacionado con los *stakeholders* es la ‘urgencia’, la que entiende como la perentoriedad con que todo individuo debe abordar los asuntos que se le presentan como necesarios de atención. Se parte del hecho de que todos estamos siempre actuando para satisfacer necesidades fundamentales, y para el desarrollo de otras acciones que la cultura, la sociedad y el trabajo van poniendo ante nosotros. Éstas son tantas que resultan inabarcables al mismo tiempo, así como con relevancia variable según las circunstancias y el entorno. Es en ese contexto que se experimenta la necesidad de priorizarlas, a veces por propia voluntad, pero en otros casos a través de las imposiciones de terceros que detentan autoridad.

La ‘urgencia’ se vincula a ese obrar por el cual hay temas que se vuelven prioritarios, estuvieran o no dentro de los intereses y posibilidades de quienes deben ponerlos en práctica; la jerarquización no depende de la voluntad de los operadores, aunque sí son responsables por los resultados que se consigan.

Esta idea se engarza directamente con lo que Lukes señalaba sobre el rol que tiene el poseedor del poder a la hora de imponer su voluntad, sus intereses y la posibilidad de establecer la agenda de los demás, y nos recuerda el peso que adquieren los documentos producidos por quienes son investidos de la condición de especialistas o expertos. Buena parte de lo que hemos visto como fundamento del EEES y de las posteriores reformas introducidas en España, tuvo como inicio el trabajo de personalidades dotadas de una condición que los ponía como referentes casi incuestionables. En ese sentido podemos señalar cómo los trabajos de las Comisiones de seguimiento de Bolonia que eran conducidos por altos representantes de los países y que contaban con el apoyo de instituciones especializadas en los principales temas universitarios, se convertían en parámetros de lo que era correcto por provenir de quienes los hacían. Los documentos para el acompañamiento del EEES, la realización de los Libros Blancos, o la realización de informes especializados como el *Universidad 2015* o el *Informe Bricall* van redundando en criterios semejantes y se transforman en un pensamiento que va sumando adeptos.

De allí a que los mismos se conviertan en Leyes o Reales Decretos que repiten las máximas expresadas en aquellos, es sólo un paso, que termina finalmente en la

incorporación de toda esa retórica traducida en acciones, en vocabulario generalizado entre los universitarios y en el discurso oficial que se adopta en las universidades.

La ‘urgencia’ es de hecho un procedimiento habitual de funcionamiento de los poderes públicos y de los decisores políticos, sin que por eso se le deba atribuir una connotación malintencionada o un actuar subrepticio; por el contrario, es necesario reconocer su existencia como forjadora de opiniones y tendencias en temas como el que nos atañe, en los cuales no resultan tan evidentes las razones que llevaron al comportamiento homogéneo de un sistema universitario variado. Al mismo tiempo, es posible señalar que aún la afirmación de la no existencia de intereses espurios detrás de las propuestas predominantes en educación, no es sinónimo de ‘falta de intereses’ o motivaciones ideológicas de grupos u organizaciones con poder, que proponen modelos contruidos sobre la base de determinados valores que les identifican. Uno de estos casos lo constituye el ‘neoliberalismo’.

1.4 La ‘mano visible’ del poder y del neoliberalismo detrás de los cambios

Es común encontrar coincidencias en autores que ubican el papel del neoliberalismo en la educación como un capítulo dentro de una estrategia de escala global, orientada a quitarla del dominio público para pasarla al control del mercado, sujeta a sus reglas de juego. Dentro de éstas se destaca la supuesta privatización de servicios (MEDIALDEA, 2003; CARRERAS, 2006; CASCANTE, 2009; ROGERO, 2010; MOLARE, 2010; ROMERO, 2010; BARCHIESI, 2010 y VERGER, 2013).

Hay unanimidad en indicar a las décadas de 1980 y 1990 como aquellas en las cuales las políticas neoliberales tuvieron su auge de la mano de organismos como el Banco Mundial. La vinculación de esta institución con la educación se fue dando paulatinamente, al tiempo que su posición en relación con la educación experimentó cambios a lo largo de los años, que fueron modificando hasta los términos que utilizaba como la “desaparición de la noción de la educación como derecho” (ROGERO, 2010:1), que figuraban en los documentos de los primeros préstamos otorgados por el Banco.

Su actividad como agente financiador de estos servicios se fue consolidando desde el decenio de los 70, donde ya “estaban planteadas prácticamente las mismas recetas que hoy se pueden ver como respuesta específica a la crisis del sistema educativo [se refiere el autor a la crisis de los 90] con lo que estamos ante un caso de

extraordinaria premonición o de predominio de una teoría rígida sobre una realidad cambiante y diversa” (CORAGGIO, 1999:24).

El Banco Mundial publica en el año 1995 un documento llamado *La enseñanza superior: las lecciones derivadas de la experiencia*, que pasa a ser un texto paradigmático en torno al cual girarán las medidas que se comienzan a aplicar en la educación universitaria a escala mundial. Es así como se señalan como problemas fundamentales al “aumento de la demanda, limitaciones presupuestarias, falta de adecuación a los cambios de la sociedad, ineficiencia y baja calidad” (MEDIALDEA, 2003:4), que dan pie a impulsar o proponer los cambios con las características que han distinguido a las reformas impulsadas por el Banco.

También el Fondo Monetario Internacional es señalado como uno de los responsables ideológicos del nuevo discurso educativo que, aprovechando los contextos de crisis económicas internacionales, ofrece asistencia y propone ajustes que “se aplicaron por todos los gobiernos, y sus obligaciones de financiación de la educación fueron reemplazadas por el poder adquisitivo, promocionando la libre elección de centro por parte de las familias. Los efectos fueron devastadores en los países en desarrollo y posteriormente para todos los demás” (ROGERO, 2009:2).

Igualmente hay otro actor que se suele indicar como promotor de cambios que suenan degradantes para la educación por la subversión de valores que propone con sus criterios. Es el caso de la Organización Mundial del Comercio (OMC), en especial por su intento de incorporar a la educación como un bien transable (como viéramos en el capítulos anteriores), “cuando el GATT derivó en la OMC y se generalizó el concepto de servicio, liberado del apellido público, la educación entró también en ese paquete de servicios que forma parte del mercado liberalizado hasta extremos inconcebibles” (MOLARE, 2010:4).

La OMC señala en su Acuerdo General sobre el Comercio de Servicios que se excluyen los servicios suministrados en ejercicio de facultades gubernamentales⁷⁹, entre los que señala expresamente a la educación y a la sanidad, pero lo que los críticos le señalan es que esa limitación deja de surtir efecto cuando el servicio pasa a ser ofrecido

⁷⁹ http://www.wto.org/spanish/tratop_s/serv_s/gatsqa_s.htm

por privados. En otras palabras, si la educación deja de ser un bien público gestionado por el Estado, nada quita que no pueda entrar a formar parte de los bienes transables.

Los embates del neoliberalismo alcanzan al mundo entero, pero hay ejemplos que se circunscriben más específicamente a Europa, donde es posible encontrar rastros de las propuestas actuales en las reflexiones comenzadas en el año 1989 en la *European Round Table of Industrialist*, que proponía “no dejar la definición de su funcionamiento [la educación universitaria] exclusivamente a los sectores académicos, al tiempo que se hacía entrar en ésta las necesidades de los empleadores” (BARCHIESI, 2010:6).

Los principios que surgen de este grupo fueron recogidos en el Libro Blanco de la Comisión Europea sobre *Enseñar y Aprender: hacia una sociedad cognitiva* del año 1995,⁸⁰ en donde ya se comenzaba a hablar sobre la adquisición de nuevos conocimientos en base a competencias, y a la necesidad de acercar la escuela a la empresa, entre otros temas que luego pasarán a integrar la agenda educativa del Continente. También se encuentran rastros de estas concepciones en el *Informe Delors* (1996) donde se proponen y recomiendan “la diversificación de trayectorias, el establecimiento de mecanismos de compensación y aceleración, la diversificación y flexibilización” (BERNAT, 1999-2:169).

La Estrategia de Lisboa es uno de los principales ejemplos en donde se definió la relación entre competitividad económica y universidad, que luego la Unión Europea tradujo como objetivo estratégico en el Consejo de Lisboa de 2000 y en el de Barcelona de 2002. En ellos se exponía el objetivo de llegar a ser la economía basada en el conocimiento más dinámica del mundo, teniendo en la educación a uno de los elementos centrales.

“Esta conjunción implicaba que la Universidad debía actuar en dos líneas diferentes, si bien complementarias: por un lado, formar al personal cualificado que debía desarrollar su labor en el marco de la economía cognitiva, dotándolo de las facultades — competencias— que requiere la empresa privada — principalmente las tecnologías, las aptitudes sociales y la capacidad de adaptabilidad—, en tanto institución a la que se encomienda el desarrollo económico; y por otro, potenciar el crecimiento y la productividad, a través de

⁸⁰ Libro Blanco Enseñar y Aprender, <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:1995:0590:FIN:ES:PDF> [consultada el 19 de junio de 2013]

sinergias y lazos de unión con la sociedad, entendida ésta como mercado” (BARCHIESI, 2010:8).

Quienes tienen una opinión crítica a los procesos de reforma experimentados en los sistemas educativos en la mayoría de los países (reformas que abarcan a todos los niveles, no sólo el universitario), señalan que éstos se basan en un modelo similar de operaciones y repiten las mismas recetas que les han impuesto los organismos financieros, o que ellos mismos se han autoimpuesto para congraciarse con ellos.

Se entiende que el problema está en que la educación dejó de ser definida como un derecho humano y se sustituyó por el ‘acceso a la educación’ como el término preferido para abarcar el pago por la educación en el libre mercado. Son los propios gobiernos de los países los que, a la hora de cambiar sus leyes, argumentan las reformas en valores que se supone serán impulsados por los sistemas que se crean, “pero en su articulado y sus desarrollos se asume el paradigma contrario, un paradigma economicista-utilitarista, mercantilista y tecnocrático. Los currículos y las competencias básicas están diseñados para asumir el segundo modelo, como consecuencia de la presión que ejercen las fuerzas neoliberales y las organizaciones que estructuran y dirigen los mercados mundiales, incluido el mercado de la educación” (ROGERO, 2010:2).

El neoliberalismo es visto como una forma de retacear libertades individuales o al menos encaminarlas hacia valores que reflejan la visión de grupos dominantes, pero no es la única manera en que el actuar de grandes mayorías se ve limitado por imposiciones externas⁸¹. La burocracia es otra de las características destacadas como forma de actuar de los gobiernos que representa un menoscabo a la libertad de acción.

1.5 La burocracia, una forma de control que mantiene su vigencia

Max Weber realizó un estudio económico y social de la realidad imperante en su tiempo, fines del siglo XIX comienzos del XX, fuertemente influenciado por su propia historia personal y por la sociedad en la que vivía. Estaba convencido de que en el contexto de la sociedad occidental moderna era lógica y necesaria, la aparición de instituciones regidas por la racionalidad y las formas predefinidas de actuación que

⁸¹ No ingreso en este momento en el análisis de otros ejemplos de cercenamiento de las libertades individuales, como pueden ser los totalitarismos o dictaduras de variado signo.

dieran pautas para la vida cotidiana de los ciudadanos. La administración burocrática se convertía en algo ineludible cuando “un todo político y económico llega a un cierto nivel de población. De hecho, sólo una burocracia eficiente es capaz de sostener la creación y existencia continuada de la moderna sociedad de masas” (WEBER en MITZMAN, 1976:168).

Weber escribe durante una época en la que había triunfado el taylorismo y el fordismo ocupaba un puesto relevante como reorganización del trabajo industrial. En otras palabras, una burocratización del mundo empresarial, que no es otra cosa que una racionalización llevada al extremo de determinar hasta los movimientos del cuerpo humano.

En este contexto Weber elabora su teoría de la burocratización como una “jaula de hierro”. Para él esta racionalidad lleva al surgimiento de instituciones sociales extraordinariamente eficientes, extremadamente previsibles, pero que constituyen una amenaza creciente para la libertad de los individuos. Es bueno señalar la vinculación que se establece entre su pensamiento y el de Franz Kafka, expresado en un mundo en el que ya no hay sentido y los procedimientos son capaces de agotar y perder a cualquiera.

Junto a ese hombre racionalizado hasta en sus movimientos, ubica al Estado, que visualiza como una máquina cada vez más poderosa y omnipresente. Debemos recordar que cuando escribe lo hace en el momento en que la Gran Prusia se consolidaba como potencia y en tiempos previos a que se encaminara hacia la Primera Guerra Mundial. Estaba ante un Estado con un poder total, fundado justamente en una capacidad de organización burocrática como no se había visto hasta entonces.

En un juego de comparaciones entre el Estado, la fábrica y la industria que amenazan de manera similar al hombre (por imponer sobre él sus rutinas sin importar el sentido), Weber plasma un inquietante panorama:

“Una máquina inerte es espíritu coagulado, y el sólo serlo le da el poder de forzar a los individuos a servirla, de determinar el curso cotidiano de sus vidas de trabajo de modo tan dominante como es efectivamente el caso en la fábrica [...] Es espíritu coagulado, asimismo, aquella máquina viva que representa la organización burocrática con su especialización del trabajo profesional

aprendido, su delimitación de las competencias, sus reglamentos y sus relaciones de obediencia jerárquicamente graduadas” (WEBER en COUSIÑO, 1998:8)

Tal es el marco que da lugar a la expresión de la “jaula de hierro” weberiana, entendida como una cultura estructurada al extremo, racionalizadora de la historia y la sociedad que, partiendo de una forma gobierno, va dando lugar al establecimiento de burocracias profesionales. Éstas, una vez que logran instaurarse en plenitud, se convierten en una de las estructuras sociales más difíciles de destruir y constituyen el medio “para transformar la acción ‘comunitaria’ en una acción ‘societal’ organizada racionalmente. Por eso, la burocracia como instrumento de societalización de las relaciones de poder, ha sido y es un instrumento de poder de gran importancia para quien controla el aparato burocrático” (WEBER, 2000:83).

La historia parece darle la razón, al menos si consideramos las expresiones de aquellos que en la actualidad deben gestionar las instituciones universitarias con la normativa vigente; como señalábamos, esta sensación de exceso de demandas la experimentan aún quienes tienen una opinión favorable a la implantación del EEES, o al menos no se oponen a sus fundamentos, pero con mayor fuerza se constata en quienes se oponen a Bolonia.

2. DISTINTAS FORMAS DE VALORAR LAS PROPUESTAS DE BOLONIA

Por encima de las denominaciones o clasificaciones de interesados que se desee formalizar, lo cierto es que todo lo que repercute sobre la sociedad genera reacciones motivadas por intereses variados que hacen que el término *stakeholders* pueda vincularse a individuos aislados o a grupos. En el primero de los casos se utilizan términos como interesados, afectados, implicados, motivados, movilizados, en tanto que desde una mirada colectiva se vincula con los que vibran con un tema y buscan incidir en él de manera conjunta.

En sintonía con lo que hemos analizado sobre los sistemas, en los *stakeholders* es relevante la importancia del entorno o contexto, ya que todo aquel que toma decisiones sobre temas globales que afectan la acción de grupos está generando impactos en individuos que tienen algún interés en ese mismo asunto, “clientes, proveedores, comunidades, gobiernos, dueños y empleados toman decisiones y dependen de las organizaciones para realizar sus proyectos. Del mismo modo, las organizaciones dependen de ellos para su éxito” (IESE, 2009:1).

La construcción del EEES representa un ejemplo claro de una política puesta en obra que incide sobre la vida de todas las sociedades que lo integran, donde se encuentran diversos ejemplos de colectivos que se han manifestado a través de palabras o actos, así como otros que lo hicieron de forma contraria, con la no manifestación o la “no decisión” de la que nos habla Lukes, cuando las autoridades públicas dejaban pasar el tiempo sin abordar las reformas a las que se habían comprometido.

Esto último se entiende al constatar que, pese a que la reforma universitaria impacta sobre la formación, la cultura y la economía de los países, hubo (en particular en España) una mayoritaria ausencia de expresiones favorables y contrarias, durante el tiempo en que se iba consolidando la propuesta. Es cierto que hacia el final, años 2008 - 2009, las manifestaciones tomaron un cariz que no habían tenido hasta entonces, donde también los medios de comunicación hicieron sus aportes pero aún así de manera acotada.

Al analizar las diferentes actitudes asumidas, encontramos un grupo de los que se manifestaron con claridad a favor del EEES, compuesto por los que tenían funciones de representación institucional para la construcción de ese Espacio. Lo integraban quienes participaban en las negociaciones y en las actividades de seguimiento en representación del Gobierno, como también los que posteriormente actuaron en la elaboración de las normas nacionales desde el Ministerio de Educación, el Parlamento⁸² y los gobiernos autonómicos. “El Estado, con independencia de las distintas ideologías políticas que gravitan sobre él, es sin duda un actor relevante aunque complejo. El Estado es concebido hoy no sólo como el conjunto de los tres poderes clásicos [...] sino también como un haz de élites, instituciones y relaciones políticas, sin olvidar que ocupa un espacio público en el que se entrecruzan e influyen poderes sociales, económicos y culturales” (DE PUELLES, 2013:54).

Este primer grupo de *stakeholders* lo constituían quienes estaban investidos de legitimidad a través de cargos para los que habían sido electos o designados, y por los cuales podían incidir directamente en la creación de las condiciones normativas y legales que serían de aplicación general. En este grupo radicaba el poder para implementar Bolonia, fue desde donde surgieron las propuestas que serían conocidas y

⁸² En el caso del Parlamento, se asume que el mismo tuvo una actitud de la aprobación global dado que las leyes sancionadas en este período consiguieron las mayorías necesarias, más allá de posibles posiciones contrarias en algunos grupos.

aplicadas por las universidades, y del cual también debía facilitarse la información que llegaría a toda la sociedad. Valgan aquí las anotaciones que realizamos sobre los distintos enfoques del poder (el visible, el oculto o el manipulador) dado que es posible encontrar ejemplos de las tres facetas entre las diferentes figuras que fueron creando el EEES.

Considerados globalmente, éstos representan un núcleo reducido en comparación con los que se han visto ‘afectados’ (en el sentido de lo mencionado previamente) por el EEES, ya que en este segundo grupo se integran desde los equipos de gobierno de las universidades, los docentes, los estudiantes, las asociaciones profesionales, las sociedades científicas, y la sociedad en su sentido más amplio. La heterogeneidad de estos colectivos hacen esperables reacciones dispares por la diversa aproximación a los temas, donde para algunos resultaban más candentes, y las repercusiones sobre las propias necesidades eran variadas. Más aún, es imposible reunir las manifestaciones de manera uniforme dentro de cada colectivo, pues en todos los casos se experimentaron apoyos, oposiciones o se ignoró su existencia según fueran las urgencias o cercanías de los problemas que se les presentaban.

La aproximación a algunas de esas visiones debe hacerse a sabiendas de otra de las condiciones en las que circuló la información, marcada por la asimetría de conocimiento entre los diferentes grupos, las posibilidades de acción e implicación. Es así como en algunos de ellos el sentido de la ‘urgencia’ tuvo su expresión efectiva y los llevó a manifestarse, en tanto en otros la aceptación indiferente marcó su actuar. Desde el punto de vista de la conducción del sistema educativo resulta crucial “saber responder a todos sus ‘grupos de interés’ asegurándoles una cooperación continua y proporcionándoles al menos una satisfacción mínima. De esta forma, las respuestas ante los distintos grupos proceden de asumir diversas actitudes tales como consentir, comprometer, evitar, resistirse o manipular sus expectativas concretas” (CABALLERO, 2003:9).

Resultaría un ejercicio inútil tratar de cuantificar quiénes se encontraban a favor o en contra de la implementación del EEES en España, tanto por la imposibilidad real de lograr una cifra que remotamente se aproxime a la realidad, como por la trascendencia de ese dato. Al mencionar esto queremos referirnos a un ejercicio teórico que suponga constatar la cantidad de voces acordes o disonantes a sus planteamientos, como si la sola suma de fuerzas le diera más o menos trascendencia al problema a discutir. Otra

historia sería si se hubiera utilizado alguno de los mecanismos usuales en las democracias para validar propuestas, como es el ejercicio del voto, por el cual se permite evidenciar los sentimientos y deseos de una población.

Sin un procedimiento de esa naturaleza y en medio de un derrotero que, como hemos visto reiteradamente, se fue dando secuencialmente durante diez años, las informaciones sobre su alcance fueron tomando estado público de manera paulatina. Con ello, el fluir de la información que pudiera dar lugar a la toma de conciencia (tanto para su aprobación como para su posible oposición) fue especialmente desproporcionada entre los que estaban convencidos de sus propuestas, porque habían formado parte de su génesis o trabajado directamente para la construcción de nuevos procedimientos, y los que se enfrentaban a sus ideas a medida que tenían ocasión de analizarlas. Estos últimos aparecieron de manera tardía, conforme avanzaban los años y cuando la puesta en funcionamiento se hacía inminente. Representados en grupos de estudiantes y algunos colectivos docentes, las argumentaciones contrarias a las reformas incrementaron sus expresiones tanto en las argumentaciones públicas y académicas, como también por la vía de los hechos, mediante la toma de instituciones y manifestaciones con diverso grado de agitación.

Es posible proponer categorías de *stakeholders* que identifican sentimientos de los individuos en relación a cómo se dio el proceso de Bolonia en España, partiendo de las entrevistas realizadas y la información pública. Como en todas esas expresiones se reflejan situaciones vividas por personas a lo largo de un cierto tiempo, no son categorías incompatibles, sino estados de ánimo por los cuales se ha transitado, en especial entre aquellos con mayor información y cercanía a todo el proceso.

Es así que nos encontramos con quienes pueden ser vistos como,

- los ‘ideólogos’ de la reforma,
- los ‘traductores’ de la misma,
- los ‘gestores’ a cargo de implementarla,
- los ‘convencidos’ del proceso,
- los ‘desilusionados’ de los efectos producidos,
- los ‘resignados’ a convivir con ella,

- los ‘opositores’ a sus propuestas y
- los ‘descreídos’ de que puedan alcanzarse los resultados indicados.

Es de hacer notar que a lo largo de este trabajo hemos hecho referencia indirecta a los ‘ideólogos’ que han generado las ideas del sistema, aunque no los clasificamos de esa forma, cuyas manifestaciones se plasmaron y acompañaron al conjunto de las Declaraciones que dieron forma al EEES. Estos son, en el caso de España, quienes tenían la responsabilidad de representar al país en las instancias políticas y técnicas para el diseño de las principales líneas que pautan actualmente a Bolonia. En otras palabras, las argumentaciones de los documentos son fiel reflejo de su pensamiento y actitud de apoyo hacia una forma de concebir la universidad, de la cual están convencidos.

Diferente es el caso de los que denominamos los ‘traductores’, queriendo significar no a quienes tuvieron la tarea de pasar al castellano los documentos de las reuniones del EEES escritos en otras lenguas, sino los que interpretaron, ajustaron o tomaron inspiración en ellos para producir las reformas legislativas instauradas en España. Es claro que en ese nivel de actuación se encuentran los políticos que, desde el Parlamento o desde los Ministerios, dieron forma al marco normativo actual. Pero no sólo estas figuras pueden ser integradas en este grupo, sino que también reúne a Rectores de universidades, gestores de las mismas, así como consultores que, por medio de estudios o investigaciones realizaron aportes teóricos en los se fueron incluyendo visiones que no figuraban en los discursos originales o eran interpretados de manera caprichosa.

Es recurrente encontrar en los documentos que hemos analizado que los ‘traductores’ tienen una opinión favorable a los postulados del Espacio Europeo, lo que no es sinónimo de un alineamiento exclusivo a ellos. Las reformas planteadas evidencian una interpretación más amplia, que lleva a que buena parte de las cargas que se imponen sobre el sistema universitario no se correspondan con las propuestas del EEES. No significa tampoco que vayan en su contra, pero es claro que no surgen de él ni convergen, necesariamente, en la consecución de sus objetivos.

Un ejemplo de esas discrepancias está en la asignación de los tiempos para los tres niveles de formación (grado, máster y doctorado), que no encuadra con la armonización propuesta para los sistemas a fin de facilitar la movilidad y utiliza valores diferentes a los usados en la mayoría de los países adherentes a Bolonia.

Justo es decir que no necesariamente corresponde atribuirles mala intencionalidad a quienes aprovechando el tiempo de ajustes requeridos por el EEES, propusieron otras ideas no provenientes de él, pero la coincidencia temporal entre ambos procesos genera las confusiones que se experimentaron. Sirva como ejemplo del compromiso experimentado por alguien que puede estar dentro de nuestra clasificación, Cristina Garmendia Mendizábal, Ministra de Ciencia e Innovación del Gobierno entre los años 2008 y 2011. La cita de uno de sus escritos refleja a las claras la defensa del modelo propuesto por el espacio europeo, al tiempo que lo vincula con cambios que entendían inevitables pero que no provenían de él.

“Quizá porque nuestro sistema universitario estaba terminando una transición que otros países realizaron con anterioridad, el proceso de construcción de este Espacio Europeo de Educación Superior ha resultado más complejo, ha requerido mayor tiempo y reclama una especial atención por parte de la comunidad universitaria y, por extensión, de la sociedad. [...] No es responsable tampoco atribuir a “Bolonia” otros males o demonios que no son sino problemáticas existentes desde hace tiempo —como la clarificación de las atribuciones profesionales en algunas titulaciones, el desarrollo del Máster de Profesorado de Secundaria o las enseñanzas artísticas no universitarias. En otros casos, más que problemas pendientes, se trata de oportunidades que podemos poner en riesgo, y me refiero en particular a la Estrategia Universidad 2015: la propuesta que el Ministerio ha proyectado para generar un gran pacto social por la universidad que deseamos para 2015” (GARMENDIA, 2009:9).

Es en el grupo de los que llamamos ‘gestores’ de la reforma donde se comienzan a dar ejemplos que ponen en claro que, aunque comparten los principios fundamentales de las nuevas propuestas para la universidad, no todas las soluciones encontradas satisfacían sus aspiraciones. Partiendo de la convicción que la idea de Bolonia era buena, necesaria, simple y sencilla, la experiencia española acabó convirtiéndose para muchos en un mal sueño.

“Era necesario ordenar los sistemas, y por eso surgió Bolonia. Y lo que era simple se convirtió aquí en complejo, en gran medida inútil, y en una fuente continua de dudas, discusiones, malentendidos, pérdidas de tiempo y de esfuerzo, así como razón de cabreos generalizados. Lo que se está haciendo en

este país con la aplicación de los principios de Bolonia no tiene nombre y es una locura” (SALABURU, 2011:1).

En el nivel que operan los gestores es donde se sienten en la práctica las nuevas exigencias o cambios de rutinas que llevan a la asignación de recursos, tiempos y energías en asuntos con sentido difuso. En este grupo se encuentran tanto aquellos que, convencidos a cabalidad de las virtudes de ‘Bolonia’, han buscado las maneras de incorporar las disposiciones, como también están quienes marcan las diferencias con lo hecho.

Entre éstos se encuentra Carlos Berzosa, rector de la Universidad Complutense de Madrid en el período 2003 a 2011, quien valora desde el punto de vista académico el haber tenido la posibilidad de fomentar la movilidad y la validación de títulos, en tanto que desde lo económico, político y social el EEES contribuyó a fomentar la integración, a fin que “no sea sólo un mercado, una moneda, sino también una Europa de los ciudadanos” (BERZOSA, 2008:1). Al preguntarse por las razones que pueden tener los detractores del EEES, rechaza la idea de que sus reacciones respondan a algún supuesto enemigo omnipresente que sembrara incertidumbres para cosechar el caos. Por el contrario, no cree en la existencia de esas amenazas pues entiende que las causas de las soluciones incorrectas “no deben ser imputables a Bolonia, sino que son el resultado de las actuales tendencias sociales y de la creciente globalización dominada por el mercado, que afectan negativamente a la universidad” (ob.cit). Reafirma así lo que hemos señalado cuando asociábamos esta reforma a un marco más global de tendencias sociales, políticas y, especialmente, económicas integradas dentro del concepto general de “neoliberalismo”.

Pero uno de los puntos en donde se concentra la mayoría de las críticas de los gestores es el relacionado con la burocracia, o mejor dicho, con el incremento experimentado de los trámites y cumplimiento de requisitos formales, sin sentido aparente para el buen funcionamiento de las instituciones, y menos aún, sin relación al EEES. Un foco privilegiado de esas diatribas se encuentra en ANECA, que a juicio de Berzosa constituye un ejemplo del despropósito en que desembocó el proceso de convergencia en España, que “están inquietando a rectores, decanos y profesores. Hemos vuelto a caer en el vicio de este país, que es crear burocracia, solicitar datos absurdos, algunos de ellos incluso en contra de la autonomía universitaria, y no ir a la

verdadera esencia de lo que debe ser un plan de estudios. Por estas razones digo sí a Bolonia, pero no de la forma que se está haciendo” (ob. cit.).

De los asuntos que más molestan a los gestores, tomando como referencia las entrevistas realizadas y expresiones como las recientemente citadas, está el sentimiento de vaciedad de contenidos que surge de las imposiciones de las normas actuales, en la rigidez de los procesos señalados para promover la carrera docente como para desarrollar las actividades académicas; en suma, una reforma realizada con “excesos burocráticos y desenfocos pedagógicos” (VÁZQUEZ, 2011:34). El concepto de “jaula de hierro” que acuñara Weber, cobra sentido para muchos académicos en los tiempos que corren, por reflejar cabalmente la sensación de inmovilidad y ahogo ante exigencias inútiles que dificultan y quitan tiempo para realizar las tareas esenciales.

2.1 Resistencia a las propuestas de Bolonia

Así como intentamos señalar en qué colectivos se encuentran mayoritariamente los que están a favor de Bolonia, también es posible afirmar que los principales grupos representantes de la oposición se hallan entre los estudiantes y los docentes (en ese orden). Las expresiones contrarias fueron subiendo de tono a medida que transcurría el lapso hasta la implantación del proceso, teniendo en los años 2008 y 2009 el punto más álgido de descontento a través de marchas, encierros, actos y proclamas, así como artículos de opinión y publicaciones de variado tipo, incluyendo las académicas.

Es necesario hacer notar que el descontento no involucraba a la totalidad de los estudiantes (menos aún de los profesores), diferenciándose claramente entre los que estaban vinculados a las universidades privadas y los de las universidades públicas, que fue en donde se expresó con mayor fuerza. Aún en estas universidades la participación e involucramiento registró diferencias según el área de conocimiento, siendo los estudiantes de las humanidades y ciencias sociales los que se caracterizaron, generalmente, manifestarse con mayor fervor.

Analizar los diferentes argumentos que estaban en la base de sus proclamas, vistas ahora con la distancia que dan los años y habiendo pasado por los momentos más candentes⁸³, nos permite ensayar una clasificación de diferentes aspectos que

⁸³ Es de hacer notar que al escribir estas líneas, junio de 2013, las universidades públicas (especialmente) se encuentran envueltas en nuevas manifestaciones de descontento, pero por razones atinentes a las

caracterizaron las protestas, sin pretender agotar las posibles variantes que tuvieron lugar:

- Fue notoria la preocupación de los estudiantes, y en especial de algunos de sus representantes, por tener una amplia información sobre las reformas a las que estaba siendo sometida la educación universitaria, a fin de poder argumentar con fundamento sobre los motivos por los cuales se oponían a esos cambios.
- Se experimentó el mantenimiento de una línea argumental que consideraba las causas visibles de los cambios y, especialmente, las que entendían como razones ocultas o expresadas como verdades a media, con una coincidencia sostenida a lo largo de los años.
- El rechazo hacia los cambios producidos en las universidades españolas incluían, casi sin distinguos, temas que eran consecuencias directas de la implementación del EEES y otros que provenían de las ya mencionadas reformas impulsadas por las autoridades educativas nacionales, que sólo se vinculaban por la coincidencia cronológica. No obstante, con frecuencia se encuentran ejemplos de quienes matizaban su discurso cuando verificaban que no se podían atribuir vínculos causales entre ambos tipos de medidas. Es más, es frecuente encontrar expresiones de apoyo al proceso europeo entre los exponentes de posturas críticas a lo vivido en las universidades en el último decenio.
- Al mismo tiempo hay abundantes ejemplos de quienes se expresan de manera diametralmente opuesta a lo recientemente indicado, pues entienden que los principales objetivos propuestos por el Espacio Europeo no eran siquiera necesarios, en la medida que los efectos anunciados como sus frutos ya eran alcanzables sin una reconversión tan radical y costosa.
- Es llamativo verificar cómo las principales acciones que están en el centro de las propuestas de cambio de las universidades, constituyen verdaderas antípodas en donde no se admiten posiciones intermedias: el mismo hecho tiene una connotación de valor diametralmente opuesta según sea la posición del interlocutor, entre quienes aprueban los cambios y los que los critican. Se

reformas surgidas en medio de la actual crisis económica que afecta a España y no al la implantación del EEES.

pueden ver ejemplos en muchos de esos conceptos fundantes, por ejemplo en la vinculación de la universidad con las necesidades del mercado y, más en particular, con “las empresas”; la adopción de metodologías de enseñanza basadas en competencias; el papel que juega la calidad en la formación universitaria, en especial cuando es vista como sinónimo de las Agencias de Acreditación; el acortamiento de los tiempos de estudio, en especial en el grado; la movilidad de profesionales; el pago de los estudios por parte de los estudiantes para que cubran los costos reales; la desaparición de carreras que no son rentables, entendida como una racionalización de la oferta universitaria, entre otros. De esa forma están lo que entienden que alcanzar (o al menos orientarse hacia) cada uno de los puntos señalados representa un motivo de orgullo. por el avance que suponen, en tanto que, para otros, ese mismo hecho da lugar al rechazo más profundo.

Es importante reiterar que la falta de unanimidades a la hora de valorar al EEES se explica por factores muy diversos, como pueden ser la desigual capacidad para comprender los cambios (debido a la formación, vínculo con el tema, cantidad de información conocida, etc.) que no permite aquilatar por igual la trascendencia de los temas a todos los *stakeholders*. También se entiende por las distintas visiones políticas e ideológicas sobre el rol de la universidad en la sociedad, los vínculos que deben establecerse, el juego entre la autonomía y la subordinación, el papel de las instituciones públicas o privadas, entre otros. Finalmente, una perspectiva con tintes de individualismo y pragmatismo, que hace que los individuos se posicionen según cómo las reformas afecten sus vidas e intereses.

Es más, aún dentro de los que se oponen a Bolonia o marcan sus diferencias, no todos lo hacen a partir de razonamientos similares, sino que por el contrario utilizan argumentos de diferente naturaleza. Intentemos agruparlos en algunas categorías que nos permitan una aproximación a esas sensibilidades. Es importante volver a destacar que hay ideas que se dirigen directamente contra todos o algunos de los postulados del EEES, pero que al mismo tiempo existe una fuerte carga de reprobación hacia los cambios que implementó el sistema educativo español. En el balance general, es posible afirmar que estas segundas son la mayoría, aunque el discurso generalizado sea dicho en ‘contra de Bolonia’.

2.2 Los claroscuros del proyecto de Bolonia

Es opinión recurrente en algunos de los críticos del EEES que sólo es posible interpretar las propuestas que se realizan, si se toman en cuenta otros cambios producidos en sectores no necesariamente vinculados a la educación, impulsados por grupos de interés económico y político muy concretos que se mueven a escala mundial. Estas visiones se encuentran alineadas a lo señalado sobre el neoliberalismo.

2.2.1 Un discurso que oculta otras intenciones

En primer lugar, están los que afirman que el discurso imperante del EEES busca ocultar otras realidades que no son las que se expresan como fundamentos de los cambios. Desde esta mirada se entiende que el objetivo es difuminar un proyecto político-económico con características predefinidas que se intenta concretar en las universidades, presentándose en términos políticos como una exigencia natural o neutra. Desde esta lectura, lo que en realidad sucede es que, tras el discurso de la productividad, la competitividad, la empleabilidad y la mercantilización, “se esconde la necesidad de adaptar las instituciones universitarias a los requerimientos del capitalismo post-industrial” (BARCHIESI, 2010:112).

De manera similar están los que recuerdan que lo que ha llegado a las universidades es un ejemplo más de los desajustes que el neoliberalismo ha provocado en el Estado del Bienestar, flexibilizando la vida de las personas “según los requerimientos ciegos e imprevisibles de un mercado genocida. [...] Habría sido ridículamente ingenuo pensar que el capitalismo se iba a detener a las puertas de la Universidad” (FERNÁNDEZ en ALEGRE, 2009:6). La universidad pública sería un ejemplo más de las instituciones que, por formar parte del Estado para el cual los ciudadanos son su centro prioritario de atención, debería dar cabida a nuevas exigencias y demandas, con reglas de juego que no eran las suyas.

Entre los que cuestionan a Bolonia por su falta de transparencia, podemos tomar como ejemplo el planteamiento de Fernández Liria que fundamenta su rechazo no desde las propuestas que explícitamente se expresan, sino de las que entiende no son mencionadas. Señala, “pero ¿qué se tiene contra Bolonia? ¿Qué se tiene contra la homologación de títulos europeos? ¿Qué se tiene contra la formación de un espacio de educación superior europeo? ¿Cómo puede parecer mal esta idea?”. Él mismo se

responde: "No, si esta idea no le puede parecer mal a nadie. El problema que hay es que en la declaración de Bolonia hay dos puntos fundamentales, que son la homologación de títulos para que se pueda convalidar un título por otro a nivel europeo con mucha facilidad, y la movilidad europea de los estudiantes. Contra eso nadie tiene nadie. Lo único que pasa es que eso es precisamente lo que no se ha hecho", sentencia. Porque si la homologación hubiera sido de verdad uno de los ejes prioritarios para la reforma, no se hubiera escogido en España un modelo de títulos (el de los cuatro años para el grado, más uno para el Máster) que no coincide con la gran mayoría de los países que integran el EEES. Por lo cual ese tema no era el que realmente interesaba ni se buscó una salida para que pudiera ponerse en ejecución. A la pregunta sobre qué es Bolonia en realidad, se responde, es "lo que está diciendo el movimiento estudiantil. Lo que se esconde por detrás de esa pretendida revolución educativa a nivel europeo es una mercantilización de la universidad pública" (FERNÁNDEZ LIRIA, 2009:1).

En su opinión, esto lo han diagnosticado los estudiantes a la perfección al advertir que la universidad pública no va a recibir financiación pública, dinero de los impuestos, para proyectos de investigación, para planes de estudios, para departamentos, para becarios, si previamente no demuestran cada uno de ellos que obtendrán financiación externa de la esfera privada.

Resulta claro que estas prevenciones se ven reflejadas en la Ley de la Ciencia, y a la cual nos referimos en el capítulo II. Sin embargo, las expresiones del profesor Fernández Liria son del año 2009, lo que señala que las ideas fermentales de la norma ya se encontraban en proceso. Al mismo tiempo, es necesario recordar que esa forma de gestionar la investigación y la asignación de recursos a las universidades no está contenida en el EEES y sí en el Informe Bricall.

Aclara el autor que no es que se vaya a acabar con la universidad pública.

"Ni los estudiantes piensan eso, ni los profesores que estamos en contra de Bolonia creemos eso. No se va a acabar con la universidad pública. Nunca se acaba con las cosas que no son rentables. ¡Qué tontería! Naturalmente que no se va a privatizar la universidad. Todo lo contrario. Lo que se va a hacer es ponerla al servicio de las empresas, de tal manera que a través de la universidad pública, las empresas puedan aspirar el dinero de los impuestos" (FERNÁNDEZ LIRIA, ob. cit.).

2.2.2 Discurso vacío y alejado de las necesidades y apoyo

Otras opiniones centran las críticas en los contenidos, desde una doble mirada. Por una parte están quienes entienden que se trata de un discurso vacío de sustancia, “plagado de tópicos y lugares comunes” (FUEYO. 2004:208), sin referentes teóricos claros, que se fue construyendo sobre iniciativas e intereses de los políticos que participaban en las reuniones de estructuración del sistema. Por otra parte se apunta a que ese proceso tuvo un supuesto grado de apertura y participación, cuando lo que efectivamente conocía la sociedad eran informaciones parciales, poco claras y sobre las cuales no se promovían debates verdaderos, sin explicitación del sentido y efectos que tendrían sobre los principales afectados, vale decir los estudiantes y los profesores.

Están también los que señalan que los argumentos del EEES son imposibles de aceptar porque vinculan la educación con el mercado laboral, especialmente desde quienes consideran que la universidad tiene como misión primordial la formación de personas en sus valores más trascendentes y no únicamente como mano de obra.

Es así que se señala, “la relación causal que se establece está repleta de fuertes contradicciones [...] más que un aumento de las opciones por crear más y mejores fuentes de trabajo, supone una clara reducción de las expectativas laborales de los estudiantes [...] y con una mayor descualificación de contenidos rebaja las expectativas de promoción de los estudiantes y las opciones de empleo seguros e interesantes” (CARRERAS, 2006:129).

Sirva este párrafo para ejemplificar un comentario anterior, en relación a las formas en que sobre un mismo asunto (la vinculación entre el EEES y el mercado de trabajo), se ubican opiniones radicalmente opuestas. Recordemos una vez más al Informe Bricall como uno de los ejemplos más significativos de los que valoran y privilegian este vínculo que, a la luz de lo mencionado por Carreras, nos permite evidenciar la dualidad de visiones. Resulta clara la imposibilidad de acuerdos entre posiciones que están en las antípodas, pues en ambos casos se parte de un modelo de universidad fundado sobre valores que tienen sentido para cada una, pero que no son vistos de igual manera por el otro.

Es aquí donde se evidencia otra de las implicaciones que el contexto tiene para la comprensión de las palabras y también para el entendimiento de las razones que pueden

dar lugar a esas afirmaciones, con coherencia más allá del ajuste gramatical de las frases, pues necesitan del conocimiento del entorno, “la enciclopedia del mundo compartida entre el emisor y receptor” (BERNAT-2, 1999:148). Es que la base ideológica sobre la que se sustentan los discursos es diferente, así como los valores que se buscan expresar, por lo cual aún utilizando las mismas expresiones se construyen ideas que llevan cargas afectivas de diferente tipo y propuestas con la intención de convencer al oyente, y no de buscar puntos de encuentro entre las visiones contrarias.

Dentro de ese contexto dividido, la carencia de información general sobre los alcances de la reformas fue otra de las constantes. Valga como ejemplo la encuesta de opinión pública realizada por Simple Lógica⁸⁴ en 2009, año anterior a la puesta en pleno funcionamiento del EEES, que indicaba que el 48% de los encuestados decían tener una baja o nula información, un 19,2% optaba por el “no sabe, no contesta”; los que consideraban tener un nivel de información medio eran el 22,9% y los que señalaban que el mismo era alto o muy alto eran el 10%. Sobre una escala de 0 a 10, la puntuación media resultante es un 2,7, lo que señala un más que bajo conocimiento del proceso de Bolonia, donde únicamente entre los estudiantes se tenía una puntuación media un poco superior, con un 5,2%.

2.2.3 Alerta por la pérdida de las Humanidades

Las Humanidades son indicadas de manera general como el área del saber que se encuentra en mayor riesgo de ser afectada por el EEES. Coincide aquí el hecho de que los estudiantes más activos en las movilizaciones provienen de ella tanto como del área de las Ciencias Sociales, así como fundamentalmente de universidades públicas amenazadas por los recortes, donde las humanidades aparecen como las más propensas a reducirse frente a otras áreas más vinculadas ‘al mercado’.

Por lo general las enseñanzas que se incluyen en la categoría de humanidades suelen cargar con el estigma de ser consideradas como ornamentos inútiles y poco prácticos, en especial en una sociedad que privilegia resultados tangibles e inmediatos. La valoración y el peso que éstas tenían en las universidades hasta hace sólo algunas décadas (con mucha más razón al comienzo de su historia) parece encaminarse hacia su desaparición, al punto que “estas carreras y materias pierden terreno a toda velocidad,

⁸⁴ Simple Lógica, <http://www.simplelogica.com/iop/iop09003.asp>

tanto en los programas curriculares como en la mente y el corazón de padres e hijos” (NUSSBAUM, 2010:20).

Se trata de un proceso inexorable en apariencia, sujeto a una suerte de evolución de la sociedad movida por reglas de mercado y hacia nuevas ciencias o disciplinas con requisitos diversos a las formaciones clásicas, sustentado en un discurso alimentado por las políticas implementadas en la universidad. Lo que se evidencia es un cuestionamiento a la razón de ser de las humanidades en una sociedad que parece prescindir de ellas, pues todo indica que “serán segadas por las últimas tecnologías imbricadas en la urgencia del mercado y la aversión a todo lo que sea primario, exterior a nuestra religión del consenso y a la visualización numérica” (REY, 2009:9).

Los pronósticos no son esperanzadores, en especial desde la óptica de docentes que han dedicado toda su vida a la enseñanza de las humanidades. Un ejemplo de ello surge en una entrevista concedida por el profesor Jordi Llovet a propósito de su despedida de la docencia luego de cuatro décadas de labor⁸⁵, donde deja un mensaje poco optimista sobre el futuro del desarrollo intelectual. Señala que “el plan de Bolonia ha puesto fin a las Humanidades, las ha convertido en algo residual” (ABC, 2011) creando un vacío que las nuevas estructuras de estudio, en particular las especializaciones, no podrán llenar y condenarán la formación a liviandades pasajeras. Esta sensación de vacío por la aplicación en España del EEES se suele repetir en docentes con dilatada trayectoria en la educación superior y que en muchos casos se mostraban esperanzados a los inicios de las reformas.

Como en ocasiones anteriores, debemos tener la precaución de no cargar en Bolonia responsabilidades que no le corresponden, en este caso asociándola directamente con la desaparición de las Humanidades, pues no existen propuestas en ese sentido que provengan de sus documentos, aunque, una vez más, es vinculable con otros énfasis puestos en las normativas surgidas en el mismo período. Podría afirmarse que aún si las propuestas en España estuvieran orientadas a fortalecer otras disciplinas (como las tecnológicas), ello no tendría por qué ir en detrimento de otras ciencias (como las Humanidades).

La supuesta oposición entre unas y otras a la hora de definir políticas públicas, puede ofrecer alguna pista que nos permita entender las razones de algunas de las

⁸⁵ “Adiós a la universidad”, 2011

distorsiones actuales del sistema universitario. Entre ellas tenemos los criterios que se aplican para valorar los méritos docentes (como ya hemos señalado), la prioridad para apoyar investigaciones en unas áreas más que en otras (las Ciencias sobre las Humanidades) y la sensación de desamparo que sienten los que han dedicado sus vidas a las ciencias sociales. La supuesta oposición, falsa a la hora de concebir la formación integral de los ciudadanos, se convierte en la práctica en un elemento discriminatorio que produce ganadores y perdedores, y tiene impactos que sobrepasan las meras pugnas de sectores académicos por el poder, para convertirse en una amenaza latente en la educación de las futuras generaciones a corto plazo.

2.2.4 Propuestas sin garantizar resultados

Entre las reformas hay iniciativas que se constituyen en blanco favorito de las críticas, y en este apartado señalaremos tres de ellos. El primero son los Consejos Sociales que se incorporan a las universidades como instrumentos de colaboración para su conducción; se señala que a diferencia de otros países en donde desarrollan funciones de patrocinio o patronazgo, en las universidades españolas “no aportan nada: ni becas, ni recursos financieros, ni propuesta racionales de futuro” (CAPELLA, 2009:19). En vez de promover iniciativas que aligeren las cargas de las instituciones, imponen por el contrario exigencias de complejo procesamiento para las universidades, pues les piden que busquen autofinanciarse, que conviertan actividades universitarias en servicio comercializable o que extremen los mecanismos de contención del gasto y sin medir las consecuencias académicas.

El segundo foco de críticas que, como veremos en el capítulo siguiente, es una constante en buena parte de las entrevistas a los docentes, está vinculado a la homogeneización de las prácticas pedagógicas, que recortan la autonomía docente por medio de programaciones diseñadas por otros a fin de ser aplicadas de manera generalizada. Las animosidades sobre estos métodos están fundamentadas en que, en buena medida, las programaciones resultan una forma solapada de llamar de manera diferente a lo que ya se venía haciendo, sin que se proponga una verdadera innovación; como agravante se le añade el carácter de ser prácticas uniformes y burocráticas, que no discriminan entre situaciones educativas diversas, “con su énfasis en las metodologías docentes y no en los contenidos transmitidos” (ob. cit., 28).

En ambos casos (Consejos Sociales y prácticas uniformes) debe hacerse nuevamente mención de que se trata de medidas que no surgen directamente de la aplicación del EEES, ya que si bien el tema de las competencias se mencionaba, la opción por homogeneizar los métodos corrió por cuenta de las autoridades del país, en especial en su forma de aplicación.

Finalmente, el tercer blanco de críticas tiene relación directa con nuestro objeto de estudio: las políticas de calidad. Desde la visión de los críticos se señala que “no hay nada en Bolonia que garantice un incremento de la calidad de las enseñanzas universitarias. En realidad, lo que interesa en este momento no es la calidad de la enseñanza, sino el incremento de la recaudación” (ob. cit., 19).

Este aspecto, junto con las críticas a ANECA, los retomaremos de inmediato al analizar la encuesta aplicada a las universidades de España.

2.2.5 La ANECA, blanco de críticas

La presencia de las Agencias de Calidad es una de las innovaciones más desatacadas como fruto del EEES, dentro de las cuales la ANECA es la que aglutina las críticas de quienes ven en ella la intromisión de criterios ajenos a la realidad universitaria. Además el hecho de tener competencia sobre todo el país y la responsabilidad final de todos los procesos de evaluación, multiplican su exposición de posibilidades de críticas. Justo es decir que también las Agencias concitan consistentes opiniones positivas, como veremos en las entrevistas, lo que reafirma lo ya señalado recurrentemente: los amores y odios que Bolonia logra sobre los mismos temas y con igual grado de pasión.

La oposición a las Agencias se podría resumir en dos grandes categorías: por una parte el reclamo permanente contra el incremento de la burocracia a la que es sometida la Universidad, representada en la batería de programas de evaluación que se le aplican, y por otra parte el cuestionamiento esencial al modelo sustentado por las mismas, y en especial a la legitimidad de su existencia en el sistema universitario. No es ajena a esto la expresión reiterada sobre el socavamiento de la autonomía universitaria, tema manido a lo largo de la historia de las universidades cada vez que deben afrontar la intromisión del Estado sobre sus prácticas académicas.

“Los distintos gobiernos españoles, con la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) al frente, están causando tal daño a nuestro sistema universitario, que esta institución va a necesitar años para poder recuperarse de este ataque al sentido común y a la autonomía académica universitaria” (SALABURU, 2011:1).

En el mismo sentido se orientan otros autores que alertan sobre el vaciamiento espiritual de esta institución, a la que a fuerza de imponerle formas de organización, criterios de acción y vocabulario ajeno a lo que habían sido sus prácticas tradicionales durante años, se ven como “auténticas esferas cristalina autistas, en las que los más destacados de sus miembros [...] hablan un lenguaje que no tiene apenas nada que ver, no sólo con la realidad circundante, sino con la realidad de sus propias instituciones” (BERMEJO, 2011:12).

Este último autor, José Carlos Bermejo, expone en su trabajo *La maquinación y el privilegio* un pormenorizado análisis de las razones históricas, ideológicas y políticas que dieron lugar a que en España se llegara al modelo de Agencia de acreditación como el que se plasmó en ANECA.

Sostiene que el sustento ideológico que se encuentra por detrás de su creación se basa en el privilegio del mercado y la empresa, y que los textos, informes y criterios de evaluación que se elaboran en sintonía con ellas, necesitan además una ideología educativa que privilegie a las competencias y las habilidades.

Estas dos son expresiones que encierran mucho más que ideas vinculadas al ámbito educativo; así, entiende que las competencias son defendibles exclusivamente si se las vincula a la creación de una fuerza de trabajo adaptada a las necesidades transitorias del mercado laboral, siempre cambiante. Por su parte, entiende las habilidades como el conjunto de instrumentos, estrategias y representaciones que permiten desempeñarse en ámbitos concretos, incluidos el laboral.⁸⁶

De esa forma Bermejo señala que ANECA haciendo una hábil utilización de estos constructos,

⁸⁶ Las afirmaciones sobre las competencias, sus alcances y motivaciones pueden ser objeto de miradas alternativas, pese a lo cual son entendibles en el contexto del proceso experimentado en España; ingresar aquí en un debate sobre competencias nos alejaría de nuestro objetivo, por lo cual sólo indicamos como admisible la presencia de diferentes posturas en este tema.

“[...] ha creado todo un sistema de normas, textos, protocolos y procedimientos: son compulsivamente exhaustivos, porque intenta controlar una realidad que se les escapa;

1. son cerrados y autorreferentes, porque sólo hablan, en realidad, de sí mismos;
2. son mutables de modo continuo, porque como no consiguen controlar la realidad, caen en la contradicción y necesitan ser constantemente corregidos;
3. no entran nunca en los contenidos [...],
4. exigen la aceptación ciega del protocolo y no admiten ser refutados [...],
5. premian a quienes creen en esos protocolos, los cumplen puntualmente y los aplican a los demás miembros de la comunidad académica, ofreciéndoles la posibilidad de incorporarse por cooptación a la pirámide evaluadora” (ob. cit., 46).

Es interesante recobrar aquí lo expresado sobre las formas de expresión del poder y la elaboración de las agendas que constituyen el intercambio entre las instituciones y las Agencias. Un discurso importado desde fuera del ámbito académico, una ‘urgencia’ temática puesta como prioritaria, procedimientos impuestos de manera vertical y sobre la base de la legalidad y un discurso cerrado asumido por las instituciones como propio van configurando un escenario en donde los procedimientos cobran sentido porque ‘deben seguirse’. Sin entrar en motivaciones y razones para hacerlo. Las reformas pasan a integrar las rutinas institucionales, al punto de que las quejas por las exigencias se siguen oyendo, pero más como expresión de molestias ante una tarea engorrosa que como reclamos por una racionalidad de los procesos.

Hay entre los críticos a ANECA quienes apuntan directamente a la razón de ser como organización y, en especial, a las posibilidades reales que tiene para garantizar la calidad. El argumento central plantea una duda sobre las posibilidades de la Agencia para obtener resultados que convenzan y demuestren lo que es la calidad, tanto en docencia como en investigación, cuando ella misma no está capacitada para dirimir en esas áreas. Se señala que los mecanismos propuestos fallan por la falta de conocimiento profundo en lo que constituye el núcleo duro del trabajo de las universidades. Otro aspecto fundamental del cuestionamiento es que quienes llevan a cabo las evaluaciones

son universitarios que no profundizan en los matices o diferencias propias de las distintas escuelas o corrientes de pensamiento involucradas.

“La ANECA, tal como ha sido configurada, orientada y gestionada, constituye una enorme pretenciosidad totalitaria. Porque es pretencioso proponerse valorar lo que no se está en condiciones de valorar, así como expedir credenciales sin título para ello. Y es totalitario imponer criterios, parámetros e "indicadores" absurdos o muy discutibles para valoraciones y acreditaciones de toda clase de profesores, titulaciones y programas, determinando el curso de la vida de muchas personas” (DE LA OLIVA, 2003:6).

Estos conceptos fueron escritos hace ya diez años, cuando la Agencia estaba dando sus primeros pasos, pero suenan muy parecidos a los que dos lustros después surgen de las conclusiones del informe *Propuestas para la reforma y mejora de la calidad y eficiencia del Sistema Universitario Español*, producido por una Comisión de Expertos para la Reforma del Sistema Universitario Español designada por el Ministro de Educación actual⁸⁷.

El informe, publicado el 15 de febrero de 2013, descalifica contundentemente los programas de evaluación del profesorado, al señalar que “es necesario que las universidades tengan capacidad para aprovechar las oportunidades y captar profesores e investigadores de primera fila con facilidad e independientemente de su origen. Actualmente esto es muy difícil, incluso imposible en la práctica, con el actual sistema de acreditación de la ANECA” (COMISIÓN DE EXPERTOS, 2013:19). El documento tiene un alcance más amplio al de valorar las actividades de la Agencia, pues está orientado a proponer reformas radicales en las universidades en un marco de crisis económica (y, por tanto, sale del foco de atención de nuestro trabajo). No obstante, merece la pena destacar lo que puede parecer una paradoja, dado que un informe con clara terminología y orientación neoliberal, propone una visión crítica hacia una entidad (ANECA) que es comúnmente señalada por sus detractores, como uno de los ejemplos de las políticas neoliberales en acción.

Resulta interesante poder comparar estas opiniones críticas a las Agencias con las que surgen de las universidades que respondieron a la encuesta realizada en esta investigación, donde su valoración es mayoritariamente positiva.

⁸⁷ Ministro de Educación José Ignacio Wert

Las acciones que involucran a ANECA han pasado a tomar un estado público que supera a los intereses exclusivos de las universidades. Ejemplo de ello se registró con ocasión de la decisión del Gobierno nacional tomada a mediados del año 2013 en relación a la Reforma de las Administraciones Públicas que contenía la directriz de suprimir la Fundación que la regía para convertirla en un organismo público.

Esta noticia tuvo destacada acogida en la prensa y blogs de variada índole⁸⁸, que llegaban a imaginar la eliminación de la Agencia con esa medida. Aunque el verdadero efecto de la decisión de gobierno era otra, su aparición en estos medios deja en claro la sensibilidad que despierta y el interés de algunos colectivos para que deje de existir.

3. PERCEPCIONES DE LOS ACTORES UNIVERSITARIOS EN RELACIÓN AL EEES Y LOS SIGC

3.1 Encuesta de opinión sobre la instalación de los SIGC

Recordemos algunas de las características de esta encuesta, explicitada en su metodología en los capítulos iniciales. Por medio de ella se buscó la opinión todas las universidades españolas a través de los responsables de los temas de garantía de la calidad, para complementar la visión de las entrevistas en profundidad realizada a actores relevantes de las tres universidades integradas en esta investigación. Se propuso un cuestionario en la primera quincena del mes de febrero de 2012 orientado a recabar algunos datos sobre sus SIGC (Anexo 1), partiendo del supuesto de que en esa fecha todas las universidades ya debían tenerlos instalados conforme las disposiciones nacionales.

La opinión de estos *stakeholders* resultaba de interés por ser quienes operan directamente en el área de calidad de las instituciones, ya que sus vivencias podían ser la expresión de quienes lidian a diario con Bolonia y sus propuestas, y no sólo de quienes se aproximan a ella como objeto de estudio; en otras palabras, retomando uno

⁸⁸http://elpais.com/elpais/2013/07/16/opinion/1373983075_676244.html;
<http://www.ceem.org.es/blog/el-gobierno-extingue-la-aneca-y-renace-como-un-organismo-publico/>;
<http://profesoranecado.foroactivo.com/t395-segun-el-confidencialcom-el-gobierno-extingue-la-aneca>”
[consultadas el 28 de octubre de 2013]

de sus *leitmotiv*, de aquellos que debían atender al corazón de todas las reformas impulsadas.

Se obtuvieron 18 respuestas, lo que representa un 24% del total de las instituciones de España, una cantidad que resulta escasa para que podamos sacar conclusiones válidas para todo el sistema universitario. Las causas de la falta de apoyo pueden suponerse, pues no hay indicios de la no respuesta, y atribuirse a la posible desconfianza a dar información a un doctorando desconocido por parte de quienes recibían la invitación para responder por lo que sucedía en sus instituciones. También pudieron incidir las sospechas sobre el uso futuro de los datos que, si bien no pretendían inquirir sobre temas de confidencialidad podían ser entendidos como una ‘inspección’ sobre los avances internos de la universidad en estos temas. Lo mencionado eran imponderables a solucionar, si bien se procuró motivar la participación señalando lo breve del cuestionario (10 preguntas) y con la certeza de que la identidad de las instituciones estaría a salvaguarda (resulta imposible con la herramienta utilizada correlacionar las respuestas con los autores).

Un comentario adicional al respecto es que hubo otras 10 universidades que accedieron a ver las preguntas pero decidieron no responderlas quizás por falta de tiempo, por no ser de su interés o por cualquier otro motivo. Con estas precauciones debemos analizar la información recibida, ya que los datos sólo nos aproximan a un bajo porcentaje del espectro universitario, pero aún así nos permiten avizorar coincidencias con reflexiones que hemos venido señalando a lo largo de esta investigación. Todas las preguntas proponían tópicos que no eran excluyentes según fuese el tipo de universidad, con excepción de la pregunta inicial que pedía se indicase esa característica, por lo cual los ítems considerados se aplicaban en cualquier institución.

3.1.1. Las universidades que respondieron la encuesta

Los resultados indican que respondieron once Universidades públicas, seis privadas y una de la Iglesia Católica, según surge de la pregunta 1. La 2 se orientaba a relevar el avance de la implementación del SIGC y de sus respuestas se obtuvo que la misma se encontraba en un importante estado de desarrollo en todas las universidades, aunque entre ellas se evidenciaban un progreso desigual de forma que,

- en 9 casos se encontraba plenamente operativo,
- en 7 se había podido implementar de manera parcial,
- en 1 caso la universidad estaba solucionando problemas previos, y
- en 1 se encontraba apenas en una etapa inicial de desarrollo.

3.1.2. Opiniones sobre la implantación de los SIGC como nuevo proceso

La pregunta 3 atendía a indagar sobre las impresiones que despertaba en cada institución la puesta en marcha del SIGC y dentro de las cuales la más señalada fue que “Se encontraron dificultades propias de toda nueva implantación administrativa”, con 14 respuestas (78%). Las otras dos más expresadas fueron casi opuestas ya que un caso apunta a la ausencia de dificultades, y en el otro a que la cantidad de problemas fueron tales que demoraron la instalación. En ambos corresponde a 2 respuestas en cada una (11% en ambos casos). De todas maneras, la tónica general es que los requerimientos no eran tan insalvables o complejos como para imposibilitar su ejecución.

TABLA 5. Puesta en funcionamiento de los SIGC en las universidades

Pregunta 3, ¿Cómo se ha dado la puesta en funcionamiento del SIGC en su Universidad?	
La puesta en funcionamiento se pudo implementar sin dificultades	2
Se encontraron dificultades propias de toda nueva implantación administrativa	14
Las problemas han sido muchos y demoraron la puesta en funcionamiento	2
Las dificultades han hecho imposible la implementación	0
Otro	0

3.1.3. Apoyo dado por los colectivos a implantación de los SIGC

La pregunta 4 articulaba los diferentes colectivos universitarios con el apoyo para implementar los SIGC. El interés estaba en detectar posibles afinidades y rechazos a una idea que provenía de fuera de la Universidad, una de las interrogantes sobre la que hemos intentado echar luz a lo largo de nuestro trabajo. Las respuestas obtenidas, de las que debemos reiterar que se trata de opiniones de un número limitado de casos y expresadas por personas directamente involucradas en que estos sistemas funcionen, indican que las autoridades de gobierno de estas instituciones tienen la mejor opinión

sobre las reformas, al punto que entre ellos no se experimentan rechazos a las medidas impulsadas. Su aceptación es alta (72% entre los que indican apoyo ‘muy alto’ e ‘importante’), situación que paulatinamente va modificándose al considerar los otros grupos de actores. Tomando en cuenta nuestra clasificación inicial, entre éstos es probable que se encuentren ‘ideólogos’ y ‘traductores’ de Bolonia. Entre los responsables de gestión académica (en principio, los que se encuentran más próximos al sentir de las autoridades, en muchas ocasiones designados por ellos) el apoyo “muy alto” cae al 11% (en relación al 28% de los otros), y la mitad de ellos se inclinan por señalar que es ‘importante’ (el 50%). Aquí es posible que se ubiquen buena parte de los ‘gestores’ de Bolonia, entre los cuales suelen alinearse los que llamamos los ‘desilusionados’, ‘resignados’, ‘opositores’ e inclusive, los ‘descreídos’.

Pero es entre el personal docente e investigador donde la relación se invierte, pasando a un 67% de aceptación ‘moderada’ y un 28% de ‘rechazo’. Claramente es en este nivel de actores donde podemos encontrar la mayor cantidad de desilusionados, resignados, opositores y descreídos. Es interesante también destacar en esta pregunta, que las universidades no señalan que sus estudiantes tuvieran expresiones de rechazo (es el 0%) y sí una ‘aceptación moderada’ en el 50 % de los casos, y un importante número sin signos de apoyo o rechazo (el 44% señala ‘sin manifestar opinión’), aunque de manera similar y aún mayor (67%) que el señalado para el entorno social y laboral.

TABLA 6. Apoyo a los SIGC dado por los diferentes colectivos universitarios

Pregunta 4, ¿Cómo clasificaría el apoyo dado a las propuestas de SIGC por parte de los siguientes colectivos?					
	Muy alto	Importante	Aceptación moderada	Rechazo	Sin manifestar opinión
Autoridades universitarias	5 (28%)	8 (44%)	5 (28%)	0 (0%)	0 (0%)
Personal docente e investigador	0 (0%)	1 (6%)	12 (67%)	5 (28%)	0 (0%)
Responsables de gestión académica (Directores, Coordinadores, etc.)	2 (11%)	9 (50%)	5 (28%)	2 (11%)	0 (0%)
Personal administrativo y de servicios	2 (11%)	5 (28%)	8 (44%)	2 (11%)	1 (6%)
Estudiantes	0 (0%)	1 (6%)	9 (50%)	0 (0%)	8 (44%)
Entorno social / laboral	0 (0%)	4 (22%)	2 (11%)	0 (0%)	12 (67%)

3.1.4. Distorsiones ocasionadas en la administración de la universidad

La pregunta 5 buscaba detectar las posibles distorsiones que los SIGC hubieran ocasionado en las tareas administrativas habituales, las que ya formaban parte de las rutinas de trabajo en los diferentes colectivos. Se daba también la opción de que esa pregunta no fuera de aplicación para alguno de ellos, o que al menos se entendiese que no correspondía. En cierta forma esta interrogante podía detectar interpretaciones no ajustadas a las normas, ya que en principio toda la comunidad académica puede formar parte de los sistemas de calidad, en particular en el caso de los estudiantes; se dio que en las respuestas obtenidas un 67% señaló que ‘no correspondía’ para ese colectivo (cuando en realidad, sí era de recibo).

De todas formas, las respuestas ofrecen un panorama que afirma que estos procedimientos han distorsionado de manera desigual las actividades de las universidades, donde en el personal docente e investigador se vuelven a manifestar las complicaciones con mayor énfasis. En ellos un 39% indica que ‘ha distorsionado otras tareas asignadas’ y un 56% que ‘se pudo distribuir con cierto esfuerzo’.

También merece la pena señalar que fueron pocos los casos en que se incorporaron personas a la institución para los SIGC, pues si bien en todos los estamentos hubo al menos una contratación, no se experimentó un aumento desmesurado. En ese mismo sentido, la sensación que queda es que las universidades estaban suficientemente preparadas para este cambio y que el mismo ya estaba integrado en su estructura de gestión.

TABLA 7. Distribución de tareas administrativas para los SIGC

Pregunta 5, ¿Cómo se asumió el aumento de tareas administrativas del SIGC por parte de los siguientes estamentos?					
	Han sido asumidas sin dificultad	Se pudo distribuir con cierto esfuerzo	Ha distorsionado otras tareas asignadas	Supuso incorporar personal para las tareas	No corresponde
Autoridades universitarias	4 (22%)	6 (33%)	3 (17%)	1 (6%)	4 (22%)
Personal docente e investigador	0 (0%)	6 (33%)	7 (39%)	1 (6%)	4 (22%)
Responsables de gestión académica (Directores, Coordinadores, etc.)	2 (11%)	10 (56%)	5 (28%)	1 (6%)	0 (0%)
Personal administrativo y servicios	2 (11%)	7 (39%)	5 (28%)	2 (11%)	2 (11%)
Estudiantes	1 (6%)	3 (17%)	1 (6%)	1 (6%)	12 (67%)

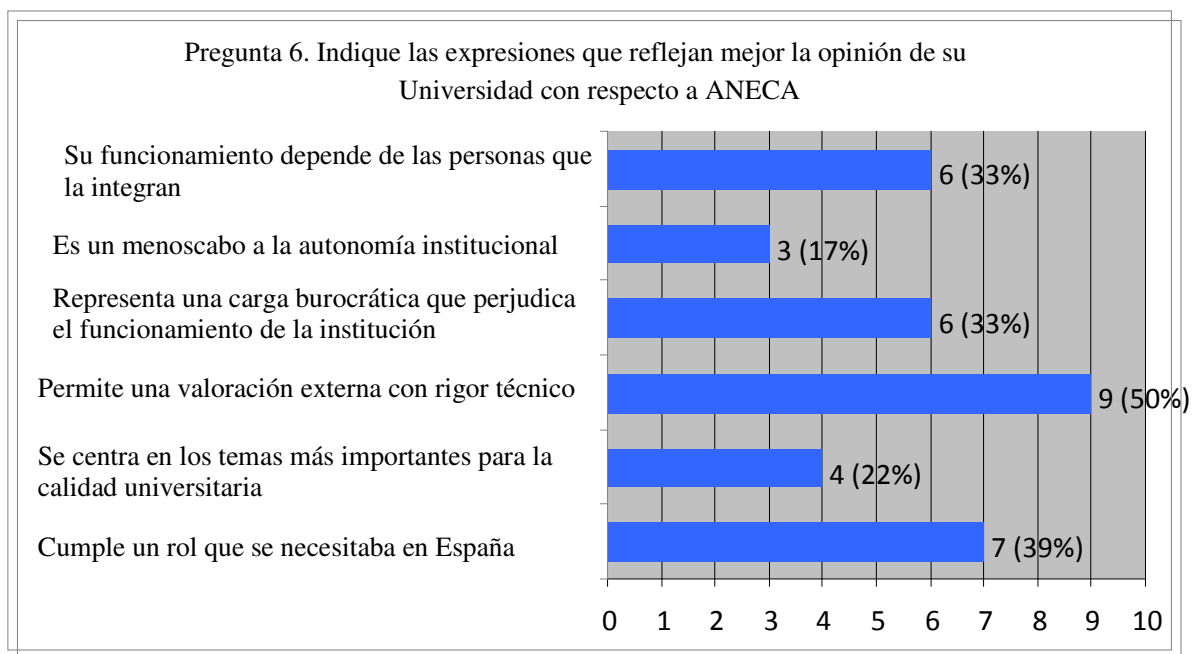
3.1.5. Opiniones sobre la presencia de ANECA en el sistema universitario

La pregunta 6 buscaba conocer las opiniones que despiertan la presencia de ANECA en el sistema universitario, tomando en cuenta aspectos muy diferentes entre sí, como el posible menoscabo a la autonomía universitaria, el rigor técnico de la Agencia, la burocracia que genera o la variabilidad de criterios según las personas a cargo.

Los resultados indican una marcada aprobación a lo que ANECA simboliza en el sistema educativo, pues la mitad de las respuestas señalan que ‘permite una valoración externa con rigor técnico’ y se complementa con que el 39% dice que ‘cumple un rol que se necesitaba en España’. No obstante, puede tomarse como llamada de atención el que un 33% de las respuestas indican la variabilidad del desempeño, en relación a quiénes son los que se encuentran trabajando en ella (‘funcionamiento depende de las personas que la integran’), y al mismo tiempo que representa una carga burocrática que ‘perjudica el funcionamiento’ de las universidades.

En otras palabras, se considera importante su presencia y funciones pero se matiza esta relevancia a la hora que pensar quiénes son los que la conducen y cuánto recargan el trabajo. Si traemos al recuerdo aquí las opiniones de intelectuales que cuestionaban con rigor la calidad técnica de la Agencia y el conocimiento sobre sus áreas de trabajo, estas expresiones parecen no ser convalidadas por la encuesta. Como vemos, el rigor técnico se destaca como una de sus características por la mitad de los encuestados. A su vez esto nos trae a cuento una vez más, sobre la dualidad que se registra en las valoraciones de la comunidad universitaria en casi todos estos temas.

TABLA 8. Opiniones sobre ANECA



3.1.6. Opiniones sobre la presencia de las Agencias Autonómicas en el sistema universitario

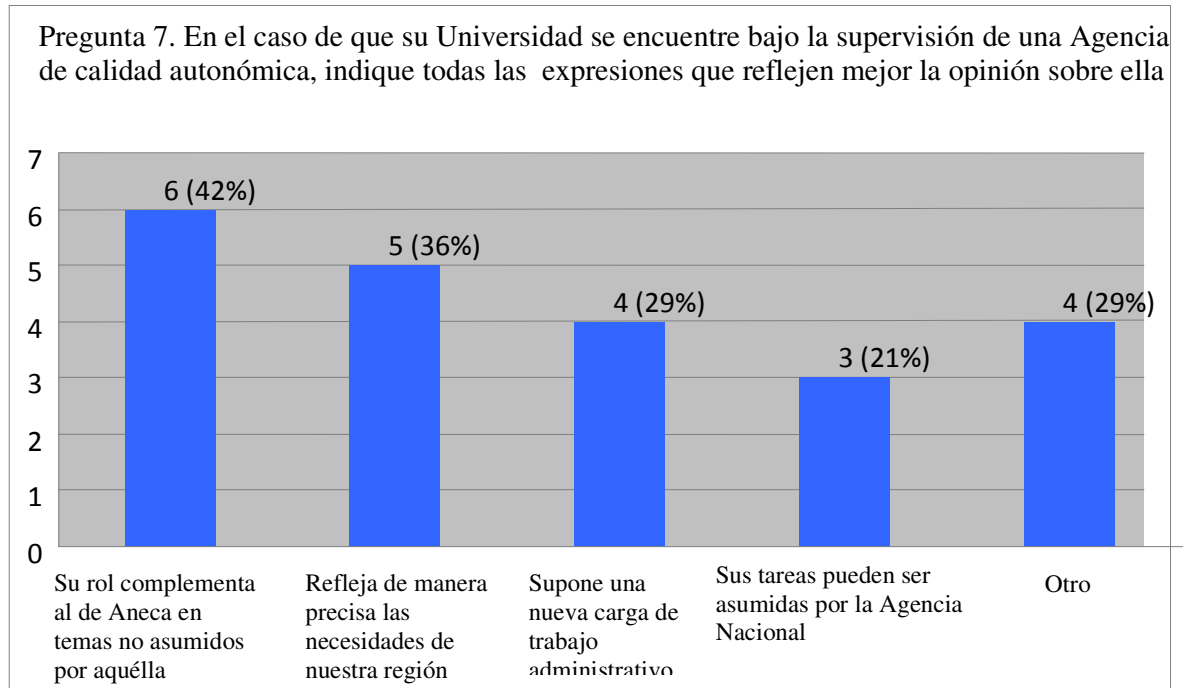
La pregunta 7 ampliaba el foco sobre el peso de las Agencias al agregar la variable de las autonómicas; en particular si éstas resultaban en un beneficio adicional para las instituciones o, en el extremo opuesto, una carga más de burocracia sumada a las exigencias de ANECA.

Si bien el conjunto de Agencias del país es amplio y cubre la mayoría de las provincias (es obvio que la Agencia Nacional cubre todo el territorio), no en todos lados las autonómicas realizan las mismas funciones, y hay algunas que tienen más responsabilidades asignadas. Por lo tanto en las respuestas recibidas se registró que 4 universidades no tenían supervisión adicional a ANECA, lo que nos lleva a que los porcentajes de respuesta se tomen en base a las 14 instituciones que sí las tienen.

En ese entendido, el resultado fue más auspicioso del que pudiera pensarse de antemano, en especial si se asumen los reclamos reiterados por el exceso de burocracia largamente documentado: el 42% entiende necesaria la presencia de las agencias regionales pues contribuyen en aspectos no asumidos por ANECA, y además un 36% entiende que “refleja de manera precisa las necesidades de nuestra región”.

No obstante también se ve que casi 1 de cada 3 instituciones apunta a la sobrecarga de trabajo que supone realizar actividades también para éstas, y un 21% señala indirectamente que podría prescindirse de las mismas, al decir que “sus tareas pueden ser asumidas por ANECA”.

TABLA 9. Opiniones sobre las Agencias Autonómicas



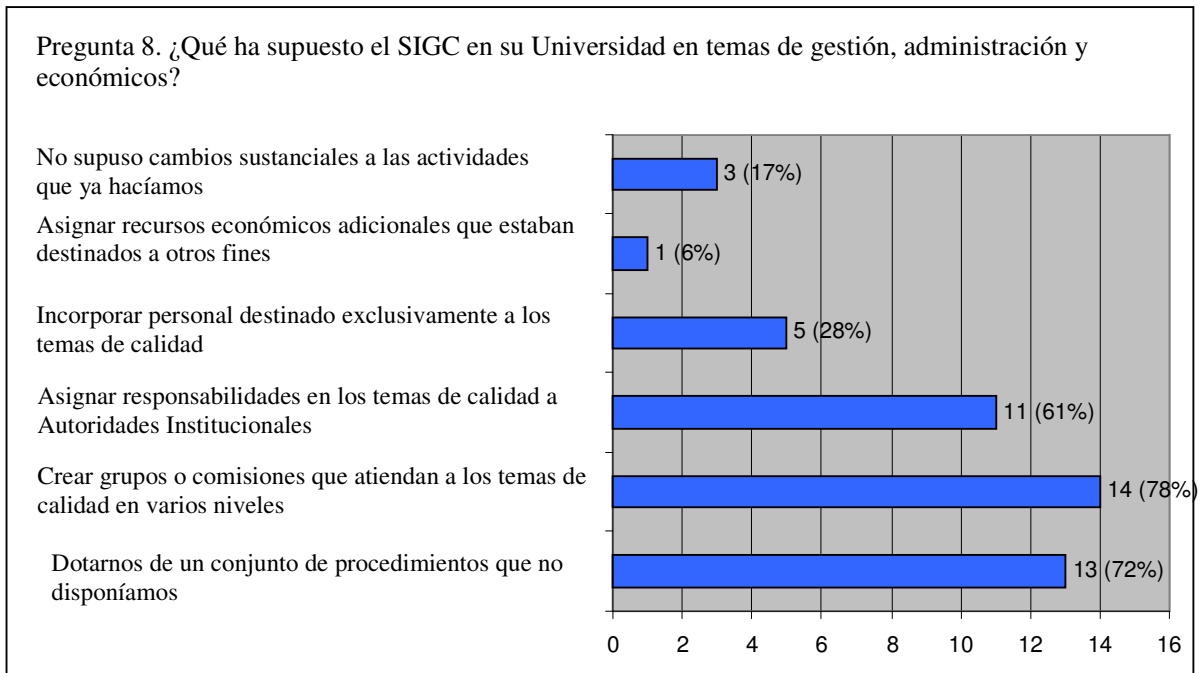
3.1.7 Modificaciones que trajo consigo la incorporación de los SIGC en la universidad

Por su parte la pregunta 8 estaba dirigida a saber cuáles habían sido las modificaciones a las que se debió recurrir para incorporar los SIGC, bajo el supuesto que como toda estructura nueva que se integra en cualquier organización, la misma genera costos y definición de procedimientos que deben estar vinculados a personas que incorporan nuevas tareas, o son asumidas por nuevos funcionarios.

Las respuestas dejan en claro que las soluciones estuvieron centradas en la reorganización interna y la generación de nuevas rutinas para quienes ya formaban parte de la comunidad académica. En un 78% se señala que se debieron crear “grupos o comisiones que atiendan a los temas de calidad en varios niveles”, al tiempo que se tuvo que crear “procedimiento que no disponíamos”, en 72% de los casos.

Una importante cantidad de respuestas también señaló el compromiso de las autoridades institucionales al tomar para sí estas responsabilidades, dado que un 61% señala que se asignaron los temas de calidad a esas figuras. Este valor es aún más elevado al indicado en la pregunta 4, con relación al apoyo a estos procesos.

TABLA 10. Cambios en la gestión de las universidades para los SIGC

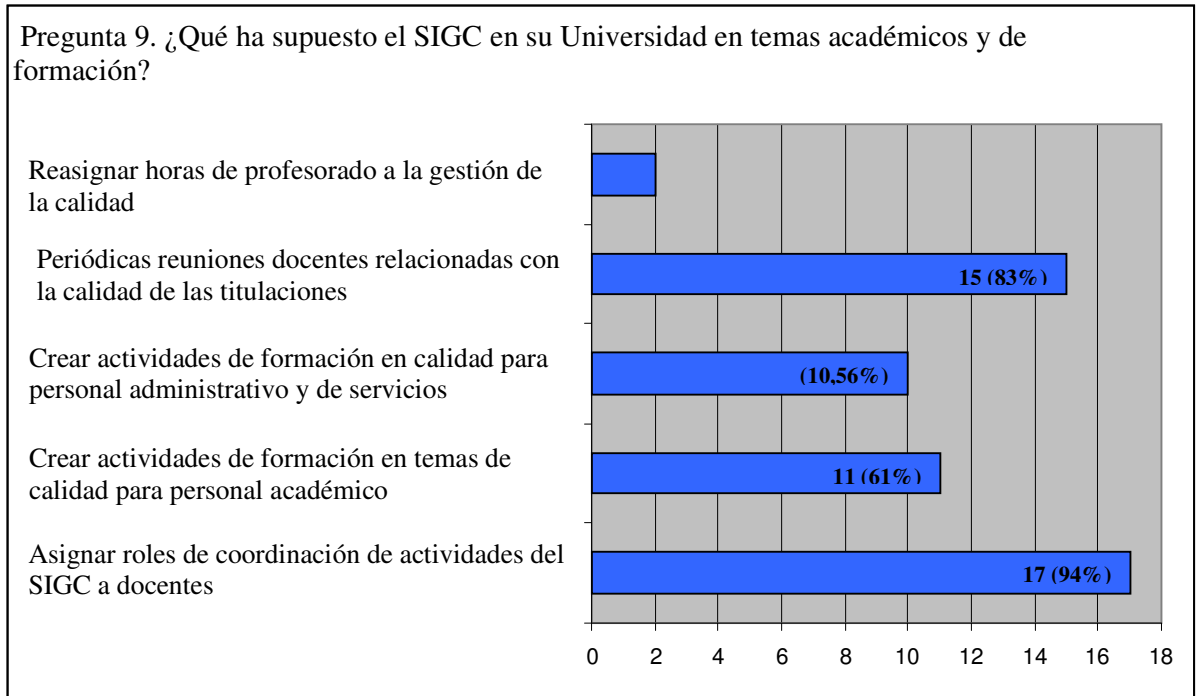


3.1.8 Formación y capacitación para los SIGC

La pregunta 9 exploraba las estrategias de las instituciones a la hora de enfrentar estas tareas, en lo que se refiere a la formación o capacitación para trabajar en temas de calidad y en la asignación de responsabilidades para la conducción de los procesos.

Un 94% afirma que los docentes son los elegidos para hacerse cargo de los SIGC, y además en un 83% se indica que se realizan ‘periódicas reuniones docentes relacionadas con la calidad de las titulaciones’ y un 61% señala que se han creado actividades de formación para ellos. Estas nuevas funciones incorporadas a las tareas de los profesores pueden ser algunas de las razones por las cuales en las preguntas 4 y 5 se obtenían los datos a los que nos referimos, donde se evidenciaba una importante reticencia a lo que se impone en estos momentos. El bajo número que señala que se han ‘reasignado tareas’, 11%, indica que en su gran mayoría los profesores debieron asumir responsabilidades sobre las que ya tenían. Veremos en algunas de las entrevistas cómo esta situación se repite también en las tres universidades que integran la investigación.

TABLA 11. Impactos académicos y de formación para los SIGC



3.1.9 Impactos originados por la implantación de los SIGC

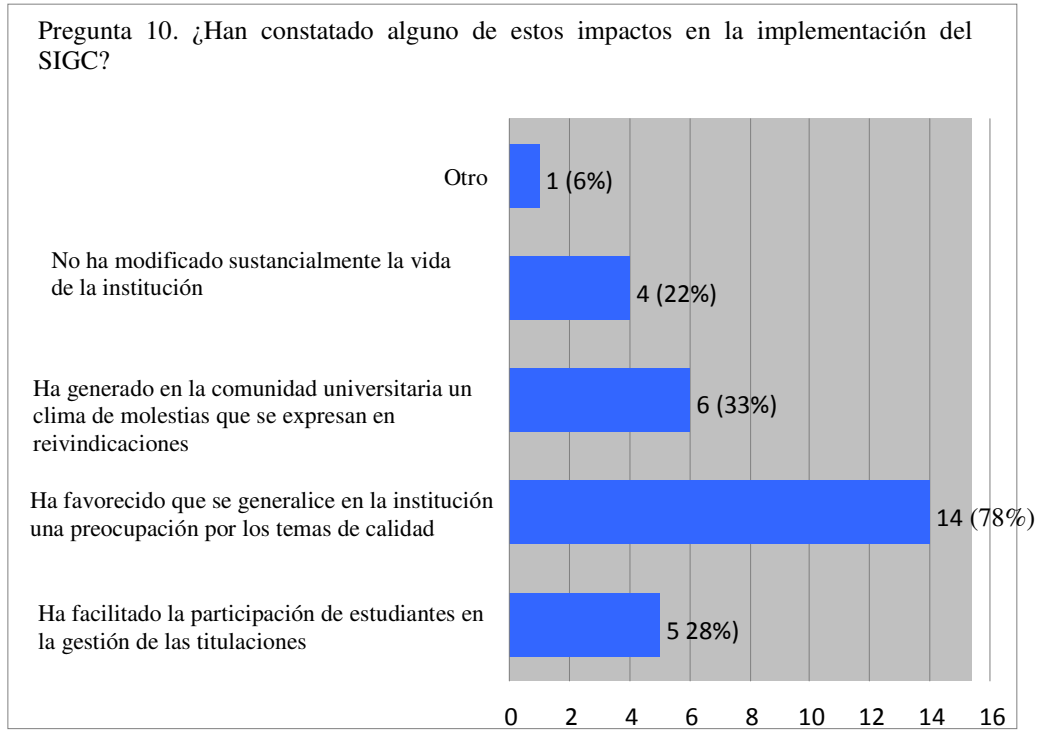
Finalmente, la pregunta 10 indagaba sobre los posibles impactos de la implantación del SIGC en las instituciones, tanto si fueron positivos o resultaron en cambios para funcionar peor. Era de suponer que esos procedimientos apuntaban a la mejora de la calidad, y por lo tanto las respuestas debían estar en sintonía con resaltar logros. También es de hacer notar que esta encuesta se realiza apenas a los dos años de la puesta en funcionamiento del EEES, por lo cual los resultados eran también incipientes, aún en los casos en que algunos cambios ya estuvieran vislumbrándose.

La respuesta con mayor aceptación, un 78%, es la que dice que se ‘ha favorecido en la institución una preocupación por los temas de calidad’, seguida por lejos –aunque también en una cantidad importante, 33%- por la afirmación que ‘ha generado en la institución un clima de molestias que se reflejan en reivindicaciones’.

En realidad ambas respuestas no tienen por qué considerarse como opuestas, en especial si las toma en cuenta dentro del conjunto de las opiniones que, estando de acuerdo con la importancia de haber incorporado la preocupación por la mejora de la calidad, no están tan afines con las formas en que las mismas se han implementado. Es

interesante también señalar que un 28% apunta que ha ayudado a que los estudiantes se involucren en la gestión de aspectos directamente vinculados con su formación.

TABLA 12. Cambios imprevistos en la instalación de los SIGC



Es necesario recordar lo anunciado al comienzo del análisis de esta encuesta: los datos deben ser tomados como representativos de percepciones de un número limitado de universidades, las 18 que decidieron colaborar con sus respuestas. Más aún, deben ser entendidas desde la perspectiva de actores institucionales a quienes se le han confiado estos temas y por los cuales deben responder por su correcto desarrollo, que hace que su perspectiva esté necesariamente sesgada. No obstante, es interesante ver la correlación entre las impresiones que surgen y las diversas opiniones de otros *stakeholders* que habíamos analizado, y fundamentalmente, las que veremos a continuación en las entrevistas en profundidad.

3.2 Entrevistas en profundidad en las universidades objeto de estudio

En este capítulo tendremos la ocasión de conocer lo que ha representado ‘Bolonia’ desde el punto de vista de actores activamente involucrados en el sistema universitario,

y para ello indagaremos los temas generales del entorno en el que se inscribió y los específicos de los SIGC. Estos *stakeholders* pueden expresar con propiedad el impacto que supuso en sus vidas y trabajos las decisiones asumidas por los líderes políticos y autoridades de gobierno, cuando decidieron integrar el EEES y modificar las condiciones en que funcionaba la universidad. Para poder relevar estos impactos desde un amplio espectro, se optó por invitar a personas con diferentes grados de vinculación con las instituciones, desde quienes tienen cargos de alta responsabilidad en la conducción hasta estudiantes, pasando por docentes, coordinadores, directores, vicerrectores y demás, así como representantes de las Agencias de acreditación; todos comparten su condición de ‘afectados’ por la implementación de Bolonia. A diferencia de quienes respondieron la encuesta general aplicada en las Universidades, en la que todos tenían cargos de gestión en las tareas de calidad de sus universidades, entre los que fueron entrevistados la situación era diferente pues la mayoría no revestían de esas responsabilidades y expresaban sus pensamientos desde una variedad de situaciones personales.

En el capítulo sobre la metodología se indicaron las condiciones por las cuales se invitaron a participar en las entrevistas, así que sólo recordaremos que todos tenían al momento de las mismas un rol activo en sus instituciones que los vinculaban a la garantía de calidad, o habían tenido un destacado papel en la creación del EEES en España.

Hemos clasificado a los entrevistados utilizando un código alfanumérico en donde la primera letra refleja la institución a la que pertenece, a saber, “U” para el caso de las universidades y “A” para las agencias. La segunda letra se corresponde a la primera del nombre de la institución; en las universidades quedará como “UZ” la de Zaragoza, como “UD” la de Deusto y “UO” la Oberta de Catalunya. En las Agencias, “AN” para ANECA (Nacional), “AA” para ACPUA (Aragón), “AC” para AQU (Catalunya) y “AV” para Unibasq (país Vasco). El código de cada entrevistado se complementa con un número que refleja un orden correlativo dentro de cada una de esas instituciones. En los cuadros 5 a 8 se señalan esos códigos junto con las características personales que señalan su vinculación con la temática de aseguramiento de la calidad.

El ordenamiento en la lista es únicamente secuencial para dar idea del proceso de las entrevistas en cada institución y no refleja prelación; en el siguiente listado se señalan las características por las cuales se les invitó a participar; es importante destacar

que salvo en el caso de los estudiantes, todos los demás entrevistados son académicos (con diferentes categorías) y la mayoría tienen, o han tenido, cargos de gestión de responsabilidad diversa. El audio original se encuentra en el CD que figura como Anexo 7, al tiempo que las desgrabaciones de las entrevistas, nombres de las personas y las responsabilidades institucionales se encuentran en los Anexos 5 (para las Universidades) y 6 (para las Agencias de Acreditación). En el caso de los estudiantes de la Universidad de Zaragoza no figuran sus nombres dado que prefirieron que así fuera por prevención de posibles complicaciones que pudieran ocasionales las manifestaciones expresadas en las entrevistas. De todas formas, tanto a ellos como a los demás entrevistados, se les consultó previamente si tenían inconveniente que sus palabras fuesen grabadas, teniendo de todos el aval para que quedaran registradas en audio.

CUADRO 5. Entrevistados de la Universidad de Zaragoza

Entrevistas realizadas en la UNIVERSIDAD DE ZARAGOZA	
UZ1	Ex director de centro, con participación en la elaboración de Libros Blancos de Ingeniería. Actualmente en Escuela de Ingeniería y Arquitectura, Departamento de Ciencia y Tecnología de materiales y fluidos.
UZ2	Ex directora de Departamento. Participó en comisiones de calidad y evaluación de profesorado en ANECA y ACSUG. Facultad de Filosofía y Letras, Departamento de Lingüística General e Hispánica.
UZ3	Ex Vicerrector de profesorado, Ex Decano, y ex Director de Enseñanza del Gobierno de Aragón. Facultad de Filosofía y Letras, Departamento de Historia Medieval, Ciencias y Técnicas Historiográficas y Estudios Árabes e Islámicos.
UZ4	Ex Vicedecano de Practicum Facultad de Educación. Actualmente en Facultad de Educación, Departamento de Ciencias de la Educación.
UZ5	Actuación en proyectos pilotos de evaluación de calidad, previos a Bolonia. Ex Vicerrector. Instituto de Ciencias de la Educación. Departamento de Ciencias de la Educación.
UZ6	Ex Decano. Ex asesor en Portugal del Centro de Historia. Ex integrante del Consejo Social y del Consejo de Gobiernos. Facultad Economía y Empresa, Departamento de Estructura e Historia Económica y Economía Pública.
UZ7	Ex rector. Facultad Veterinaria, Departamento de Patología Animal.
UZ8	Adjunto al Rector para la Innovación Docente. Departamento de Didáctica de las Lenguas y de las Ciencias Humanas y Sociales.
UZ9	Directora Área Calidad. Facultad de Veterinaria, Departamento de Ciencias Agrarias y del Medio Natural.
UZ10	Ex Vicerrectora. Experiencia ANECA y agencias regionales. Departamento de Filología Inglesa y Alemana en la Facultad de Veterinaria.
UZ11	Ex defensor universitario. Facultad de Filosofía, Departamento de Geografía y Ordenación del Territorio.
UZ12	Subdirector del Centro Universitario de la Defensa y coordinador de titulación

	de Ingeniería. Departamento de dirección y organización de empresas.
UZ13	Facultad de Filosofía y Letras. Departamento de Geografía y Ordenación de Territorio. Activo participante en procesos de calidad.
UZ14	Vicerrector Política Académica. Facultad de Filosofía, Departamento de Historia Moderna y Contemporánea
UZ15	Facultad de Filosofía y Letras, Historia Moderna y Contemporánea. Coordinador de titulación.
UZ16	Facultad de Filosofía y Letras. Departamento de Historia Moderna y Contemporánea. Docente.
UZ17	Facultad de Ingeniería. Departamento de Matemática Aplicada.
UZ18	Vicerrector de Estudiantes y Empleo
UZ19	Ex Decano de la Facultad de Derecho. Ex presidente de la Conferencia de Decanos de Derecho. Ex candidato a Rector.
UZ20	Ex rector. Actualmente en Facultad de Ingeniería, Departamento de Matemática Aplicada.
UZ21	Becario y estudiante de doctorado.
UZ22	Facultad de Ingeniería. Coordinador de grado de Procesos Industriales. Miembro del Colegio Profesional de Ingenieros.
UZ23	Facultad de Educación, Departamento de Ciencias de la Educación. Docente e investigador.
UZ24	Facultad de Ciencias Sociales. Departamento de Psicología y Sociología. Integrante de comisiones de diseño de titulaciones.
UZ25	Facultad de Educación, Departamento de Ciencias de la Educación. Docente.
UZ26	Facultad de Educación. Integrante de comisión de diseño de Máster. Docente.
UZ27	Ex integrante de ANECA. Ex consejero de ETCS de la Unión Europea. Vínculo con Agencias autonómicas. Facultad de Filosofía y Letras, Director del Departamento.
UZ28	Facultad de Filosofía y Letras. Coordinadora del grado.
UZ29	Facultad de Ciencias Sociales. Participante en equipos de diseño de Guías Didácticas.
UZ30	Facultad de Veterinaria. Coordinador de carrera.
UZ31	Joven investigador del área de Ciencias Sociales
UZ32	Joven investigador del área de Ciencias Sociales
UZ33	Estudiantes de grado y postgrado

CUADRO 6. Entrevistados de la Universidad Oberta de Catalunya

Entrevistas realizadas en la UNIVERSIDAD OBERTA DE CATALUNYA	
UO1	Vicerrector de Ordenación Académica y Profesorado
UO2	Integrante del equipo de Planificación y Calidad
UO3	Integrante del equipo de Planificación y Calidad
UO4	Director de Estudios de Derecho y Ciencia Política
UO5	Administradora de Estudios de Derecho y Ciencia Política
UO6	Administradora de Estudios de Arte y Humanidades
UO7	Director del Programa de Ciencias del Trabajo
UO8	Directora del Programa de Derecho y del Programa del Máster Universitario en Fiscalidad
UO9	Directora del Programa del Máster Universitario en Organizaciones en la Economía del Conocimiento
UO10	Director del Programa de Humanidades
UO11	Representante de la Comisión de Campus y Miembro del Comité de Evaluación del profesorado
UO12	Representante de la Comisión de Campus y Miembro del Comité de Evaluación del profesorado

CUADRO 7. Entrevistados de la Universidad de Deusto

Entrevistas realizadas en la UNIVERSIDAD DE DEUSTO	
UD1	Vicerrector de Comunicación, Plurilingüismo y Proyección Social
UD2	Vicerrectora de Ordenación Académica e Innovación Docente
UD3	Vicerrector de Investigación, Innovación y Transferencia
UD4	Ex – Vicerrector de Innovación, Calidad e Investigación
UD5	Rector
UD6	Directora de Calidad
UD7	Ex –Vicerrectora de Relaciones Internacionales. Referente europea para el EEES, promotora del ETCS.

CUADRO 8. Entrevistados por las Agencias de Acreditación

Entrevistas realizadas en las AGENCIAS DE ACREDITACIÓN	
AN1	Jefe de la Unidad de Relaciones Institucionales e Internacionales Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación. ANECA
AA1	Director de la Agencia de Calidad y Prospectiva de Aragón (ACPUA)
AA2	Técnico de calidad de ACPUA
AA3	Estudiante, pasante en ACPUA
AA4	Técnico de calidad de ACPUA
AC1	Director técnico del área de evaluación de programas e instituciones, AQU. Representa a su Agencia en el <i>Board</i> de ENQA
AV1	Adjunto a la dirección de la Agencia de Evaluación de la Calidad y Acreditación del Sistema Universitario Vasco (UNIBASQ)

3.3 Análisis de datos

Luego de transcribir las entrevistas se planteó la estrategia más conveniente para su análisis, considerando la posibilidad de utilizar alguno de los recursos conocidos genéricamente como CAQDAS (acrónimo de *Computer-Aided Qualitative Data Analysis*), que son aquellos que “engloban a cualquier uso que un investigador cualitativo hace del ordenador, independientemente de que utilice un software específico o no” (CRESPO, 2011:1).

Ante esas opciones estaba también la de utilizar una técnica tradicional, de análisis personal considerando una a una las impresiones de los entrevistados sin utilizar soportes tecnológicos, que resultó en definitiva la escogida, luego de haber analizado las ventajas y desventajas de uno y otro recurso. La literatura consultada a estos efectos, vinculada al campo de las ciencias sociales, es enfática en señalar que cualquiera de estas aplicaciones presenta puntos a favor y en contra directamente vinculados al tipo de estudio y a los intereses perseguidos.

La bibliografía señala la existencia de tres grandes grupos de programas. Por una parte, los ‘recuperadores de texto’ que buscan palabras, frases y combinaciones de éstas que se quieran localizar en uno o más archivos; por otra los ‘codificadores’, que dividen el texto en segmentos y para facilitar la recuperación, agrupación y ordenación de códigos de textos preparados para poder ser tratado con el *software*; finalmente se encuentra los programas que permiten la ‘construcción teórica’, entre los que se señalan el “AQUAD, ATLAS-ti, HyperRESEARCH, NUDITS, MaxQDA o KWALITAN que realizan todas las actividades que se pueden desempeñar con los dos tipos anteriores pero, además, desarrollan funciones especializadas que los hacen muy útiles para el investigador” (ob. cit.).

Nuestro estudio no busca corroborar hipótesis, establecer frecuencias, ni tendencias o constructos a partir de los dichos de los entrevistados, sino que intenta relevar los sentimientos y opiniones sobre el recorrido hecho hacia la implantación del EEES, y la construcción de los sistemas de garantía de calidad. La utilización de *software* con potencial de análisis más sofisticado resulta innecesaria tanto porque los casos de estudio son de un volumen acotado, como porque se prefiere acceder a las ideas sin el tamiz de un software. El componente creativo y original que debe estar presente en el análisis cualitativo parece poco compatible con la utilización de métodos de procesamiento ordenado de los datos. A la hora de tomar la decisión, nos reafirman

la misma expresiones conclusiones como ésta, “la modelización y visualización analíticas son para muchos programas de análisis cualitativo uno de los grandes desafíos” (VALLES, 2001:19).

De esta forma realizaremos un agrupamiento de los conceptos tomando en conjunto los resultados de las entrevistas de las Universidades y las Agencias, integrando las respuestas a partir de categorías que consolidan ideas que son afines, tanto si son señaladas en apoyo o como crítica de ellas. Estas categorías reflejan por una parte algunos de los ejes sobre los cuales se orientaban las preguntas, tal como se señaló en el capítulo I, pero no se limitan sólo a ellos sino que expresan también otros conceptos que, deductivamente, fueron apareciendo en las respuestas de los entrevistados. Por ello se considerará lo siguientes tópicos:

- el proceso de Bolonia y su implementación en España
- el papel de la garantía de calidad en el EEES
- la participación y actitud de los distintos colectivos (*stakeholders*)
- las repercusiones de Bolonia en la calidad de las prácticas pedagógicas
- el rol de las Agencias de Calidad
- las perspectivas de Bolonia en España

Al mismo tiempo en varias de estas categorías se impone una subdivisión cuando las respuestas señalan matices con variedad de enfoques valiosos de considerar por separado. Es interesante destacar que, aún con la asimetría de conocimiento y de participación en el proceso que diferencian a muchos de los entrevistados, las respuestas demuestran convergencias en dos aspectos que pueden ser vistos como antagónicos: la sensación general de descontento por lo hecho y la convicción de que era necesario introducir cambios en el sistema universitario.

Nuestro intento estará puesto en procurar identificar aquellas “isoglosias de términos y lugares comunes” (BERNAT, 1999-2:138) que nos permitan asociar lo asociable y distinguir lo que tengan de diferente, a fin de comprender no solamente lo que texto expresa, sino algunas razones del contexto que nos proporcionen las claves para su comprensión.

3.3.1 El proceso de Bolonia y su implementación en España

Definir qué se entiende por el proceso de Bolonia o el Espacio Europeo de Educación Superior, no resulta una tarea sencilla para todos los que se encuentran trabajando en el ambiente universitario. Por lo general se refleja en sus expresiones una mezcla de conceptos que algunos se preocupan por aclarar a fin de no confundir, entre lo que corresponde al EEES con otras propuestas ideológicas coincidentes en el tiempo, presentes en la legislación vigente, pero con origen diverso. Sobre estos aspectos nos hemos referido reiteradamente en esta investigación y queda reflejado también en la preocupación de algunos de los entrevistados, en especial quienes han tenido una mayor participación en el proceso desde los inicios.

A la hora de opinar sobre lo que significa el EEES para la universidad española, las respuestas no son coincidentes, aunque sí similares, entre quienes están en las universidades y aquellos que tienen responsabilidades en las Agencias de Acreditación. Las similitudes están por ejemplo en la utilización de lo que podríamos llamar el discurso oficial de la integración, que resulta asimilable en buena medida a lo expresado en los documentos oficiales de Bolonia, donde el centro de la argumentación está en la necesidad del cambio.

“Bolonia lo que trata es de recoger ese reto [el de diferentes tradiciones educativas] y ver cómo somos capaces de tradiciones universitarias podemos acercarnos lo más posible. Lo que subyace es la libertad de movimiento de los profesionales” (UZ 7, 6’ 30”). De igual manera se expresa UZ 27, 11’55”.

“En Bolonia, los objetivos son precisos y generales a la vez, ya que la situación de partida de todos los países es muy diferente. La convergencia es la respuesta europea a la evolución que están experimentando los sistemas de educación superior más avanzados” (UZ 8, 3’45”).

En una misma dirección se expresan otros entrevistados que se muestran convencidos de las potencialidades que ofrece el proyecto de integración europea más allá de lo meramente educativo.

“Si la Unión Europea cree en sí misma realmente, tiene que crear un ciudadano europeo también y tiene que creer que hay una cierta necesidad de crear sinergias y convergencias que mantengan las características de lo que ya se tiene

pero creando también algo nuevo, un cierto europeo que manteniendo características de sus propias raíces responda también a un perfil ciudadano común” (UZ 2, 8’30”).

“Uno de los mayores problemas es ponerse de acuerdo de lo que es Bolonia. La gente la identifica con la reforma que efectivamente se ha hecho con la aplicación del RD 1393 del 2007. Esa es la forma en que se ha implementado en España, pero la filosofía de Bolonia tiene dos grandes pilares: la transparencia y la movilidad (que van juntas) y el concepto de empleabilidad o apertura hacia la sociedad. Ambas cosas son un paso adelante de gigante” (UZ 14, 10’05”).

Encontramos otras percepciones que señalan una reflexión crítica al modelo universitario nacional, discurso que se entronca parcialmente con el anterior pero que se encuentra teñido de concepciones similares a las que ya se manifestaban a fines del siglo XIX, donde se acusaba a la universidad española de atraso en relación a sus pares de Europa.

En el primero de estos discursos encontramos personas con un profundo conocimiento de las razones políticas que dieron lugar a la creación del EEES, y están consustanciadas con esas ideas a las que, además, entienden como un proceso aún sin terminar.

“Hay causas históricas en España que ayudan a que estas diferencias, en relación al resto del continente, sean tan marcadas. La educación para todos es recién desde la década de 1970, pese a que desde el siglo 19 se estampaba en letra muerta en leyes que no lograban plasmarse” (UZ 2, 16’15”). De manera similar se expresa UZ 22, 2’10”.

“Bolonia es un camino, nunca una meta. Nunca se ha llegado a la cima, siempre se está en tensión hacia adelante. Que la cultura de la calidad se vaya extendiendo, es una revolución que se ha instalado” (UZ 14, 29’14”).

“Estas iniciativas [los cambios de Bolonia] se encuentran por el camino con la necesidad de renovación de la universidad española. En 30 años se había duplicado la cantidad de universidades, cada universidad autónoma quería tener

la suya (o más de una), y la situación no es sostenible visto que todas las capitales de provincia tienen sus centros universitarios” (UD 1, 17’). Impresiones similares se encuentran en AV 1, 1’.

Varios de nuestros entrevistados son universitarios con activa participación en la génesis de Bolonia que podrían ubicarse dentro de quienes denominamos ‘ideólogos’ y ‘traductores’ del proceso. Una categoría similar le puede caber a quienes respondieron las entrevistas en representación de las Agencias, pues su discurso se alinea más en una perspectiva de interés global y del sistema universitario, más que preocupado por intereses de las instituciones aisladas.

“El proceso de Bolonia fue una decisión estratégica acertada porque surge a partir de la iniciativa de las universidades” (AN 1, 0’24”).

“El proceso va muy bien enfocado porque es una propuesta muy simple, con la idea de borrar barreras, establecer sinergias y de hacer los espacios de educación superior nacionales a un conjunto más amplio” (AC1, 3’03”).

“Creo que en los principios de la declaración no es posible encontrar gente que se oponga a los mismos, es simplemente en la aplicación concreta [que aparecen], por ejemplo en la comparabilidad y la movilidad” (AA2, 27, 25”).

Desde una mirada más reflexiva y como un balance de lo conseguido, uno de los representantes de la Agencias señala:

“¿Qué está aportando Bolonia? En principio un cambio cultural. Al ser algo impuesto por Decreto es lógico que no pueda movilizar rápidamente a todo el profesorado, pero en nuestra visión externa que estamos haciendo lo comprobamos el cambio. Los profesores se han visto obligados a reunirse” (AA2, 28’45”).

En otras palabras, desde las perspectivas señaladas la propuesta del EEES concita unanimidades sobre su pertinencia y adecuación a un necesario cambio en la universidad española, tanto en el sentido de una mejora en las condiciones nacionales en las que operaba, como también en la sintonía con el resto del Continente a fin de favorecer una plena integración. Veremos sin embargo que esta opinión globalmente

favorable, presenta profundas divergencias a la hora de analizar en detalle sus alcances y procedimientos.

3.3.1.1 La presencia de modelos universitarios foráneos

Las características que distinguían al modelo universitario español sufrieron en un breve lapso un ajuste en sus estructuras, asumiendo otras prácticas a las que tenían habitualmente. Los resultados fueron contradictorios, según nuestros entrevistados, registrándose diferencias en cómo se ve la nueva organización de los estudios y cómo se valoran las prácticas pedagógicas. En este apartado tendremos en cuenta sólo el primero de los nombrados.

Son varias las opiniones que indican que lo implementado en el EEES refleja una forma de entender la enseñanza universitaria diferente a la que España estaba acostumbrada. Conviene recordar algo ya expresado en la historia de la universidad, donde surgen ejemplos de subvalorar lo que sucede en el país en comparación con otros a los que se consideran más desarrollados, al punto de caer en una fascinación acrítica a lo que acontece más allá de los Pirineos. Las circunstancias que llevaron a Ortega y Gasset en 1930 a alertar sobre la tentación de idolatrar los modelos extranjeros por el simple hecho de provenir de otras latitudes, parecen mantener su vigencia. Para muchos académicos las características del modelo anglosajón aparecen como la referencia de la cual aprender, y nuestros entrevistados no son la excepción; coincide además que un buen porcentaje de ellos los han conocido de cerca, gracias a sus propias experiencias de estancias en el extranjero como estudiantes o docentes. Quizás desde la perspectiva de algunos de los representantes de universidades privadas este aspecto aparece más remarcado.

“Al sistema más mediterráneo sí le hacía falta el cambio de centrarse más en el estudiante, porque tenía un modelo clásico de enseñanza frontal. En Alemania desde la reforma de Humboldt ya se impuso el trabajo por seminario, con lecciones magistrales y los seminarios de trabajo, ya de la otra dimensión al estudio. En Inglaterra hay pocas clases magistrales, y ya trabaja más por su cuenta. En el sur de Europa sí era necesario el cambio” (UO 1, 8’24”).

“Más las públicas que las privadas estaban necesitando un cambio en profundidad como la propuesta. [...] Se vio desde Europa que para competir

económicamente debían modificar el sistema universitario a fin de competir con las muy buenas universidades de los Estados Unidos y otros países. En Europa se tenía una variación entre todos los sistemas demasiado grande” (UD 5, 4’30”).

Es coincidente la perspectiva que une la convicción de lo acertado del proceso, con la percepción que las propuestas demandarían más tiempo en España por las distancias entre el sistema tradicional del país y lo que debía cambiarse.

“El espíritu de Bolonia era muy necesario para hacer una reforma a fondo, pero no la hemos aprovechado suficientemente. El principal objetivo era el cambio de las metodologías, el hacer al estudiante el actor principal. Era una cierta aproximación al modelo anglosajón” (UD 3, 1’12”).

“Bolonia usa un elemento que es complicado: reestructura los títulos universitarios, apostando por el sistema anglosajón dejando de lado la tradición latina. Adopta el sistema del grado, el postgrado y el doctorado. ¿Es malo o bueno? Los másteres no estaban asentados en la cultura española, y ahora se ha puesto como obligatorio para ejercer” (UZ 7, 36’09”).

Desde una mirada que oscila entre la crítica y la ironía, uno de los entrevistados más jóvenes se refiere a esta búsqueda casi obsesiva por ‘ser europeos’ a cualquier precio, por lo cual este proceso abría las puertas para poder acceder a lo que internamente el país no había logrado hacer por sí mismo en sucesivas reformas de menor alcance.

“El referente de libertad, cultura y democracia y desarrollo era Europa. Para que nos podamos sentir europeos debíamos cambiar, luego de 30 años inamovibles a pesar de todos los cambios” (UZ 32, 19’).

Al mismo tiempo otro de los jóvenes remarca la existencia de diferencias fundamentales que no permiten una fácil asimilación de prácticas de otros países, puesto que las condiciones subyacentes en España (en especial las culturales reflejadas en la organización de la vida civil), marcan distancias imposibles de superar en poco tiempo. Al contrario, el hecho de adoptar modelos foráneos sin crear las condiciones contextuales generaba el riesgo de desembocar en un fracaso casi seguro, en especial –

según la visión del entrevistado- porque la Unión Europea no ha superado el estadio de ser una unión que privilegia los intereses comerciales. Las palabras transcritas son apenas una muestra de la pasión que genera en entrevistados como éste, que siente muy de cerca los impactos de estas políticas en su vida.

“Y es que el estado de bienestar español, que es mucho más subdesarrollado que el del norte, es ineficaz y terminan siendo ellos quienes pagan los costos. Un modelo anacrónico y modelo desfasado de lo que consideran que son las necesidades de Europa, que siempre son necesidades comerciales y no culturales. Estamos hablando que la UE nace como un mercado, del carbón y el acero, y eso va a estar hasta el final, nunca se va a salir de allí. Todo lo demás una especie de superestructura cultural que no hay nadie que se la crea” (UZ 31, 17’50”).

En sintonía con los que indican la importancia del cambio de modelo tomando en cuenta la experiencia externa, están quienes advierten sobre los ritmos para esa renovación, que supone desandar costumbres y reflexionar sobre las prácticas. Ambas cosas exigen dedicación y tiempos, que han faltado en este proceso.

“La mayoría de los catedráticos siguen dando las clases como en el siglo XIX. Hacía falta la incorporación de los procedimientos más activos, pero buena parte de los profesores mayores no han cambiado. Era una buena ocasión para pensar qué hacemos y cómo lo hacemos” (UO 8, 5’55”).

“Ha generado un cambio mayoritario porque se necesita un cambio de mentalidad” (UZ 3, 2’45”).

La importancia de la adaptación del entorno al nuevo sistema se expresa en las declaraciones de un integrante de Agencias. En sus dichos figuran ideas que refuerzan lo que analizamos cuando hablamos de las manifestaciones del ‘poder’, en particular aquello que se refiere al establecimiento de los temas de la agenda de *stakeholders* que no tenían dentro de sus preocupaciones asuntos que ahora se presentan para un tratamiento ineludible. La recompensa o la imposición se vuelven así procedimientos habituales que se utilizan para que las propuestas de Bolonia sean los asuntos de trabajo entre las universidades y las Agencias.

“La filosofía y la cultura del modelo europeo no es algo natural, algo que tengamos dentro del sistema universitario y por lo tanto hay que introducirlo. Se puede introducir de dos maneras, primando o penalizando. En muchos casos se ha primado, en función de la participación en este tipo de programas se tiene una disminución de la carga horaria, y por lo tanto una suerte de recompensa” (AV 1, 7’52”).

El impulso de los mecanismos de calidad también se inscribe dentro de un interés europeo por certificar las formaciones, algo que desde la óptica de un gestor de universidades resulta un elemento natural y no necesariamente conflictivo. Lo cierto es que se está ante un nuevo asunto de importancia que no integraba la agenda universitaria española, pues a excepción de la iniciativa que había tomado la Agencia catalana, en el resto del país las acciones eran casi testimoniales y no sistematizadas.

“Fueron los países nórdicos los que más han insistido en la necesidad de poder contar con sistemas de garantía de calidad para confiar en la estructura de estudio de los demás países, especialmente que cuando se certifica que la calidad que tiene un egresado realmente la tiene” (UZ 8, 6’33”).

Podría decirse como resumen, que para la mayoría de nuestros entrevistados la apertura hacia un modelo con características diferentes a las habituales, común en otros sistemas universitarios pero no en el español, hacía aún más apetecible al EEES ya que insertaba a las universidades dentro de procesos que eran admirados por provenir de otros sistemas. La apertura ‘a Europa’ atraía de forma generalizada y excusaba el hecho de ser foráneo.

3.3.1.2 La singularidad del proceso en España

En un intento por aproximarnos a las opiniones sobre cómo se había ‘traducido’ en España estas propuestas, vemos que dejan de tener un matiz optimista. La decisión asumida para integrarse al EEES y los consiguientes cambios en la normativa, tuvieron repercusiones de calado en cada institución. En este apartado veremos tres características que se destacan en el ámbito nacional: por un lado cómo es visto al Ministerio de Educación en la conducción de este tema, por otro lado cómo se percibe el

rol jugado por los Colegios Profesionales y, finalmente, reflexiones que ponen en duda la real profundidad de los cambios introducidos.

Son coincidentes las voces que señalan al MEC como responsable de haber asumido un errático liderazgo, expresado en la incertidumbre que generaba en la sociedad por las frecuentes modificaciones en sus equipos políticos y técnicos, por las marchas y contramarchas en las normas que impulsaba y por las reiteradas contradicciones en sus determinaciones. En ese sentido no se encuentran distingos entre los entrevistados aunque, por lo general, son los que estaban más comprometidos y consustanciados con el EEES quienes lo enfatizan. Esta actitud es entendible dado que la falta de rumbo debilitaba la posibilidad de alcanzar aquellas virtudes en las que creía, centradas en la mejora de las condiciones para los estudiantes.

“En el 2006 se cambian muchos Ministros, incluida la de educación, y entra una Ministra que es política y no académica. [...] Es un ministerio que no es activo y cede mucho a los nacionalismos, y especialmente no ve claro y encuentra una solución para lavarse las manos: como las universidades son autónomas, que hagan lo que quieran dentro del marco general que se publica [...] El Ministerio no supo, no quiso o no pudo orientar con claridad cuál era el rumbo que debía tener el proceso de convergencia” (UZ 27, 19’).

“España se ha incorporado tarde, muy tarde. Han habido muchos cambios de ministerios, con ideas distintas, con cambios de rumbo en la política” (UD 5, 1’15”).

“Lo que se pretendía hacer era lo que había que hacer pero fue mal interpretado en España. El “espacio europeo” no era un objetivo *per se*, sino para conseguir algo. Lo que se pretendía era construir un espacio académico para competir con Estados Unidos, por mucho que se disfrazara con otras palabras, que también tenían verdad. [...] Y para ello es que se debían hacer una serie de modificaciones que no se interpretaron bien” (UZ 10, 2’).

Para muchos de los entrevistados queda claro que las modificaciones suponían mucho más que meros cambios en la administración de la educación y que tenían un impacto en la sensibilidad de las personas, en particular de aquellos que sienten a la

universidad como parte fundamental de su vida. La gesticulación puesta de manifiesto en expresiones como éstas dejan en claro que para muchos de los entrevistados el proceso moviliza profundos sentimientos que, en buena medida, son de decepción por lo que pudo ser y no se consiguió.

“Se tuvo un período de agonía de la ilusión (entre 2000 y 2007) donde se querían hacer las cosas pero no se tenían los marcos normativos. Fue un período de incertidumbre, pérdida de tiempo, de ilusión y de desgaste” (UD 7, 20’15”).

“Un proceso que había generado ilusión (quizás no en los estudiantes) entre los profesores, a partir del 2006 comienza a ir decayendo la ilusión y comienza a aparecer un realismo, que no es pesimista pero sí muy realista. De hecho se llevan 30 años de sucesivos cambios que provocan cansancio” (UZ 27, 28’30”).

Aún quienes no formaron parte de las reformas desde las primeras horas, o no tenían una vinculación plena en tareas propias de la implementación de Bolonia, entienden que los tiempos y formas fueron incorrectos para conseguir los auspiciosos objetivos iniciales.

“La universidad aprende a medida que vamos poniendo los planes en marcha. Esto genera un poco de desconcierto porque una vez que defines, por ejemplo, actividades de evaluación luego sale una normativa nueva a la que tiene que volver adaptar lo ya hecho; algo que ya hiciste debes volver a mirarlo a ver si ahora se ajusta” (UZ 28, 4’ 15”).

“La información que se disponía en España no ayudó a avanzar al ritmo que era necesario. Fue tan largo todo el proceso de espera que la difusión de información al final se fue deteriorando” (UZ 12, 8’ 40”).

“En España nos informamos a prisa y corriendo de lo que era Bolonia, y las aplicaciones de la política española de lo que era Bolonia han sido contradictorias y muy irresponsablemente delineadas” (UZ 2, 12’,56”).

Tal como hemos insistido de forma reiterada, la falta de conducción firme por parte de los sucesivos gobiernos y la incorporación de ideas ajenas a las propuestas propias de Bolonia, son constantes que se subrayan por todos los que tienen un conocimiento cercano a la implementación española, y en especial a lo que aspiraba ser y cómo terminó siendo.

La visión de algunos de los entrevistados en representación de las Agencias es coincidente con lo que opinan quienes están en las universidades lo que permite señalar sintonías en muchos de los temas que hacen a las orientaciones u objetivos finales del EEES.

“El proceso tiene una arquitectura muy simple, como un edificio vacío y lo que hicieron los gobiernos fue tratar de montar el edificio, y se aprovecha esta excusa por parte de los gobiernos para introducir modificaciones legales y del marco nacional. Cuando este proceso europeo se combina con una visión nacional, se combina todo y da como resultado retrasos” (AC 1, 3’54”).

“Las quejas que con frecuencia se escuchan (que es todo más lento, que se ha perjudicado la calidad de los títulos, etc.) no es tanto al proceso de Bolonia sino al intento nacional de agregar nuevas disposiciones legales o de las instituciones de realizar ciertos cambios, por lo que es un barniz nacional que consigue efectos que no se esperaba” (AC 1, 5’20”).

“Todo el cambio normativo que hubo a comienzos del 2007 no ayudó nada. Comenzamos con una normativa para implantar los programas de postgrado, que al año siguiente ya no se hizo porque comenzó la nueva normativa, y todo esto introdujo mucho ruido y quitó entusiasmo” (AA3, 35’50”).

Hay una idea que concita significativas unanimidades, y es la de la mala interpretación que se hizo con el ajuste de la duración de las titulaciones. Sobran las expresiones que enfatizan en ello por diferentes razones, aunque hay una que refleja el sentir general, y es que resulta inadmisibles tener un diseño de los grados y postgrados que no coinciden con lo que se hace en la mayoría del Continente, cuando se está en un proceso declarado de integración en niveles educativos equiparables, que busca favorecer la transparencia, el entendimiento y la legibilidad. La crítica al discurso vacío

de significado real, por un lado, y a los fundamentos insostenibles para justificar las razones de tal medida, rodean a esta decisión política y ponen en duda los efectos reales de la integración. Veremos también al hacer referencia los Colegios Profesionales, como a éstos se les achaca un papel preponderante en este error, fruto de intereses espurios.

En palabras de unos de los entrevistados es posible resumir el mismo sentir de otros tantos que confiaron ciegamente en los discursos y se decepcionaron paulatinamente con las realizaciones que se iban dando en España.

“A nivel europeo el horizonte que se estableció era bueno y la aplicación que hizo España es mala. El primer error fue el 4+1 [la duración del grado y máster]. Se promueve la movilidad y lo primero que se hace es hacer algo distinto del resto” (UO 3, 28’ 55”).

En igual sentido se manifestaron, por ejemplo UZ 13, 3’52”; UO 6, 3’20”; UZ 12, 2’45”; UD 2, 2’55”; UO 10, 7’10”; UZ 27, 36’; UD 7, 20’15”; AA 2, 27, 28”; AV 1, 2’12”; AC 1, 7’20” y AN 1, 11’50”.

En parte por la adopción de esa estructura curricular que deja a España con el riesgo de quedar por fuera de las convenciones previstas, muchos señalan que lo que se está produciendo es un engaño hacia los estudiantes y las expectativas que ellos depositan en su formación. La cita que sigue proviene de una persona con responsabilidad en la conducción institucional y, por ende, con pleno conocimiento de la situación.

“En España, Bolonia ha sido una especie de fraude. Lo que sí hay que reconocer que al profesor se le pide que trabaje de otra manera, de acuerdo a estilos de trabajo que ya eran conocidos y aplicados en otros países. Pero en unas condiciones, especialmente en la cantidad de estudiantes, que no se da acá” (UZ 4, 3’7”).

Opinión similar se recibe desde una de las Agencias, lo que permite afirmar que existe sintonía real entre los objetivos que persiguen éstas y las Universidades, porque en definitiva todas están integradas por profesionales universitarios que provienen del mismo cuño.

“La realidad de la transformación de los títulos ha sido en un porcentaje altísimo una transposición, casi con calzador, para que lo que ya teníamos no cambiase el

status quo del profesorado y de la universidad. Por lo tanto ha sido un fraude en sus inicios” (AV 1, 5,25’).

La implantación que se hizo en España suele reflejar insatisfacción por la forma en que se procedió y por los resultados a los que se llegó. Estas dos frases tienen la estructura de un slogan, pero dejan ver una opinión que se reitera en muchos de los entrevistados.

“Bolonia sí, pero no así” (UZ 27, 26’45’) y “Se ha hecho demasiado una Bolonia a la Española” (UZ 29, 12’25”).

Esta última expresión nos lleva a una de las críticas más frecuentes al proceso, que de manera expresa no involucra a las bases conceptuales del EEES. La desaprobación se centra en la forma en que se produjo en España la implementación, en especial por los aditamentos normativos y procedimentales que se incluyeron. Las disociaciones resultan obvias al comparar algunas de las normas que rigen actualmente con lo que se requería para formar parte del EEES; en especial estas críticas provienen de quienes tenían roles en las universidades que nos permiten asignarles el rótulo de ‘ideólogos’ y que, en casi todos los casos, se transformaron luego en descreídos o desilusionados por el rumbo asumido y los resultados conseguidos.

“Ha servido de coartada para responsabilizar todos los fracasos, todas las incomodidades, todos los problemas con que nos hemos ido tropezando, todo el trabajo extra, todo; han encontrado allí el demonio para echarle la culpa de todo. He hecho la prueba de preguntar a la gente si sabe cuán grande es la declaración de Bolonia, cuántas páginas suponen que tiene y muchos se excusan de no haber tenido tiempo de leerla. ¡Pero si la declaración es de un folio y medio, y medio folio son firmas! La palabra Bolonia es la que más se ha pronunciado en la universidad en los últimos 15 años, pero con un volumen de desinformación enorme” (UZ 10, 8’25”).

“Empieza a justificarse cualquier modificación que se desea hacer con la excusa o bajo el paraguas de que ‘Bolonia dice que...’, aunque no tuviera nada que ver con la realidad” (UZ 27, 25’08”).

Expresiones similares se encuentran en UO 1, 41’15”; UZ 29, 4’, UZ 23, 22’05”, en una de las coincidencias más marcadas a lo largo de todas las entrevistas: la

denuncia que señala la utilización equivocada de Bolonia para conseguir objetivos que no se desprenden de sus postulados.

“Se hace una aplicación sesgada y apresurada de lo que Bolonia quería, y encima mediatizada por los colegios profesionales. Estoy de acuerdo con la filosofía de Bolonia en un 100% y creo que es inevitable” (AV 1,31’).

Incluso hay críticas que hacen ver la inconveniente adopción de palabras como terminología habitual fruto de traducciones literales del inglés, pero que pierden su sentido en idioma español, lo que señala o bien un apresuramiento por cumplir las formas o un menosprecio por la justeza de las expresiones.

“Otro barbaridad ha sido el cambiar la expresión licenciatura por ‘grado’ porque en castellano ésta debe ir acompañada por otra que indique grado de qué” (UZ 10, 22’,38”).

También encontramos manifestaciones como la de uno de nuestros entrevistados más jóvenes, para quien Bolonia (o lo que ella ha impactado en su experiencia universitaria) se traduce en un conjunto de complicaciones que interfieren en su deseo de estudiar, que van desde aspectos económicos hasta exigencias de las prácticas docentes. Desde una perspectiva como la suya, que es compartida por muchos, es tan grande la distancia entre los discursos constitutivos del EEES y lo que experimentan los estudiantes, que les resulta imposible creer en los buenos deseos políticos que se afirman.

“Desde fuera la gente lo que percibe es que esto de Bolonia es un engaño del capital para cobrarte más dinero por tus estudios. Otra visión es que te matan a trabajar. No hay tiempo material para realizar los cursos y tener una actividad, aunque más no sea en medio tiempo” (UZ 21, 12’45”).

3.3.1.3 Influencia de los Colegios Profesionales

Hicimos mención que los Colegios Profesionales están sindicados como aquellas organizaciones con responsabilidad directa sobre una de las principales distorsiones del EEES: la duración de las titulaciones. Su participación como un poder real y sumamente

activo a la hora de construir el marco normativo, está teñido de intereses sectoriales alejados de lo que podría considerarse una causa nacional que favoreciera a todos. Es cierto también que son algunos de estos Colegios quienes cargan con este estigma, en particular los vinculados con la ingeniería. Las críticas a su actuar provienen especialmente de quienes tuvieron por su trayectoria y roles, un conocimiento más cercano a los hechos y atraviesan todas las instituciones incluidas en las entrevistas, lo que señala las coincidencias generalizadas. También surge que estas asociaciones consiguieron sus propósitos porque los poderes públicos, que debían velar por los intereses generales, no estuvieron a la altura de las circunstancias y cedieron a sus presiones.

“Hubo presiones que hicieron que se dejara de lado el interés central (los estudiantes) y los sectores que quedaban desplazados en el diseño son los que han generado los roces y situaciones no deseadas. Especialmente los colegios profesionales. [...] También hubo dejadez del Ministerio de Educación en estas cuestiones, que no defendieron la formación y privilegiaron las exigencias de los colegios” (UZ 18, 4’15”). De forma similar se expresa UZ 7, 43’.

“Pero ciertos grupos como los ingenieros ya conseguían desarrollar sus carreras de manera elitista, y con titulaciones de Ingeniero superior” (UZ 2, 16’15”).

“Se ha hecho mal en la negociación entre las Comunidades autónomas, y por intereses partidistas de grupos de catedráticos hicieron valer los 4 años. El resultado ha sido desagradable y fatal, porque se quedó a medio camino” (UO 10, 3’45”).

En la misma línea de marcar la presencia de intereses corporativos muy fuertes, pero añadiéndoles la falta de visión sobre el futuro y la adecuación de las profesiones para la realidad profesional actual, nos encontramos con expresiones como éstas:

“Hicimos una reforma del siglo XXI apoyados en competencias de los colegios de principios del siglo XX” (UD 3, 6’).

“Hubo presiones políticas de los colegios profesionales, que al igual que los sindicatos son estructuras arcaicas, que no se están adaptando a nuestros

tiempos, que están funcionando con premisas del siglo XIX aunque trasplantadas al siglo XX” (AV 1, 10’20”). Expresiones similares utiliza UZ 17, 4’50’.

3.3.1.4 Profundidad de los cambios

En sintonía con quienes expresan que se estaba ante un proyecto surgido de otras culturas universitarias, pero entendiendo que esto resulta algo negativo (hemos visto que para otros es una fortaleza), hay quienes cuestionan que se hayan conseguido profundos en el sistema universitario. En ese sentido se tienen expresiones que señalan una imposición de prácticas pedagógicas mediante la uniformización de las titulaciones. Recordemos al respecto que los cambios impulsados en las normas sobre las características que debían reunir las maestrías y doctorados –especialmente éstos-, sufrieron frecuentes marchas y contramarchas que confundieron a los académicos. Es así que se deben entender expresiones como las siguientes, que provienen en su mayoría de quienes tienen cargos en que deben gestionar las reformas en las universidades.

“La implantación en la Universidad de Zaragoza se ha hecho mal, no hemos corregido los errores que se podían haber corregido y so pretexto de cubrir en cuatro años lo que se hacía en tres no se ha mejorado el plan de estudio sino repetir los mismos errores con otro formato” (UZ 4,11’).

“A la universidad española no le ha cambiado mucho en la sustancia, porque se siguen haciendo las mismas cosas pero modificando las apariencias. Salvo que hay alguien por detrás que está pidiendo guías docentes en un formato diferente y te está complicando burocráticamente la vida, el resto sigue todo como antes. No creo en un sistema que cambie con la misma gente, con los mismos profesores, con el mismo sistema de reclutamiento de profesorado, en un país que no hay movilidad. Aquí se nace, se vive y se muere en el mismo sitio” (UZ 16, 6’45”).

La apariencia de los cambios que se produce sólo en la modificación de las formas y del lenguaje, pero sin llegar a la sustancia de los procedimientos, lleva al descreimiento de muchos docentes que, sabiéndose obligados a actuar para cubrir apariencias y mantenerse en el sistema, rechazan en su interior esa imposición.

“Se han cambiado las formas, de traje, pero se han cambiado las formas nada más, con lo mismo dentro. No se ha interiorizado y puesto que no se interioriza y no hay ese diálogo, es difícil que ocurran” (UZ 29, 4’ 34”). De manera similar se expresa UO 1, 9’25”.

“Bolonia no es la solución para alcanzar una Europa unida y uniforme, pero es un intento. Pero lo que estamos haciendo es lo de antes, con nueva terminología” (UZ 26, 15’30”).

Volveremos enseguida sobre otras consideraciones que se hacen de las prácticas pedagógicas.

3.3.2 Papel de la garantía de la calidad en el EEES

El tema central de nuestro trabajo ha sido el que Bolonia indicó como eje y corazón de los cambios, la calidad. Hemos visto en la encuesta aplicada a las universidades que la opinión mayoritaria daba señales de una valoración positiva a las acciones impulsadas dentro de las políticas de garantía de la calidad, más allá de algunos reparos en cuanto la sobrecarga de trabajo.

Al analizar ahora las respuestas de nuestros entrevistados constatamos en ellos que se repite la misma tónica; la variedad de comentarios que pueden surgir de las entrevistas, a diferencia de encuestas con preguntas cerradas, permiten obtener un espectro más amplio de visiones. Entre ellas aparece un grupo importante de entrevistados, todos con cargos de responsabilidad institucional y conocimiento del proceso de Bolonia, que encuentran que el objetivo de la calidad es efectivamente una de las fortalezas de la reforma. Es así como alguien con activa participación en las evaluaciones experimentales de los primeros años del decenio del 2000 en España, siente que existe sintonía entre aquellos ensayos y lo propuesto en Bolonia.

“Con Bolonia se lograron plasmar mecanismos de calidad que se habían comenzado de manera provisoria en los años anteriores, y superaran los que había que eran de carácter voluntario, que no tenían consecuencias concretas” (UZ 1, 3’15”).

Pero al mismo tiempo encontramos otros que sin tener vínculos tan estrechos con las experiencias pioneras, están vinculados con otras iniciativas que se realizan en todas

las universidades. También entienden que las nuevas propuestas significan un complemento valioso a lo que las instituciones estaban impulsando; en especial esta sensación se verifica en algunos de los entrevistados que provienen de las instituciones privadas.

“Con el Espacio Europeo todas las unidades de calidad reforzaron su papel, y se consolidan en los procedimientos. Pero en las organizaciones las unidades de calidad no son las cambian las cosas, las cambian las personas” (UO 3, 8’35”).

“Lo que se hacía en calidad antes de Bolonia era distinto, no era cercano al profesor. Ahora se está convencido que lo que se hace es una herramienta útil para ellos mismos. Hay docentes que son reticentes en todo, y que no cambian sus formas tradicionales de actuar” (UO 6, 15’10”).

La calidad no es vista como la panacea para todas las dificultades que enfrenta la universidad, pero concita acuerdos en que las acciones que se realizan bajo sus postulados constituyen mejoras visibles en diferentes niveles de las actividades de los académicos.

“[La calidad] tiene su cara y su cruz. La cara es que este tipo de educación tiene mayor calidad que la anterior, porque si por una parte antes teníamos sólo “conocimiento” y por otra parte la nueva propuesta tiene “conocimientos, habilidades y actitudes”, es obvio que éste es más completo que el otro. En este segundo esquema se tiene una mayor reflexión a nivel de los equipos docentes, diálogo entre pares, reflexión a muchos niveles con diálogos más o menos abiertos, resulta claro que este modelo debe tener más calidad que el anterior” (UD 7,7’50”).

“El sistema interno de garantía no lo teníamos definido, aunque algunos de los principios de Bolonia sí estaban. Si teníamos algunos instrumentos que servían para esto, pero no formalizados ni protocolizados (encuestas, datos, etc.). Nos ha ayudado mucho el tener que formalizarlo, especialmente para el profesorado y teniendo en cuenta las características de una universidad virtual en donde no se ve al estudiante” (UO 1, 27’32”).

“Luego de Bolonia se ha sido más consciente de los temas de calidad, más allá que ya se venía trabajando en los temas de calidad. Como era un nuevo modelo, sólo su puesta en marcha ya era una apuesta por la calidad, aunque nos faltaba el tomar conciencia que era importante hacer una apuesta explícita por la calidad, que sí vino con Bolonia” (UO 5, 10’30”).

Encontramos en un referente de Universidad de Zaragoza para la implementación del EEES, expresiones que permiten entender las razones de quienes (según su concepción) estaban convencidos de las bondades de un sistema que, lejos de responder a móviles ocultos, tenía a la calidad como motor principal, aún reconociendo la incidencia de ideas provenientes de la variable económica que involucra a la educación.

“Pero detrás de los movimientos de calidad no hay tan malas intenciones, y desde luego que no está la empresa detrás. Lo hacen gente especializada que son educadores, profesores, gente de educación. Hay también algunos que son economistas, pero es natural por los recursos que se invierten. Pero lo que no puede haber es una ineficiencia del 30 y pico de abandono en el sistema” (UZ 5, 7’).

Al mismo tiempo se puede contraponer esa visión con la de otro académico que ha tenido que poner en práctica los cambios y que, a fuerza de enfrentar los problemas operativos, descrece que el camino escogido sea el apropiado.

“Los mecanismos de garantía de calidad interna se convierten en órganos burocráticos, carentes de todo rigor, que están allí para la autocomplacencia más absoluta. Sobre todo porque cuando alguien propone cambios, se toma como una crítica personal de profesor hacia el Coordinador o el Decano, y se le declara la guerra personal porque se ha atrevido a cuestionar la línea del decanato. Es alucinante, es la perversión. Nosotros neutralizamos los mecanismos de control de la calidad” (UZ 4, 25’15”).

Es que los procedimientos aplicados no son accesorios a los cambios sino que forman parte de ellos. Así lo señalan también algunos de los representantes de las Agencias. Tanto por los ritmos impuestos, como por delegar los temas de la promoción de la calidad en quienes tienen más tiempo libre o menor experiencia en la vida académica de las instituciones, demuestran un compromiso débil o relativo.

“Se debió arrancar más suave y además parece que hay un exceso de celo por parte de los metodólogos; los expertos de garantía de calidad tienen la mala costumbre de querer hacer metodologías excesivamente complejas que no dejan escapar nada para que no se les tilde de que se han dejado algo de lado” (AC 1, 12’23”).

“La calidad se la ha encargado a los nuevos, a los recién llegados. En lugar de ser el corazón desde el que se gestiona toda la organización, ha sido algo parasitario y molesto. Ha faltado una formación en calidad de liderazgo, de todas las personas de la organización, desde el rectorado hasta los directores de sectores, que estaban vinculados a estos temas pero que no tenían formación para ello” (AV 1, 15’15”).

Asignar la responsabilidad de esa conducción en los noveles admite una doble lectura, ya que se puede entender como una tarea accesoria a las que son centrales de la institución, pero también como algo que molesta o distrae de lo realmente importante a quienes están más capacitados, experimentados y conocedores de la vida universitaria. Podemos sumar aquí lo ya señalado sobre las quejas por las exigencias burocráticas, que intentan evadir aquellos que tienen la opción de delegar tareas que no aportan valor a las propiamente docentes.

El SIGC, en su condición de nueva actividad atribuible al EEES, es uno de los temas que no podía estar ausente en los comentarios de nuestros entrevistados porque supone acciones novedosas que recibe valoraciones divergentes. También aquí queda en claro que no hay una única visión de estos procedimientos y que el peso de los argumentos varían según los roles institucionales. Quienes deben gestionarlos directamente y enfrentar las dificultades de aplicación opinan de manera menos auspiciosa que aquellos que están en la conducción de las universidades.

Para estos últimos, el éxito de los resultados de los SIGC depende de la participación de los diferentes estamentos, fundamentalmente de los estudiantes, para que tengan dinamismo. Se entiende que sin ellos la actividad es más rutinaria, pero no se surge de sus expresiones la inquietud de que pueda haber otras razones para esa falta de acogida, como por ejemplo que reflejen rechazo o una resistencia pasiva. Sólo se constata su ausencia pero no se profundiza en las causas.

“[El SIGC] en algunas titulaciones funciona muy bien, y en otros menos. En estas comisiones de evaluación actúan agentes externos y funcionan bien en la medida en que los estudiantes participen. Depende de la energía de la comisión de evaluación el que todo el sistema de garantía de calidad se vea como pura burocracia o que aporte valor. La variable más grande para que se tenga una u otra visión, depende de la energía y participación de los estudiantes” (UZ 8, 22’,20”).

El valor que se señala con mayor énfasis en la nueva manera de gestionar las titulaciones es el de la corresponsabilidad, que en todos casos requiere de formación para la participación y de que se hayan creado las condiciones para que pueda hacerse efectiva. De todas formas se está en una etapa incipiente de las acciones, en donde pueden señalarse más buenos deseos que ejemplos de resultados conseguidos.

“La filosofía de Bolonia en comparación con lo de antes, ha cambiado mucho. Ahora los títulos se gestionan superando la excesiva autonomía que antes tenían los departamentos. Antes era prácticamente impensable que se dieran procesos de mejora de una titulación y quedaban limitadas a lo que un profesor en su asignatura quisiera cambiar y eran variaciones nunca supervisadas” (UZ 12, 16’13”).

“Lo que ha sido más difícil fue crear el discurso de la calidad internamente. Hay que pensar los currículos en base a competencias, qué habilidades, etc., lo que significó un esfuerzo interno de formación del profesorado para que se pudiera implementar. Al principio el profesorado era bastante reticente en esto de las competencias porque no se acababa de entender muy bien de qué se trataba” (UO 1, 3’45”).

“[En reacción a la participación docente] Lo que está claro es que ‘si no me lo creo’, no voy a estar dentro de la mejora. Por lo tanto ese cambio cultural si es que se está notando” (AA 2, 31’).

Diferente es la mirada de los involucrados en el trabajo directo de las Comisiones; aquí la relación que se establece entre calidad de los productos que surgen de ellas versus la cantidad de recursos que supone, y los esfuerzos de personal que requiere

versus resultados de mejora que se consiguen, no parecen justificar su existencia. Se asigna parte de la responsabilidad a los mecanismos que se utilizaron para socializar el proceso y a la falta de liderazgo.

“Se ha creado con un sistema complejísimo con un conjunto de comisiones. La calidad no se vota. La estructura que hemos elegido es mucha comisión para deslindar responsabilidades. Cuando uno va a una empresa los responsables de calidad son unos, y no se dividen las responsabilidades. [...] Sobran figuras y hay un solapamiento claro entre varias de las figuras que existen” (UZ 1, 13’20”).

“Hay todavía algunos profesores que están despistados sobre la existencia de un sistema de garantía de calidad, y algunas de las cosas que se debieron superar fue en la forma en que se hacían las comunicaciones de las actividades, especialmente con los directores de centro y administradores” (UZ 9, 15’).

Es común encontrar la crítica de que estos procedimientos pueden ser teóricamente beneficiosos, pero que las condiciones en que se aplican y los recursos que se le asignan son fundamentales para el éxito o el fracaso de los mismos. Por lo general, se constituyeron en actividades que debían realizar por encima de todas las que ya tenían los docentes a quienes se le encargaban estas tareas, y que más allá de alivianarlas en parte, en los hechos supone más trabajo en el mismo tiempo.

“Siempre los procesos son a “mata caballos”, nunca hay el suficiente tiempo como para poder decantar un asunto, que lo pensemos y lo repensemos. Todas las exigencias son para hacer ‘ya’. Cosas que tienen menos trascendencia tienen un proceso de reflexión más larga, que cuestiones realmente importantes” (UZ 28, 5’45”).

“El modelo interno es una diferenciación clara entre la gestión participativa y la gestión de la participación. Muchas comisiones que están en permanentes reuniones. A mayor cantidad de comisiones de control de calidad, menor calidad de las titulaciones” (UZ 23, 42’25”).

Son varios los que en la Universidad de Zaragoza destacan el valioso aporte que se consiguió con la incorporación de la figura del ‘coordinador’, inexistente hasta la

entrada en vigencia de Bolonia pero presente en las universidades privadas, y de las ‘comisiones de titulación’. Estos roles se ven fundamentales para dar cohesión a las carreras pero, al mismo tiempo, se recalca la debilidad que reflejan estas figuras, que deben contar con autoridad delegada (que la tienen) y ser reconocidas por sus pares (que no resulta tan evidente en todos los casos) para desempeñar con éxito sus tareas. Hay varios ejemplos que señalan que uno de los desafíos más grandes está en que la autoridad que se le ha confiado sea reconocida y respetada por sus colegas, de ahí que aún siendo buenas iniciativas, las condiciones del entorno relativizan sus efectos.

“Tenemos mucha comisión pero sin autoridad para imponer, ni los Decanos son jefes de personal que puedan ejercer muy directamente esas políticas de calidad. [...] La cultura de la calidad es micro, porque cada Facultad tiene diseñados sus propios programas sin tener en cuenta el resto” (UZ 19, 4’34”).

“Cuando llegó la hora de la implantación sí se vio un exceso de burocracia para todo el mundo, tanto para profesores como para los coordinadores. Estos tienen un exceso de reuniones y de normativa nueva que se tiene que ir adaptando” (UZ 28, 3’).

También son abundantes las expresiones que denuncian que por detrás de los temas de calidad existe un discurso vacío y la manifestación de intereses que poco tienen que ver con ella. Están en sintonía con las señaladas previamente, sobre la vaciedad de las propuestas del EEES que se entiende sólo como una suma de lugares comunes sin sustento en la realidad. En este caso los comentarios surgen de personas con diferentes responsabilidades, desde gestores de todas las universidades, estudiantes y aún de las Agencias.

“En EEES el discurso es el de la calidad, porque además es el que siempre se esgrime, pero la realidad es otra. Hay ejemplos concretos en que se argumenta para la toma de decisiones absurdas de gestión bajo el argumento de ‘calidad’, que siempre es la patente de corso para intentar justificar hasta los más grandes desatinos, pero la calidad en sí misma no importa, absolutamente nada. [...] La calidad si figura en los grandes discursos, pero en la realidad importa un rábano” (UZ 4, 22,30’).

“El tema se focaliza en hacer ver que no tenemos una universidad de calidad, y eso unido a que en la transformación dada, como en otras del franquismo a la democracia, no se transformó mucho. Por eso es que se aprovechó el discurso de la transformación de calidad que nos proponía Europa para completar el cambio de la universidad” (UZ 33, 10’45”).

Entre los que cuestionan la conveniencia de los procedimientos adoptados hay quienes reflexionan sobre la posibilidad real de producir cambios cuando quienes deben proponerlos son parte interesada desde el punto de vista laboral.

“En el sistema interno de garantía de calidad ha habido una tensión entre gente que quería cambiar el sistema y el peso de los departamentos y de las áreas que buscaban el reparto de las asignaturas para sus profesores. Han quedado planes de estudio elaborados desde la perspectiva de gente que hace mucho tiempo que están vinculadas a la universidad y que básicamente no han querido verse perjudicados” (UZ 16, 10’16”). Expresiones similares en UD 3, 9’10”.

“En la sociedad se habla de Bolonia, y que hay una gran reforma de la sociedad pero quizás lo que no llegue tanto es el tema de la calidad. En un sistema en el que no hay ranking, todas las públicas son generalistas, son muy endogámicas, no hay una cultura de evaluación, es imposible saber cuál es mejor que otra y por lo tanto la gente opta por concurrir a aquella institución que quede más cerca del lugar en que vive” (UD 5, 22’13”).

3.3.2.1 Importancia de los recursos para un sistema de calidad

Una de las señales de la importancia que una sociedad atribuye a su educación está en la cantidad de recursos económicos que le asigna, en especial a la educación pública. La propuesta de Bolonia se inicia en un momento en que la economía del continente no preveía enfrentar las dificultades que surgieron cuando el sistema comenzó a operar. La adaptación española suponía un refuerzo de recursos para participar plenamente de las estrategias diseñadas, en especial algunas de las reformas incluidas para aprovechar la entrada en vigor del EEES y presentadas como obligaciones del mismo.

En la opinión de muchos de los entrevistados, especialmente de la Universidad de Zaragoza, el factor económico se ha constituido en la debilidad más grande para poder realizar todos los cambios previstos, y llevará ineludiblemente a tener que definir cuáles serán las titulaciones que se mantendrán y cuáles de las que deberá prescindir. La disponibilidad de recursos es diferente según el tipo de instituciones, y si bien en las privadas se depende de la oferta y demanda de estudiantes, el régimen jurídico que las ampara les permite respuestas de adaptación más ágiles. En el caso de la universidad pública, el recibir sus fondos de las arcas del Estado le ofrece una garantía de cierta estabilidad, pero al mismo tiempo de discrecionalidad de las autoridades de gobierno, que se evidencia en los recortes a los que está siendo objeto en la crisis actual. Esto constituye un *handicap* operativo en el manejo de recursos, pero también se refleja en el modelo de organización, designación de autoridades, formas de gestión o en los procedimientos de participación que hacen que las universidades públicas (la de Zaragoza, en este caso) tengan una capacidad de respuesta más compleja en comparación con las otras.

De allí que aún en la aplicación de los mecanismos de garantía de calidad en donde las tres universidades ya contaban con experiencias previas, a las privadas les resultó más sencillo amoldarse. Si además se adicionan las complicaciones por los ajustes económicos, la universidad pública se encuentra frente a un desafío para el que se siente desprotegida.

“Las universidades [previo al comienzo del año académico 2010] se sienten solas y deben ponerse de acuerdo con sus gobiernos regionales para reorganizar sus estudios en medio de un proceso de crisis económica creciente, con las presión de querer eliminar aquello que no es rentable” (UZ 27,27’10”).

“La filosofía de Bolonia traslada el aprendizaje al propio alumno de la asignatura, sólo es posible si además se ponen en juego los recursos necesarios para que las actividades se realicen. El ingreso de España coincidió con el comienzo de la crisis y por lo tanto la dotación de recursos también se comenzó de recortar” (UZ 15, 7’30”).

“Pero como se ha hecho en época de crisis, debía haber venido con más presupuesto y no con menos, como se ha dado ahora” (UZ 14, 38’20”).

Expresiones similares se encuentran en UZ 19, 1'28"; UO 2, 31'; UO 11, 22'; AA 1, 20'15"; AC 1, 26'50" y UZ 2, 28'30".

“Pero dudo que la reforma de la universidad se pueda dar en un contexto de crisis económica. La crisis y los recortes han hecho que la palabra Bolonia haya desaparecido, y se hable más de supervivencia” (UD 1, 18'57”).

3.3.3 Participación y actitud de los distintos colectivos (stakeholders)

Una reforma educativa exitosa es impensable sin la participación activa y convencida de los docentes, y en tal sentido el EEES no es una excepción. Por otra parte sería un error considerar a este *stakeholder* como si se tratase de un conglomerado que asume posiciones uniformes, dada la amplitud de intereses que lo caracterizan, el grado de involucramiento en las instituciones en las que trabaja, y las diferencias ideológicas que establecen. De ahí que la opinión de este colectivo contiene variaciones de importancia que nos llevan a extremar las precauciones a la hora de intentar comprender desde qué perspectiva hablan nuestros entrevistados.

Es posible encontrar aquellos que, por tener un rol de gestores convencidos con Bolonia, demuestran una sintonía conceptual mayor con los que son integrantes de las Agencias, en comparación con las que pueden tener con otros colegas suyos que descreen en todo lo propuesto. En otras palabras la afinidad y las isoglosias son producto más de identidad ideológica con una forma de concebir la educación superior, que de compartir una misma categoría institucional como profesores o gestores de rango similar. Pero es cierto que en líneas generales, y ateniéndonos a las expresiones de los entrevistados, en la universidad pública se registran más diferencias entre las posiciones que dentro de las instituciones privadas. Es de recordar que en las dos instituciones privadas ya se venía trabajando de manera similar a las que luego fueron líneas principales de Bolonia, en particular en lo referido a las competencias y seguimiento permanente de la calidad de las titulaciones, por lo cual la reforma no significó en ellos una revolución.

“El profesorado es el gran grupo que se ha quedado más aparatado del proceso. Es una debilidad muy grande porque si el profesorado no está convencido que el proceso es útil y está abierto a su participación, no se va a ningún lado” (AC 1, 15').

“El profesorado medio de la universidad no lo ha aceptado mal, pero tampoco especialmente bien. Ha sido más una bandera de los gestores de la universidad, entre ellos los rectores, que algo aceptado por la gente. Tampoco ha habido un rechazo” (UZ 7, 35’).

Para una autoridad de Deusto el tiempo de los conflictos o inseguridades que rodearon los comienzos de Bolonia, ya son cosa del pasado.

“La recepción de la reforma que han tenido en las universidades, tanto los docentes como en los estudiantes, tuvo al comienzo un fuerte rechazo pero actualmente es algo pacífico, ya todo el mundo acepta que habrá una nueva metodología, los créditos, nuevos grados, etc. Los Rectores han jugado para ello un proceso de socialización importante a la interna de sus universidades. En cierta forma con argumento falso al decir que las directivas venían de Europa, pero de allí venían una líneas muy generales que cada país lo adapta a sus conveniencias. Se ha vendido del punto de vista político como había que venderlo” (UD 5, 12’).

El EEES es un tema que debería interesar a toda la sociedad más allá de los actores directamente involucrados pues supone cambios que afectarán la formación de los jóvenes y el futuro de la sociedad. No obstante, la realidad señala que no logró inquietar a las mayorías, más allá de las movilizaciones experimentadas por los grupos anti Bolonia. La convicción sobre la falta de respuesta social es general en los entrevistados, que desde cualquiera de sus posiciones atribuyen el fracaso de no haber sensibilizado correctamente a la sociedad, la mala comunicación realizada dado que se careció de la dedicación, claridad y profundidad necesarias.

“Bolonia es un gran desconocido aún entre quienes debería conocerlo. A nivel de universidad se sabe solo, y únicamente en lo que afecta en lo inmediato, pero a nivel social se desconoce casi todo. A nivel de la institución se podría decir que teóricamente se está informado, pero en el día a día no llega a incidir” (UD 6, 23’). En igual sentido se tienen las expresiones de UD 2, 34’; UZ 26, 25’20”; UD 3, 28’42”; UD 7,15’40”; UO 11, 8’15”; AC 1, 25’; AV 1, 33’20”; UD 3, 16’50” y UZ 22, 8’30”.

Desde alguien con una perspectiva crítica a Bolonia, se valora diferente al supuesto desconocimiento generalizado, cuando señala que lo que sucedido fue muestra más de que las ideas propuestas estaban dentro del discurso desarrollista y económico que campea en Europa, dentro del cual las expresiones que llegaban para los cambios en la educación superior sonaban como uno de los tantos ejemplos de las líneas imperantes.

“Las ideas de Bolonia sí que han permeado, pero porque son las del mercado europeo. Esas sí que se conocen, pero por otras vías. Cuando hablas de Bolonia les parece absolutamente normal que se aplique en lo que se aplique en otros ámbitos pero sí el movimiento de los estudiantes hizo que el tema apareciera en la prensa y se tuvieran noticias de sucesos” (UZ 31, 38’10”).

Por otra parte, desde las Agencias se comparte la idea de la desinformación, pero se la ve desde una perspectiva diferente y atribuye las causas a los mensajes incorrectos que emitían los medios de comunicación que, en vez de aportar claridad operaron en sentido contrario.

“Bolonia no es conocida por los padres, ni por los estudiantes, como tampoco por los docentes de enseñanza secundaria que están preparando para integrarse a la universidad. Los medios de comunicación han buscado el título fácil, favoreciendo una desinformación, como por ejemplo con el tema de la mercantilización más trasladado a la sociedad” (AA2, 58’30”).

En tanto, algunos de los que se desempeñan en funciones de conducción institucional apuntan a las debilidades del sistema universitario para actuar de manera coordinada y por encima de intereses particulares. En suma, una autocrítica que deslinda responsabilidades a otros actores y la centra en intereses individuales de instituciones que no fueron capaces de reconocer que se trataba de un asunto de importante para el país.

“Las universidades no están unidas en los reclamos y cada uno sigue preocupada en cómo les ha ido” (UO 3, 62’ 15”).

“Bolonia no es un tema de universidad pública o privada. Es un tema que se vive así en España pero no en otros países. Es un tema de liderazgo y conducción,

aunque puede ser que a algunas instituciones le cuesten más que a otras. El liderazgo es importantísimo” (UD 7, 27’).

3.3.3.1 Participación de los profesores

Como hemos visto, la opinión de los docentes sobre el impacto de Bolonia puede ser valorada desde el punto de vista de la aceptación y el estado de ánimo que generó, donde se nos presentan claras diferencias entre quienes tienen una mirada conforme con lo alcanzado y quienes se sienten frustrados. En este sentido hay opiniones aún más pesimistas. Uno de los aspectos que interesó develar en las entrevistas era si la edad de los docentes podía ser un factor que influyera en la aceptación del EEES, bajo la suposición que una reforma del calado de ésta era capaz de constituirse en una amenaza para quienes estuvieran habituados a ciertas formas de enseñar y se sintieran desplazados con las nuevas exigencias. Las respuestas dan algunas señales en tal sentido, pero no en una cantidad tal que ubique a la variable generacional como constante, pues si bien en algunos casos así se afirma, parece más consistente la asimilación de los cambios al área del conocimiento en que se desempeñan.

También allí es posible encontrar divergencias pues en algunas instituciones las áreas más vinculadas con las Humanidades, Ciencias Sociales y Educación parecen ser las más reacias (en especial eso se marca en la Universidad de Zaragoza), frente a otras áreas más propensas a adoptar una forma de trabajo más flexible y en sintonía con el mercado y la sociedad. Estas se encuentran por lo general en las ingenierías y las áreas de economía o empresariales. Aunque aquí tampoco se puede establecer una relación directa entre áreas y disposición al cambio, porque en Deusto, por ejemplo, lo que se experimenta es diferente a lo dado en la universidad pública. Con la carrera de Derecho pasa otro tanto, pues al tiempo de ser una titulación que fue a la avanzada en la Oberta, en Deusto tuvo un comportamiento más reticente.

“Hay gente que le cuesta por inercia y por edad. Hubo quienes se retiraron antes porque todo esto les superaba, pero esto siempre ha pasado con cualquier incorporación de nuevas tecnologías” (UZ 14, 30’,45”).

“Se precisa un cambio casi medio generacional” (UZ 18, 11’45”). Comentarios similares en UZ 30, 22’55”.

“La experiencia me ha hecho ver que lo que se podría ver como lógico que a mayor edad, más rechazo, no es así, y que en definitiva todo depende de las personas” (UD 6, 18,10’).

El vínculo entre las posiciones asumidas y las áreas de conocimiento en las que se mueven las personas se manifiesta también en estos comentarios, que reiteran la percepción que en las Humanidades y Ciencias Humanas los rechazos fueron más sentidos.

“Hubo mucha resistencia de parte del profesorado, mucho más del ámbito de letras y de humanidades; de filosofía, literatura, sociología, de derecho. Los de Ingeniería no se resistieron tanto. También había relación con la edad” (UD 2, 29,20’).

“En el mundo de las ingenierías ha generado poco rechazos, porque la lógica con las cuales siempre se había trabajado, era la misma que se imponían a todos en el nuevo proceso. No hubo reticencias como si en otros tipos de formación, como por ejemplo en filosofía en donde el ‘mercado laboral’ no tiene la misma característica que en ingeniería” (UZ 1, 6’).

Casi todos los ejemplos recientemente señalados provienen de docentes que tienen cargos de gestión institucional con responsabilidades de conducción. En cierta forma se transforman en traductores de Bolonia; pero la perspectiva varía si buscamos una aproximación sobre la participación y apoyo de los académicos desde quienes comparten con ellos una posición igualitaria o de pares. Son reiterados los aportes en la Universidad de Zaragoza que señalan el desagrado del profesorado por la homogeneización impuesta desde la orientación académica institucional que, atendiendo a exigencias externas a la universidad imponen cuáles deben ser las prácticas de aula.

“Se nota un escepticismo y desánimo en el profesorado. Tanto se quiere hacer Bolonia por arriba que estamos deteriorando la docencia por abajo” (UZ 15, 10,15’).

“Los docentes pueden sentirlo mal por la forma en que se la ha hecho ver lo ‘mal que enseñaba’ y cómo debe hacerlo ahora, incrementando la burocracia y con

más trabajo para él. Se ha creado una especie de ‘sanedrín pedagógico’ que pontifica con dudosa legitimidad” (UZ 15, 17’30”).

“Hay un cierto rechazo que dice que los pedagogos nos invaden y dicen cómo enseñar, pero en realidad no era tan así. Se le daba más importancia a cosas secundarias que fundamentales” (UZ 28, 8’).

En este sentido recordemos expresiones vistas en capítulos anteriores que nos señalaban una tendencia creciente en la definición de prácticas pedagógicas y formas de evaluación estandarizadas, surgidas como interpretación (o aplicación) de algunas normas llevadas a cabo por las Agencias.

La preocupación por la libertad de cátedra perdida o minimizada por causas externas, coincide con opiniones como las de uno de los jóvenes entrevistados, que enfatiza en las actitudes de algunos docentes que no creían que sus funciones se verían afectadas con la puesta en marcha de Bolonia.

“El profesorado al comienzo no estaba para nada preocupado y para ellos la reforma era sólo una reforma metodológica de la cual estaban de acuerdo, y consideraban que el estudiantado era un inútil que necesitaban que les dieran las clases de otra manera, porque les daban todo mascadito” (UZ 33, 35’30”).

3.3.3.2 Participación de los estudiantes

De igual forma que mencionamos la vinculación necesaria e imprescindible entre renovación educativa y apoyo activo de los docentes, debemos también establecerla con los estudiantes, pues ellos constituyen la razón de ser de cualquier sistema educativo. El vínculo de los estudiantes con Bolonia debe ser visto no como el de referentes pasivos sobre los cuales se aplican las medidas de los cambios, sino como referentes con posición y opinión sobre ellos. Todo esto asumiendo la misma salvedad que señalamos sobre los docentes, en cuanto que resulta impensable generalizar su participación como un colectivo que se mueve de manera uniforme.

Cuando analizamos en los capítulos de inicio lo que fue el derrotero del EEES, vimos que desde el punto de vista formal e institucional, los jóvenes habían participado a través de representaciones de varias Asociaciones de estudiantes europeos. Como

resulta obvio, tanto en el número de delegados como en el peso de éstos en las discusiones políticas de gobiernos, su actuar fue relativo en comparación con las delegaciones oficiales. Esta situación y relación de fuerzas cambia a la hora de poner en funcionamiento las decisiones asumidas y surgen los colectivos que se manifiestan para expresar su disconformidad con Bolonia. Otra cantidad aún más importante en número, son los que optan por una actitud pasiva y aún de aceptación de las propuestas.

En las entrevistas realizadas tenemos algunos ejemplos de los grupos que se ubican como representantes de los ‘no a Bolonia’ y, en menor medida⁸⁹, testimonios de jóvenes con otras posturas. También desde una mirada menos apasionada, en un caso por provenir de un gestor convencido del proceso y en otro por ser un joven investigador, tenemos algunos comentarios que señalan que pese a la declarada participación estudiantil de los documentos, en la práctica se da de forma escasa.

“La participación de estudiantes y PAS está prevista en la normas, pero la participación real de los estudiantes es muy limitada” (UZ 27, 51’).

“La falta de participación estudiantil en general, en la Universidad de Zaragoza y en la española es muy fuerte. La magistralidad da un poco eso. Cuando intentas cambiar la metodología y hacer participar, se nota que es muy complicado. Al alumno le interesa ir a la clase, recibir lo que les sirve y nada más. Sólo les interesa lo que les va a servir en el mercado. Esa mentalidad hace que sea difícil romper el círculo” (UZ 32, 27’ 16’’).

Desde quienes aceptan las nuevas reglas de juego se tienen comentarios que apuntan que a los estudiantes ingresados recientemente en este sistema, el mismo no les despierta inquietudes, especialmente por ser el único que han conocido.

“Los estudiantes ha admitido mejor que el profesorado el plan Bolonia, especialmente porque no han experimentado lo anterior y lo han tomado con naturalidad” (UZ 3, 20’ 45’’). Comentarios similares en UZ 24, 18’ 25’’; UZ 22, 12’ 50’’; UO 1, 16’ 10’’; UD 3, 28’ 42’’.

En el caso de estudiantes con más edad, que ya trabajan y tienen familias constituidas, las responsabilidades estudiantiles se adicionan a las que surgen de las

⁸⁹ Esta diferencia en la cantidad de entrevistados de las distintas posiciones se dio pese a los intentos por recabarlas.

exigencias de sus empleos y de la atención a sus hogares. En estos casos, como son por ejemplo los que concurren a la Universidad Oberta, la movilización por la reforma de Bolonia, ya fuera a favor o en contra, no está entre sus prioridades más inmediatas.

“Pero el estudiante de la UOC no es un estudiante normal. Muchos tienen una, dos o tres carreras y con 40, 50 y 60 años de edad, algunos jubilados, y otros de 18 años con otras inquietudes. Quizás por eso lo veíamos con muchísima más tranquilidad y quizás por eso no los hayamos podido ayudar (a quienes querían movilizarse)” (UO 11, 4’).

No obstante, la mayoría de los estudiantes españoles tienen otras características de edad y compromisos, lo que favoreció a que se registraran las movilizaciones en contra de Bolonia, que marcaron especialmente los años previos a la entrada en vigor de la reforma. La valoración que se hace sobre las razones que llevaron a que estos grupos actuaran de la forma en que lo hicieron, es motivo también de opiniones distantes. Se encuentran entrevistados que señalan que fueron un ejemplo palpable de las consecuencias de la mala comunicación del proceso, otros que señalan la manipulación que se hacía sobre esos grupos por intereses con trasfondo ideológico o político, así como otros que, por el contrario, ven de toda lógica que los movilizadores defendieran sus derechos e intereses de la forma en que se comprometieron.

Varios de los entrevistados con roles que podríamos ubicar como ‘ideólogos’ o ‘gestores’ de Bolonia, expresan desconcierto y asombro porque las protestas provinieran de quienes debían ser los principales beneficiados de las políticas que allí se impulsaban.

“Fuera de España no se entiende el por qué se dieron los movimientos no a Bolonia, especialmente porque los que los llevan adelante son los que debieran sentirse más beneficiados por las propuestas. Lo cierto es que las causas de esto están en el desvío de lo que eran los objetivos centrales, que han llevado a cambios en que no tenían por qué darse, y no se han realizado en aspectos que sí debían. En este desfasaje se entienden las protestas. Si realmente ellos hubieran entendido lo que se proponía en Bolonia deberían haber tenido que protestar porque no se estaban cumpliendo las cosas que sí formaban parte de él” (UZ 10, 7’). Similares expresiones en AN 1, 56’ 30”; UO 5, 4’; UZ 30, 3’27”.

“Los grupos no a Bolonia se basaban en una supuesta privatización y aumento de las matrículas, que son aspectos que nada tienen que ver sino que surge de otros procesos que se han dado en paralelo en la universidad. Los grupos aprovecharon estos argumentos de defensa de la universidad pública para hacer eco de sus reivindicaciones. Esos grupos ya no se les oye” (UZ 12, 4,15’).

Cuando se señala la intencionalidad ideológica de quienes promovían las movilizaciones entre los jóvenes españoles lo suelen comparar con las diferencias registradas en otros países, donde en apariencia la aceptación se dio sin mayores contratiempos.

“Se ha hecho mucha oratoria que no ha ayudado. Especialmente en la forma en que se manipuló a los estudiantes. Que ellos se quejen de Bolonia es realmente asombroso, y se debe a que no lo han entendido porque es para ellos. Los estudiantes como eje, en el centro. En España esto no ha sido bien manejado, por parte de todos. Quienes tuvimos que comunicarlo no fuimos lo suficientemente lúcidos o convincentes para hacerlo bien (UD 7, 17’).

“Los movimientos contrarios a Bolonia se debieron, en primer lugar, porque hubo una mala información. [...] Cuando los estudiantes se posicionan en contra, tienen su razón. En parte ésta viene por una percepción porque los estudios van a ser full time y van a dejar poco tiempo a los estudiantes que trabajan” (AC 1, 18’,40”). Expresiones similares también se encuentran en AN 1, 45’10” y AV 1, 27’26”.

En suma, de acuerdo a estas expresiones que provienen de personas con cargos de responsabilidad en la Agencias y cargos de alta gestión en las universidades, en Bolonia se procuraba defender ante todo la condiciones de estudio del presente y las laborales del futuro de los estudiantes, lo que nos pone en una perspectiva diametralmente distante de la que sostienen las consignas en contra del proceso.

Como resulta obvio, la opinión de los que se movilizaron o defendían esas acciones diverge de las que hemos visto recientemente. En la escala incremental de rechazo que se fue registrando a medida que se acercaba el tiempo de la puesta en funcionamiento, es posible ver en acción algo lo indicado al hablar del ‘poder’.

Decíamos a partir de la dimensión tridimensional que nos proponía Lukes, que una estrategia de quienes detentan el poder puede ser la de imponer acciones potencialmente conflictivas, pero bajo una apariencia inocua y en la cual no se perciban como amenazas. Este concepto teórico es vinculable con el proceso realizado por los grupos opositores a la reforma, ya que las reflexiones sobre las posibles repercusiones negativas fue acompañada con el aumento de las movilizaciones; en este caso, y a diferencia de lo señalado en la teoría, los movimientos se daban no en contra de efectos concretos sino en prevención de ellos.

Las acciones se llevaron a cabo antes que la reforma estuviera operativa y se pudiera contar con ejemplos de sus resultados, ya fueran buenos o malos. Las movilizaciones se anticiparon a la puesta en marcha de Bolonia, lo que las diferencia de otras, como las de Mayo del 68, que expresaban el rechazo a situaciones ya instaladas. Las protestas por el EEES tenían un carácter anticipatorio con el fin de prevenir lo que, por analogía, ya se experimentaba en otros sectores de la sociedad fruto de políticas surgidas del neoliberalismo. Para quienes estaban convencidos que lo que se iba a dar era un ejemplo más de aquellas medidas, la movilización constituía un deber para salvaguardar los intereses generales. Las siguientes expresiones surgen de jóvenes que sostienen un discurso y acción posición abiertamente contrarios a todas las reformas, aún con grados distintos de movilización.

“Y el movimiento anti Bolonia, que fue muy fuerte, más contundente porque estaba más concienciado de lo que estaba significando atrás del discurso propagandístico de calidad, el modelo de pasar de becas a préstamos” (UZ 32, 12’15”).

“En las sucesivas movilizaciones los estudiantes han tenido que informar a las demás personas, sobre qué cosas eran las que se estaban discutiendo y postulando [...] a la utilización de esos conocimientos en el mundo empresarial, con las competencias y toda esa basura, y nos hablan de calidad, ¿de qué calidad estamos hablando?, ¿para qué esa calidad?, ¿para qué esas evaluaciones? Porque no podemos estar en desacuerdo con evaluar lo que se hace, pero no podemos aceptar esos diseños que vienen de afuera que no tienen nada que ver con la realidad cotidiana, ni con las necesidades que los estudiantes y profesores pueden tener” (UZ 33, 15’25”).

“El movimiento anti Bolonia se da en un momento antes del quiebre del ‘estado de bienestar’. El movimiento estudiantil fue muy fuerte y es porque había mucha más legitimidad de decir ‘necesitamos una transformación de la universidad, porque yo estoy estudiando y no estoy encontrando un trabajo’ (UZ 32, 13’11”).

Los jóvenes entrevistados que están en oposición a Bolonia se sienten con autoridad como para afirmar sus convicciones por haber relevado abundante literatura producida sobre Bolonia y de generar debates para conocer todas las posiciones. La falta de esa misma actitud en los demás colectivos, en especial en los docentes, es algo que señalan con insistencia.

“Nuestro papel ha sido el de abrir brecha para evidenciar que el EEES supone algo más que lo que dicen que es solamente un cambio metodológico. Ahora la gente es más receptiva de estos mensajes y la gente es capaz de entender lo que antes parecía algo extraño, como por ejemplo la privatización de la universidad” (UZ 33, 42’46”).

“El profesorado no se dedica a pensar en el ámbito general y cada uno está en la suya. Una actitud de decir que esta es otra reforma más a la que nos amoldaremos [...] Las primeras conversaciones que se tenían con los equipos más progresistas dentro del rectorado, ellos se negaban a ver que Bolonia era más que una mera propuesta de renovación pedagógica. No querían aceptar que era una renovación económica. En el debate del 2009 con el Rector, Corcuera, Paricio, Petriz, etc, les atacábamos que la Estrategia Universidad 2015 tenía unos objetivos económicos, y no se lo creían”. (UZ 33, 39’15”).

Es de hacer notar que no todos ellos provienen de las mismas áreas de conocimiento, en especial las Humanidades, y por lo tanto sus visiones nos dan una visión desde diversas áreas.

3.3.3.3 Expresiones de apoyo académico a Bolonia

En contrapunto a esas visiones negativas se ubica otro conjunto de aportaciones que vuelven a demostrar que en estos temas se cruzan variables axiológicas,

ideológicas, políticas y aún técnicas, donde las unanimidades son imposibles. Incluso ello se manifiesta en un concepto que aparentemente aceptado de manera general: el de construir un proyecto europeo donde la universidad destaque por su aporte. Veamos algunos ejemplos de quienes están convencidos de esto; las tres expresiones corresponden a personas con diferentes tipos de responsabilidad tanto en las universidades como en las Agencia, que además, en las entrevistas señalan reparos con otras medidas, lo que permite aseverar que aún los más convencidos mantienen diferencias entre sí.

“La filosofía de Bolonia era la adecuada. Lo que ha provocado, un fuerte debate y una fuerte reflexión, ha sido quizás lo más importante de todo. Ha sido una reflexión profunda sobre la forma de enfrentar la educación superior, con qué premisas, hacia dónde. Ayudó a que la gente se despertara de su mundo, y saliera de la inercia en que se estaba” (UD 7, 1’30”).

“Lo de Bolonia en el fondo tiene una carga utópica maravillosa, que es el tema de la movilidad y la flexibilidad. Independientemente de cómo somos los profesores españoles, todos entendimos Bolonia como una promesa de cierto consenso, comparable a lo que pasó con el Euro” (UZ 24, 11’).

“Siempre las medidas han venido “de arriba abajo”, pero esta reforma venía de abajo a arriba aunque luego debía plasmar en las altas esferas. [...] Las universidades comenzaron a cambiar y movilizarse con un buen número de gente apoyando los cambios” (AN 1, 7’20”).

3.3.3.4 Expresiones en contra de Bolonia desde la academia

Con el mismo énfasis, convicción y posición institucional de las recientemente señaladas, encontramos a otro grupo que mantiene una posición diferente. Su análisis crítico que realizan en especial los docentes se orienta tanto hacia los procedimientos utilizados (y los que se podían haber usado) para involucrar a la sociedad con la universidad, así como a los objetivos que se perseguían.

“El EEES nació de declaraciones políticas de los Ministros de Educación de determinados países pero no de la voluntad de las universidades. ¿Eso es lo que queremos nosotros? No nos han preguntado. [...] Se nos ha mermado la autonomía universitaria. Los Rectores se entusiasmaron pero no eran conscientes de qué se iba a ganar” (UZ 19, 5’41”).

“Nadie nos pidió opinión sobre si queríamos o no a Bolonia, y si se nos pidió fue de una forma muy consultiva. Nunca tuvimos la capacidad de tomar decisiones. [...] La idea y el horizonte es bueno pero el instrumento, horroroso” (UZ 24, 14’05”).

La reflexión sobre la conveniencia de haber asumido las decisiones que Bolonia escogió se cruzan con diferentes percepciones sobre las urgencias a las que debía atender la universidad europea, para lo cual hay diferentes miradas conforme intereses diversos, o aún trayectorias profesionales dentro de la universidad.

“Pero la homogeneidad de los planes de estudio no era el factor más importante al que se debía haber atendido. Aquí se concibió así en un momento de expansión, donde la burocratización añadía algo pero no molestaba demasiado, y además porque se quería romper con la visión de las naciones estado” (UZ 16, 1’34”).

“Bolonia y antes, ya marcaban la sensación de que hay carreras útiles e inútiles. El concepto de utilidad está metido en la universidad y Bolonia lo ha marcado muy fuerte. Hay carreras útiles que se prestan a ello, económicas, empresariales, administración de empresas, derecho hasta cierto punto, y otras que se consideran que no, y cuya vocación evidentemente no puede ser la gran utilidad, como la filosofía, la historia. Habrá carreras que están camino a la liquidación” (UZ 31, 32’54”).

En refuerzo a lo ya señalado sobre la afectación que tendrían las humanidades como uno de los efectos de los cambios introducidos, encontramos estas reflexiones son de un joven investigador que experimenta en su vida y no en la teoría, las dificultades para realizar sus actividades dada la reducción de recursos para financiar proyectos. Es también importante recordar que esta merma en el apoyo a las humanidades no surge de

las indicaciones de Bolonia sino de la normativa vigente en el país que ha tomado esa decisión.

“Europa impone cambio porque lo que impera es el productivismo, servicio de la empresa, los temas científicos y económicos, tecnológicos, y los temas humanidades relegadas cuando en Estados Unidos y en Inglaterra, para nada han perdido su peso. Es plegarse a políticos que no aman a la universidad como centros de investigación de la verdad, de la ciencia, sino como producción de cuerpos superiores o intermedios para el trabajo empresarial. Para eso gente con poca profundidad y no mucho refinamiento y que se adquieren hábitos y prácticas, etc.” (UZ 6, 13’30”).

3.3.4 Repercusiones de Bolonia en la calidad de las prácticas pedagógicas

Los impactos que las normas tuvieron sobre las prácticas pedagógicas quedan reflejados en expresiones que destacan las condiciones impuestas a los docentes, como resultado de una combinación entre las disposiciones legales y lo que las propias universidades diseñaron. En particular esto aparece en la de Zaragoza.

Ya hemos insistido que el EEES no se centra en los temas pedagógico más allá de las referencia que realiza sobre las competencias y la propuesta de asumir un sistema de créditos, pero se aprovechó la ocasión de los rediseños curriculares que se debían realizar para la reestructura de los grados para incorporar requerimientos metodológicos, que debían quedar consolidados en las ‘memorias de verificación’. Ellas se constituyeron en el parámetro para todas las carreras del país; es esa traducción española de Bolonia en donde el tema pedagógico adquiere un peso que no tenía en los documentos constitutivos. No sólo eso, su presencia pasa a ser considerada como uno de los factores negativos del EEES por parte de los académicos, cuando en realidad no surge de allí. En particular se cuestiona la pertinencia de tener que aplicar prácticas que han sido diseñadas desde fuera de la universidad que, con el agravante de ser homogéneas para todas las áreas de conocimiento y tipo de carreras, menoscaba las libertades del ejercicio docente. Su diseño unificador y externo a lo que podía ser la planificación propia de cada docente, permiten por una parte asimilar la estructura de los cursos para que se consideren siempre los puntos que se consideran fundamentales, pero al mismo tiempo, crean un criterio de calidad uniformizado que puede llevar a una especie de liturgia vacía de contenido específico.

“Hemos introducido más ruido, más asignaturas totalmente discutibles, [...] no tomando en cuenta la científicidad sino que es un proceso político, de lucha de poder. De reparto de poder entre los departamentos por más votos, más presupuesto, más profesores, etc. “(UZ 4, 13’45”). Expresiones similares en UZ 2, 28’30”.

“Todo lo que se dice de la ‘metodología de Bolonia’, el ‘número de alumnos por grupos’, no tiene nada que ver, es un disparate. La gente con lo que está disgustada es con estos cambios brutales. Son cosas que puede ser que había que cambiarlas, pero no están en la declaración [...] España lo que ha hecho es cambiar cosas superficiales que no estaban en los objetivos de Bolonia, y no se han hecho bien los cambios estructurales que sí debían hacerse” (UZ 10, 13’25”). Expresiones equivalentes se indican en UZ 19, 9’40”.

“Hemos ganado en mucha jerga, mucho vocabulario, pero hemos perdido agilidad. Son guías de 6 o 7 páginas de pedagogía pero apenas una página para lo que es realmente la transmisión de contenidos. Ya el diseño es un horror burocrático. Lo que ha llevado a que muchos utilizan un ‘recorta y pega’ para hacer los programas tomando lo que otros hayan hecho, porque si los quieres hacer bien es un problema, pero si lo quieres hacer mal puedes zafar por la copia”. (UZ 24, 4’). Expresiones similares en UZ 15, 5’ 15”; UZ 23, 22’ 05”.

Hay quienes añaden a sus críticas una intención de los impulsores por buscar objetivos no expresados abiertamente.

“La propuesta de una formación laboral, el reconocimiento de competencias y profesiones y desplazamiento, se ha interpretado en España como una reducción de la universidad a una agencia de profesionalización: abocar a toda la universidad a que se salga con una determinada profesión” (UZ 23, 19’20”).

Como en otros tantos puntos, también aquí se verifican discursos antagónicos en numerosos ejemplos que señalan el valor de tener una formación flexible, menos rígida que la que caracterizaba a las universidades antes del 2010. En esta posición se encuentran varios de los entrevistados con cargos de gestión, convencidos de estar ante un modelo formativo adaptado a las necesidades del momento. Alguno, además, señala

que quienes rechazan estos cambios lo hacen por intereses personales, de comodidad o resistencia los cambios.

“El problema con los profesores españoles es absolutamente disciplinario, solo piensan en su disciplina y absolutamente individualista. Lo que sucede es que estamos matando a los estudiantes porque todos les mandamos de todo” (UZ 5, 10’).

“Las directivas fueron muy importantes porque cambiaron la lógica de la estructura de las titulaciones: dejar de ser sólo una yuxtaposición de asignaturas y pasar a darle a los perfiles de salida el rol articulador de todo y que las competencias del alumnado deben ser el objetivo hacia el cual se trabaje. El cambio es abismal” (UZ 8, 11’30”).

La idea de que no existen modelos ideales de enseñanza sino algunos que son más o menos adecuados según las tradiciones culturales y la formación de los propios docentes para ponerlos en práctica, es también señalada por algunos entrevistados.

“En España se aprovecha la oportunidad para pasar de una enseñanza basada en el profesor a una en donde el estudiante es el centro. No estábamos acostumbrados a esta forma de trabajo. Si no se hace bien, el estudiante corre riesgo de ser agobiado, y por eso la labor de los coordinadores es fundamental” (UZ 11, 7’41”).

“Es probable que en el nuevo método, en donde se van a sacrificar parte de la formación que antes de daba, es necesario que sea lo menos posible lo que se sacrifique pero es necesario incorporar elementos de formación integral, capacidades, habilidades y valores. Pero la estrategia es integrarlo en la forma de hacer de los docentes, no en la incorporación de más contenidos o materias” (UZ 20, 54’30”).

“Es posible que la insatisfacción venga por el lado de las guías docentes; es imposible coordinar si las asignaturas no son transparentes y no se conoce lo que sucede dentro” (UZ 8, 28’ 45”).

Por otra parte se encuentran reflexiones sobre las condiciones requeridas para desarrollar las nuevas titulaciones, y las discrepancias o sintonías entre aquello que figura en los documentos oficiales, y la realidad con la que se encuentran. Las afirmaciones corresponden a personas con cargos de gestión en la universidad pública que cuestionan la incoherencia entre los discursos y los recursos reales con que se cuenta para implementar lo diseñado.

En las entrevistas mantenidas en Zaragoza fue recurrente comprobar el malestar de académicos que aún compartiendo las propuestas de las nuevas prácticas metodológicas y didácticas (que tenían como condición necesaria la adecuación de espacios, cantidad de estudiantes y recursos para la enseñanza), se veían constreñidos para ponerlas en práctica por ausencia de recursos acordes a las necesidades. Los recortes presupuestales que han seguido aplicándose sobre la educación universitaria pública no pueden haber hecho otra cosa que profundizar esto, que se señalaba hace más de un año.

“Bolonia ha sido en el mejor de los casos, una reforma metodológica, pero por la cantidad no permite realizar las actividades participativas que se pretendían. Por lo tanto el profesorado sigue abundando en la exposición magistral y luego poniendo unas prácticas tontas, pero que hay que cumplir para estar al día con los requisitos” (UZ 4, 6’).

“Hay muchas quejas del profesorado por las nuevas exigencias y la falta de condiciones para poder desarrollar la actividad con las nuevas reglas. Se está haciendo una reforma que suponía unas estructuras que no existen. El alumno tampoco está preparado para la nueva estrategia de estudio. Todo está dando más trabajo, tanto a estudiantes como docentes” (UZ 1,25’).

“Las condiciones administrativas (exceso de estudiantes) hace imposible que se lleve a cabo las metodologías que están en la base del proceso” (UZ 3, 7’24’’).

Otros comentarios están dirigidos a la dirección metodológica de los cambios introducidos en las universidades, tanto en las titulaciones como en los procesos de calidad, en especial la aceptación o rechazo que se genera en los docentes el hecho de enfrentarse con propuestas de trabajo que difieren de las que habían sido tradicionales.

“Los mecanismos de actuación pedagógica están más orientados a los estudiantes de la enseñanza secundaria que para jóvenes universitarios. Esto no es culpa de Bolonia sino de los pedagogos que están impulsando las reformas a la interna de la universidad” (UZ 15, 30’30”).

“[Se experimenta en los docentes] cierta protesta por la inflación de la pedagogía, de los malos pedagogos, introduciendo muchísima terminología como si eso fuera la solución” (UZ 6, 5’10”).

Como ejemplo del descontento entre académicos hacia las metodologías, están quienes hacen ver que las mismas generan problemas diversos, pero basados en una misma causa: lo inapropiado de sus procedimientos. De esa forma la utilización indiscriminada de técnicas de evaluación propuestas por igual, más allá del tipo de actividades, despierta en algunos la convicción de la falta de rigurosidad en la formación, en tanto que en otros puede desembocar en ritualismos, al forzar los procesos educativos realizados con ciertas prácticas y evaluarlos de otra manera, sólo para complacer las exigencias que se le imponen.

“Sí se encuentra en algunos docentes, sobre todo los de más edad, la crítica a que el nuevo modelo es demasiado condescendiente con los estudiantes, facilitándoles demasiado las cosas. Se empeñan en la clase magistral, que no sería problema si el sistema de evaluación está acorde con ella. Pero si está divorciada una cosa de la otra, es volver al método de siempre” (UZ 30, 14’15”).

Aún el comportamiento estandarizado de los docentes resulta evidente para los estudiantes, como nos aporta uno de los que participó en las entrevistas.

“Antes el profesor podía decidir qué tipos de actividades podía realizar para sus clases. Ahora debe elegir entre clases de teoría, de práctica y actividades y eso al final es solamente para cumplir expediente, para satisfacer las formas” (UZ 33, 18’05”).

El hecho de que las prácticas pedagógicas abarcan a todo el sistema universitario, nos permite comparar las percepciones desde la universidad pública y las privadas. En éstas últimas al disponer de recursos económicos, de instalaciones y docentes en general sin las ataduras que pueden recaer sobre las universidades públicas, favorece que su respuesta y adaptación. Eso es lo que surge de algunas de las expresiones de autoridades

de Deusto, en donde no se vislumbran dificultades para trabajar con las técnicas determinadas por las reglas actuales, más allá de reconocer que suponen una mayor dedicación y preparación del profesorado para realizarlas de manera conveniente.

“Para los docentes exige mucho más trabajo pero con el tiempo se va haciendo necesario aprender a racionalizar los esfuerzos del docente y del estudiante para que todo salga mejor. Los resultados que se obtienen son satisfactorios” (UD 3, 24’45”).

“El profesor pasa de ser un replicador del conocimiento a alguien que tiene que organizar las clases de manera mucho más activa y cambiante de año a año. Eso significa necesidad de formación docente fuerte, y eso provoca rechazo. Lleva más trabajo y es verdad” (UD 4, 9’45”).

3.3.4.1 Condicionamiento de la universidad por el mercado

Hay pocos temas en el EEES que conciten defensas y ataques tan marcados como el de los vínculos entre la universidad y el mercado, logrando que el mismo hecho (formar para profesiones aplicables en la sociedad y en el mercado de trabajo) produzca argumentos diametralmente opuestos e irreconciliables. Se sostienen posiciones intransigentes cuando algunos establecen que la relación entre universidad, sociedad y mercado es un valor que está lejos de ser un componente conflictivo, sino que por el contrario se establece una relación virtuosa que favorece a que la universidad cumpla su rol. En la posición opuesta se ubican quienes sustituyen las ideas señaladas como “valor” y “relación virtuosa” por “problema” y “defecto”; en nuestros entrevistados la visión positiva es sostenida especialmente por quienes ostentan cargos con responsabilidad de gestión.

“No es correcto afirmar que las nuevas titulaciones se vayan a diseñar para que se aproximen claramente al mercado laboral. No, las nuevas titulaciones deben dotar de unas competencias que le permitan en un momento determinado acceder a un mercado laboral cada vez más cambiante. Adaptarse para el cambio permanente. Las titulaciones, cualquiera sea el área de conocimiento, desde las humanidades a las ciencias, todas debería dotar de las capacidades para adaptarse a la sociedad cambiante. Es falso y sin sentido decir que sólo existirán titulaciones con inserción laboral” (UZ 18, 16’40”).

“La empresa no entra en el diseño del sistema de calidad, sí en lo que tiene que ver en el diseño del perfil de egreso y de ingreso. También si se le tiene que consultar sobre algún aspecto del plan de estudio, pero no puede decirse que la empresa tenga una incidencia decisiva y sistemática. Si forma parte de los grupos de interés a los que se consulta, pero no más de eso” (UD 6, 14’25”).

En sintonía con expresiones señaladas por otros entrevistados a los que hicimos referencia cuando hablaban la utilización ideológica de algunos conceptos, o la mala comunicación de las ideas del EEES, encontramos quienes apuntan a ideas repetidas por los opositores de manera incorrecta (a su juicio), como por ejemplo la de la mercantilización, el peso de la empresa o del mercado en las titulaciones.

“Había un discurso en parte del estudiantado que estaba escorado en cuanto la interpretación que se le daba. Por ejemplo lo de la mercantilización, que no se dice en ninguna parte, porque se partía de una expresión que decía que la universidad no puede olvidar su vinculación con el mercado de trabajo. Si se hace una inferencia que va más allá de lo que está dicho, todo puede leerse. Se hizo un uso demasiado exagerado” (UO 1, 12’35”).

“Los que dicen que ‘nos estamos vendiendo a la empresa’ ¿de qué hablan?, ¿o es que no queremos que sea empleable? Estamos hablando de competencias académico–profesionales. Detrás de la teoría no había ningún engaño, otra cosa es el cómo los Estados han tratado de poner en práctica estos principios” (UZ 5, 13,20’).

“¿Injerencia del mercado en la nuevas titulaciones? En absoluto. Es una frase para pancarta” (AV 1, 28’15”).

“También estaba la idea de la privatización de la universidad. Se habla de que el diseño de programas orientados a la empleabilidad, prima a que el sector empresarial influya y se deje de lado los aspectos más de formación del individuo. Esto forma parte del debate ideológico. Pero un diseño en base a competencia da la posibilidad que se incluyan los temas más vinculados a la persona y los valores” (AC1, 21’23”).

Diferente es la opinión de otros que están convencidos de lo opuesto, de que efectivamente hay una intromisión de intereses extraños, del mercado en su expresión más radical, que busca encontrar en la educación superior una fuente de mano de obra acorde a requerimientos temporales o pasajeros, y para los cuales no interesa invertir en una formación costosa, exigente ni reflexiva. En esta posición encontramos tanto a gestores, a docentes como también a estudiantes.

“Además se buscaba acercar la universidad a la sociedad y en algunos casos eso ha llevado a confundirlo con una formación profesional, acercando a las empresas en desmedro de otras profesiones que se ven como menos rentables o productivas, y en eso Bolonia está penalizando las disciplinas más humanistas. Penalizando porque se hace hincapié en la aplicabilidad, y no todas son así” (UO 10, 8’).

“El conocimiento solo tiene sentido si es posible de ser transferido a la empresa privada, vía producción de bienes, servicios o lo que sea. Investigación en cuanto rentable en criterios empresariales” (UZ 33, 2’55”).

Para algunos hay ejemplos evidentes de que la participación de agentes externos a la universidad, en especial del mercado laboral y las empresas, es una realidad y no una mera idea alejada de la realidad.

“La incidencia del ‘mercado’ en los títulos se manifiesta de más de una manera. Por ejemplo en las opiniones de los evaluadores sobre las memoras de Verificación, en las consultas que se deben hacer antes de diseñarlas; hay presiones corporativistas que hacen modificar cosas para poder ser aprobadas; también por presiones de los Colegios profesionales” (UO 10, 18’).

“En lo que tiene que ver con la vinculación al mercado, que sus egresados se integren a la sociedad y el mercado laboral. Hay que ser consciente que no puede ser una máquina de formar parados que no se integren al mercado laboral. Debe formar personas con un perfil académico y profesional. Pero no quiere decir que la Universidad tenga que preparar a las demandas del mercado de capitales que

sólo quiere profesionales de finanzas y de empresas, ‘tiburones financieros’ sin otros valores. Esto no tiene que ser así, no está pasando y no tiene que pasar” (UD 2, 30’).

En el siguiente comentario de un directivo de Deusto se refleja una opinión que es habitual en boca de autoridades nacionales y políticas, cuando se cuestiona la conveniencia de que todas las universidades públicas ofrezcan las mismas carreras en todos lados, independientemente de la demanda que tengan. En particular estos comentarios se hacen sobre carreras que se ubican en el área de las Humanidades, lo que refuerza el discurso de quienes advierten por el debilitamiento de esas titulaciones.

“Pero hay otra visión que toca a la universidad pública, en donde al contar con los recursos del Estado debe igual tratar de mantener esas ofertas aunque no sean rentables Pero al mismo tiempo, ¿deben tener todo abierto? Ahí la respuesta es que no parece razonable que exista en todas partes y sí que se encuentren racionalizados. Pero no es sencillo porque no es fácil que cualquier comunidad esté dispuesta a que se diga que su universidad no tiene una oferta integral, pero lo cierto es que no es racional. Tiene que haber una mayor zonificación de las universidades” (UD 1, 25’).

La reflexión en este sentido se continúa argumentando que a las instituciones privadas con ideario filosófico o religioso les interesaría poder ofrecer ciertas carreras que están en sintonía con sus creencias, pero que no son redituables en lo económico y por lo tanto no las pueden ofrecer. En ese sentido, la pregunta que sigue dentro de esa lógica es, ¿por qué se debe apoyar carreras deficitarias de forma ilimitada, haciendo uso de recursos públicos, cuando esas ofertas pueden ofrecerse de otra forma? Este tema nos conduce directamente al problema del sostenimiento económico de la educación superior por parte del Estado, pero escapa a nuestro objetivo en esta investigación.

3.3.5 El rol de las Agencias de Calidad

En este apartado consideremos por separado la opinión de los *stakeholders* de las universidades y los representantes de las Agencias, para contraponerlas. En torno a las Agencias de Calidad se produce un efecto particular, pues es bastante generalizada la

opinión que destaca su importancia para el sistema universitario español, en especial dentro de un modelo como el que se ha definido. Esta opinión favorable experimenta matices cuando se entra a considerar la necesidad de que existan varias organizaciones, con niveles de responsabilidad distintas en ciertas cosas y complementarios en otras, pero todas imponiendo sobre las universidades exigencias repetidas.

Capítulo aparte tiene la crítica sobre sus procedimientos, tildados de burocráticos por la casi totalidad de los entrevistados. Veremos algunos de estos ejemplos un poco más adelante, pero comencemos por las opiniones más generales sobre el rol de las Agencias y su contribución a la calidad de la educación. Desde las universidades se reiteran las expresiones de apoyo a su existencia y a señalar que cumplen una función necesaria para el buen funcionamiento del sistema universitario.

“Las Agencias son positivas que existan, para darle transparencia a todo el proceso, y también las actividades que cada uno realice” (UZ 13, 11,40’).
Similares conceptos en UZ 14, 1’; UZ 3, 11’53’’; UD 3, 13’45’’; UD 5, 8’50’’

“Las Agencias son un elemento más en toda la cascada de actividades que se crearon y su papel es el que le han dado. [...] No pudieron asumir en el tiempo que se les asignó las tareas de verificación y autorización, no por incapacidad sino por no les da el tiempo para poder hacer aquello con profundidad, pero no pueden modificar por ellos mismos ni los tiempos ni las formas” (UZ 10, 5’50’’).

También hay quienes matizan su importancia al señalar que si bien deben existir, las formas en que se han impuesto siembran dudas sobre la conveniencia de sus procedimientos y la autoridad técnica para hacerlo. Este apartado tiene vínculos con las quejas sobre la burocracia ya analizadas, aunque establece variantes que están más orientadas hacia las razones que pautan sus procedimientos.

“Hay que distinguir las teorías que hay detrás de los movimientos de calidad y de Bolonia, y todo lo que ha venido sucediendo después. [...] Las agencias deberían ser como un garante externo que te ayuda a tomar decisiones que desde dentro no las ves bien” (UZ 5, 16’,20’’).

“Son sistemas que se han intentado montar para objetivar lo que es difícilmente objetivable. Establecen baremos con criterios, y las dificultades de las agencias

han estado en cómo elegirlos para que salga una cosa decente y presentable. El talón de Aquiles es que los criterios pueden no ser los más convenientes” (UZ 17, 30’40”).

“Las Agencias no eran conscientes de todo el trabajo que se les vendría encima, y que algunas están haciendo un buen trabajo y otras que lo hacen de manera más casera. Es un sistema que lo están haciendo entre todos y que llegará un momento en que el proceso ya no tendrá tantas sacudidas” (UD 6, 19’45”).

Aparecen también en algún comentario la opinión de la injerencia política en algunas de las decisiones de la Agencias, en temas en los cuales no tendrían por qué darse pues se trata de procedimientos eminentemente técnicos y educativos.

“Las formas de evaluar están teñidas de algún sesgo político, porque la composición de los comités de expertos está muy limitado a las regiones en donde viven y trabajan, y además hay competencia entre las universidades” (UD 5, 25’40”).

Una vez más, desde la visión de los estudiantes la perspectiva es diferente, pues inscriben a las Agencias y sus procesos dentro de una maquinaria puesta en funcionamiento para controlar la educación superior y sus resultados, inserta y al servicio de una lógica de mercado. No resulta descalificante la opinión que les merecen, pese a que son entendidas como agentes funcionales al sistema neoliberal y a su lógica.

“Las Agencias de acreditación son el mecanismo que surge naturalmente de un modelo de evaluación como éste, de producto, ajena, extraña a la realidad de los participantes; las Agencias cumplen su papel de control y de imposición de criterios para estar preparada para la implantación de una reforma. Si se estuviera pensando en otros tipos de evaluación, quizás las Agencias no tendrían sentido, pero en este modelo son una parte más que permite el control para que las universidades se adapten al modelo” (UZ 33, 44’).

Por su parte los representantes de las Agencias entrevistados expresan comentarios con autocrítica sobre el proceso realizado, en especial a los tiempos que se emplearon y a la poca dedicación aplicada a transparentar los objetivos que les animaban.

Es posible vincular estas autocríticas con los comentarios sobre la mala difusión que Bolonia tuvo en general en la sociedad española.

“Al mirar cuáles eran las críticas que se hacían al comienzo del trabajo de ANECA desde las instituciones, se puede decir que eran razonables, porque no había tradición desde las mismas a que un cuerpo extraño les dijera que no a las propuestas académicas, o les propusiera ajustes, cuando en algunos casos eran carreras que hacía siglos que las dictaban. Hay que reconocer que pudo haber falta de pedagogía de la Agencias y por lo tanto las críticas, pueden ser entendibles” (AN 1, 41’30”).

“Estoy seguro que esta misión [la de la Agencia] no la sabe ninguna universidad. ¿Qué idea tienen ellas de lo que es la Agencia? Que son uno de los dos sistemas de tampón que tienen por encima. Y esto no es cierto. El problema es que se ha gestionado de forma tal que se da lugar a que se entienda así. Eso es lo que debemos cambiar. Lo que tiene que ser es que la Agencias se transformen en facilitadoras del trabajo de las universidades, aunque a través de la evaluación. [...] La Agencia no es un “sheriff”, somos los que acompañen o regulan. Esta tarea es la que encaja con la definición de las Agencias en el entorno europeo” (AV 1, 17’).

“Al tener el doble rol, de evaluación y revisor externo, les ayuda a las titulaciones a contar con un referente que les puede ayudar desde fuera” (AA 2, 41’15”).

“No vamos a poder llegar al óptimo que nos habíamos propuesto, pero de cualquier manera vamos a intentar hacerlo de la mejor manera. Las Guías Docentes han sido el caballo de batalla. Unamuno y Ortega no hubieran necesitado de ellas, pero no todo el profesorado tienen sus características” (AA 3, 35’50”).

3.3.5.1 Las Agencias y su relación con las universidades

El modelo español de calidad tiene como particularidad la presencia de varias Agencias compartiendo un mismo espacio, que al tiempo de reflejar la idiosincrasia nacional, genera discrepancias por lo engorroso que resultan todas las gestiones. Las tres universidades responden a los requerimientos de ANECA y también a cada una de las Agencias autonómicas a las que están circunscritas administrativamente por razones geográficas, las que a su vez tienen trayectorias y desarrollo dispar y generan también reacciones diferentes pese a que, de manera generalizada, las opiniones son coincidentes.

La actividad de las Agencias incide de manera distinta en cada institución y, al mismo tiempo, el conocimiento que sobre ellas tienen los académicos tampoco es uniforme, depende de los cargos de gestión que ocupan y del conocimiento de los requerimientos y procesos de cada Agencia. La mayoría de los docentes y los estudiantes tienen referencias lejanas de lo que éstas son y hacen, salvo en un asunto muy sensible para los profesores: la evaluación de su desempeño.

Entre quienes conocen más de cerca los otros procedimientos están quienes señalan que se produce una duplicación de las exigencias a las que son sometidas las universidades por las diferentes Agencias debido, especialmente, a una falta de coordinación entre ellas.

“El tema de la calidad tiene competencias repetidas entre la Agencia nacional y las autonómicas, como en tantos otros temas de la vida nacional por esta multiplicación de autonomías a tal extremo que en algunas cuestiones se puede optar entre una Agencia o en otras” (UZ 10, 18’09”). Expresiones similares en UD 2, 15’.

“Las Agencias autonómicas no se entienden porque se corre un alto riesgo de endogamia. Pero para que estas desaparecieran ANECA debería asumir un protagonismo más riguroso” (UZ 30, 49’20”). Comentarios similares en UZ 16, 8’15”.

Hay otras opiniones que apuntan a que los verdaderos problemas se sitúan en la falta de razones por las cuales se hacen las cosas, más que en lo que exigen. Se entiende

que es una estrategia que busca la autojustificación permanente por la cual las propias Agencias deben crear procedimientos que den sentido a su existencia y permanencia.

“Hay cuestiones que deben pasar por las Agencias y hay otras que deben ser realizadas por las propias universidades. Las Agencias que se crearon para reconocer las titulaciones, de alguna forma quieren pervivir y sean imprescindibles, y no lo son” (UZ 18, 28’).

“Parece claro que en cierta forma las universidades actúen de manera más autónoma o que empiecen a diferenciarse unas de las otras. Si bien en la normativa eso se impulsa, en la práctica [a las Agencias] eso les da miedo. Dificulta la creatividad de las instituciones y que puedan experimentarse cosas distintas” (UD 4,17’).

Otro aspecto importante para destacar es una reclamación reiterada bajo diferentes expresiones, pero que apuntan hacia el mismo cuestionamiento, como es la falta de garantías sobre la imparcialidad y rectitud de quienes juzgan. Sin llegar a señalarse como una perversión que sobresalga en el sistema impuesto, es sin embargo una preocupación que subyace en varios entrevistados y que se vincula en algunos casos, a sesgos académicos, en otros por provenir de instituciones no afines, y también casos en donde se destaca una mezquindad personal.

“En el sistema universitario vasco se tienen 3 universidades bien distintas, y el gobierno en el medio. Lo que lleva a que la Agencia vasca nunca va a poder ser independiente porque está integrada por gente de la pública y por lo tanto su independencia nunca podrá ser absoluta” (UD 1, 4’45’’).

“[Trabajé] En la comisión que evalúa la investigación para los sexenios y esa fue catastrófica. Durísima, me marché de la comisión llorando, porque a pesar de que acabé todo mi trabajo y firmé todo, sufrí muchísimo porque veía como había profesores que disfrutaban haciendo suspender a sus compañeros. Fue horrible” (UZ2, 4’30’’).

La importancia que asumen en las decisiones de las Agencias los sesgos personales de sus integrantes o los convocados para trabajar en sus comisiones, los

intereses por obtener espacios de poder, o por hacer privilegiar grupos e instituciones por encima de otros, son también factores que se señalan como parte constitutiva de las nuevas relaciones que se establecen en el sistema universitario actual.

“Romper con la valoración externa de los profesores, pero es un modelo centralizado, burocratizado que depende muchísimo de las personas que están allí [...] no esté dependiente de la opinión de los evaluadores, de su mayor o menor capacidad para el trabajo y aún de conocimiento de los criterios” (UZ 16, 8’15”). Expresiones similares en UZ 25, 32’ 15”

“El hecho que existan Agencias autonómicas no las vería mal si las Comisiones de Seguimiento garantizan una integración amplia y que no sea endogámica. Eso se ha tenido bastante en cuenta en Catalunya. El secreto está allí, más en que haya una o varias” (UO 1, 23’50”).

Desde las Agencias la impresión es diferente y se subraya la consolidación cada vez mayor de un sistema con ejemplos reiterados de articulación que, en su criterio, están encaminados a superar la aparente duplicación de esfuerzos y criterios.

“Cada vez se coordina más [entre las Agencias]. Se trata de que haya más dinamismo. Todos los procesos de evaluación son muy incipientes y se está aprendiendo del saber hacer de los que van por delante (de otros países europeos y los americanos) y también de otras agencias españolas con más experiencia” (AV 1, 21’).

“En el diseño original de la agencia aragonesa siempre estuvo la intención de evitar solapamientos. En procedimientos que se ven que ya están hechos por ANECA, no se vuelven a repetir aquí. El acento se pone en aspectos que no han sido cubiertos por las otras” (AA 2, 48’37”).

Contrariamente a la crítica sobre la duplicación de tareas, las Agencias entienden que los procesos se han simplificado y articulado.

“Es importante la articulación entre la agencia nacional y las autonómicas. [...] A veces es visto como redundancia y reiteración, pero al contrario, lo que

permite son fórmulas de cooperación y el consiguiente aumento de la eficiencia. La articulación es creciente y será cada vez más importante” (AA 1, 47’).

“Un papel muy importante de las autonómicas es el de interlocución con los gobiernos autonómicos en donde se ubican. Ante cualquier implantación de nueva titulación y más allá de la aprobación de ANECA se hace necesaria la aprobación del gobierno local” (AA 1, 44’50’’).

Hay por otro lado varios ejemplos que señalan la preocupación sobre la idoneidad de las Agencias para llevar a cabo con rigurosidad la tarea central que tienen asignada, vale decir, garantizar la calidad. Como en tanto otros aspectos de los que hemos venido analizando, tampoco en éste las perspectivas son coincidentes. Están quienes cuestionan los criterios que se aplican para las evaluaciones, por entender que con ellos se pone en riesgo la autonomía institucional y se convierte rígido un sistema que, por definición, debería ser dinámico. En esta posición encontramos un amplio espectro de entrevistados, desde estudiantes, gestores, académicos e investigadores de todas las instituciones, lo que permite resaltar que en este aspecto las preocupaciones son compartidas.

“La ANECA tiene criterios de evaluación que no son de recibo, son el provincianismo más profundo a la hora de entender lo que es un artículo de impacto. Si el título está en inglés, no hay problema. Si el artículo corresponde con lo que se lleve en el momento, no hay problemas” (UZ 23, 6’).

“Tener directivas determinadas desde ANECA ha facilitado el proceso de elaboración de titulaciones, es un proceso sistemático y que permite que sea reconocido desde Madrid, aunque no permite innovar o incorporar aspectos que no hayan sido determinados previamente” (UZ 26, 2’).

“La ANECA tiene una serie de criterios que no tienen nada que ver con la calidad, aunque lo digan. Lo que pasa es que la calidad cambia de valencias, cambia tan rápidamente que a veces no te das cuenta que ha cambiado” (UZ 31, 48,30).

Las reflexiones sobre el balance entre la coordinación, la libertad de acción, la iniciativa fecunda, la estandarización de resultados como garantía de procesos entendidos de calidad, se repiten en varios de los entrevistados.

“Un corsé fuerte puede matar la inspiración. Estamos sin inspiración. El que la calidad sea ‘rellenar un cuadro’, eso los académicos no lo van a soportar. Si a eso se le agregaran con otras tareas de pensamiento y trabajo, se llevaría de otra manera. No puede ser todo unos números y estadísticas” (UD 7, 10’40”).

“La idea de Bolonia era justamente que tengan libertad para desarrollar los programas y tengan competencias entre ellas, lo que han hecho las Agencias es que todos los grados se parezcan demasiado” (UO 1, 19’05”).

“Muchos de los aspectos del tema de calidad ha sido tomado por las Agencias en vez de las instituciones. No es que las Agencias no deban hacer cosas, sino que la tarea está siendo reflejada como una imposición hacia los académicos y las universidades” (UD 7, 7’48”).

En el fondo lo que subyace es una versión renovada de una vieja pugna mantenida a lo largo de la historia de las universidades, sobre la posibilidad cierta de que ellas puedan llevar a cabo sus actividades de la forma en que crea más adecuada a sus fines y procedimientos. El conflicto sostenido a lo largo de los siglos entre las universidades y los Estados, ahora se encuentra mediado en una figura (la Agencias) que sin ostentar por completo la autoridad de aquel, en los hechos depende de él y le es funcional.

Uno de los entrevistados advierte sobre un aspecto poco considerado, en relación al proceso transcurrido y a la perspectiva de futuro. Cuestiona el excesivo permisivismo con el que entiende actuaron las Agencias a la hora de dar cumplimiento a los plazos establecidos para la evaluación de todas las ‘memorias de verificación’. Recordemos que llegar con todas las titulaciones con el nuevo formato para el comienzo del año académico 2010, supuso un esfuerzo desmedido para poder satisfacerlo, por las demoras de las autoridades de gobierno en establecer los requerimientos que se iban a aplicar. La premura por resolver centenares de casos en un tiempo récord y con equipos limitados de evaluadores, puso en tela de juicio el proceso realizado y, especialmente, alerta sobre su credibilidad en el futuro.

Debemos recordar que los sistemas de calidad requieren de un trabajoso esfuerzo para construir confianza en la sociedad y la comunidad académica, pues el poder y la legalidad con los que actúan pueden ser socavados, hasta perder el sentido, si no se encuentran respaldados por el aval profesional y técnico. La primera prueba experimentada con el lanzamiento de Bolonia, parece que no fue salvada con éxito.

“Pero a la hora de verdad, no estamos demasiado contentos en general como ha funcionado ANECA. Ha funcionado poniendo muchas pegas y dificultades de detalle, pero no ha funcionado como debía cuando se debía impedir que algunas titulaciones siguieran delante, o al menos, estuvieran mejor. Se ha quedado mucho detalle en lo formal, y se ha descuidado los temas de fondo” (UZ 14, 3’20).

En los evaluadores se tiene una pieza importante del entramado de las Agencias. Ya vimos algunos comentarios sobre su desempeño y podemos agregar otro vinculado a los procedimientos que se aplican. Más en concreto sobre la amplitud y discrecionalidad que demuestran para opinar y sugerir cambios en propuestas académicas, que fueron realizadas por colegas suyos, eventualmente con méritos iguales o mayores a los que puede tener, pero sobre las que tiene potestad decisoria. Se entiende que en algunos casos esas sugerencias (exigencias, más bien) de ajuste en las propuestas que evalúa, expresan intenciones personales en temas que no pudo plasmar en su propia institución, cuando no, en la réplica de su modelo personal.

[Algunos de los evaluadores] “Están viendo un proceso que ya no lo vivirán con intensidad. A veces se nota que quieren aprovechar la evaluación para incorporar aquellas cosas que en su institución no le dejaron hacer” (UO 3, 42’30”).

Como en otras ocasiones la opinión de los representantes de las Agencias entrevistados refleja una opinión que, en general, se distancia de los comentarios anteriores, aunque también en éstas se ratifican ideas ya señaladas por los entrevistados en las universidades. Es así como tanto se reconoce que las instituciones pueden sentirse con imposiciones que pueden ser cuestionadas por su utilidad para la calidad, como al mismo tiempo señalar que lo que se busca es un trabajo que facilite una mejora real en las condiciones de enseñanza.

“No existe un ‘paquete’ predeterminado por ANECA que se impone sobre las instituciones, pero sí se debió hacer uno cuando se estaba en el momento de implementar el EEES a la hora de finalizar el plazo. Pero si la universidad está percibiendo qué si existe, es porque hay algo de cierto, al menos desde la perspectiva de las instituciones” (AN 1, 18’).

“No se les impuso desde la Agencia otro formato adicional, sino que se acordaron los puntos que la Agencia necesitaba y que la institución hiciera un informe que les fuera útil y no por un ritualismo burocrático. Interesa que los informes estuvieran orientados a la mejora más a cumplir con exigencias externas” (AA 2, 42’30”).

“Fue también cambiar una cultura de control, devolviéndole a las universidades un alto grado de autonomía en el diseño, implantación y la manera de asumir responsabilidades con tu titulación” (AN 1, 19’28”).

Los procedimientos se constituyen en una de las principales objeciones de las universidades hacia la labor de las Agencias, más que la propia existencia de las mismas. Esto es también reconocido por sus representantes y se señalan como aspectos que pueden y deben ser modificados para evitar que los medios perjudiquen a los fines.

“Desde su mirada personal, los procesos deben simplificarse, ser flexibles y diseñados teniendo en cuenta los efectos que persigue y a veces se encuentra atado por lo excesivamente detallado y normalizado que viene desde el Ministerio. Debería ser más simple y adaptado a lo que viene de las Universidades” (AC 1, 10’25”).

“Es cierto que hay que adaptar y corregir, porque todos estamos aprendiendo. Si nos hemos equivocado tenemos la posibilidad de cambiar” (AA2, 41’).

3.3.5.2 La valoración de los méritos académicos por parte de las Agencias

Con recurrencia aparecen comentarios sobre un tema especialmente sentido en estos momentos a causa de las repercusiones que refleja en el estado de ánimo de los docentes. Nos referimos al tema de la evaluación de los méritos académicos. Hemos

señalado previamente los criterios utilizados y el impacto no deseado que se obtiene tanto en las actividades de aula (la tendencia a pasarla a un plano secundario, tal como pesa en los criterios de evaluación) y en las tareas de investigación y producción académica (privilegiadas casi hasta la obsesión).

Las reflexiones las habíamos fundamentado en la información contenida en las normas vigentes y en trabajos académicos, pero ahora tenemos la ocasión de validarla con expresiones provenientes de nuestros entrevistados. Los sexenios admiten un análisis desde diferentes perspectivas, ya que es posible considerarlos en relación a los criterios sobre los que se estructura la evaluación, desde las repercusiones que genera en la actitud de los docentes –en especial por la desorientación que despierta ser evaluados como docentes a partir de indicadores de investigación-, o desde la lógica que prima en las Agencias, en especial lo que comienza a instalarse a través de las pautas de los evaluadores que trabajan para ellas. En teoría todos estos elementos pueden analizarse de manera independiente, pero en la práctica se encuentra imbricados.

“Se genera una obsesión publicista. Los sexenios desgastan. Los tribunales que juzgan las investigaciones están conformados por gente muy diversa y juzgan sobre temas que no conoces ni les interesan. Los ‘indicios’ que se utilizan para juzgar la producción se basan sobre criterios muy cuestionables, como por ejemplo privilegiar artículos en determinadas revistas antes que libros, por la sospecha de que han sido editados por editoriales amigas” (UZ 6, 16’20”).

“Las Agencias utilizan criterios que son ridículos cuando se valoran ciertos méritos a la hora de calificar los méritos académicos, como por ejemplo en qué tipo de publicación hay que publicar, que puede no tener relevancia en un medio profesional determinado (por ejemplo, en la educación), o la cantidad de autores por artículo, o que no se pueda publicar dos veces en la misma revista (que probablemente responde a la línea temática de la investigación), o por qué publicar en libros de determinadas editoriales. ¿Cuáles son los criterios para decir que una editorial es buena y otra no? Lo que se le pide al docente para la promoción es inabarcable si es que se quieren hacer las cosas con calidad. Lo han convertido en un sistema de acumular papeles y méritos, aunque no significa que éstos sean buenos” (UZ 26, 20’10”).

“La Agencia debe ganar en credibilidad y se la ganan cuando con criterio filtra, y se quedan en lo importante. [...] Nos hemos quedado mucho en el papel. No se puede imponer eso a los docentes de la noche a la mañana. Se ha tratado de convertir de ‘docentes investigadores’ a ‘gestores de la calidad’, pero ¿todos tenemos competencia para eso?” (UZ 19, 20’35”).

Aún desde las Agencias la opinión sobre lo que se realiza en relación a la evolución docente deja en claro que se trata de un proceso que requiere revisión.

“Lo que se hace para la evaluación de los profesores es casi para ocultarlo, porque demuestra la incapacidad para generar una contratación y necesitas de un cuerpo extraño para que te diga lo que tienes que hacer” (AN 1, 38’55”).

Recordemos también aquí los comentarios a partir del informe de inicios del 2013 realizado por la Comisión de Expertos designada por el Ministro Wert, que enfatiza con dureza las críticas que le merecen los procesos vigentes para la evaluación docente. A lo largo de esta investigación no se pudo encontrar en ningún entrevistado, alguien que valorara positivamente la estructura de evaluación prevista para el profesorado universitario español.

3.3.5.3 Burocracia, control y restricciones

El tema de la burocracia es otro de los que concitan unanimidades en las universidades a todos los niveles de responsabilidad y en todas ellas, independientemente de su tipo de gestión. Las reflexiones señaladas en el capítulo anterior sobre este tema cobran especial vigor a la luz de los actores que la experimentan de manera habitual. Veamos sólo algunos de estos ejemplos.

“Con la idea de la calidad se ha creado una burocracia tremenda que ha sustituido otros instrumentos que han dejado de existir, pero lo que se tiene ahora buscan lo mismo y simplemente se han cambiado los nombres. El objetivo no es la calidad. ¿Qué se entiende por calidad?” (UZ 29, 7’44”). Expresiones similares se encuentran en UZ 28, 3’; UD 2, 6’ 05”; 24, 14’05”; UO 3, 30’30”; UD 2, 11’; UO 9, 30’

“El profesorado ha llegado a un límite de paciencia que está bastante exasperado porque es todo un proceso burocrático, que no lo disfruta él ni el proceso de calidad, sino que se ve un aumento de trabajo sin sentido que siempre le está requiriendo nuevas actividades que no le permiten estar leyendo artículos y formándose. El tiempo se insume en la elaboración de las guías docentes” (UZ 29, 9’31”).

Los propios representantes de las Agencias no son ajenos a estas opiniones reiteradas sobre la carga que representan en las instituciones, no sólo porque en buena medida ellos mismos provienen de universidades y debieron responder a esas demandas, sino porque conviven a diario con esas quejas en su vínculo laboral. Si bien comparten la preocupación, su opinión tiene matices con la de aquéllos, en especial sobre el intento creciente por trabajar de manera coordinada entre las Agencias, que resulta un ejemplo característico y distintivo en comparación del resto de los países del EEES, como se indica en AN1, 35’.

“Todas las unidades a las que ha visitado se quejan de lo mismo: la sobrecarga de trabajo, una segunda burocracia, el papeleo, sin medios ni personal, etc. que supone implementar Bolonia” (AA 1, 21’15”).

“Con el tema de la burocracia intentamos dar un mensaje positivo. En los temas de garantía de la calidad es bueno cuando está orientado a la mejora. Tenemos que tener mucho cuidado que el ritualismo burocrático no se coma y acabe siendo un resultado por sí mismo. Si se asume la conducta de la resignación y se hacen las cosas simplemente porque se tienen que hacer, está mal” (AA 2, 30’35”).

“No creo que haya ningún proceso duplicado entre los que pide ANECA y las Agencias autonómicas. Si puedo entender que al comienzo se generó burocracia, por la agenda y la necesidad de hacer pedagogía, además de la tendencia que se tiene de explicar en demasía” (AN 1, 33’20”).

También aquí las discrepancias de opinión se hacen presentes en el seno de las propias universidades, pues para varios gestores que tienen bajo su responsabilidad los

SIGC, las tareas que se realizan no se diferencian de las que antes se tenían, salvo en una sistematización mayor de los trabajos. Es más, entienden que se está en una etapa de transición entre dos regímenes que no eran totalmente compatibles, y por lo tanto buena parte de las exigencias actuales desaparecerán paulatinamente. Es de hacer notar que para varios de los entrevistados, que han sufrido a lo largo de los años los repetidos cambios en las exigencias para las titulaciones, esa idea no les resulta del todo creíble porque desde su experiencia, cuando se dan de baja anteriores prácticas, se instauran otras similares, lo que alimenta un círculo permanente de exigencias. Por ejemplo, UZ 28, 4' 15".

“Las nuevas comisiones no es más burocracia, si se entiende qué se quiere hacer con ella. El tener una planificación de la asignatura, una metodología explícita, unos criterios de evaluación que responda a los objetivos, se debería haber hecho con o sin el sistema de garantía de calidad. Por lo tanto, lo que hay que hacer es lo que se debería haber hecho y no se exigía” (UZ 18, 21'47”).

“La burocratización actual es similar a la que existía antes, lo único que ha cambiado es quien la propone, tanto si era desde el Estado como desde los catedráticos que imponían. Bolonia ha favorecido que se realice un socio análisis en relación a cuál es el rol que le corresponde a la universidad en la sociedad actual” (UZ 25, 10'20”).

“La queja por la burocracia no se entiende, porque los momentos de trabajo adicional que se solicitan son muy puntuales. Es posible que la insatisfacción venga por el lado de las guías docentes; es imposible coordinar si las asignaturas no son transparentes y no se conoce lo que sucede dentro” (UZ 8, 28'45”).

3.3.5.4 Perspectivas de Bolonia en España

En las opiniones de los entrevistados vinculados a las universidades, el futuro del EEES se presenta con algunas certezas y también con dudas teñidas con un toque de optimismo o pesimismo según las propias convicciones y, sobre todo, las experiencias vividas en su universidad. No faltan tampoco aquellos que han mudado sus expectativas

desde una mirada auspiciosa hasta llegar al desencantamiento, por el rumbo que la educación universitaria está asumiendo.

La certeza más generalizada es la de afirmar que este proceso ha llegado para quedarse y que con cambios mayores o menores, la dirección asumida no puede variar. Pero al mismo tiempo el modelo adoptado por España, en aquellos aspectos que reflejan intereses propios (por ejemplo la duración de los grados o las metodologías pedagógicas) puede sufrir variaciones pues, entre otras razones, para implementarlos hacen falta recursos que ahora se reducen sensiblemente.

“Ha llegado para quedarse y puede ser que la orientación tenga pequeños ajustes, pero no cambios sustantivos” (UZ 17, 35’30”). Es una afirmación que también repiten otros entrevistados de todas las instituciones y roles en ellas, como por ejemplo en UZ 24, 35’; UD 6, 24’15”; UZ 26, 26’; UO 4, 21’ y AA 1, 61’45”; UO 10, 46’45”.

“Veo el futuro con optimismo si se logra mantener el margen de libertad que permita ver que lo que una titulación soñó está consiguiendo los resultados esperados. Si por el contrario todo se rutinizara y se convirtiera en un puro completar formularios, todo perdería sentido, si lo que se hace es sólo para rendir cuentas a otros y no ayudar a la mejora” (UO 6, 22’05”).

“Soy optimista en cuanto al futuro. Era necesario un cambio metodológico y se está consiguiendo. [...] se deberían mejorar los procesos si se ve que se está exagerando en lo que a burocracia se refiere, yendo a sistemas más abiertos. Hemos sido demasiado tímidos en la aplicación de Bolonia, y debemos ser más abiertos y atrevidos” (UO 1, 43’15”).

“Hay tentación de volver atrás y que Bolonia no ha funcionado. Pero creo que no, que el proceso va a continuar. La estrategia es clara y lo que lo complica son los agregados que hacen los gobiernos” (AC 1, 33’15”).

Uno de los desafíos que se señalan a la hora de validar la credibilidad del sistema, está en si es capaz de discriminar la calidad que distinga a las diferentes propuestas (no se cree que todas las que se presenten tengan méritos para ser acreditadas) y por otra

parte, si se conseguirá una integración real con otros sistemas, dado que hay definiciones que se apartan de las asumidas en la mayoría de los demás países. Es una preocupación expresada por muchos que entienden que la profundidad del cambio realizada a una escala tan masiva, sólo es posible de valorar con el paso de los años y, especialmente, viendo el desempeño social y profesional de los estudiantes que egresen de los nuevos grados.

Los resultados pondrán a prueba tanto a los sistemas universitarios como a la conducción política del Continente y de cada país, en el sentido que una eventual mala performance general supondrá tener que tomar decisiones de envergadura que pueden llevar, eventualmente, a una reformulación de las estrategias.

“Lo que sucederá en adelante es una incógnita. La implantación no se ha hecho al mismo nivel en todas las instituciones y ha dependido mucho de las cualidades de liderazgo que tengan quienes los impulsaron. Es posible imaginar que no se va a poder mantener la misma intensidad y habrá tendencia a bajarla. Aún en una misma universidad no se ha conseguido en todas las facultades y grados trabajar con la misma intensidad. Depende en mucho del convencimiento y el liderazgo” (UZ 30, 42’50”).

“Cuando llegue el momento en que se evalúen los resultados de todos estos cambios y se vea que no se consiguen los resultados esperados, y no se toman medidas radicales (como impedir que se sigan dictando las titulaciones que pudieran ser inapropiadas), si no existe la voluntad de cerrar esos cursos, todo lo hecho no servirá para nada. Si los cumplimos todos, tampoco es creíble, porque es impensable que todos lo estemos haciendo bien. Y si se viera que todos estamos igual de bien, es porque algo estamos haciendo mal. Ese es el talón de Aquiles que va a tener el proceso y requerirá que los políticos asuman los costos para actuar con firmeza” (UZ 1, 29’30”). De manera similar se expresa UO 3, 65’.

“La prueba del algodón será cuando los titulados intenten ir a trabajar a otros países y allí se verán los resultados de la reforma” (UO 1,10’12”). Se expresan de manera similar otros de los entrevistados de Deusto, como UD 2, 46’, UD 4, 42’20” y UZ 10, 31’.

A causa de la decisión equivocada que se adoptó sobre la estructura de los grados, son varios los que expresan sus dudas acerca de que se logre concretar la movilidad. Ya hemos señalado previamente que este tema es recurrente, en especial en quienes tienen cargos de responsabilidad institucional y están convencidos de la importancia de los intercambios como factor formativo, pero han encontrado dificultades para que sus estudiantes se movilicen. Esta expresión resume esa preocupación.

“Lo cierto es que nos dejó fuera de la sintonía con Europa y genera dificultades ciertas tanto a los estudiantes que quieren ir a estudiar fuera, como los que quieren venir. De hecho se ha convertido en un 4 + 2. Lo que va a pasar es que se deberá cambiar nuevamente” (UD 3, 4’ 35”).

Los sistemas de calidad son costosos en recursos económicos y de dedicación humana, y el EEES lo reafirma, en especial por lo que supone el sostenimiento de las Agencias y los procedimientos de SIGC. En España se debe agregar que las prácticas pedagógicas indicadas como prioritarias, las que incorporan las competencias y la evaluación permanente, tienen asociadas costos de formación para su correcta aplicación, gastos de infraestructura para trabajar en metodología activas y grupos más reducidos.

En pocas palabras, es una reforma que no se puede realizar sin refuerzos presupuestales y asignaciones económicas acordes, que coinciden con un momento de crisis y recortes en las contribuciones a las universidades públicas, situación que se convierte en el peor escenario. Por ello es que varios de los entrevistados hacen referencia a este aspecto, fundamental para el éxito o fracaso de la implementación de las reformas, al menos en la línea que se venía proponiendo, y se traduce en una preocupación sentida tanto por representantes de las Agencias como por académicos de las universidades, cuando señalan que lo peor que puede pasar es que la crisis acabe haciendo la reforma, como menciona AN 1, 15’ 10”.

“En España no se ve claro cómo seguirá hacia adelante. Ahora sólo hay una agenda de crisis. Las acciones que están diseñadas actualmente no son viables económicamente, y aunque se tuviera el dinero no son razonables en una época de crisis” (AN 1, 65’).

“En este momento se nos va a mezclar los condicionamientos al sistema universitario afectados por la crisis, con los condicionamientos al sistema universitario que viene afectado por el ajuste al proceso de implantación de Bolonia. Sólo habría un caso en que pudiéramos volver atrás, si el euro es un fracaso, si la Unión Europea es un fracaso y alguien decidiera que rompemos completamente con Europa” (AV 1, 36’20”). De manera similar se expresa UD 1, 12’25” y UZ 16, 13’30”.

El contexto económico que ha coincidido con la instalación de Bolonia es uno de los principales escollos, considerado desde la perspectiva de la viabilidad de las reformas a mediano plazo, porque aunque se logran superar todas las trabas que surgen de los procedimientos administrativos y de gestión, su sostén necesita imperiosamente de recursos para funcionar.

“Se está en una encrucijada especialmente por lo económico. Hemos hecho un cambio en lo organizativo pero no en los objetivos finales, pero en esencia se sigue haciendo lo mismo. Nos ha quedado un “Bolonia descafeinado”, aunque no parece que se vaya a dar un paso atrás” (UZ 19, 32’27”).

“El futuro que veo es el de una depuración del mercado de educación superior. Ya se ha comenzado a ver la eliminación del número de estudiantes, la desaparición de algunas universidades y el apogeo y súper elitización de otras. Se disfraza la expresión con la búsqueda del ‘punto de diferenciación’ para poder salvarse” (UZ 33, 55’).

Estas opiniones con marcado acento pesimista son reafirmadas por algunos que, paradójicamente, fueron firmes defensores de las ideas iniciales, pero que a medida que se proponían las acciones para adaptarlas a la realidad española iban perdiendo la ilusión y falta de confianza en el modelo.

“El panorama es desalentador si no se toma una reforma del sistema educativo completo, incluyendo la universidad, se va en camino de ser en Europa un país absolutamente irrelevante. Lo que se tiene no es creíble” (UZ 4, 31’).

“Al principio me ha ilusionado bastante, pero ahora ya no” (UZ 23, 9’43”).

“Con el EEES, nací optimista, me volví escéptico y ahora estoy pesimista” (UZ 19, 4’50”).

Unido a ello están quienes ven que los cambios se lograron imponer pero que, a fuerza de no estar incorporados en los docentes que no se convencen de sus virtudes declaradas, paulatinamente se irá cayendo en formalismos vacíos de espíritu.

“Da la impresión que ya hay universidades que se están olvidando de Bolonia y están rectificando o marcando nuevas pautas” (UZ 15, 2’).

“No vamos de mal en peor, pero que tampoco se van a tener mejoras sustanciales. Era más optimista hace un año que ahora, por lo que cuesta mover al profesorado a modificar sus rutinas y a sentirse que son los que tienen la verdad final. La reforma de los planes de estudio no es suficiente para cambiar la manera de actuar a las personas” (UZ 28, 27’).

En la visión de uno de los jóvenes entrevistados el panorama es de completa frustración, coherente en su discurso con lo que hemos referido en otras citas, pero al mismo tiempo, alineado con la situación que afecta a muchos jóvenes que, como él, no encuentran ocasiones para ejercer en lo que se formaron.

“El futuro es muy malo. La estrategia de Lisboa ya se vio en el 2005 que era un fracaso y se ha ido cambiando. Su aplicación y resultados están siendo nefastos porque es un desastre. Lo mismo con la Estrategia 2015 también ha ido cambiando continuamente. El modelo económico y productivo se ve que no sirve y por eso está todo condenado al fracaso. Es que sobramos mucha gente para que esto funcione” (UZ 33, 52’).

Aunque también encontramos en la visión de un integrante de Agencia una voz de confianza sobre el futuro de Bolonia, sustentada en su convencimiento de la bondad de los objetivos que logrará superar las dificultades transitorias actuales.

“Los cambios son parecidos a un barco que ha tomado un rumbo errático y llevará bandazos en un sentido y en otro pero que el objetivo está ahí y el faro iluminado, que el destino está claro, no cabe duda” (AV 1, 34’47”).

V COHERENCIAS Y DISONANCIAS DE LAS PRÁCTICAS Y DISCURSOS EN EL MARCO DEL EEES: MIRADAS, SIGNIFICADOS Y SILENCIOS

Las miradas de nuestros entrevistados ponen en evidencia lo complejo que resulta establecer juicios categóricos a la hora de triangular los resultados sobre el grado de comprensión, de aceptación o rechazo del EEES y de la calidad universitaria. Las diferentes perspectivas que se expresan sobre la misión de la universidad en la actualidad, el conocimiento de las bases conceptuales del proceso o de la forma en que se dieron los hechos, a lo que se puede sumar el interés que despierta en cada uno, hace que el intento por categorizar las expresiones en discursos armónicos por tipo de *stakeholders*, se convierta en un ejercicio de compleja solución.

A los fines de esta triangulación se priorizan las expresiones vertidas por los entrevistados más que los resultados de la encuesta propuesta a las universidades ya que, si bien ésta nos ofrece un estado general de la puesta en funcionamiento del EEES, ofrece información parcializada por provenir de quienes tienen cargos de responsabilidad institucional en su aplicación. Aún más importante, ofrece sólo respuestas en base a preguntas cerradas por lo que los matices de opiniones quedan difuminados. La riqueza de la percepción de los actores obtenida mediante entrevistas que permitían obtener información de manera más amplia y no limitada a algunos aspectos de Bolonia, nos dan una aproximación en la que los discursos pueden ser explorados en tanto en sus dichos como en sus supuestos.

No es ajeno el hecho de que estamos ante un proceso que moviliza a las personas desde diferentes situaciones, acorde a los roles institucionales que les pusieron en contacto con Bolonia. De allí que sean diferentes las experiencias que pueden expresar quienes han tenido un papel de liderazgo, de representación oficial del país o como autoridades institucionales convencidos de las propuestas impulsadas, de otros que se han vinculado desde tareas más operativas, sea como profesores, gestores o alumnos. Para éstos no ha sido una opción el verse vinculados con el EEES, pues se vieron inmersos en situaciones con las que debían comenzar a actuar acorde a las directivas que recibían y sobre las que no podían incidir.

Si bien las propuestas de Bolonia no constituyen un asunto para iniciados, es cierto que la confusión generada por la combinación de medidas que formaban parte de ella y las reformas iniciadas en España en el mismo tiempo, exigen cierto nivel de conocimiento para aquilatar las diferencias entre ambas. Hemos visto que aquellos que lo tienen, son precisos en apuntar cuándo las propuestas corresponden al EEES y cuándo su origen era diferente.

Resulta una constante comprobar en el estado de ánimo de nuestros entrevistados que tuvieron la ocasión de verse involucrados activamente en la construcción del Espacio Europeo, la profunda desilusión por la manera en que el tema se resolvió en España. Sin embargo no se experimenta así en aquellos que han tenido el acercamiento a Bolonia de manera más tangencial, generalmente a través de las obligaciones laborales; para ellos se trata de la aplicación de requisitos que vienen señalados por las autoridades nacionales como forma de operar en el sistema universitario, y no contienen otra carga emotiva más allá de estar de acuerdo o no con las obligaciones burocráticas.

Estas diferentes maneras de experimentar lo que ha significado el EEES para las personas inciden a la hora de sintetizar las entrevistas. Quienes tuvieron un rol activo en la construcción del sistema o en la oposición a él comparten varias de las características que señalaremos (por ejemplo, todos son docentes, salvo los estudiantes), por lo cual las categorizaciones no reflejan posiciones en estado puro, sino aproximaciones generales. Hemos visto que, por ejemplo, entre los docentes hay posiciones contrapuestas en un tema fundamental como el pedagógico; también entre los representantes de las Agencias no se tienen posiciones homogéneas, a pesar que tienen en común una tarea que supone más coincidencias de las que efectivamente se registran.

Señalar estas diferencias no es sinónimo de renunciar al afán por agrupar aquello que pueda ser agrupado, y sintetizar expresiones de grupos mayoritariamente afines; más aún, las variaciones de perspectivas amplían las opciones y enriquecen las categorías, sin olvidar que nos limitan la posibilidad de establecer coincidencias y disonancias entre los tipos de entrevistados.

A continuación presentaremos los conceptos que han sido más destacados, agrupándolos en dos grandes categorías complementarias; por una parte los que denominaremos “discursos coincidentes”, integrados por ideas expresadas consistentemente por la casi totalidad de las personas. Estas ‘cuasi unanimidades’ deben

tomarse con la precaución ya indicada, la que señala que al interior de los grupos hay diferencias en el apoyo a Bolonia según el grado de conocimiento de los temas. Esto lleva a que en algunos casos las personas puedan expresar sus dichos con la certeza de conocer sobre lo que está hablando, en tanto que en otros lo que se dice refleja un discurso repetido, aunque contenga afirmaciones que no son coherentes con los hechos. De cualquier forma las frases que se toman en esta síntesis representan conceptos que han sido ampliamente señalados, más allá de su veracidad, y también es importante decir que la unanimidad no significa que se trate de una aprobación de lo expresado, pues hay casos en donde las unanimidades se establecen como crítica.

Por otro lado pondremos la atención en algunos “discursos opuestos” que, tal como hemos señalado en el tratamiento de las entrevistas, han dejado en evidencia temas que dan lugar a posturas completamente distantes partiendo de la afirmación de un mismo hecho. En estos casos, con más frecuencia que en los anteriores, es posible identificar aquellos *stakeholders* que las reflejan de manera más evidente y que se convierten en sus voceros.

1. DISCURSOS COINCIDENTES

El agrupamiento de coincidencias lo haremos señalando de manera sintética el concepto que se quiere destacar, asociándolo a quienes los expresan, y el tipo de valoración que recibe de quienes lo expresan. En algunos casos se destacarán consideraciones que conviene apuntar, cuando se trata de situaciones que, pese al apoyo de importantes colectivos, son relativizados por otros.

Es necesario recordar que las entrevistas no seguían una pauta estructurada y que las respuestas podían tomar el rumbo que el participante entendiera acorde a su visión, por lo cual las respuestas dejan en claro las diferencias en la profundidad de conocimiento de estos temas y los énfasis de cada uno.

De allí que con ese tipo de respuestas, los discursos coincidentes que surgen destacan los elementos más sentidos sobre Bolonia, y son el ejemplo más claro de las isoglosias que surgen de él, más allá de los matices señalados por algunos colectivos.

Conceptos destacados	Quienes expresan los conceptos	Valoración de los entrevistados	Salvedades
<p>Era necesario que se produjera un cambio en la educación superior en España.</p> <p>Las bases que se proponen con Bolonia están expresadas en pocos aspectos fundamentales, en especial transparencia, calidad, movilidad y empleo</p>	<p>Personas que tienen un conocimiento más profundo de las bases del EEES y de la universidad española, así como los académicos, en su mayoría.</p>	<p>Las ideas rectoras son positivas y no generan rechazos. Las ideas atendían a aspectos claves para la consolidación de un modelo europeo de educación superior, presente en otros países y no tan desarrollado en España.</p>	<p>Los estudiantes movilizados recalcan que es un discurso que oculta las verdaderas razones del cambio: supeditar la universidad al mercado. Aún la coherencia intrínseca del discurso, no hace más que fortalecer un modelo que tiene por objeto hacer desaparecer (o al menos minimizar al máximo) a la universidad pública. Más preocupante que lo que se dice, es lo que se oculta.</p>
<p>Los cambios que se hicieron fueron más allá de las disposiciones de Bolonia</p>	<p>Personas con trayectoria universitaria y que conocen las bases de Bolonia y las razones de los cambios.</p>	<p>Se distorsionó el proceso de integración. Las autoridades públicas aprovecharon la ocasión para introducir cambios que les interesaba, aún poniendo en riesgo la lógica interna del proceso.</p>	
<p>No se entiende la decisión adoptada para la duración de los grados (4 + 1).</p>	<p>Sentimiento generalizado de todos los integrantes de comunidades universitarias y las Agencias.</p>	<p>Es el ejemplo más claro de la peor medida asumida; va en contra de la integración. La decisión tuvo en cuenta aspectos no académicos que ponen en riesgo los objetivos de Bolonia.</p>	
<p>Los cambios propuestos necesitan recursos económicos acordes</p>	<p>Expresión reiterada en la comunidad académica de la universidad pública y en las Agencias.</p>	<p>Doble discurso de las autoridades públicas: proponen cambios que requieren recursos y al mismo tiempo recortan el apoyo a la universidad y la investigación.</p>	<p>Hay sectores que cuestionan la eficiencia del gasto, en particular la oferta de todo tipo de titulación en todo el territorio, y proponen reducciones. Las prácticas pedagógicas señaladas se sienten como obligaciones de Bolonia, pero no surgen de sus declaraciones.</p>
<p>La incidencia que lograron tener los Colegios Profesionales en la definición de la estructura de grados</p>	<p>Aquellos que tienen mayor conocimiento sobre el proceso negociado en España para los nuevos grados</p>	<p>La influencia sobre las autoridades del Estado fue perjudicial para conseguir los fines del EEES y sus consecuencias aún no se</p>	<p>La reestructura surgía de Bolonia pero la decisión asumida se tomó sobre los criterios adoptados en el país; que si bien no son exclusivos de España, son</p>

		han experimentado.	minoría en comparación con el resto de Estados participantes.
La comunicación hecha sobre Bolonia, sus objetivos y alcances no facilitó la comprensión del proceso por parte de la sociedad.	Expresión reiterada en la comunidad académica de todas las universidades y en las Agencias.	La comunicación a todo nivel fue deficiente, ya por ser parcial, intencionada o escasa. La falta de apoyo general de la sociedad se debe a la debilidad en la información proporcionada.	Los estudiantes opositores realizaron su intento de difusión a partir de las convicciones que les movilizaban. Hay quienes señalan que las comunicaciones dadas a la sociedad fueron suficientes, pero el tema no interesaba. 'Gestores' e 'ideólogos' señalan que se tuvo sobre los jóvenes movilizados una manipulación intencionada por razones ajenas a Bolonia.
El impulso que se le da a la garantía de calidad complementa los ensayos que ya se venían haciendo en el sistema universitario	Gestores e integrantes de Agencias con conocimiento de las actividades desarrolladas en España en evaluación y calidad	Se valora positivamente que las actividades de calidad formen parte de las prácticas habituales de las universidades.	Es reiterada la crítica a los procedimientos burocráticos, pero no cuestionan los principios sobre la garantía de calidad. En los grupos 'no a Bolonia' se señala estos procesos como una herramienta más de control externo.
El peso que se le asigna a las diferentes titulaciones y áreas de conocimiento en el sistema educativo, donde hay algunas que son favorecidas y otras perjudicadas.	Los académicos y gestores del área de las Humanidades. Los jóvenes vinculados a ella y los que forman parte de los grupos no a Bolonia.	Hay titulaciones que tienen más demanda y utilidad social que otras, especialmente, las humanidades corren el riesgo de ser reducidas al máximo por no reunir las características necesarias para los tiempos y el mercado actuales.	Es una tendencia reiterada y expresada de manera general por académicos y los movimientos 'no a Bolonia', aunque no surge de las propuestas del EEES, pero sí figura en la lógica propuesta por otras iniciativas
El sistema diseñado para la evaluación de la actividad docente es valorado negativamente por amplios sectores de la comunidad universitaria.	Los académicos y gestores docentes; en menor medida, integrantes de Agencia.	Se tiene una generalizada posición contraria a los criterios de evaluación y al desempeño de los evaluadores tanto por los criterios que utilizan (homogeneización indiscriminada) como por las actitudes de intransigencia.	Es un procedimiento no fijado por el EEES y que responde a otras políticas de las autoridades educativas españolas. Se señala como una de las causantes más importante para el deterioro de la motivación docente, pues se valoran criterios que tienen que ver con la investigación y la publicación bajo parámetros que se aplican

			con las 'ciencias exactas y naturales'
La conducción del proceso de Bolonia que hicieron las autoridades públicas	Expresión reiterada en la comunidad académica de todas las universidades y en las Agencias.	La conducción errática y el tiempo utilizado por las autoridades tuvo resultados indeseados en el diseño de la reforma	
La aceptación desigual por parte de los docentes al proceso de Bolonia.		El compromiso con la reforma es independiente del factor edad del profesor y de las áreas de conocimiento	

Estas expresiones destacan coincidencias importantes, casi unánimes, entre todos los sectores e interesados y pueden agruparse en tres grandes conceptos:

1. Se está de acuerdo con las ideas rectoras del EEES, con los principios fundantes del proceso de integración regional, que se señalan como necesarios para dinamizar la formación universitaria.
2. Se comparte que la conducción de las autoridades públicas en este proceso fue desatinada e inapropiada, llegando a decisiones que comprometen los objetivos centrales, sujeta a presiones de intereses ajenos a la educación.
3. Hay una predisposición positiva hacia las actividades dentro de la garantía de la calidad, que trae algunas novedades, que sirven para profundizar aquello que las instituciones ya estaban haciendo por propia iniciativa.

2. DISCURSOS OPUESTOS

En algunos de los discursos coincidentes señalamos matices de sectores, pero que en su conjunto no suponían la consolidación de un contradiscurso. Pero esta situación es muy diferente con otro conjunto de temas que han ido apareciendo y que dan lugar a que, como hemos visto, se construyan posiciones contrarias.

Ello es así pues en la mayoría de los casos la fundamentación de las propuestas se basa en las convicciones personales y en afinidades ideológicas, filosóficas o metodológicas con el tema que se trate, por lo cual resulta inapropiado señalar a una posición correcta en relación a otra.

Los discursos que sustentan las argumentaciones se basan en supuestos o ideas en ciertos casos, y en otros, en hechos verificables por lo cual generan diferente grado de verosimilitud en lo objetivo pero no menoscaba el valor que tiene para cada *stakeholder* que los expresan.

Tema destacado	Centro de la discusión	Principales representantes de los discursos contrarios y sus razones
El rol que juega el mercado en la creación del EEES	La educación y el mercado están vinculados; para unos es necesario que así sea y el EEES no hace más que dar cuenta de ello, y para otros es una manifestación de la intromisión del neoliberalismo y del capital en la educación. La vinculación se debe dar en la academia y la investigación.	<ul style="list-style-type: none"> - Los ideólogos, autoridades institucionales y de Agencias, y muchos docentes señalan que es necesario que la vinculación se realice de la forma más fuerte posible para que responda a las necesidades de la sociedad y las expectativas laborales de los jóvenes. Para quienes sostienen el vínculo, cuanto más esté en sintonía la formación con los requerimientos de las empresas, mayor garantía de éxito personal y social. - Muchos docentes y los opositores a Bolonia señalan que es una subversión de valores, al poner por encima de la formación plena de los individuos, intereses que sólo buscan un retorno económico, que obtendrán de una mano de obra útil a los precarios empleos que se crean. Para quienes señalan esto como peligro, cuanto más flexible, ligera y menos crítica sea la formación, más se adapta a las condiciones que imponen las empresas y menos a lo que debería como formación de personas.
El rol de las empresas en el diseño de las titulaciones	En cada titulación se establecen vínculos entre las universidades y las empresas para diseñar los perfiles profesionales y las competencias que formarán parte de las titulaciones.	<ul style="list-style-type: none"> - Gestores y docentes que integran equipos de diseño curricular sostienen que la incidencia es limitada y reducida a relevar algunas necesidades útiles para la carrera. - Gestores y docentes que integran equipos de diseño curricular y representantes de grupos opositores a Bolonia que señalan que la incidencia llega al nivel de los contenidos curriculares y a la modificación de propuestas académicas conforme esos criterios externos, lo que lleva a que se apruebe o no una memoria de verificación según se apliquen esas exigencias.
Cambios conseguidos en la educación universitaria gracias a la aplicación del EEES.	Los cambios del sistema universitario coinciden en el tiempo con Bolonia	- Gestores, autoridades universitarias y de Agencias entienden que se ha incorporado un nuevo vocabulario y prácticas pedagógicas que superan las

	<p>pero no surgen de ella, aunque buscan armonizar los criterios en todas las instituciones.</p>	<p>formas tradicionales de enseñanza.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Docentes, gestores y estudiantes entienden que lo que se tiene es una apariencia de cambio, que figura en los documentos porque así deben presentarse, pero en la práctica se continúa actuando de igual manera.
<p>La transparencia del discurso de Bolonia.</p>	<p>Para un amplio conjunto de actores, los argumentos de los grupos opositores reflejan consignas que no están contenidas en las declaraciones constitutivas y se basan en aspectos irreales y sin sustento.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Los ideólogos, autoridades institucionales y de Agencias, y muchos docentes señalan que las plataformas de los grupos de oposición repiten consignas que no tienen argumentos consistentes y son más bien un símbolo de mantenimiento de un statu quo. No se comprende que los estudiantes sean los que se oponen a cambios que deberían beneficiarles. - Los representantes de estos grupos y algunos docentes sustentan la convicción de que Bolonia es un discurso bien montado, capaz de ocultar sus razones de fondo que van mucho más allá que las supuestas ventajas de la movilidad y empleabilidad. Señalan que la suma de medidas de ajuste aplicadas a la universidad y el hostigamiento a la formación no utilitaria, son ejemplos del verdadero discurso puesto en acción.
<p>El apoyo de los estudiantes a Bolonia</p>	<p>Los movimientos estudiantiles de oposición a Bolonia constituyeron episodios aislados, propios de toda reforma. Sus consignas contenían un discurso uniforme y fundamentado en posiciones de distinta naturaleza, con contenido económico, político, ideológico y social.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Los ideólogos, autoridades institucionales y de Agencias, y docentes entienden que los movimientos se dieron por la acción de grupos ideológicos con intereses más allá de lo académico, que aprovecharon la desinformación para soliviantar a estudiantes de universidades públicas. La escasa movilización en otros países es vista como un reflejo de la intencionalidad de grupos españoles. Algunos estudiantes entienden que las propuestas de Bolonia eran sólo una nueva forma de organización de la universidad que no daba lugar a refutarla. - Algunos docentes y estudiantes contrarios al proceso, entienden que los jóvenes movilizados fueron de los pocos que se dieron cuenta del peligro real que corre la universidad, y que fundamentaron sus posturas con argumentos y ejemplos de lo sucedido en otras áreas afectadas por cambios similares. Para ellos, la acción de los grupos de oposición no ha desaparecido.

<p>El apoyo de los docentes a Bolonia</p>	<p>Los docentes han ido reconociendo las ventajas del nuevo sistema y adaptando sus propuestas.</p>	<p>Gestores, autoridades institucionales y de las Agencias señalan un paulatino cambio en las metodologías docentes, así como un apropiamiento de lenguaje que da cuenta de criterios de garantía de calidad. En las instituciones privadas los cambios no han significado una novedad. Algunos docentes y estudiantes contrarios al proceso entienden que los jóvenes movilizados fueron de los pocos que se dieron cuenta del peligro real que corre la universidad, y que fundamentaron sus posturas con argumentos y ejemplos de lo sucedido en otras áreas afectadas por cambios similares. Creen que la oposición sigue</p>
<p>Los instrumentos de los SIGC como ayuda para la calidad de las titulaciones.</p>	<p>La inclusión de procedimientos formalizados y sistematizados para garantizar la calidad de las titulaciones ha sido uno de los aportes más importantes de las reformas implementadas.</p>	<p>- Gestores, autoridades instituciones y de Agencias y docentes entienden que las Comisiones creadas y los coordinadores contribuyen a que la comunidad académica toda se sienta comprometida con la calidad de las titulaciones. Esto en especial en la universidad pública, pues las privadas ya disponían de procedimientos similares. - Gestores, autoridades y docentes relativizan la importancia de esos procedimientos porque la participación es forzada, incompleta y muchas veces formalista, además que se convierten en un espacio para disputas por intereses menores, como por ejemplo el reparto de cuotas de poder dentro de las titulaciones.</p>
<p>Los procedimientos que realizan las Agencias.</p>	<p>Las Agencias han articulado un conjunto de procesos que logran satisfacer las necesidades de evaluación que están plasmadas en la legislación, de manera profesional con la participación y aceptación de las comunidades académicas.</p>	<p>- Algunos gestores y funcionarios de Agencias entienden que las actividades que se realizan se ajustan a derecho y han recorrido un camino permanente de ajuste y perfeccionamiento para dar las garantías necesarias. La burocracia actual refleja únicamente el estadio inicial del sistema, e irá mermando paulatinamente. Ha primado la consigna de establecer los procesos partiendo de buenas prácticas internacionales y la colaboración de las instituciones nacionales. - Autoridades institucionales, gestores y docentes son enfáticos en señalar el peso que supone para las instituciones responder a los permanentes requerimientos que reciben de las</p>

		<p>Agencias, caracterizadas por el peso de la burocracia. A lo largo de los años la burocracia lejos de minimizarse, ha aumentado.</p> <p>Se señala que las Agencias intentan evaluar la calidad de áreas muy dispares, partiendo de una epistemología única y procedimientos que no respetan las diferencias institucionales o disciplinares</p>
<p>La convivencia entre las Agencias autonómicas y la nacional.</p>	<p>En la garantía de la calidad se refleja la estructura general que pauta toda la administración española, marcada por las Autonomías. La presencia de varias Agencias es algo natural en ese contexto y permite reconocer las particularidades regionales.</p>	<p>- Para la mayoría de los actores responder a una agencia autonómica además de la nacional, les resulta natural dentro de la lógica nacional. Para los representantes de Agencia las acciones que se realizan están cada vez más coordinadas y no se duplican.</p> <p>- Gestores y autoridades institucionales señalan que, aún aceptando la presencia de varias agencias, se advierte una tendencia a tener que inventarse tareas para justificar su existencia. La articulación entre ellas no se percibe en todos los casos.</p>
<p>El futuro de Bolonia</p>	<p>El proceso realizado ya consiguió lo más complejo, que es contar con las reformas legislativas necesarias y especialmente, con el cambio en la metodología de trabajo de los docentes. A medida que se vaya internalizando más estos procedimientos, más se afianzarán los logros.</p>	<p>- para gestores, autoridades, docentes, algunos estudiantes y representantes de Agencias, es impensable un retroceso en el proceso regional. Con algunos cambios que se hacen necesarios (en especial la duración de las titulaciones) el proceso regional se consolidará indefectiblemente.</p> <p>- Para docentes, gestores y estudiantes la reforma está sustentada en principios que son insostenibles, incluyendo la cantidad de recursos que necesitan, por lo cual en poco tiempo habrá que pensar en un sistema que quizás mantenga alguna de las bases, pero que debería ajustarse en lo sustantivo.</p>

Por encima de las diferencias de opiniones y sensibilidades, resaltan algunas ideas que pueden ser vistas como aglutinadoras de todas las posiciones:

- Era necesario un cambio en la universidad europea y, en especial, en la española;
- Las bases del cambio son apoyadas por grandes mayorías, aunque no todas con la misma convicción;

- Los cambios que se impulsaron en España no reflejan, en buena medida, lo que se proponía en Bolonia;
- Hay decisiones, como la duración de los grados, que desentonan en un esfuerzo por conseguir la integración europea;
- Los cambios que se proponían en Bolonia suponían una economía fuerte que los respaldara;
- La comunicación de los fundamentos del proceso, las reformas impulsadas y las repercusiones que traería, dejaron mucho que desear y favorecieron la incertidumbre;
- En torno al discurso de calidad se articulan acciones que no contribuyen a ella de manera evidente;
- Lo que se hace pasar por Bolonia encierra, en muchos casos, otros intereses y cometidos;
- La conducción política sin liderazgo firme para implementar la reforma en España contribuyó al desconcierto, resultados indeseados y desánimo general;
- La mayoría de los colectivos tienen una idea equivocada sobre los principios de Bolonia, influida por la reforma que se implementó en España;
- Las Agencias de Calidad se han convertido en un actor clave en el sistema universitario, aunque no concitan unanimidades sobre su importancia;
- Se ha incorporado en universidad, en especial en el diseño de las titulaciones, la presencia de la sociedad y el mercado incidiendo en sus decisiones;
- El apoyo y rechazo a Bolonia cruzan a todos los estamentos y no es posible identificar a colectivos que los representen por completo;
- La universidad ha hecho cambios de tal profundidad que hacen irreversible una marcha atrás hacia las condiciones previas, y hace necesario continuar en ajustes permanentes.

3. RESULTADOS PROVISIONALES

Los señalados pueden ser vistos como los principales ejes conceptuales sobre los que se articulan las diferentes posiciones que han sostenido nuestros entrevistados, y que no hacen más que consolidar las perspectivas divergentes que desde la literatura especializada, los trabajos presentados en seminarios, las noticias de prensa y hasta las consignas de los grupos opositores, se han sostenido a lo largo de los años.

Las diferencias de posiciones entre los grupos de *stakeholders* y aún al interior de los mismos, obligan a que se deba hacer un intento por ‘promediar’ las expresiones, no tomando en cuenta la cantidad de dichos en cada grupo sino las reiteraciones más significativas de las entrevistas.

Lejos de concitar unanimidades, el EEES deja en claro sus divisiones, pese a que se aprecian tendencias que permiten hacer asociaciones. En ese sentido se puede señalar que los discursos más ricos en conceptos, profundidad de análisis, perspectiva estratégica y fundamentos están dados por aquellos que hemos dado en llamar los “ideólogos” y “gestores” por un lado, y los estudiantes movilizados en los grupos ‘no a Bolonia’, por el otro.

Puede parecer un contrasentido que quienes están en extremos opuestos de este proceso sean los que articulan sus posiciones sobre modalidades semejantes. Pero en realidad es natural que así sea. Los constructores de un nuevo discurso deben dotarlo con argumentos capaces de convencer y persuadir al resto de la sociedad, pues en ella será donde sus propuestas cobrarán fuerza, y los que se oponen a esos principios deben responder de la misma manera, a fin de desmontar el discurso de los otros. Resulta independiente en este momento, la consideración sobre lo atinado, oportuno o veraz de las argumentaciones que esgrimen; lo cierto es que en ambos casos se tiene un debate en torno a ideas.

Un aspecto que merece la pena ser destacado de manera especial es la acción visible e invisible del poder a la hora de consolidar un nuevo discurso, o al menos un discurso con apariencia de continuidad en el proceso largamente centenario de la universidad pero con tonos del siglo XXI. Se evidencia el poder visible al constatar el conjunto normativo creado e impuesto a las instituciones como herramientas necesarias para la modernización y el éxito en la sociedad ‘del conocimiento’. La presencia de organizaciones como las Agencias de Calidad y el Ministerio de Educación, son ejemplos claros de generadores de directivas que se imponían sin mayores discusiones.

Al amparo de estas autoridades externas claramente reconocidas, es que podemos señalar la existencia de un poder invisible, surgido de la convicción generalizada que ubicaba lo que se experimentaba como parte de un proceso que desembocaría en resultados mucho mejores que los que se estaban consiguiendo, pese a que los beneficios se veían más como promesas que como resultados tangibles. Es más, las continuas marchas y contramarchas de la legislación, los trabajos de rediseño curricular contra reloj y con metodologías que no eran frecuentes hasta ese entonces, lejos de provocar un rechazo generalizado que paralizara el proceso, fue asumido como una tarea ingrata sólo de momento pero que pronosticaba mejores tiempos para la educación.

En la misma línea es que se ubica la resignación ante las exigencias burocráticas para mantener en funcionamiento los procesos que se imponían a las instituciones en general, y a cada docente en particular, entendido casi como los costos necesarios para un futuro venturoso para la universidad.

Es necesario recordar que los grupos recientemente mencionados constituyen la minoría si los comparamos con el conjunto de los involucrados, en tanto que el contingente principal de los actores del EEES lo conforma el profesorado, los investigadores, quienes tienen cargos de gestión, los administrativos y la mayoría de los estudiantes. En casi todos ellos predomina un discurso que, a diferencia de los anteriores, acentúa los aspectos dispositivos, descriptivos u operacionales que marcan el día a día de la actividad universitaria. En estos contingentes se aprecia que el vínculo que les une con la universidad no fue suficiente para superar el desconocimiento que se tiene sobre lo que representa Bolonia para la educación superior.

Es llamativo encontrar en quienes integran las comunidades universitarias un conocimiento limitado de un proceso que repercute profundamente en su medio habitual, aunque quizás sea el resultado de una política deliberada o de la inercia con que fluyen las noticias en la sociedad. El sustento para afirmar lo primero lo podemos encontrar en la forma en que se dio el discurso oficial que, a sabiendas, propuso como reformas de Bolonia aquellas que entendía adecuadas a sus intereses aunque no siempre encajaban con su filosofía. El discurso sostenido sobre estrategias de argumentación con carga ideológica, que entre otras consignas promovía el fortalecimiento de la nacionalidad y articuladas desde normas jurídicas que le conferían poder, fueron razón suficiente para que lo que proveniente de las Autoridades fuera asimilado como verdad.

La adopción de esas consignas vistas casi como valores a incorporar crea, en muchos, la actitud de aceptación incondicional y la ausencia de un discurso que cuestione.

Así se toman como verdades expresiones reiteradas con insistencia, tales como: la imperiosa necesidad de cambios en la universidad para la integración europea, la garantía de movilidad y trabajo como fruto de la reforma, el desajuste de la universidad a los requerimientos del mercado, la necesaria subordinación de la formación universitaria a las necesidades laborales, la investigación al servicio sólo de intereses utilitarios y redituables, la valoración de los académicos por sus condiciones de investigación, los diseños curriculares formateados desde fuera de la universidad, las prácticas pedagógicas uniformes, y una larga lista de etcéteras, que forman parte del nuevo discurso de la educación.

El resultado de estas repeticiones tiene un efecto inercial que se refleja en que las ideas van tomando estado público, son objeto de noticias y se comparten usando los mismos términos hasta crear una información que forma parte del colectivo. Llegado a este punto ya no se cuestiona más si conviene o no aceptarlas, sino que simplemente se asumen como válidas por lo omnipresentes, lo que va convergiendo hacia un lenguaje vacío sostenido únicamente por la reiteración de sus consignas; aunque para muchos se sienta como un lenguaje hermético, del que poco se comprende, de igual manera se lo acepta y exime de cuestionamientos.

No es ajeno también encontrar en estos colectivos, al igual que como hemos visto antes en ideólogos y gestores, la aparición de un lenguaje de resignación frente a lo que la reforma produjo en la universidad. El común de los profesores debe aceptar que esas son las reglas a las que hay que adaptarse para tener cabida en el sistema creado. Convencidos o no, se ven compelidos a rendirse ante los estereotipos que rodean la reforma, los prejuicios que subyacen (claramente visibles en la valoración de las ciencias por sobre otras áreas) y el lenguaje al que deben amoldarse para tener éxito en el entramado universitario.

VI RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN, DISCUSIÓN DE LOS HALLAZGOS Y SUGERENCIAS DE FUTURAS INVESTIGACIONES

A. RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

Es importante destacar en el cierre de esta investigación que ha sido una decisión expresa no denominar a este capítulo como de “conclusiones” y si de “resultados”, al entender que refleja más apropiadamente lo conseguido mediante las estrategias adoptadas. Metodológicamente se puede hablar de conclusiones cuando una investigación parte de hipótesis o premisas puestas como objeto de estudio que, tras el proceso desarrollado, permiten comprobar evidencias con validez general. Esto no se ajusta a los propósitos de nuestro trabajo, y por lo tanto optamos por ofrecer un conjunto de hallazgos que nos facilitan enfatizar aquellas ideas que reflejan de manera cabal el proceso experimentado por la universidad española en los últimos años.

El objetivo propuesto se orientaba a conocer en profundidad los discursos en torno al EEES expresados en diferentes niveles de la comunidad universitaria, para valorarlos en su coherencia interna y, más que nada, en la consistencia a la hora de materializar acciones, así como la percepción del proceso por parte de los agentes. Corresponde centrar estas reflexiones en algunos aspectos relevantes surgidos a lo largo de la investigación, tanto aquellos que fueron reafirmando los supuestos que la orientaban como los que, por el contrario, surgieron como temas no previstos.

En este trabajo ha quedado en claro que si hubiera que hablar de una ‘conclusión’, la misma sería la ausencia de ideas concluyentes que satisfagan por igual a todos los actores involucrados. Paradójicamente se experimenta, tras una apariencia de proyecto acabado y funcionando de manera óptima, que el EEES contiene sobrados ejemplos de disconformidad que se expresan en todos los niveles de las instituciones. Con matices y acentuaciones diferentes, en cada estamento hay quienes señalan que, por encima de la convicción de encontrarse en un proceso irreversible, el resultado final está aún por dilucidar. Las dudas principales recaen en cuál será la estructura que caracterizará a la universidad europea (o al menos, a la española), pues la propuesta actual no deja de levantar dudas sobre su viabilidad y consistencia. Aún así el proceso recorrido nos permite señalar los siguientes resultados.

1. El discurso del EEES fue exitoso y consiguió reformar la educación superior, aunque de forma precipitada y vacilantemente

Puede resultar obvio afirmar que el EEES logró sus propósitos en España a la luz de los resultados, pero no si analizamos el derrotero seguido y las frecuentes dudas que se constataban en el ambiente universitario sobre su concreción apenas pocos años antes que vencieran los plazos. La falta de un liderazgo firme, la resistencia pasiva de importantes grupos de docentes que veían en esto sólo un ejemplo de los tantos cambios pasajeros, y la resistencia activa de otros grupos de la sociedad (también de docentes), no daban las garantías de que se pudiese alcanzar el objetivo. En los hechos se consiguió y formalmente se obtuvo el fin propuesto: tener todas las carreras diseñadas conforme el nuevo esquema; mas la duda fundamental en este punto es si es suficiente un cambio en las formas externas (los documentos que indican el nuevo formato), pero poder decir que también se han modificado las prácticas docentes que los hagan posibles y la estructura de gestión de la universidad para que funcione plenamente alineada.

El diseño escogido supone condiciones diferentes también en los espacios para trabajar (se proponen grupos de clase para un número limitado de estudiantes, salones de clase adaptados para técnicas de mayor participación, por mencionar algunos) que parecen más fáciles de solucionar en las instituciones privadas que en las públicas. Al mismo tiempo surgen dudas sobre el grado de apropiación de lo que supone este cambio, con los tiempos y formas adoptados para hacerlo. La prisa por tener todo concluido para las fechas fijadas supuso que, en buena medida, debieran adoptarse resoluciones casi como un acto de confianza, o también de acatamiento al poder de la autoridad, dando por sentado que la nueva agenda era la más conveniente para el sistema educativo.

Han pasado apenas tres años entre esa puesta en marcha y el momento actual, pero la crisis económica ha dado lugar a una serie de reformas que incluyen a la educativa y cuyas repercusiones sobre lo planteado en Bolonia (y sus agregados) se presentan como una incógnita para el futuro.

2. El discurso sobre la universidad surgida del EEES da por supuesto un modelo pragmático y una misión que no logran concitar unanimidades

Las reformas impulsadas parten de un supuesto que se presenta como evidente, por el cual todas las universidades responden a una misión semejante y tienen para con la sociedad una responsabilidad fundamental: la formación de profesionales con las habilidades necesarias para tener éxito en el mercado laboral. Ante una repetición insistente que habla de que la universidad no debe ser una “fábrica de parados”, se extrae enseguida la conclusión de que lo fundamental está en formar para atender a esas necesidades inmediatas y para conseguir un empleo acorde.

Además resulta natural que una persona que dedica años de su vida capacitándose para una actividad en la que refleja su vocación, tenga también el derecho de poder realizarla de manera digna a través de un trabajo vinculado a su formación. Pero ello no es sinónimo de que la formación universitaria deba preocuparse únicamente por hacer empleable a una persona. La universidad tiene la misión de formar para el pensamiento, la crítica, el gusto por la estética, el arte, la responsabilidad social, así como otro conjunto de características y valores que escapan a ‘un puesto de trabajo’. Desde este ángulo se centran las críticas de quienes entienden que el camino al que lleva la universidad se está vaciando de los contenidos esenciales y reduciendo a una formación técnica, en donde por otra parte, ya existe otra formación muy valiosa y no universitaria.

En suma, se resalta la presencia de intereses que buscan instrumentalizar la formación hasta reducirla a lo meramente utilitario, dejando de lado otras visiones de la universidad, lo que pone en evidencia la hegemonía de un pensamiento que no da lugar a otras concepciones de la educación. No es impensable que puedan existir diferentes formas de educación superior que den cabida a diferentes visiones y misiones; lo que es impensable es un esquema como el vigente, donde en vez de tener modelos complementarios, predominan sólo algunos intereses.

3. Las universidades han participado en la construcción del EEES, pero de manera tangencial y limitada.

Puede parecer un contrasentido afirmar que las universidades han participado en la construcción de este espacio y al mismo tiempo referirnos a que existe una concepción hegemónica sobre lo que deben ser las visiones y misiones de la

universidad. En realidad no lo es, ya que desde el punto de vista formal tuvieron una activa participación en las diferentes reuniones de seguimiento de Bolonia, de las que fueron informadas y consultadas sobre la marcha. En ese sentido no puede aducirse que su autonomía haya sido avasallada o que sólo tuvieran conocimiento de lo resuelto una vez que todo estaba acordado.

Por el contrario, las comunicaciones existieron y fueron abundantes, aunque es posible señalar la debilidad del proceso en las formas en que las mismas se produjeron y en el espacio ofrecido para proponer alternativas. En ese sentido el discurso ya venía acordado desde las instancias centrales de conducción política y buscaba más que nada la toma de conocimiento de las decisiones, pues estaba configurado como una propuesta casi cerrada al que la comunidad académica debía alinearse. Bien fuera por la falta de posición articulada de los Rectores, por el desconocimiento de lo que sucedía o por el desinterés ante ello, lo cierto es que se fueron reduciendo los márgenes que dieran la posibilidad de contar con propuestas alternativas. Eso hizo que, en buena medida, las manifestaciones opositoras quedaran como ejemplos aislados de algunos, que no representaban a las mayorías.

4. El cambio producido ha tenido efectos a todo nivel en las universidades que aún restan por afianzarse y demostrar sus resultados.

Es posible afirmar que la universidad ya no es la misma de la que existía antes del EEES, por la cantidad de innovaciones que se llevaron a cabo a todos los niveles de la organización: en la estructura de gobierno (de las públicas), el diseño de los grados, la incorporación de competencias, el crédito europeo, la implementación de los sistemas de garantía interna de la calidad, los cambios en las metodologías de enseñanza, la vinculación con el mercado, el peso de la investigación en la universidad, entre otros, dan ejemplos sobrados de esos cambios. Sin embargo, no todos ellos surgen de Bolonia, y menos aún, cuentan con el beneplácito generalizado de todos los actores institucionales; peor aún, algunos de ellos son vistos como funciones que desvirtúan la imagen de la universidad.

5. *La universidad se encamina hacia un modelo polivalente y diversificado.* .

En buena medida la aceptación o el rechazo a Bolonia están marcados por las diversas concepciones sobre lo que debe entenderse por una universidad, cuáles son sus cometidos, funciones, servicios con la sociedad, y por ende cuál es el soporte que el Estado debe brindarles.

De manera evidente se va perfilando la presencia de ganadores y perdedores como resultados de la reforma, conforme la afinidad o distancia con las ideas proclamadas y con la aplicación de éstas. Esto se refleja en las instituciones y también en las áreas de conocimiento, y no en abstracto, sino que repercute en los docentes y estudiantes que estén involucrados. En ese sentido la idea de una universidad pública al servicio de la sociedad y con garantías para que todos puedan acceder a ella se mantiene en el discurso oficial, pero se desvirtúa con las prácticas concretas. Al mismo tiempo, el impulso hacia un modelo de gestión de corte empresarial (además de vinculado con el mercado), resulta más natural y cercano a las universidades privadas.

Las diferentes áreas del saber se valoran de manera desigual, ocupando de hecho las ciencias 'exactas' un sitio por encima de las humanísticas, que se evidencia en los recursos asignados o en la facilidad para acceder a ellos, en especial en las universidades públicas. En este marco es que es esperable que en un corto lapso el panorama de las titulaciones experimentará una renovación sustancial como resultado de esa nueva relación de fuerzas, donde habrá áreas que contarán con mayores recursos que las otras (en este último grupo, estarán las Humanidades).

6. *La conducción de la educación superior se desplaza progresivamente hacia instancias extra universitarias lo que condiciona el principio de autonomía.*

En los documentos de Bolonia se reitera la mención que el proceso partía como requerimiento fundamental, y se basaba como condición para su éxito, en la autonomía de las universidades, afirmando así un discurso con claras intenciones que buscan evitar desde el inicio un debate y oposición de éstas, así como su compromiso de participación.

Ahora bien, al mismo tiempo el sistema universitario diseñado en España incluye diferentes instancias de supervisión y control de otras organizaciones, entre las que

están las Agencias de Calidad que dan pie a que se plantee la pregunta sobre cuál es el ideal de autonomía del que se habla, dado que en los hechos los márgenes para ella han quedado reducidos.

La historia habla de la lucha de las universidades por ese valor, en un empeño por preservar la formación sobre los intereses de los gobiernos y monarcas. No existe ni uno solo de los antecedentes que se registran a lo largo de los siglos que involucraron a las universidades en litigio con las autoridades de turnos, que no tuvieran a la autonomía como una de sus banderas.

En un entorno como el que resulta de la normativa vigente se hace necesario un replanteo de lo que se entiende por autonomía, porque son cada vez más numerosos los niveles de control y veto externo a decisiones propias. Como ejemplos de ello pueden citarse los actuales controles previos a la contratación de docentes y a la autorización de las titulaciones, la supervisión permanente a través de los SIGC, y las acciones que seguirán con la acreditación, que aún restan por definir.

Con la expresión autonomía se experimenta una situación similar a lo que sucede con la palabra 'calidad', en el sentido que se convierten en ideas que nadie osa cuestionar pero que en la práctica dan lugar a que por ella se hagan pasar aspectos de discutible vinculación; lo que más debe preservarse es que el concepto con quede vacío de significado y sólo conserve un valor simbólico.

Adicionalmente, la presencia de decisores externos a las instituciones, que establecen requisitos y características que deben plasmarse en todas las titulaciones, incide sobre el futuro de ellas y supeditan hasta las líneas de investigación que pueden realizarse. La reflexión sobre los nuevos contenidos a dar a la autonomía universitaria no puede soslayar el rol que los órganos de gobierno tienen en su seno y el papel que al Estado le cabe asumir como garante último del bien social que es la educación.

7. Las universidades han incorporado un nuevo discurso que se repite de modo constante en todas las instituciones independientemente de su modelo de gestión.

Una de las características más sobresalientes del proceso realizado es la aparición de un discurso racionalizador de la educación, que en Bolonia tiene una manifestación en la idea de poner al estudiante como el eje de la formación, y que ésta sea acorde con

las necesidades de la sociedad en la que se insertará laboralmente. En este sentido el EEES propone ideas –como la de racionalización- que hacen recordar a algunas de las propuestas de la *escuela nueva*⁹⁰, aunque la legislación española pone el acento en otras facetas de la misma. Es así como el énfasis está en ordenar los procesos y articular todo lo que se hace, hasta desembocar en una híper racionalización y control, donde se privilegian las formas por sobre los contenidos.

El resultado de ese discurso articulador y regulador se puede percibir en la utilización una terminología en las universidades alineada con las ideas de calidad, ya sea por convencimiento de que se está ante un proceso al que se desea adherir, o bien porque resulta necesario incorporarlo para poder sobrepasar con éxito las etapas de reconocimiento y supervisión. Lo cierto es que los discursos están armonizados y se experimenta la presencia de un vocabulario universitario fruto de Bolonia.

Esto es positivo en la medida en que además de las palabras y expresiones, también se compartan los valores que se promueven y se conozcan lo que supone su uso, en especial cuando se trata de asumir metodologías docentes. Hablar de participación o metodologías activas, de evaluación permanente o cualquiera de las que se asuman, cobra sentido si efectivamente se conocen sus alcances y se actúa de manera acorde a ellas.

8. Las propuestas de Bolonia tienen un alcance que van mucho más allá de lo que sucede en las aulas.

El EEES expresa un discurso con diferentes facetas. Es claro que su objetivo central es político y busca establecer una nueva organización de la educación superior en un espacio común. Junto con este norte político, involucra también a exigencias laborales más allá de las fronteras de cada uno de los países participantes, lo que supone el vínculo con el ejercicio profesional y los Colegios que los regulan; esto lo conecta con otros programas orientados a las estrategias para la ciencia y el desarrollo de la economía, como la Estrategia 2015, por mencionar una. Es en el vínculo con estas últimas que se entienden las denuncias de importantes sectores que ponen a Bolonia

⁹⁰ No debe confundirse este comentario con una vinculación entre el modelo de la escuela nueva, orientada a la enseñanza escolar, con lo que sucede con Bolonia y sus derivaciones. El vínculo surge de la idea de ‘racionalidad’, aunque sus objetivos y modalidades resultan bien diferentes.

bajo la sospecha de representar otras intenciones que están ocultas, con las de la mercantilización de la educación superior y la privatización de la educación pública.

De *ex profeso* los gestores del EEES habían optado por hacer de esta iniciativa un acuerdo entre los países y no un marco supranacional, a sabiendas que las complicaciones para armonizar en una sola ley a toda la educación superior del Continente resultaría una tarea tan complicada que sería inviable.

Pero al mismo tiempo la solución encontrada (la que buscó que cada país organizara su propio marco legal) no está exenta de debilidades. La estrategia de Bolonia fue pensada para una situación social, política y económica con suficiente estabilidad que la pusiera a resguardo de otras urgencias. Pero una situación de crisis como la actual hace que incertidumbre aparezca y su permanencia, y éxito, esté supeditada a los resultados de esas otras variables a las cuales la educación contribuye, pero no controla.

9. *Las Agencias se han convertido en un stakeholder con poder gracias al EEES.*

En todas las universidades la preocupación por la calidad se refleja en la designación de personas y equipos con el cometido de llevar a cabo las acciones necesarias para cumplir con los requisitos que la normativa impone, o que la propia institución ha definido hacer. Los SIGC son una de las novedades que el EEES aportó aunque, también en este punto, es amplia la variabilidad entre las instituciones. De hecho entre las tres universidades que analizamos en la investigación, los recursos que disponen para las actividades de esta área difieren notablemente, pese a que en todas el discurso es similar, lo mismo que los objetivos. Más aún, en las dos privadas se constata un reforzamiento de acciones que ya se venían desarrollando desde antes, en tanto que en la Universidad de Zaragoza que también contaba con experiencia en la evaluación de la calidad, la forma de trabajo y las responsabilidades asignadas son diferentes.

Surge también de las encuestas que las actividades orientadas a la calidad de la educación están incorporadas indefectiblemente tanto en el vocabulario institucional, en los discursos de sus actores y en la agenda de sus temas prioritarios. Para ello incide especialmente la presencia de las Agencias a través de los procedimientos obligatorios a los que deben dar cuenta las instituciones y los docentes, a través de los mecanismos de los que hemos dado cuenta.

Los sistemas de calidad se consolidan mediante dos vías principales: por el imperio de las normas, que asignan cometidos y responsabilidades a las Agencias que deben hacer cumplir sobre las instituciones, y por la consolidación de la confianza entre las instituciones y las personas. La primera, la norma, es la más objetiva y la que permite conocer a todos los actores las reglas de juego. Es también es la que da las garantías del debido proceso y permite emprender acciones legales en caso de desvíos. Pero la segunda, la confianza, resulta esencial, pues los sistemas de calidad necesitan generar credibilidad en quienes se encuentran sometidos a sus controles; ni la confianza ni la credibilidad se pueden imponer por ley. Un sistema de calidad para tener éxito necesita además de un buen diseño técnico, contar con la aceptación explícita e implícita de los actores; en otras palabras, lo más difícil de construir es el eslabón más fácil de romper, pues depende de la subjetividad.

En la construcción del sistema, la variable de las tareas impuestas, es la que se encuentra más extendida y la que genera más descontento, lo que es reconocido aún por los representantes de las Agencias; por otro lado, la confianza, es la que todavía demuestra señales de debilidad y de un proceso al que le restan etapas por consolidar.

En este aspecto depende mucho si se habla de ANECA o de las Agencias Autonómicas, donde su mayor cercanía con las universidades a las que atiende les permite generar una proximidad beneficiosa, no exenta de potenciales riesgos de falta de parcialidad. Los propios representantes de las Agencias señalan la necesidad de fortalecer los lazos de confianza y credibilidad como los desafíos más inmediatos.

La sensación de excesiva burocracia, de imposición de requisitos para justificar su presencia y de profesionalidad por parte de las Agencias, son algunos de los principales escollos a superar.

10. El sistema universitario ha impulsado intentos por medir la calidad pero que no logran el consenso en los actores y que fomentan mecanismos de simulación.

Los diferentes instrumentos propuestos para ‘medir’ la calidad en los niveles que se han definido (programas, personas, sistemas, prácticas) tienen como común denominador la comprobación del cumplimiento formal de ciertos indicadores prefijados y externos a las instituciones. La homogenización prima sobre la variabilidad,

y el ajuste a la norma se privilegia sobre la espontaneidad, lo que lleva a que muchos sientan que el sistema propuesto se ha convertido en un corsé que intenta abarcar todos los campos, pero sin conseguir llegar a la profundidad de lo que realmente pasa en las titulaciones.

No en vano es común escuchar que las universidades aplican hacia las Agencias un prolijo ejercicio de “cumplimiento”, parafraseando la idea de cumplimiento; sabiendo cuáles son los puntos sensibles para sortear la evaluación de las memorias de verificación, las instituciones se esfuerzan por cumplimentar en el papel lo que saben será bien valorado, aunque luego en la práctica la realidad pueda ser otra. Otro tanto sucede con la evaluación de los profesores y la relevancia que se le asigna a las publicaciones – en particular en cierto tipo de revistas o editoriales-, que se convierten en los criterios más importantes para las autoridades a la hora de otorgar las promociones, y que por ende llevan a los académicos a priorizar esos requisitos antes de los propiamente orientados a la mejora de la docencia.

Aún con el convencimiento expresado por los actores sobre la importancia de la calidad de la educación, la vinculación que las Agencias hacen entre ésta y cierto tipo de actividades o manifestaciones, incide en la respuesta que las universidades dan para afrontar las evaluaciones. Resulta claro que la apariencia de cambios en los procedimientos realizados, no implican necesariamente mutaciones reales (en el supuesto que las acciones que se realizaban deben modificarse para adaptarse a las nuevas consignas), por lo cual aún expresiones ajustadas al lenguaje imperante no son garantía de calidad. Sin transformación real en las prácticas pedagógicas y en la formación docente, no se tiene asegurado ni la permanencia de las transformaciones ni menos conseguir resultados acordes a lo expresado.

11. Al sistema universitario le ha quedado planteado el desafío de diseñar un modelo de calidad creíble centrado en la educación y alejado de los aspectos meramente gerenciales.

El discurso universitario actual adopta la idea que la calidad será el eje articulador de todas las acciones, de manera semejante a lo que sostenía Bolonia sobre la calidad, como ‘corazón’ del proceso. Esta consigna debe ir acompañada de la convicción que,

para que sea posible, debe asumirse como un proceso de cambio permanente sin dar por concluidos los esfuerzos de superación.

Incorporar el concepto de calidad como ajuste sin fin, de esfuerzo hacia la actualización y el servicio hacia una sociedad siempre en cambio, son algunas de las características de la reforma producida. Tanto por las diferentes instancias de evaluación de las titulaciones y los docentes (más allá de todas las dificultades que hemos señalado sobre los instrumentos que actualmente se exigen), como por la constante supervisión que suponen los SIGC, la idea de cambio y dinamismo son de las más importantes para resaltar y en la cuales existe unanimidad en los entrevistados y encuestados.

Suponen un cambio de cultura, que algunos señalan como la ‘cultura de la calidad’, que al mismo tiempo debe llamar a la precaución sobre los tiempos que insumen para que todos los integrantes de la comunidad académica, se apropien de la misma. En especial la incorporación de las nuevas metodologías pedagógicas (cuando son asumidas con el afán de mejora y no de cumplimiento formal de requisitos externos) necesita tiempo para que se incorporen en las prácticas de aula.

El verdadero aseguramiento de la calidad sólo se puede dar en las universidades, ya que ahí es donde se lleva a cabo el acto educativo. La acción de las Agencias o de cualquier otra instancia externa debería ser un incentivo para promover que los temas de calidad se desarrollen, pero en todos los casos serán acciones subsidiarias de las que realmente importan: las que suceden en las aulas. El compromiso de las instituciones debería residir en hacer que estos sistemas de garantía de calidad traspasen el recinto universitario para hacerlo transparente hacia la sociedad (a la cual debe servir) y construidos en base a la participación y el trabajo en conjunto de quienes comparten la tarea de enseñar.

12. Se constata la urgencia de que algunas de las decisiones asumidas en España para participar en Bolonia deberán ser revisadas para lograr la proclamada integración europea.

Lo experimentado con el EEES en España pone en evidencia la necesidad de desandar parte del camino realizado, no en los objetivos últimos sino en los procedimientos definidos. Es claro que instrumentos inadecuados son capaces de inhabilitar buenos objetivos, haciendo que los medios se conviertan en fines. Igual

riesgo se corre al darle nuevo sentido a los discursos fundantes cuando se cargan de expresiones y criterios ajenos, o se incorpora un lenguaje vacío.

El uso generalizado de un lenguaje persuasivo proveniente de las autoridades nacionales, orientado a aglutinar ideológica, técnica y procedimentalmente a las universidades y sus docentes, no ha logrado el convencimiento profundo de las personas, aunque en las apariencias se actúe como si todo fuera según lo planificado. Se percibe en muchos de ellos un doble discurso que puede atribuirse a un cinismo o a estrategias para sobrevivir dentro del sistema, ya que se asumen actitudes que dejan entender un pleno acuerdo hacia las medidas impuestas, pero en las conversaciones persona a persona queda de manifiesto otra realidad muy distinta.

No hay otra forma de comprender por qué se ha dado el desánimo y descreimiento de las reformas implementadas en España por parte de quienes habían sido impulsores convencidos del EEES desde sus comienzos, que el descubrir este distanciamiento entre las ideas y las acciones, o mejor entre las ideas iniciales y aquellos discursos que campearon en la implementación española. Refuerza, además, la afirmación señalada sobre la confusión generalizada en quienes tienen funciones operativas en las universidades, que creen estar llevando a cabo las reformas de Bolonia, cuando en realidad están aplicando los cambios que se hicieron aprovechándose de aquella. En estos casos tanto el discurso es meramente instrumental y resignado a que ‘así se deben hacer las cosas’, como desconocedor de las ideas motoras de Bolonia.

B. IMPLICACIONES Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS

Señalábamos al comienzo de esta investigación que uno de sus intereses primordiales había sido el conocer en profundidad una experiencia de integración universitaria a gran escala partiendo de los discursos de sus actores. El EEES se mostraba como una iniciativa consolidada y homogénea para quien se aproximaba a ella desde una mirada distante y desapasionada, exenta de una carga anímica o experimental que podían tener quienes hubieran experimentado sus cambios y repercusiones.

Al finalizar el estudio queda la impresión que si bien el EEES se encuentra operativo, aún restan muy importantes desafíos por superar, más que por decisiones aún no tomadas, por interrogantes sobre la viabilidad de varias de las que sí se adoptaron. Esta afirmación surge al considerar las condiciones sociales y económicas (es especial

esas últimas) que las sustentaban y que ahora han cambiado sensiblemente, junto con otras que despiertan sospechas sobre los resultados exitosos a los que se puedan arribar con las medidas asumidas. Es en especial estas decisiones conflictivas, que retomaremos enseguida, las que nos permiten afirmar que a pesar de la vastedad de los cambios producidos, la valoración positiva del EEES dista de reunir consensos.

Más aún, llama la atención en personas que ostentan altos cargos de gestión en las universidades, la confusión sobre lo que atribuyen a Bolonia, ya que les resulta difícil distinguir cuándo se trata de cambios que provienen del Espacio Europeo y cuándo se está ante los resultados de la ‘traducción’ que se hizo en España. Esta confusión resulta más comprensible, hasta cierto punto, en los demás *stakeholders* que tienen un vínculo con las políticas universitarias sin tanto grado de compromiso como el que se supone en las autoridades - aunque de todas formas por su relevancia justificaría un mayor conocimiento a todo nivel-.

Dicho esto, se debe enfatizar al mismo tiempo las numerosas excepciones a esta desinformación generalizada, pues es posible encontrar también en todos los niveles de las universidades personas que demuestran solvencia en el conocimiento del EEES, tanto para afirmar sus virtudes como para criticar sus debilidades.

Analizado nuestro trabajo desde el punto de vista de la estrategia asumida, los resultados parecen confirmar que la selección de las fuentes de información fueron las adecuadas para permitirnos conocer los discursos políticos, institucionales y personales. La ausencia de investigaciones previas con el enfoque que pretendimos darle a ésta (al menos, la imposibilidad de acceder a otras de este tipo), hizo que por lo inédito estuviéramos ante un desafío metodológico a resolver.

La información y los discursos de las autoridades públicas y de gobierno constituían un universo conocido al que se podía acceder, al menos desde los documentos oficiales que expresan sus pensamientos. La posibilidad de obtener directamente la opinión de alguna autoridad de gobierno regional se tramitó, pero sin éxito. Desde la óptica de nuestra investigación interesaba conocer los fundamentos que llevaron a instaurar los sistemas de calidad para satisfacer los requerimientos del EEES, por lo cual la opinión de los gobernantes actuales tenía un valor relativo en comparación con los que estuvieron en la génesis del proceso; de éstos varios fueron entrevistados.

La cantidad de instituciones a considerar fue también una de las decisiones que se debieron tomar, en este caso valorando la conveniencia de tener un número más amplio (o aún todo el universo de las instituciones españolas), o focalizarnos en algunas que se destacaran por características que permitieran cierto tipo de consideraciones. La opción por escoger una por cada modelo de gestión vigente (inicialmente cuatro, pero la única universidad cooperativa no continuó con interés en participar), permitió la realización de entrevistas en profundidad para recoger un espectro amplio de opiniones de sus autoridades, docentes y estudiantes.

En este caso el desafío estaba en cuántas se considerarían suficientes para disponer de una mirada amplia de lo sucedido, y la respuesta se fue dando con el correr de las entrevistas, cuando a medida que se sumaban las mismas se registraba la aparición de ideas que se repetían invariablemente, sin nuevos aportes conceptuales que justificaran la acumulación de más casos. La circularidad del discurso y la falta de ideas diferentes y reveladoras de alguna línea argumental original, fueron señales para dar por concluidas las entrevistas.

Al buscar ejemplos de coincidencias nos encontramos con que son contados los casos en que se producen, por lo cual cuando emergen concitan más atención pues se trata de los temas más relevantes y sentidos. Es de hacer notar que no todas las coincidencias son por aspectos positivos ya que, por el contrario, es frecuente la desaprobación por algunas de las decisiones asumidas. Dentro de las coincidencias sobre aspectos positivos se encuentra el rol asignado a las Agencias de acreditación, con la salvedad que indicaremos de inmediato; por su parte, como aspecto negativo se destaca la definición adoptada para la duración de los grados en España (GARCÍA, 2009; SALABURU, 2007; BERZOSA, 2008 y FERNÁNDEZ LIRIA, 2009), aspecto criticado ampliamente por todos los entrevistados.

Valga aclarar que cuando se señala lo positivo de las Agencias, la afirmación se orienta a señalar su papel como instancia externa a las universidades que les permite contrastar sus acciones con un referente especializado. Es un sentimiento en sintonía con las críticas que suelen escucharse sobre la endogamia que es habitual encontrar en las instituciones, que la presencia de las Agencias ayudaría a revertir.

Esta aprobación no oculta un marcado sentimiento de molestia hacia los instrumentos y procedimientos que aplican, sea porque así lo determinan las normas

nacionales o por las decisiones asumidas por las propias Agencias. La opinión generalizada es que se recarga a las universidades con trabajos burocráticos penosos (SALABURU, 2011 y VÁZQUEZ, 2011), que quitan tiempo a los académicos o gestores de las actividades más importantes para dedicarlo a tareas de escaso aporte para la docencia, y de cuestionable vínculo con la mejora de la calidad. El papel de la burocracia como manifestación que resulta propia y característica de la administración del Estado (WEBER, 2000) no disimula que esta sea una de las demandas más reiteradas a todo nivel en las universidades por lo que implica de trabajo adicional.

Estas breves referencias nos sirven para ejemplificar la intención de plasmar en estas páginas los contrapuntos de opiniones con los que nos hemos encontrado en el acercamiento hecho a la universidad y a su historia. Tomarla como objeto de estudio nos ha servido para verificar que estamos ante una institución que posee cualidades que la hacen única, con invariantes notables y una capacidad de mutación permanente que le ha permitido sortear innumerables crisis a lo largo de los siglos (BRUNNER, 1990; MICHAVILA, 2000; BRUNNER, 2007; FISCHMAN, 2008; BORRERO, 2008 y GARCIA GARRIDO, 2009). Una de las invariantes más destacadas es su misión, en el sentido más amplio e independiente de las ‘misiones’ que las universidades señalan como signos propios. Aquí es sinónimo de la formación en su máxima expresión, poniendo a disposición de la persona los contenidos y procedimientos capaces para contribuir a una mejor calidad de vida a través del desempeño de profesionales competentes y éticos (UNESCO, 1998).

Estos valores forman parte del patrimonio compartido entre todas las universidades por encima de las regiones y los tiempos, lo que hace posible reconocerlas como integrantes de una misma cultura. En buena medida, la suerte y el aporte de las universidades se ha reflejado en las sociedades en las que estaban insertas, repercutiendo en el progreso de la ciencia, de la cultura o el desarrollo de la técnica. Esta invariante se ha ido combinando a lo largo de los siglos con otras características que guardan sintonía con la idiosincrasia de los pueblos o las circunstancias históricas, aspecto que hemos visto con los diferentes ‘modelos’ universitarios que señalan diferentes maneras de organización (medieval, napoleónico, etc.), sin que por ello desaparezca la identidad de la universidad que la permite visualizar como una misma organización más allá de las diferentes formas de gestión (NEWMAN, 2000 y SKILBECK, 2001).

En ese sentido la aparición del EEES se puede considerar como un ejemplo más de las variaciones experimentadas por esta institución, aunque en este caso estamos ante una situación inédita por varias razones. Por una parte, es el mayor intento por unificar al número más grande de universidades y sistemas nacionales de educación superior (VILLA, 2008 y HAUG, 2005), con el adicional que no circunscribe la reforma a límites territoriales. En la historia de las universidades los ‘modelos’ se ubicaban y entendían dentro de naciones determinadas, a excepción de la ‘universidad medieval’ que se extendía por toda Europa pero en una cantidad limitada de instituciones y en momentos en que el concepto de país era otro, los demás tuvieron su origen en respuesta a circunstancias históricas, políticas o conceptuales.

El espacio de Bolonia tiene por su propia definición una vocación regional más amplia que los límites de cualquier Estado, pero al mismo tiempo su propuesta no alcanza a constituir un modelo con el alcance de los anteriores, ya que sus principales componentes están orientados hacia aspectos organizativos, académico–administrativos, más que a la proposición de un modelo que se destaque por sus rasgos educativos.

Las indicaciones sobre las metodologías docentes quedan limitadas a expresiones generales cuando, por ejemplo, menciona la formación por competencias, sin que se profundice en ellas, como tampoco en otras propuestas que pudieran ser sugeridas (HAUG: 2008), por lo cual las prácticas pedagógicas quedan libradas a lo que cada país disponga. De esa forma es que Bolonia representa un marco de acuerdo general sobre temas educativos, que intenta establecer mínimos muy básicos entre los distintos modelos universitarios que pueden existir (y de hecho existen) en los países que adhirieron al EEES, pero no es un modelo en sí mismo. Por lo mismo, no correspondería hablar del ‘modelo de Bolonia’ de la misma forma en que se hace referencia al napoleónico o humboldtiano, por ejemplo. No está de más recordar que las implicancias pedagógicas que se exigen a las universidades españolas como requisitos que deben ser atendidos, provienen de la ‘traducción’ que se hizo de Bolonia, y no de sus principios.

Resulta más preciso entenderla desde su perspectiva de política internacional, en el marco dentro del cual surgió, y de política educativa nacional donde se plasmó, pues aquella dimensión se va diluyendo a medida que los gobiernos convierten los discursos europeos en las expresiones que desean impulsar en sus territorios, adornándolos del aura que ofrece lo internacional. De allí que la teoría crítica del discurso ha sido nuestra

metodología de análisis (VAN DIJK, 1980 y WODAK, 2003), para aproximarnos a las ideas surgidas de los documentos políticos elaborados y en su repercusión actores.

El hilo conductor de estos discursos estuvo marcado por el tema de la calidad, señalado como el corazón del proceso (DECLARACIÓN DE BERLÍN, 2003) y que nos lleva en este momento a preguntarnos sobre su avance. Como la calidad era propuesta como eje central, su consolidación resultaba prioritaria para todos los países participantes, pero en especial en España donde las experiencias en tal sentido se encontraban en una etapa incipiente, contando sólo con experiencias piloto.

La creación de los mecanismos previstos para ‘garantizar la calidad’ se convertía en uno de los desafíos a superar para dar por cumplida con éxito la meta de formar parte del EEES. Al cabo de esta investigación tenemos las suficientes evidencias que nos permiten aseverar que el sistema universitario español dispone de sistemas de garantía de calidad definidos y operantes, acorde a las previsiones diseñadas por el EEES. Esta afirmación se sustenta en que existe una red articulada de Agencias de Calidad, con procedimientos ampliamente conocidos, y también porque las universidades han hecho los ajustes necesarios para tener sus procedimientos internos orientados a la calidad, los SIGC.

Es factible hablar de un sistema de calidad, considerándolo como la conjunción de los diversos sistemas señalados (entre las Agencias y las instituciones), que ha sido un resultado directo de la aplicación de Bolonia, y se vincula con ejemplos anteriores de los proyectos pilotos realizados entre las universidades y el Ministerio de Educación a comienzos del decenio del 2000 (MORA, 2007; ORTEGA, 2007; MORA, 2004; ESCUDERO, 2007; CHACÓN, 2007; RODRÍGUEZ, 2007 y DE MIGUEL, 2007). Lo expresado puede dar lugar a una interpretación errónea si se entiende que el EEES logró instalarse con total éxito. Es tan acertado señalar que se tiene operativo el sistema de calidad y de acuerdo con lo esperado, como decir que existen discrepancias desde los actores más directamente involucrados con la forma en que el mismo se ha diseñado. La reiterada aparición de críticas expresadas con claridad por los entrevistados, que señalan que lo que se ha montado para asegurar la calidad se aleja sensiblemente de ella, advierte sobre la necesidad de analizar los procedimientos con más cuidado a fin de evitar que los resultados se distancien de los objetivos fijados.

En torno al concepto de calidad en la educación superior gestado en los últimos años, hemos visto como se repiten las mismas características que acompañaron a este tema desde la década de 1970 (EDWARDS, 1991) en la educación básica. Nos referimos en primer lugar a la indefinición del término y a los distintos alcances semánticos que se le asignan (VLASCEANU, 2004; SALAZAR, 2012; BARROSO, 1994; BERNAT, 1991 y FUEYO, 2004), lo que trae consigo la supuesta obviedad sobre su sentido (VAN DIJK, 2006 y FUENTES, 2002) y resguarda de eventuales cuestionamientos.

Estas vaguedades han dado lugar a que la calidad en la educación superior se concentre en discutir sobre el ‘cómo hacer’ o ‘de qué manera hacer’ los procedimientos que alguien estableció para controlar a las instituciones, en lugar de centrar el debate sobre el ‘por qué’ o el ‘para qué’ hacer o exigir determinados procedimientos. Se echa en falta un debate amplio y sincero sobre los alcances que se quiere dar al concepto de calidad en la educación superior (DE LA ORDEN, 1997), como si esas definiciones fueran temas para iniciados o para quienes ocupen cargos ministeriales o en las Agencias, en vez de ubicarlos donde la calidad debe darse, donde sucede el acto educativo, en la universidad. Alejar el debate del lugar en donde se producen los hechos, es vaciarlo de contenido y reducirlo a planteos metodológicos que no tienen incidencia en el aula. Idéntica situación ocurre con la palabra ‘excelencia’, que, si bien no forma parte del discurso de Bolonia, es común encontrarla en la retórica utilizada por las autoridades educativas para plantear las reformas en el sistema y justificar medidas asumidas.

Las dificultades se plantean en el alcance semántico del término y no en que se cuestione sobre la necesidad de trabajar hacia esos objetivos. Es innegable que si no se establece el propósito de aspirar a una educación de calidad, no se realizarán esfuerzos para ello, pero al mismo tiempo no alcanza con mencionarla para suponer que surja de por sí. La retórica de la calidad ha sido una de las características que más se ha destacado en este proceso (HARVEY, 2012), más que la dialéctica sobre el concepto.

La incorporación de lo que se suele llamar como la “cultura de la calidad” comenzó a gestarse antes de la implementación de Bolonia (MORA, 2004) con las experiencias piloto desarrolladas por las universidades, las que se convirtieron en los ejemplos más evidentes para consolidar una forma de trabajo orientada hacia la mejora permanente. El proceso europeo sirvió como catalizador de esas iniciativas nacionales y

las obligó a avanzar a un ritmo marcado para acompañar lo que sucedía en otros países a los que, en muchos casos, se les tenía como modelos. La sensación recurrente de que existen otros que trabajan los temas educativos de mejor manera y de los cuales hay mucho que aprender, favoreció la pronta incorporación de mecanismos que no eran práctica común hasta entonces. Hemos visto que esta subvaloración de lo que sucede en España en comparación con otros países es reiterada (ORTEGA, 1930 y SALABURU, 2007) en la historia de la universidad y con el EEES se evidenció una vez más.

Pero en este caso hay un elemento que llama la atención aún con el atenuante de estar a la búsqueda de un mejor modelo fuera de fronteras, y es la docilidad con que reaccionan las universidades españolas ante la imposición de patrones externos. No es congruente con lo que ha sido el comportamiento habitual en esta institución, que registra sobrados ejemplos que la convierten en un bastión en las confrontaciones de ideas (BORRERO, 2008; GARCÍA GARRIDO, 2009 y CONTRERAS, 2008). En realidad sería más exacto (y justo) señalar que lo que se constató fueron diferentes tipos de actitudes asumidas por los actores, que van desde la docilidad, la complicidad, la aceptación, el convencimiento, el rechazo o la perplejidad ante las propuestas, con ejemplos que no hacen más que remarcar lo intrincado del problema. Adicionalmente, las reformas fueron dándose de manera gradual por las sucesivas Declaraciones de Ministros que complementaban a la de Bolonia, que hemos visto es breve y con principios generales (DECLARACIÓN DE BOLONIA, 1999).

Lo que resulta extraño, no obstante, es la ausencia de un discurso sustitutivo a Bolonia, capaz de competir con él sobre bases argumentales de proposición y no de mero rechazo; aún en aquellos que hemos visto afines a los movimientos “no a Bolonia”, con argumentos convincentes y articulados en sostén de sus razones (FERNÁNDEZ LIRIA, 2009), lo hacían sin una propuesta definida de modelo alternativo. Esta afirmación se sostiene en que aún ellos coincidían en mostrar disconformidad con el tipo de universidad a la que Bolonia también quería reformar, y por lo tanto compartían en mismo deseo de cambio.

En consecuencia tomando como supuesto ese deseo de mejora de las condiciones previas, se podía esperar una enunciación alternativa a la que ofrecía Bolonia, pero ésta no se dio; por ello el discurso contrario se presenta como un conjunto de denuncias sobre posibles riesgos (todos muy válidos) pero sin llegar a articular un verdadero ‘contradiscurso’ al discurso dominante. Sus denuncias se orientan de manera central a

los temas políticos e ideológicos por detrás de las propuestas (en especial el vínculo entre la universidad y la empresa) y a reivindicar otros temas sensibles (COROMINAS, 2009 y LUZÓN, 2008), en particular para las universidades públicas, como son las amenazas a las titulaciones en el ámbito de las Humanidades y las Ciencias Sociales, o el sesgo de la investigación hacia temas de interés del capital.

Pero esas mismas denuncias van perdiendo peso al no incorporar contenidos que sean sensibles al resto de las instituciones que no dependen de recursos públicos, y en especial, porque parecen reducirse más a una ‘oposición por la oposición misma’, sin propuestas atractivas que den señales de otro posible modelo universitario. Es en este punto donde cobran importancia dos temas diferentes que hacen que estos movimientos de oposición a la reforma adquieran rasgos similares a otros que se dieron en la historia, pero que al mismo tiempo se diferencien de ellos.

En primer lugar nos referimos a un par de las principales expresiones de resistencia estudiantil que dejaron su huella, como los registrados en Córdoba (Argentina) en 1918 y el ‘Mayo francés’ de 1968. En ambos casos las reivindicaciones de las universidades estaban centradas en impulsar reformas que permitieran mejoras en las condiciones de educación en las instituciones donde predominaba el peso de lo público (estatal). Las consignas por la educación superior eran sinónimo de la ‘educación superior pública’ y esto hacía que las movilizaciones se aglutinaran en torno a una idea central, lo que favorecía su cohesión. Esto no sucedió con Bolonia, que alcanzó a un universo institucional muy distinto al que existían cuando se dieron los otros dos movimientos; si bien las universidades públicas representaban también un número significativo, compartían el espacio con otras para las cuales las propuestas no sólo no les generaban problemas, sino que además les eran afines.

La segunda diferencia surge al constatar que no todos los colectivos de las universidades públicas tuvieron la misma actitud combativa contra esta reforma, lo que menguaba aún más las fuerzas opositoras. Estas diferencias ponen en evidencia un tema más profundo, como es la existencia de diversos intereses en las instituciones. La permanencia de los objetivos últimos de las universidades ha sido a lo largo de los siglos una de las características más sobresalientes en esta institución, pero la creciente diversificación en el tipo de universidades registrado en los últimos decenios supone una variación sustantiva en los modelos de gestión y los objetivos que cada una persigue. Por eso hoy se tienen universidades en las cuales la investigación es relativa o

inexistente y la centralidad de sus acciones está puesta sólo en la docencia (BRUNNER, 2007; MARGINSON, 2008 y KERR, 2001), junto con otras que ofrecen una amplitud de servicios más amplios, con enseñanza, investigación y aportes a la comunidad.

Por otra parte las universidades públicas han sufrido una doble proceso de cambios en sus condiciones económicas, donde al tiempo que vieron disminuidos los recursos provenientes de los presupuestos del Estado (BRICALL, 2000), se vieron compelidas a buscar fondos por otras vías (aspecto señalado por los opositores a Bolonia), lo que les lleva a un inexorablemente replanteo de sus prioridades institucionales y las asemeja a las universidades privadas. El cambio que en el modelo de gestión se fue consolidando desde fines del siglo XX, es decir el previo a Bolonia, favorece a que las consignas de los opositores suenen alejadas de muchas instituciones que han sido creadas respondiendo a otros intereses, ni mejores ni peores, simplemente distintos.

Las prisas a que fue sometido el sistema universitario para solucionar la inacción registrada en los primeros años de la implementación de Bolonia, no opacó el éxito con que logró concretarse dentro de los tiempos pautados. Esto fue posible gracias a una estrategia de las autoridades que lograron crear a lo largo de los años un consenso de facto sobre los valores a conquistar en la educación superior; es importante destacar que quienes impulsaron el proceso hasta alcanzar el objetivo fueron distintas personas y de gobiernos diferentes (GARMENDIA, 2009), lo que denota la adopción de una causa nacional, o al menos, de una identidad ideológica con los valores impulsados.

Tal como hemos señalado reiteradamente, en este punto se encuentran visiones antagónicas, entre quienes sostienen la presencia activa de una estrategia global de dominación por parte del 'capital' (MEDIALDEA, 2003; CARRERAS, 2006; CASCANTE, 2009; ROGERO, 2010; MOLARE, 2010; ROMERO, 2010; BARCHIESI, 2010 y VERGER, 2013) y quienes consideran que esto es solo un reflejo de una evolución y ajuste natural de los cometidos universitarios. Desde la perspectiva que denuncia la incidencia del capital, lo que sucedió con la educación superior fue otra de las manifestaciones del neoliberalismo en acción que buscó establecer sus reglas al igual que lo había hecho con otros bienes públicos (como la salud, las pensiones, el resto de la educación, etc.). Por su parte, quienes señalan que las reformas educativas sólo actualizan las estrategias, entienden que esto es necesario para que la universidad continúe ofreciendo un servicio útil a la sociedad y para ello debe ajustarse a las

situaciones de un entorno cambiante. Las bases argumentales de ambos son irreconciliables y parten de los mismos hechos para llegar a conclusiones diametralmente opuestas, como por ejemplo la importancia del mercado en la formación, o la presencia de reguladores externos actuando en las universidades, por recordar sólo un par de casos.

Quienes deben actuar para crear consensos sobre los que construir un sistema educativo coherente con la política del sector, deben ser capaces de liderar para consolidar las estrategias como para persuadir a aquellos que puedan tener una posición distante de estos temas, o potencialmente contrarios. El uso de estrategias de poder se vuelve imprescindible y debe ser adoptado con diversas modalidades (LUKES, 1985 y MENDOZA, 1996), desde la imposición a través de la autoridad de los poderes públicos hasta la proposición de ideas y valores que puedan ser compartidos por los implicados.

Desde estas estrategias de comunicación encontramos que se anunciaban valores a los que se accedería a través del EEES, que estaban orientados a aspectos sensibles de la identidad europea y a la revitalización de un proceso de convergencia continental construido en décadas, pero siempre necesitado de una nueva dosis de convencimiento. Seducía el discurso que Europa tuviera una fortaleza y liderazgo capaz de convertirse en referente en materia de educación superior, cultura y ciencia (DECLARACIÓN DE BOLONIA, 1999). La propuesta de crear un área consolidada gracias a la formación de intelectuales y técnicos fuertemente vinculados con el sector productivo fue un recurso utilizado del que, a sabiendas, sólo podían recibirse expresiones de aprobación, dado que contenía un discurso que destacaba a la investigación como eje para alcanzar una mejor vida a los ciudadanos, con integración y movilidad sin límites en el Continente.

En ese 'espacio' a construir tendrían cabida todos los países que quisieran incorporarse, y por ende todos sus ciudadanos que participaran de la nueva estructura de estudios, a la que se accedería luego de haber aceptado las reglas de funcionamiento (en especial, una formación dada con determinadas características y competencias) y supervisada por criterios de calidad genéricamente convenidos por todos. Se estaba ante la propuesta de un espacio amplio, generoso, casi perfecto, que haría posibles los sueños de la integración: la movilidad entre culturas, el trabajo más allá de las fronteras propias y el entendimiento entre los pueblos (MICHAVILA, 2000 y SALABURU, 2007).

Un ideal de esta naturaleza poseía todas las características para convertirlo en algo suficientemente atractivo como para conseguir rápidas adhesiones y pocas objeciones. La respuesta dada por los países que prontamente se fueron sumando a Bolonia fue una muestra de ello, aun conociendo que su base estaba sólo en la buena voluntad de los gobiernos y no en la certeza que otorga la legislación. Es justo también señalar que esta aparente debilidad jurídica no fue obstáculo para sumar apoyos de un número de países que superan a los de la Unión Europea, y que tampoco tener un acuerdo sin legislación constituyera un problema que inquietara. Transformar en fortaleza lo que era debilidad jurídica, se obtendría por las reformas impulsadas en cada país, y es aquí en donde aparece la falta de consistencia desde el punto de vista del objetivo europeo. La eventual diversidad de posibles respuestas ante las mismas situaciones dejó de ser una posibilidad para constituirse en algo cierto, y España es ejemplo de ello cuando decide adoptar una duración para los grados académicos que ponen en riesgo el proceso de convergencia.

Los cambios producidos al interior de los países para adaptarse al ideal de un sistema universitario articulado, se entienden también dentro de esa misma lógica de ‘euforia académica’ que permitirían contar con un sistema de desplazamientos fáciles y comprensión o legibilidad sencilla de los estudios realizados, de la misma forma en que el euro lo había conseguido con la economía.

Las Agencias de Calidad se integran en ese cambio como piezas claves del nuevo diseño y a las que se les dotaba de funciones inéditas hasta el momento. Surgidas del cuño de Bolonia (DECLARACIÓN DE BERLÍN, 2003) su implementación no era una opción y contaban con el favor de ser una práctica exitosa en otros países a los que se admiraba. Desde ese punto, a la aceptación incuestionable de su presencia, hay un paso ya que se suponía que si en otros lados eran buenas prácticas, también lo serían en España.

Es más, y como vimos tanto en las respuestas de la encuesta a las universidades como en muchas entrevistas, la figura de un agente externo que ordene la vida universitaria es valorada como positiva, más allá de las cargas que incorpora. Lo que no se evidencia de manera frecuente, ni en la literatura especializada ni en las entrevistas, es que haya existido (tampoco lo existe hoy) un cuestionamiento a que fuese suficiente el éxito en otros sistemas universitarios para que se trasplantaran al español con los mismos resultados. Se daba por hecho que los criterios de calidad debían tener validez

general más allá de los modelos universitarios en los que se aplicaran, en un nuevo ejemplo del carácter persuasivo y compartido de la palabra calidad. En este caso las tareas que se le asignan o que la propia Agencia define ya son de ‘por sí’ de calidad (ORTEGA, 2007).

Es en esta dicotomía entre las ideas y las acciones donde se comienzan a operar las mayores dificultades en la implementación del EEES. Ha quedado profusamente señalada la idea de la utilización indebida que realizaron las autoridades españolas para incorporar requerimientos y exigencias aprovechando la excusa de que ‘Bolonia lo exige’. Sería redundante reiterar ejemplos ya analizados, pero sí es oportuno traer al recuerdo algunos que están vinculados a nuestro tema central, la garantía de la calidad.

Se aspira convertir la calidad en un tema de preocupación para la comunidad educativa, con diferentes acciones en donde los estamentos tendrían la ocasión de incidir en la marcha de las titulaciones, y para lo cual se creaban cargos (coordinadores de titulación, por ejemplo) y equipos (comisiones de titulación, por ejemplo) con la responsabilidad en su conducción (RD 861/2010). La experiencia demuestra que se desembocó en otra realidad, caracterizada por la desilusión aún de quienes estaban convencidos de los sistemas de calidad como ámbito de mejora permanente, cuando éstos han dejado de lado la originalidad para pasar a ser mecanismos rutinarios para superar las evaluaciones externas.

Lo que se evidencia en la práctica es que se crearon procesos con buenos objetivos, que lograban el apoyo de la comunidad académica, pero que se desvirtuaron en la implementación. Entre otros se encuentran aquellos que establecían condiciones de calidad equiparables en las condiciones iniciales de las titulaciones, los sistemas de aseguramiento de la calidad institucional, la valoración de las cualidades docentes realizados de manera independiente de las instituciones, etc. Estas debilidades en el diseño tienen como factor común el avasallamiento de las peculiaridades de las instituciones y la estandarización uniforme, con formatos rígidos y estructurados que se aplican por igual a todas las instituciones y titulación, sin importar el tipo de universidad o el área de conocimiento.

Esas prácticas dan por resultado una ritualización de actividades (BERNAT, 1999 y FUENTES, 2002) que se hacen de la ‘manera en que las autoridades quieren que se hagan’, y de discursos que utilizan las expresiones que se sabe serán bien recibidas por

quien evalúe las propuestas (de titulación, de SIGC o de promociones), aún a riesgo de que queden reducidas a palabras vacías pero ‘políticamente correctas’, dirigidas al oído de quien tiene la autoridad para decidir el éxito o el calvario de toda iniciativa (BERMEJO, 2012).

Es dentro de esa lógica de funcionamiento que las Agencias y las Comisiones creadas dentro de los SIGC adquieren un estatus de poder, cuando, a medida que los criterios establecidos para ‘garantizar la calidad’ que ellos administran y custodian, se convierten en el fiel de la balanza y adquieren el control efectivo de la vida académica de las instituciones por la vía de los hechos. La aplicación de raseros va dejando de lado su condición de ayuda a la tarea docente (a la postre, en donde la calidad de la enseñanza realmente importa) para pasar a ser una condición de aceptabilidad o rechazo en poder de distantes figuras (VÁZQUEZ, 2011) amparadas en criterios definidos como técnicos y cargados de burocracia.

Si a ello se le agrega que el concepto de calidad se vincula con la obtención de recursos económicos, sea por la conexión que se establece con las promociones docentes o por los apoyos para determinadas líneas de investigación con retorno desde el punto de vista del mercado, el proceso se desvirtúa al extremo. Si además se suma la aparición de equipos de ‘especialistas’ en el entorno de las universidades, que ofrecen servicios de ayuda para completar los formularios establecidos por las autoridades a fin de obtener buenos resultados en la evaluación, el sistema llega al punto de perversión.⁹¹

En la historia reciente de la universidad española, más en concreto con lo realizado en las experiencias piloto sobre la calidad universitaria al comienzo del decenio pasado, se tienen ejemplos que permiten aseverar que hay otra forma de trabajar para ella de manera más cercana a los intereses de las instituciones. Fueron las universidades junto con el Ministerio quienes diseñaron procesos orientados a la mejora continua de la calidad de las prácticas docentes alineadas con lo que las propias instituciones se habían propuesto desarrollar (los denominados ‘*fitness for purpose*’, dentro de los modelos de calidad en la educación). El viraje que se ha dado en la estrategia actual está más en la línea de responder a criterios definidos desde el exterior de la institución e impuestos sobre ellas de manera homogénea, donde además priman

⁹¹ Valga como ejemplo los servicios ofrecidos para la asistencia de los investigadores www.sintagmaid.com

los elementos de rentabilidad a la par (sino por encima) de los académicos. Son los llamados modelos de *'value for money'* (SALAZAR, 2012 y HARVEY, 1998).

Existe un consenso en que la calidad dentro del EEES debe ser un instrumento que permita alcanzar los objetivos perseguidos y dentro de ellos el de la movilidad es prioritario, a la luz de las consignas de integración que se proclaman. Movilidad en todos los sentidos, tanto para que los estudiantes puedan continuar sus estudios, como para que los docentes y los profesionales puedan ejercer más allá de las fronteras. Aun suponiendo que el sistema de garantía de calidad diseñado satisfaga los requerimientos del proceso, la diferencia en los ciclos formativos fijada en España lo distancia de la mayoría de los países y produce un resquebrajamiento en las bases de la movilidad.

Puede aducirse (aunque no lo hemos encontrado en ninguno de los entrevistados ni en los documentos analizados) que al tener un sistema de aseguramiento de calidad sólidamente instalado con las Agencias nacional y autonómicas, puedan superarse las diferencias de formato al estar garantizada la calidad. Lo cierto es que mientras no se tengan egresados de los nuevos ciclos que hayan intentado movilizarse por los demás países, no se sabrá con certeza las consecuencias de las medidas tomadas

Así como señalábamos recientemente que las demandas de los grupos contrarios a Bolonia reflejaban más las inquietudes de las universidades públicas, este nuevo enfoque de los criterios de calidad es más vinculable con las universidades privadas, donde la necesidad de equilibrio financiero tiene razón de ser como ecuación para la sostenibilidad, en tanto que en las universidades públicas las responsabilidades asignadas deben dar lugar a que se pueda hacer efectivo el derecho de todos a la educación, “accesible a todas las personas independientemente de su nivel económico y situación social” (MINISTERIO DE EDUCACIÓN, 2009).

C. SUGERENCIAS DE FUTURAS INVESTIGACIONES

Esta investigación se da en un contexto en donde la crisis ha golpeado a la sociedad y al EEES en el momento en que estaba dando sus primeros pasos, sin que además contara con egresados de las nuevas titulaciones para verificar sus objetivos. Al mismo tiempo el gobierno se encuentra (setiembre 2013) proponiendo un nuevo cambio en la legislación educativa orientado a mitigar los efectos de la crisis, pero que

impactará de manera imprevisible en la educación. Es en ese nuevo marco en que pueden pensarse algunas posibles futuras investigaciones.

1) El impacto de los cambios nacionales en la integración europea.

Es de sospechar que así como las reformas ya realizadas en la educación española para incorporarse al EEES no fueron todo lo ajustadas que se necesitaban, los cambios que se proponen para salir de la crisis pueden contener riesgos más importantes para la integración regional, si se buscan salidas de emergencia que respondan únicamente a intereses nacionales. Un futuro trabajo podría analizar, entonces, cómo han quedado las consignas del EEES en relación a lo que se vote en definitiva como la “Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa” (LOMCE), incluida dentro del Programa Nacional de Reformas de España para el 2013 ⁹² .

2) Vinculación de las políticas de calidad de España en los resultados de aprendizaje de los estudiantes.

Actualmente se da por supuesto que mejorará la educación modificando aspectos formales en el diseño de las titulaciones, en la formación del profesorado, en las investigaciones y publicaciones que realizan los docentes. Pero hasta el momento no hay evidencias de esos vínculos y, menos aún, de los resultados que los estudiantes sean capaces de alcanzar.

Ha sido un hecho repetido en la historia de la calidad de la educación, que los esfuerzos se han concentrado en los temas periféricos, en la súper estructura de los sistemas educativos y del entorno de las instituciones, pero muy poco se ha dicho sobre lo que sucede en las aulas. Es cierto que resulta mucho más complejo analizar ese nivel que los otros, pero si las consignas están orientadas a evaluar la calidad de la educación es pertinente afirmar que poco se puede saber de ella sin evaluar la calidad de los aprendizajes.

⁹² www.mineco.gob.es/stfls/mineco/comun/pdf/PNR_Espana_2013.pdf.

3) La autonomía universitaria en el marco de las nuevas reglas de juego a las cuales están sujetas las instituciones.

La presencia del Ministerio de Educación y las Agencias de Calidad con potestades decisorias en temas que tocan la estructura de las instituciones y sus titulaciones, adquieren formas que no se conocían previamente y hace necesaria una reflexión sobre el valor de la autonomía.

Al mismo tiempo la existencia de instituciones universitarias de diversa naturaleza, algunas del ámbito público y otras del privado, dan lugar a que ese concepto incluya también diversas perspectivas.

4) La movilidad de profesionales en el ámbito de los países adherentes a Bolonia: mito o realidad.

Uno de los principales objetivos propuestos por el EEES es el de la movilidad de los egresados y profesionales entre los distintos países de Europa, a fin de poder trabajar más allá de las fronteras. La equiparación de los ciclos, la legibilidad de las formaciones, los créditos europeos y demás herramientas definidas, tendrán su prueba cuando los primeros egresados intenten desplazarse. El seguimiento de casos de este tipo y los resultados que se alcancen, serán la manifestación más ajustada del éxito o del fracaso del proceso europeo y dan lugar a realizar estudios para comprobar los efectos reales del EEES luego de tener algunas generaciones de egresados.

5) Las nuevas modalidades de enseñanza virtual y su impacto en la formación superior.

La aparición de nuevas modalidades educativas que han surgido en los últimos años, como los denominados MOOC (acrónimo de *Massive Open Online Course*, Cursos Masivos Abierto En Línea) están experimentando un desarrollo y difusión importante que merecen ser tenidos en cuenta.

Si bien en la actualidad se trata de cursos que no conducen a ninguna titulación en particular, la multiplicación de ellos y aceptación que vayan consiguiendo pueden convertirlos en alternativas a la formación tradicional, en especial por el carácter altamente flexible de la formación al que apuntan. En un contexto en donde los que

promueven una capacitación más cercana a las necesidades de las empresas y menos rígida que las carreras tradicionales, pueden resultar una formación atractiva a independiente a la que se ofrece en las carreras profesionales actuales, lo que les confiere un interés para ser estudiados de cerca.

Experiencias como esas confirman la vigencia de una institución centenaria que ha sabido adaptarse a lo largo de su historia a las condiciones de su época, asumiendo formas y estrategias que no se había pensando antes. La vigencia de la universidad se experimenta en su capacidad de regeneración y adaptabilidad, siendo los MOOC un nuevo ejemplo de ello.

6) La aplicación de las reformas de Bolonia en otros países que europeos.

Esta investigación se centró en las reformas acontecidas en España para poner en funcionamiento el EEES, partiendo de un sistema universitario que tenía importantes diferencias con lo que se proponía en los documentos de Bolonia. Pero no solamente aquí se experimentaba esa distancia entre el ideal y lo que existía en los distintos países como reflejo de las tradiciones universitarias. Las dimensiones de los ajustes en esos otros sistemas universitarios justifican su estudio de manera individual y comparada, a fin de aquilatar con precisión la profundidad del impacto del EEES en el conjunto de las naciones que decidieron acogerlo.

El estudio de esos derroteros, sus éxitos y fracasos, sus estrategias y resultados conseguidos, sus dilemas y conflictos dan lugar a que se pueda replicar el análisis desarrollado para el caso español, en especial desde el punto de vista de la pedagogía comparada.

7) La replicabilidad de las propuestas de Bolonia en otros sistemas universitarios del mundo.

El EEES ha logrado la adhesión de 48 países que tienen una cercanía geográfica, histórica y cultural, aunque también se diferencian en muchas otras. Entre las diferencias se encontraban las diversas formas de organización de sus sistemas universitarios, pese a lo cual lograron una homogeneización que les permite conservarlas y, al mismo tiempo, trabajar en consenso.

Hay otras regiones del mundo, en especial Latinoamérica, que también presentan similitudes que les hacen compartir elementos fundamentales y diferenciarse también en muchos otros. El factor de mayor identidad lo constituye el uso de un mismo idioma (español), pero aunque las distintas naciones se asemejan por haber nacido de luchas por la independencia de naciones extranjeras, se diferencian por la mayor o menor historia previa de las culturas originarias. Los sistemas universitarios de estos países tienen también sus signos de identidad particulares que hacen difícil pensar en un modelo de universidad latinoamericana, y plantea la inquietud si es necesario avanzar hacia un modelo como el de Bolonia, ya sea en vinculación con él o replicando el proceso en el continente americano.

En cierta forma esta posible línea de investigación vuelve sobre la inquietud inicial de esta investigación, intrigado sobre un modelo que se presentaba como ideal; después de todo el proceso realizado la pregunta que sobrevuela es si vale la pena todo el esfuerzo para los resultados que se consiguen, y si con estos se construye una mejor educación superior al servicio de sus pueblos.

VII BIBLIOGRAFÍA

ABC (2001): “*Bolonia marca el fin de las humanidades*”. Entrevista a Jordi Llovet, 4 de abril

<http://www.abc.es/20110404/local-cataluna/abci-jordi-llovet-bolonia-marca-201104041229.html>

[consultada el 20 de junio de 2013]

AGENCIA EJECUTIVA EN EL ÁMBITO EDUCATIVO, AUDIOVISUAL Y CULTURAL (2009): “*La educación superior en Europa 2009: Progresos en el Proceso de Bolonia*”, Eurydice. www.eurydice.org

[consultada el 12 de noviembre de 2011]

AGUILAR, F (1991): “*Historia de la Universidad de Sevilla*”. Universidad de Sevilla, Secretariado de Publicaciones, España.

ALEGRE, L, y MORENO, V. (coord.) (2009): “*Bolonia no existe. La destrucción de la Universidad europea*”. Prólogo de Carlos Fernández Liria, en Colección Sediciones

<http://www.hiru-ed.com/COLECCIONES/SEDICIONES/Bolonia-no-existe.htm>

[consultada el 24 de noviembre de 2012]

ALONSO, L. et al. (2009): “*El debate sobre las competencias. Una investigación cualitativa en torno a la Educación Superior y el Mercado de trabajo en España*”.

http://www.aneca.es/content/download/10356/115906/file/publi_competencias_090303.pdf

[consultada el 16 de noviembre de 2011]

ALTBACH, P. (1999): “*Survival of the Fittest: The University of Buenos Aires Model for the Future of Higher Education*”. Boston College, Centre for International Higher Education. United States.

ÁLVAREZ DE MORALES, A. (1985): “*La Ilustración y la Reforma de la Universidad en la España del siglo XVIII.*”. Ed. Pegaso, Madrid. En Revista de la Educación.

<http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre1988/re198821.pdf?documentId=0901e72b813c2f9c>

[consultada el 25 de febrero de 2013]

ANECA (2013): “*Resultados del programa de Evaluación del Profesorado para la contratación (PEP). 1 enero–31 de diciembre de 2012*” Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación.

http://www.aneca.es/content/download/12669/157155/file/pep_informe_resultados_2012.pdf

[consultada el 13 de mayo de 2013]

ANECA et al. (2007): “*Programa AUDIT. Directrices, definición y documentación de Sistemas de Garantía Interna de Calidad de la formación universitaria*”.

http://www.aneca.es/content/download/9522/110570/file/audit_doc02_directrices_070621.pdf

[consultada el 18 de mayo de 2013]

ARAGÓN DIGITAL (2007): “*La Universidad de Zaragoza busca ser pionera en la implantación del Espacio Europeo de Educación Superior*”, noticia publicada el 3 de agosto.
<http://www.aragondigital.es/noticia.asp?notid=36225>. [consultada el 28 de marzo de 2013]

ARRANZ VAL, P. (2002): “*Los sistemas de garantía de calidad en la educación superior en España: propuesta de un modelo de acreditación para las titulaciones de grado en empresa*”, Tesis Doctoral. Universidad de Burgos, <http://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=18758>, [consultada el 16 de octubre de 2011].

BARCALA, A. (1985): “*Las universidades españolas durante la Edad Media*”.
<http://digital.csic.es/bitstream/10261/16115/1/20090728144734682.pdf>
[consultada el 21 de febrero de 2013]

BARCHIESI, F. et al. (2010) “*El proceso de Bolonia. La Universidad en conflicto. Capturas y fugas en el mercado global del saber*”.
Ed. Traficantes de Sueños. Mapas.
http://www.edu-factory.org/wp/wp-content/uploads/2010/11/la_universidad_en_conflicto.pdf
[consultada el 15 de julio de 2012]

BARROSO, M. y CASTRO, N. (2011): “*Estado del Bienestar y crisis económica: una revisión bibliográfica*”, disponible en <http://www.usc.es/congresos/xiirem/pdf/32.pdf>
[consultada el 28 de noviembre de 2012]

BARROSO, J. (2004): “*El discurso actual y la política de la educación en Portugal*”, en Jornadas sobre desarrollo y mejora de la escuela. Universidad de Murcia, 13 a 15 octubre (mimeo, 14 págs.).

BERAZA GARMENDIA, J. y RODRÍGUEZ CASTELLANOS, A. (2007): “*La evolución de la misión de la universidad*”. Revista de Dirección y Administración de Empresas. Número 14, diciembre. Enpresen Zuzendaritza eta Administrazio Aldizkaria. España
http://www.enpresa-donostia.ehu.es/p256-content/es/contenidos/informacion/euempss_revista/es_revista/adjuntos/Revista14_02.pdf
[consultada el 12 de febrero de 2013]

BERMEJO BARRERA, J. C. (2011): “*La maquinación y el privilegio. El gobierno de las Universidades*”. Ed. Akal. Pensamiento Crítico, Madrid.

BERNARD, R. (1994): “*Research methods in anthropology: qualitative and quantitative approaches*” (segunda edición) Walnut Creek, CA: AltaMira Press.

BERNAT MONTESINOS, A. (1999): “*Perspectivas educativas a cien años del noventayocho*”, en RUIZ, J. et. Al, “*La educación en España a examen (1898-1998)*”, Ministerio de Educación y Cultura. Institución Fernando el Católico, Zaragoza.

BERNAT MONTESINOS, A. (1999-2): “*Contexto y significado en pedagogía*”. Anuario de Pedagogía. Nº 1. Departamento de Ciencias de la Educación. Universidad de Zaragoza. España.

BERNAT MONTESINOS, A. (1991): “*La reforma educativa como lenguaje vacío*”, en MARTIN VIDE, C., “Lenguajes naturales y lenguajes formales”, Acta del VII Congreso de Lenguajes naturales y lenguajes formales, Universitat de Barcelona.

BERTALANFFY, L.v. (1968): “*Teoría general de los sistemas*”, Fondo de Cultura Económica, México.

BERZOSA C. (2008): “*Sí a Bolonia, pero no así*”. Artículo de prensa publicado en El País, el 9 de junio de 2008.
http://www.elpais.com/articulo/educacion/Bolonia/elpepusocedu/20080609elpepiedu_2/Tes
[consultada el 23 de enero de 2013]

BLACKMUR, D. (2007): “*The public regulation of Higher Education qualities: rationale, processes, and outcomes*”. En D.F. Westerheiden, B. Stensaker and M.J. Rosa. Dordrecht, (2007) Quality Assurance in higher education –Tendencias and regulation, translation and transformation, Springer, Dordrecht, The Netherlands.

BLAUG, M. (1972): “*Economía de la educación. Textos escogidos*”, Editorial Tecnos, Barcelona, citando a “SCHAFFER, H.G. (1961) “Investment in human capital: comment” American Economic Review, vol. 52.

BORRERO, A. (2008): “*La Universidad. Estudios sobre sus orígenes, dinámicas y tendencias. La universidad en Europa desde sus orígenes hasta la Revolución Francesa*”. Tomo 1. Editorial Pontificia Universidad Javeriana de Bogotá. Colombia.

BORRERO, A. (2008-2): “*La Universidad. Estudios sobre sus orígenes, dinámicas y tendencias. La universidad en Europa desde la Revolución Francesa hasta 1945*” Tomo II. Editorial Pontificia Universidad Javeriana de Bogotá. Colombia.

BORRERO, A. (2008-3): “*La Universidad. Estudios sobre sus orígenes, dinámicas y tendencias. Los movimientos estudiantiles.*” Tomo IV. Editorial Pontificia Universidad Javeriana de Bogotá. Colombia.

BRESSNER PEREIRA, L y CUNILL, N. (1998): “*Entre el Estado y el mercado: lo público no estatal*”, Centro Latinoamericano de Administración para el Desarrollo (CLAD), Ed. Paidós, Buenos Aires.

BRICALL, J. (2000): “*Informe Universidad 2000*”. Conferencia de Rectores de las Universidades españolas (CRUE); Barcelona. Biblioteca Digital de la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación la Ciencia y la Cultura.
www.oei.es/oeivirt/bricall.htm
[consultada el 18 de noviembre de 2011]

BRUNNER, J. J. (2009) “*Prólogo*” en ALONSO, L. et al. (2009) “*El debate sobre las competencias. Una investigación cualitativa en torno a la Educación Superior y el Mercado de trabajo en España*”

http://www.aneca.es/content/download/10356/115906/file/publi_competencias_090303.pdf

[consultada el 16 de noviembre de 2011]

BRUNNER, J. J. y URIBE, D. (2007): “*Mercados universitarios: el nuevo escenario de la educación superior*”. Ediciones Universidad Diego Portales. Santiago. Chile.

BRUNNER, J. J. (2007): “*Prometeo de visita en América Latina*”,
http://mt.educarchile.cl/MT/jjbrunner/archives/Neavedefxz_html.pdf

[consultada el 20 de octubre de 2012]

BRUNNER, J. J. (1990): “*Educación superior en América Latina. Cambios y desafíos*”, Fondo de Cultura Económica, Santiago, Chile.

BUGEDA, G. et al. (2011): “*Aseguramiento de la Calidad: Políticas públicas y gestión universitaria. Informe del Sistema Universitario Español*”.

http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:6m-pxxLLX6QJ:www.universia.net/nosotros/files/INFORME_FINAL_ESPANA.pdf+&cd=1&hl=es&ct=clnk&gl=uy

[consultada el 24 de noviembre de 2012]

BUENDIA, A. (2007): “*El concepto de calidad: una construcción en la educación superior*”. Reencuentro, diciembre, número 050, Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal. Universidad Autónoma Metropolitana, México.

<http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/pdf/340/34005005.pdf> [consultada el 15 de agosto de 2012]

BUZÓN GARCÍA, Olga (2010): “*Rol sociocultural del alumnado en el Espacio Europeo de Educación Superior: análisis de procesos de enseñanza recíproca y evaluación de competencias*”. Tesis Doctoral, Universidad de Sevilla, <https://www.educacion.es/teseo/mostrarRef.do?ref=859386>,

[consultada el 18 de setiembre de 2011].

CABALLERO, G, GARCÍA, J.M. y QUINTAS, M.A. (2007): “*La importancia de los stakeholders de la organización: un análisis empírico aplicado a la empleabilidad del alumnado de la universidad española*”, Investigaciones europeas de dirección y economía de la empresa, Vol. 3, n° 2, Universidad de Vigo.

<http://www.econstor.eu/bitstream/10419/54416/1/663864852.pdf>

[consultada el 4 de marzo de 2013]

CABALLERO FERNÁNDEZ, G. (2003): “*El poder de los “grupos de interés”: un cambio en la actitud de la organización*” en XIII Jornadas Académica Hispano Lusas de Gestión Científica, Universidad de Vigo

<http://www.ti.usc.es/lugo-xiii-hispano-lusas/pdf/01 ESTRATEGIA/22 caballero.pdf>

[consultada el 12 de abril de 2013]

CALDERON, C. y ESCALERA, G. (2008): “*La Universidad ante el reto del Espacio Europeo de Educación*”; Educación XX1, número 011, Universidad Nacional de

Educación a Distancia, Madrid, España,
<http://tecnologiaedu.us.es/mec2011/htm/mas/5/51/17.pdf> ,
[consultada el 27 de octubre de 2011].

CALERO, J. y BONAL, X. (1999): *“Política educativa y gasto público en educación. Aspectos teóricos y una aplicación al caso español”*. Edic. Pomares- Corredor. Barcelona

CANES GARRIDO, F. (1999): *“El mitin por la educación general y obligatoria celebrado en Valencia el 29 de octubre de 1899”*, en Ruiz Berrio, J. et al.(1999) *“La Educación en España a examen (1898-1998): Jornadas Nacionales en conmemoración del Centenario del Noventayocho”*, Tomo I. Ministerio de Educación y Cultura; Zaragoza: Institución “Fernando el Católico”.

CANO GARCIA, E. (1999): *“Evaluación de la calidad educativa”*, Editorial la Muralla. Madrid

CAPELLA, J. R. (2009): *“La crisis universitaria y Bolonia 2009”*. En La cara fosca del Pla Bolonya: contra la Universitat, S.A., en defensa de la Universitat pública. Editado por Edicions Bellaterra.
http://latel.upf.edu/ldym/bolonya/La_Cara_Fosca_de_Bolonya.pdf
[consultada el 13 de noviembre de 2011]

CARTA MAGNA DE LAS UNIVERSIDADES (1988). Bolonia, 18 de setiembre de 1988
<http://www2.unibo.it/avl/charta/charta.htm>
[consultada el 17 de julio de 2012]

CARRERAS GARCÍA, J. et al. (2006): *“Euro-universidad. Mito y realidad del proceso de Bolonia”*. Icaria Más Madera. Barcelona

CASTILLEJO, J. L. y COLOM, A. J. (1987): *“Pedagogía Sistemática”*, Ediciones CEAC, Barcelona.

CASTILLO, (2012): *“ANECA y la acreditación del profesorado universitario”*, presentación realizada en UNED por el Coordinador de Profesorado de ANECA.
<http://www.uned.es/iued/subsitio/html/convocatorias/Seminarios%20acreditacion/JLCastillo-ANECA-Evaluacion%20de%20Profesorado-UNED-Enero2012.pdf>
[consultada el 14 de mayo de 2013]

CHACON FUERTES, P. (2007): *“Caminando hacia la calidad”*, en “Diez años de la evaluación de calidad de las universidades”, Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación, Madrid.

CHAPARRO SAIZ, F. (2009): *“La formación de las élites ilustradas vascas: el Real Seminario de Vergara (1776-1804)”*. Tesis doctoral. Barakaldo. ISBN 978-84-9860-502-0
[http://www.ehu.es/argitalpenak/images/stories/tesis/Humanidades/Educarse%20para%20oservir%20al%20Rey%20el%20Real%20Seminario%20Patriotico%20de%20Vergara%20\(1776-1804\).pdf](http://www.ehu.es/argitalpenak/images/stories/tesis/Humanidades/Educarse%20para%20oservir%20al%20Rey%20el%20Real%20Seminario%20Patriotico%20de%20Vergara%20(1776-1804).pdf)

[consultada el 4 de marzo de 2013]

CLARK, B. (1991): “*El sistema de educación superior. Una visión comparativa de la organización académica*”. Editorial Nueva Imagen/Universidad. Autónoma Metropolitana–Azapozalco. México

http://www.uaco.unpa.edu.ar/uaco/documentos/invpos/CLARK-el_sistema_de_educacion_cap_1_y_2.pdf

[consultada el 23 de febrero de 2012]

COMISIÓN DE EXPERTOS PARA LA REFORMA DEL SISTEMA UNIVERSITARIO ESPAÑOL (2013) “*Propuestas para la reforma y mejora de la calidad y eficiencia del sistema universitario español*”. Informe entregado al Sr. Ministro de Educación, Cultura y Deporte, José Ignacio Wert Ortega, el 12 de febrero de 2013.

<http://www.mecd.gob.es/prensa-mecd/actualidad/2013/02/20130215-comision-expertos.html>

[consultada el 3 de marzo de 2013]

COMISIÓN EUROPEA (1993): “*Crecimiento, competitividad, empleo - Retos y pistas para entrar en el siglo XXI*” - Libro Blanco COM(93) 700, diciembre.

http://ec.europa.eu/white-papers/index_en.htm

[consultada el 25 de noviembre de 2013]

COMISIÓN EUROPEA (2010): “*Europa 2020. Una estrategia para un crecimiento inteligente, sostenible e integrador*”

http://ec.europa.eu/commission_2010-2014/president/news/documents/pdf/20100303_1_es.pdf

[consultada el 24 de noviembre de 2012]

COMUNIDAD EUROPEA (2008): “*Informe de la Comisión al Parlamento Europeo, al Consejo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones relativo a la aplicación de la Recomendación 98/561/CE del Consejo de 24 de septiembre de 1998 sobre la cooperación europea para la garantía de la calidad en la enseñanza superior*”.

<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:52004DC0620:ES:HTML>

[consultada el 6 de mayo de 2013]

CONSEJO DE EUROPA (2000): “*Declaración de Lisboa*”.

http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_es.htm,

[consultada 19 de junio de 2012]

CONSEJO DE UNIVERSIDADES (2010): “*Documento de mejora y seguimiento de las Políticas de Financiación de las Universidades para promover la excelencia académica e incrementar el impacto socioeconómico del Sistema Universitario Español (SUE)*”. Eje de la Estrategia Universidad 2015. Consejo de Universidades y Conferencia General de Política Universitaria.

<http://firgoa.usc.es/drupal/files/2010-documento-financiacion.pdf>

[consultada el 27 de abril de 2013]

CONSEJO ESTATAL DE ESTUDIANTES DE MEDICINA (2013): “*El gobierno extingue la ANECA y renace como organismo público*”, nota de opinión (sin firma)
<http://www.ceem.org.es/blog/el-gobierno-extingue-la-aneca-y-renace-como-un-organismo-publico/>
[consultada el 28 de octubre de 2013]

CONTI, R (2008): “*La libertad de la imaginación como libertad política. Herbert Marcuse y el Mayo Francés*” Actas de las primeras jornadas de filosofía política: democracia, tolerancia, libertad. Compilado por Patricia Britos. - 1a ed. - Bahía Blanca. Universidad Nacional del Sur - Ediuns, Argentina.
<http://cefys.org.ar/mesas/2008/conti.pdf>
[consultada el 16 de febrero de 2013]

CONTRERAS, M (2008): “*El proyecto neoconservador y el 11 de septiembre: en memoria de Norbert Lechner*”. Cuadernos del CENDES, año 25, n° 67, tercera época, enero-abril. Venezuela.
<http://www.scielo.org.ve/pdf/cdc/v25n67/art05.pdf> .
[consultada el 16 de febrero de 2013]

COROMINAS, A. y SACRISTÁN, V. (2009): “*Cara a cara entre el sistema público y el privado. La universidad, ante su crisis*”. Barcelona Metròpolis, Revista de información y pensamiento urbanos.
<http://www.barcelonametropolis.cat/es/page.asp?id=23&ui=145#>
[consultada el 23 de mayo de 2012]

CORSI, G, ESPÓSITO, E, y BARALDI, C. (1996): “*Glosario sobre la teoría social de Niklas Luhmann*”, Universidad Iberoamericana,
<http://es.scribd.com/doc/28372275/Glosario-Sobre-Teoria-Social-de-Luhmann>
[consultada el 3 de abril de 2013]

COUSIÑO, C. (1998): “*La Jaula de hierro. Acerca de Max Weber*”. Conferencia. Revista Estudios Públicos 71, (invierno). Transcripción de la conferencia pronunciada el 13 de mayo de 1997, en el marco del ciclo “Riqueza y miseria de las formas de vida en la sociedad contemporánea” organizado por el Centro de Estudios Públicos para estudiantes universitarios. Chile
http://demo.vrweb.cl/cgi-bin/dms/procesa.pl?plantilla=%2fdms%2fbase%2html&contenido=documento&id_documento=1860
[consultada el 14 de diciembre de 2012]

CRESPO, R. (2011): “*Los CAQDAS. Software de Análisis Cualitativo*”.
<http://cisolog.com/sociologia/los-caqdas-software-de-analisis-cualitativo/>
[consultada el 28 de junio de 2013]

CRUZ RAMÍREZ, J. (2000): “*Historia de la calidad*” en EXCELLENTIA, pp. 8-14
<http://www.tecnologiaycalidad.galeon.com/calidad/6.htm> 12/11/2003
[consultada el 23 de noviembre de 2012]

DE GABRIEL, N. (1997): “*Alfabetización, semialfabetización y analfabetismo en España (1860-1991)*” en Revista Complutense de Educación, vol. 8, n° 1. Servicio de Publicaciones.

Universidad Complutense. Madrid.

DE LA FUENTE, V. (1885): “*Historia de las universidades, Colegios y demás establecimientos de enseñanza en España*” Tomo.II, Imprenta de la viuda e hija de Fuentenbro, Madrid.

https://archive.org/stream/historiadelasun01fuengoog/historiadelasun01fuengoog_djvu.txt
[consultada el 17 de noviembre de 2013]

DE LA OLIVA SANTOS, A. (2003): “*Análisis crítico de la teoría y la praxis de la ANECA*”. Mimeo.

<http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:NtdiSDJYL58J:www.unileon.es/modelos/archivo/sindicatos/20030930133308ANECA3.doc+&cd=7&hl=es&ct=clnk&gl=uy>

[consultada el 20 de junio de 2013]

DE LA ORDEN, A., et. Al. (1997): “*Desarrollo y validación de un modelo de calidad universitaria como base para su evaluación*”. RELIEVE, vol. 3, n. 1.

http://www.uv.es/RELIEVE/v3n1/RELIEVEv3n1_2.htm

[consultada el 25 de junio de 2012]

DE MIGUEL DÍAZ, M. (2007): “*Cultura versus burocracia. Un dilema sobre el impacto de los planos de evaluación*” en “Diez años de la evaluación de calidad de las universidades”, Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación, Madrid.

DE MIGUEL, M. (1995): “*Autorregulación y toma de decisiones en las instituciones universitarias*”, Revista de Educación, número 308. Madrid

DE PUELLES BENITES, M. (2013): “*Reflexiones sobre la Política de la Educación en España: una disciplina problemática*”. New approaches in educational research, Vol. 2. No. 2. Julio 2013

<http://naerjournal.ua.es/article/view/v2n2-editorial>

[consultada el 22 de julio de 2013]

DE WALT, (2002) en KAWULICH, B. (2005). “*La observación participante como método de recolección de datos*”. Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research [On-line Journal], 6(2), Art. 43.

<http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/466>

[consultada el 3 de octubre de 2012]

DECLARACIÓN DE BERGEN (2005): “*El Espacio Europeo de Educación Superior. Alcanzando las metas*”. Comunicado de la Conferencia de Ministros Europeos responsables de Educación Superior. Bergen, 19-20 de Mayo de 2005

http://www.eees.es/pdf/Bergen_ES.pdf

[consultada el 12 de diciembre de 2011]

DECLARACIÓN DE BERLÍN (2003): “*Educación Superior Europea*”. Comunicado de la Conferencia de Ministros responsables de la Educación Superior. Berlín, 19 de setiembre del 2003.

http://www.eees.es/pdf/Berlin_ES.pdf

[consultada el 12 de diciembre de 2011]

DECLARACIÓN DE BOLONIA (1999): “*El Espacio Europeo de la enseñanza superior*”. Bolonia, 19 de junio de 1999”.

http://www.eees.es/pdf/Bolonia_ES.pdf

[consultada el 24 de noviembre de 2011]

DECLARACIÓN DE BUDAPEST-VIENA (2010): “*Declaration on the European Higher Education Area*”, Budapest / Viena, 12 de marzo de 2010.

http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/Bologna/2010_conference/documents/Budapest-Vienna_Declaration.pdf

[consultada el 12 de diciembre de 2011]

DECLARACIÓN DE LA SORBONA (1998): “*Declaración conjunta para la armonización del diseño del Sistema de Educación Superior Europeo*”. Paris 25 de mayo de 1998;

http://www.eees.ua.es/documentos/declaracion_sorbona.htm

[consultada el 12 de diciembre de 2011]

DECLARACIÓN DE LONDRES (2007): “*Towards the European Higher Education Area: Responding to challenges in a globalised world.*” Londres, 18 de Mayo de 2007.

http://www.eees.es/pdf/London_Communique18May2007.pdf

[consultada el 12 de diciembre de 2011]

DECLARACIÓN DE LOVAINA (2009): “*The Bologna Process 2020 - The European Higher Education Area in the new decade*”. Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education, Leuven and Louvain-la-Neuve, 28-29 de abril de 2009.

http://www.eees.es/pdf/Leuven_Louvain-la-Neuve_Communique_April_2009.pdf

[consultada el 12 de diciembre de 2011]

DECLARACIÓN DE PRAGA (2001): “*Hacia el Área de la Educación Superior Europea*”. Declaración del encuentro de los Ministros Europeos en funciones de la Educación Superior en Praga, 19 de mayo del 2001.”

http://www.eees.es/pdf/Praga_EN.pdf

[consultada el 12 de diciembre de 2011]

DIKER, G. y FEENY, S. (1998): “*La evaluación de la calidad: un análisis del discurso oficial*”, Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Año VII, N° 12, Agosto, Buenos Aires,

<http://www.focim.arevalodeleon.com/Bodega/PATRICIA%20AIDA/23-julio-literatuta%20disertacion/la%20evaluacion%20de%20la%20calidad%20un%20analisis%20de%20discurso%20oficial.PDF>

[consultada el 27 de noviembre de 2012]

DENZIN, N (1994): “*Handbook of qualitative research*”. Sage Publication. California.

DOCAMPO, D. (2005): “*Hacia el espacio europeo del conocimiento*”,
<http://www.gts.tsc.uvigo.es/~ddocampo/ONLINE/FINANCIAMIENTO/haciaeec.pdf>
[consultada el 16 de julio de 2012]

DOMÍNGUEZ LAZARO, M. (1999): “*Costa, propulsor del regeneracionismo*”, en en RUIZ, J. et. al., “*La educación en España a examen “(1898-1998)*”, Ministerio de Educación y Cultura. Institución Fernando el Católico, Zaragoza.

EL PAÍS (2001): “*Los rectores se rebelan en bloque contra la ley del Gobierno que les obliga a dejar su cargo*”, nota de Susana Pérez de Pablo publicada el 13 de julio de 2001.
http://elpais.com/diario/2001/07/13/sociedad/994975210_850215.html
[consultada el 13 de marzo de 2013]

EL PAIS (2001-2): “*El letargo del ‘informe Bricall’*”, nota de José María Fort del 12 de febrero de 2001.
http://elpais.com/diario/2001/02/12/educacion/981932401_850215.html
[consultada el 21 de marzo de 2013]

EL PAIS (2013): “*Declive de la libertad universitaria*”, nota de Francisco Laporta de 29 de julio de 2013.
http://elpais.com/elpais/2013/07/16/opinion/1373983075_676244.html
[consultada el 28 de octubre de 2013]

EDWARDS, V. (1991): “*El concepto de calidad en educación*”, Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe, OREALC, Santiago de Chile.

EGIDO GALVEZ, I. (2006): “*La política universitaria en la España democrática: logros y carencias después de treinta años*”, Tendencias Pedagógicas 11,
http://www.tendenciaspedagogicas.com/Articulos/2006_11_09.pdf
[consultada el 11 de marzo de 2013]

ENQA (2005): “*Criterios y Directrices para la Garantía de Calidad en el Espacio Europeo de Educación Superior*” European Association for Quality Assurance in Higher Education.
<http://www.enqa.eu/files/ESG%20version%20ESP.pdf>
[consultada el 14 de mayo de 2013]

ESCUADERO ESCORZA, T. (2007): “*Superar el Estado evaluativo*”, en “*Diez años de la evaluación de calidad de las universidades*”, Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación, Madrid.

EUROPEAN UNIVERSITY ASSOCIATION (2003): “*Bologna four years after: Steps toward sustainable reform of higher education in Europe Trends 2003, Progress towards the European Higher Education Area*”,
http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main_doc/0307TRENDS_III.PDF
[consultada el 19 de julio de 2012]

FAIRCLOUGH, N. (2003), en WODAK, R., MEYER, M. (2003): “*Método de análisis crítico del discurso*”, Gedisa, Barcelona.

FERNÁNDEZ, E. (1998): “*El pensamiento y la obra de Joaquín Costa*”. De Universidad de Zaragoza, en Working Paper n.145., Barcelona
<http://www.upf.edu/materials/fhuma/hcu/docs/t6/art/art5.pdf>
[consultada el 4 de marzo de 2013]

FERNÁNDEZ CLEMENTE, E. (1999): “*Propuestas educativas de dos 98s*”, en RUIZ, J. et. Al, “*La educación en España a examen (1898-1998)*”, Ministerio de Educación y Cultura. Institución Fernando el Católico, Zaragoza.

FERNÁNDEZ LIRIA, C. (2009): “*Bolonia no existe. Bolonia es una tapadera de otra cosa*”.
<http://firgoa.usc.es/drupal/node/41858>
[consultada el 24 de noviembre de 2012]

FERNÁNDEZ MARTÍNEZ, M. (2008): “*Aprendizaje basado en problemas en el marco del espacio europeo de educación superior desde la percepción del estudiante: estudios cualitativos y selectivo*”. Tesis Doctoral. Universidad de León.
<https://www.educacion.es/teseo/mostrarRef.do?ref=540846>,
[consultada el 16 de setiembre de 2011].

FERRÉ OLIVÉ, J.C. (2009): “*Universidad y Guerra Civil Lección inaugural de curso académico 2009 –2010*”. Universidad de Huelva. Portal Iberoamericano de las Ciencias Penales
Publicaciones del Instituto de Derecho Penal Europeo e Internacional.
http://portal.uclm.es/portal/pls/portal/PORtal_IDP.PROC_FICHERO.DOWNLOAD?p_cod_fichero=F1983583394
[consultada el 7 de marzo de 2013]

FISCHMAN, G. (2008): “*Las Universidades públicas en el siglo XXI. Grandes expectativas, algunas promesas y muchas incertidumbres*” Universitas humanística no.66 julio-diciembre, Universidad Javeriana de Bogotá - Colombia

FOUCAULT, M. (1992): “*La verdad y las formas jurídicas*”, Gedisa editorial. Barcelona

FUENTES RODRÍGUEZ, C. y ALCAIDE LARA, E. (2002): “*Mecanismos lingüísticos de la persuasión*”; Arco / Libros S.L., Madrid

FUEYO, A. (2004): “*Evaluación de titulaciones, centros y profesorado en el proceso de convergencia Europea: ¿de qué calidad y de qué evaluación hablamos*”, en Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, vol. 18/3. Universidad de Zaragoza.

GARCÍA GARCÍA, A. (1989): “*La enseñanza universitaria en las Partidas*”, Glossae. Revista de historia del Derecho Europeo (1989-90). Instituto de Derecho Común, Universidad de Murcia.
<http://digitum.um.es/xmlui/bitstream/10201/27860/1/03-La%20ense%C3%B1anza%20universitaria%20en%20las%20Partidas.pdf>
[consultada el 20 de febrero de 2013]

GARCIA GARRIDO, J. (2009): “*El futuro de la universidad o universidad del futuro*”, Universidad Nacional de Educación a Distancia, Revista Fuentes.
http://institucional.us.es/fuentes/gestor/apartados_revista/pdf/firma/spmnmbbi.pdf
[consultada el 14 de mayo de 2012]

GARCIA SUAREZ, J. A. (2006): “*Qué es el Espacio Europeo de Educación Superior? El reto de Bolonia. Preguntas y respuestas*”. Publicaciones y ediciones de Barcelona. Universidad de Barcelona.

GARMENDIA, C. (2009): “*De la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior, ‘Bolonia’ y otros Demonios*”. Boletín electrónico de la cátedra UNESCO de Gestión y Política universitaria. Universidad Politécnica de Madrid. La Cuestión Universitaria, 5.
http://www.lacuestionuniversitaria.upm.es/web/grafica/articulos/imgs_boletin_5/pdfs/LCU5-1.pdf
[consultada el 12 de febrero de 2013]

GARRIDO MEDINA, J. (1999): “*Los actos de habla. Las oraciones imperativas*” en DAMONTE, V. y BOSQUE, I., (1999) “*Gramática descriptiva de la Lengua Española*”, vol. 3, Editorial Espasa. Escalpe, Madrid.

GIL DE GOMEZ RUBIA, J. (2004): “*Intención de movilidad de los jóvenes españoles a otros países de la Unión Europea*”. Tesis Doctoral. Universidad Complutense de Madrid
<http://eprints.ucm.es/tesis/edu/ucm-t26061.pdf> ,
[consultada el 16 de octubre de 2011].

GIL DE ZARATE, A. (1855): “*De la instrucción pública en España*”, Imprenta del Colegio de Sordo-Mudos, Madrid
<http://bvpb.mcu.es/institutos/gl/consulta/registro.cmd?id=418731>
[consultada el 16 de febrero de 2013]

GONZÁLEZ, F. y VILLANUEVA, M. (2002): “*Educación y sociedad en España, 1929- 1931: el conflicto estudiantil en y desde la Universidad de Madrid*”, en Revista Complutense de Educación, vol. 13 –nº1, Universidad Complutense de Madrid. España

HARVEY, L. (2012): “*Ensayo del Mejoramiento*”.
http://issuu.com/shikomaru/docs/5_bis_traducci_n_lee_harvey
[consultada el 25 de octubre de 2012]

HARVEY, L. (1998): “*¿Qué debe entenderse por ‘calidad’ de la Educación? Relaciones entre calidad y aprendizaje*” Seminario Internacional: El desafío de la calidad en la educación superior.
http://www.cned.cl/public/secciones/SeccionSeminario/doc/44/cse_articulo318.pdf
[consultada el 23 de mayo de 2012]

HAUG, G. (2008): “*Legislación europea y legislaciones nacionales*”, en MINISTERIO DE EDUCACIÓN, POLÍTICA SOCIAL Y DEPORTE (2008), *Tiempos de cambio universitario en Europa*, Revista de Educación, Número extraordinario, Madrid.

HAUG, G. y TAUCH, C. (2005): *Towards the European higher education area: survey of main reforms from Bologna to Prague. Summary and conclusions.*
http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main_doc/0104TREND_II.PDF
[consultada 18 de julio de 2012]

HERRERA, R. (2007): “Aseguramiento de la calidad y acreditación: apuntes de contexto”, en Centro Interuniversitario de Desarrollo, “Acreditación y dirección estratégica para la calidad en las universidades”, Colección Gestión Universitaria, CINDA, Santiago de Chile.

HOHENDORF, G. (1993): “*Wilhelm Von Humboldt*”. En *Perspectivas: revista trimestral de educación*. Organización de las Naciones Unidas para la educación, la ciencia y la cultura, UNESCO. Paris. vol. XXIII, n. 3-4, 1993
http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/archive/publications/ThinkersPdf/humbolds.pdf
[consultada el 18 de febrero de 2013]

HOLGADO BARROSO, J. A. (1999) “*Una propuesta educativa a la crisis del 98: el maestro como agente del regeneracionismo social*” en *La Educación en España a examen (1898-1998)*: en RUIZ, J. et. Al, “*La educación en España a examen (1898-1998)*”, Ministerio de Educación y Cultura. Institución Fernando el Católico, Zaragoza.

HUERTA, J. y PÉREZ, I. (2002) “*Influencia de algunos modelos universitarios en la universidad de Guadalajara*”, colección UDUAL, México
<http://www.udual.org/CIDU/ColUDUAL/12/InfModGuad.pdf>
[consultada el 19 de febrero de 2013]

IESE (2009): “*La evolución del concepto de stakeholders en los escritos de Ed Freeman*”, Universidad de Navarra, Newsletter N° 5, noviembre.
http://www.iese.edu/es/files/La%20evaluaci%C3%B3n%20del%20concepto%20de%20stakeholders%20seg%C3%BAn%20Freeman_tcm5-39688.pdf
[consultada el 12 de abril de 2013]

IGLESIAS CHAVES, M. C. (2010): “*Diseño de un modelo de evaluación de competencias transversales en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior*”. Tesis Doctoral, Pontificia Universidad de Salamanca.
<https://www.educacion.es/teseo/mostrarRef.do?ref=876828>,
[consultada el 16 de setiembre de 2011].

IÑIGUEZ RUEDA, L. (1999): “*Investigación y evaluación cualitativa: bases teóricas y conceptuales*”, Rev. Atención Primaria, Barcelona, vol. 23, núm. 8, mayo.

JAGER, S. (2003) en WODAK, R., MEYER, M. (2003): “*Método de análisis crítico del discurso*”, Gedisa, Barcelona.

JEFATURA DE ESTADO (1970): “*Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa (LGE)*”.
<https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1970-852>
[consultada el 24 de enero de 2013]

JOHNSON H. (1964) J: “*Towards a generalizad capital accumulation approach to economic development*”, en OCDE (1964) “*Residual factors and economic growth*”, Paris.

JUANAS OLIVA, A. (2009): “*El punto de vista de los estudiantes universitarios sobre el profesorado y sus creencias epistemológicas en el contexto del Espacio Europeo de Educación Superior*”. Tesis Doctoral, Universidad Complutense de Madrid, <https://www.educacion.es/teseo/mostrarRef.do?ref=331338>, [consultada el 18 de setiembre de 2011].

KANT, E. (1794): “*El conflicto de las Facultades*”, en Colección Pedagógica Universitaria n° 37-38, enero/junio; julio/diciembre 2002, www.uv.mx/cpue/coleccion/n_3738/e%20kant%20conflicto%20facultades.pdf [consultada el 25 de noviembre de 2011]

KAWULICH, B. (2005). “*La observación participante como método de recolección de datos*”. Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research [On-line Journal], 6(2), Art. 43. <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/466> [consultada el 3 de octubre de 2012]

KERR, C. (2001): “*The Uses of the University*”, Harvard University Press, 5th. Edition, Washington.

KOK, W. et al. (2004): “*Facing the Challenger: the Lisbon strategy for growth and employment*”, Report from the Higher Level Group. Bruselas http://ec.europa.eu/research/evaluations/pdf/archive/fp6-evidence-base/evaluation_studies_and_reports/evaluation_studies_and_reports_2004/the_lisbon_strategy_for_growth_and_employment_report_from_the_high_level_group.pdf [consultada el 5 de febrero de 2013]

LEWINO, W. (1968)): “*L'imagination au pouvoir*”. Photographies de JO SCHNAPP. edit. Eric Losfeld, Paris. <http://www.legreffon.com/02/2010/03/resvolutions/> [consultada el 5 de noviembre de 2013]

LLOVET, J. (2011): “*Adiós a la universidad*”, Galaxia Gutenberg / Círculo de Lectores, Barcelona.

LÓPEZ DE LIZAGA, J. L. (2012): “*Lenguaje y sistemas sociales. La teoría sociológica de Jürgen Habermas y Niklas Luhmann*”, Prensas universitarias de Zaragoza. España.

LÓPEZ ESTRADA, R. y DESLAURIERS, J. P. (2011): “*La entrevista cualitativa como técnica para la investigación en Trabajo Social*”. Margen N° 61, junio. www.margen.org/suscri/margen61/lopez.pdf [consultada el 22 de julio de 2013]

LÓPEZ HERNÁNDEZ, J. (2009): “*El concepto de legitimidad en perspectiva histórica*”. Cuadernos Electrónicos de Filosofía del Derecho. Universidad de Murcia

ojs.uv.es/index.php/CEFD/article/download/116/124
[consultada el 27 de Julio de 2013)

LUHMANN, N. (1997): “*Organización y decisión. Autopoiesis, acción y entendimiento comunicativo*”. Editorial Anthropos, Universidad Iberoamericana (México) y Pontificia Universidad Católica, Chile.

LUHMANN, N. (1993): “*Teoría política en el Estado de bienestar*”. Alianza Editorial, Madrid.

LUHMANN, N. y SCHORR, K. (1993-2): “*El Sistema educativo. Problemas de reflexión*”. Universidad de Guadalupe, Universidad Iberoamericana, Instituto Técnico y de Estudios Superiores de occidente. México.

LUHMANN, N. (1991): “*Sistemas sociales: lineamientos para una teoría general*”. Universidad Iberoamericana, Alianza Editorial, México.

LUKES, S. (1985) “*El poder. Un enfoque radical*”, Siglo XXI editores. Madrid

LUZON, A, et al. (2008): “*La construcción del Espacio Europeo de Educación Superior. Principales tendencias en la política universitaria europea*”, en JIMÉNEZ EGUIZÁBAL, A Repensar y construir el Espacio Europeo de la Educación Superior. Políticas, tendencias, escenarios y procesos de innovación. Dykinson. Madrid.

MARGINSON, S. (2008): “*Clark Kerr and the ses of the University*”, CSHE Ideas and Issues in Higher Education seminar, 15 December; Centre for the Study of Higher Education, University of Melbourne.

http://www.cshe.unimelb.edu.au/research/res_seminars/issues_ideas/2008/docs/ClarkKerr15Dec08.pdf

[consultada el 7 de mayo de 2012]

MARTÍNEZ, J. (2008): “*Las reformas en el gobierno de las universidad públicas españolas. Autonomía y rendición de cuentas*”. Cátedra UNESCO de Gestión y Política Universitaria, Universidad Politécnica de Madrid.

http://www.lacuestionuniversitaria.upm.es/web/articulo.php?id_articulo=22

[consultada el 7 de marzo de 2013]

MARTÍNEZ CUADRADO, M. (1974): “*La burguesía conservadora (1874-1931)*”. Alianza Universidad, Madrid.

MARTÍNEZ SHAW, C. (2013): “*Nuevas instituciones de enseñanza superior. 1700-1800*”, Junta de Castilla y León.

<http://www.artehistoria.jcyl.es/v2/contextos/6793.htm>

[consultada el 17 de abril de 2013]

MAS TORELLÓ, O. (2009): “*El perfil competencial del profesorado universitario en el Espacio Europeo de Educación Superior*”. Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Barcelona; <https://www.educacion.es/teseo/mostrarRef.do?ref=849945>,

[consultada el 16 de setiembre de 2011].

MC CARTHY, Thomas (1992): “*La teoría crítica de Jürgen Habermas*”. Ed. Tecnos, Madrid

MEDIALDEA, B. y ALONSO, V. (2003): “*Las reformas neoliberales de la educación superior en el mundo*”. Madrid, Club Amigos de la UNESCO
<http://firgoa.usc.es/drupal/node/41752>
[consultada el 17 de junio de 2013]

MENDOZA, R. (2006): “*El poder y la incidencia política*”
http://adicnicaragua.files.wordpress.com/2009/03/el_poder_y_la_incidencia_pol_tica.doc
[consultada el 21 de julio de 2013]

MICHAVILA, F. y PAREJO, J.L. (2008): “*Políticas de participación estudiantil en el Proceso de Bolonia*”, Revista de Educación, número extraordinario 2008, p. 85-118
<http://tecnologiaedu.us.es/mec2011/htm/mas/1/11/31.pdf>
[consultada el 16 de julio de 2012]

MICHAVILA, F. (2008-1): “*La universidad, corazón de Europa*”. Ed. Tecnos. Madrid

MICHAVILA, F. y CALVO, B. (2000): “*La Universidad Española hacia Europa*”, Fundación Alfonso Martín Escudero, Grupo Mundiprensa, Madrid

MINISTERIO DE CIENCIA E INNOVACIÓN (2011): “*Ley 14/2011 de la Ciencia, la Tecnología y la Innovación*”
<http://www.boe.es/boe/dias/2011/06/02/pdfs/BOE-A-2011-9617.pdf>
[consultada el 18 de abril de 2013]

MINISTERIO DE CIENCIA E INNOVACIÓN (2010): “*Estrategia Universidad 2015. La gobernanza de la universidad y sus entidades de investigación e innovación.*”
Fundación C y D y Consejo de Rectores.
http://www.uvigo.es/opencms/export/sites/uvigo/uvigo_gl/DOCUMENTOS/novidades/2010/Documento_Gobernanza_CRUE-FCYD.pdf
[consultada el 12 de enero de 2013]

MINISTERIO DE CIENCIA E INNOVACIÓN (2008): “*Real Decreto 1509/2008, de 12 de septiembre, por el que se regula el Registro de Universidades, Centros y Títulos*”.
<http://www.boe.es/boe/dias/2008/09/25/pdfs/A38854-38857.pdf>
[consultada el 17 de marzo de 2013]

MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2011): “*Orden EDU/3429/2010, de 28 de diciembre, por la que se publica la convocatoria para la concesión de una Mención hacia la Excelencia a los programas de doctorado de las universidades españolas*”.
<http://www.boe.es/boe/dias/2011/01/04/pdfs/BOE-A-2011-176.pdf>
[consultada el 14 de mayo de 2013]

MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2011): “*Real Decreto 99/2011, de 28 de enero, por el que se regulan las enseñanzas oficiales de doctorado*”.
<http://www.boe.es/boe/dias/2011/02/10/pdfs/BOE-A-2011-2541.pdf>
[consultada el 21 de marzo de 2013]

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE (2009): “*Estrategia Universidad 2015. Universidades para el progreso, la competitividad y la productividad*”

http://www.redtcue.es/export/system/modules/com.tcue.publico/resources/DescargasTcue/estrategia_universidad_2015_univ.pdf

[consultada el 25 de abril de 2013]

MINISTERIO DE EDUCACION (2009): “*Declaración en Apoyo y Defensa de la Universidad Pública Española*”

<http://www.mecd.gob.es/dctm/boloniaeees/documentos/declaracion-de-apoyo.pdf?documentId=0901e72b8004aa5e>.

[consultada el 18 de septiembre de 2013]

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE (2004): “*Real Decreto 285/2004, de 20 de febrero, por el que se regulan las condiciones de homologación y convalidación de títulos y estudios extranjeros de educación superior*”.

<http://www.boe.es/boe/dias/2004/03/04/pdfs/A09886-09891.pdf>

[consultada el 20 de marzo de 2013]

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE (2004): “*Evolución del Sistema educativo Español*”, El Sistema Educativo español. Madrid: MECDCIDE.

http://uom.uib.cat/digitalAssets/202/202199_6.pdf

[consultada el 4 de marzo de 2013]

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE (2001): “*Real Decreto 408/2001, de 20 de abril, por el que se establece el II Plan de la Calidad de las Universidades*”

<http://www.boe.es/boe/dias/2001/04/21/pdfs/A14777-14779.pdf>

[consultada el 6 de mayo de 2013]

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (2007): “*Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales*”.

<http://www.boe.es/boe/dias/2007/10/30/pdfs/A44037-44048.pdf>

[consultada el 17 de febrero de 2013]

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (2007): “*Real Decreto 1312/2007, de 5 de octubre, por el que se establece la acreditación nacional para el acceso a los cuerpos docentes universitarios*”

<https://www.boe.es/boe/dias/2007/10/06/pdfs/A40653-40659.pdf>

[consultada el 17 de febrero de 2013]

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (2005): “*Resolución de 18 de febrero de 2005, de la Dirección General de Universidades, por la que se modifican determinados aspectos del procedimiento de presentación de solicitudes de evaluación o informe de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación para la contratación de personal docente e investigador, así como los criterios de evaluación, establecidos en las Resoluciones de 17 de octubre de 2002 y de 24 de junio de 2003, de la Dirección General de Universidades*”.

http://www.aneca.es/var/media/168659/pep_resolucion_nuevoproced_040305.pdf

[consultada el 15 de mayo de 2013]

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (2005): “*Real Decreto 309/2005, de 18 de marzo, por el que se modifica el Real Decreto 285/2004, de 20 de febrero, por el que se regulan las condiciones de homologación y convalidación de títulos y estudios extranjeros de educación superior*”.

http://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2005-4574

[consultada el 17 de febrero de 2013]

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (1995): “*Real Decreto 1947/1995, de 1 de diciembre por el que se establece el Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades*”.

<http://www.boe.es/boe/dias/1995/12/09/pdfs/A35473-35474.pdf>

[consultada el 6 de mayo de 2013]

MINISTERIO DE LA PRESIDENCIA (2011) “*Ley 2/2011 de 4 de marzo, de Economía Sostenible*”.

<https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2011-4117>

[consultada el 25 de abril de 2013]

MINISTERIO DE LA PRESIDENCIA (2010): “*Real Decreto 558/2010, de 7 de mayo, por el que se modifica el Real Decreto 1892/2008, de 14 de noviembre, por el que se regulan las condiciones para el acceso a las enseñanzas universitarias oficiales de grado y los procedimientos de admisión a las universidades públicas españolas*”

http://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2010-7330

[consultada el 21 de marzo de 2013]

MINISTERIO DE LA PRESIDENCIA (2010): “*Real Decreto 861/2010, de 2 de julio, por el que se modifica el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales*”.

<http://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2010-10542>

[consultada el 20 de marzo de 2013]

MINISTERIO DE LA PRESIDENCIA (2008): “*Real Decreto 1892/2008, de 14 de noviembre, por el que se regulan las condiciones para el acceso a las enseñanzas universitarias oficiales de grado y los procedimientos de admisión a las universidades públicas españolas*”.

<http://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2008-18947>

[consultada el 20 de marzo de 2013]

MINISTERIO DE LA PRESIDENCIA (2007): “*Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades*”

<http://www.boe.es/boe/dias/2007/04/13/pdfs/A16241-16260.pdf>

[consultada el 27 de noviembre de 2011]

MINISTERIO DE LA PRESIDENCIA (2005): “*Real Decreto 55/2005, de 21 de enero, por el que se establece la estructura de las enseñanzas universitarias y se regulan los estudios universitarios oficiales de Grado*”

<http://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2005-1255>

[consultada el 13 de marzo de 2013]

MINISTERIO DE LA PRESIDENCIA (2005): “*Real Decreto 56/2005, de 21 de enero, por el que se regulan los estudios universitarios oficiales de Posgrado.*”

<http://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2005-1256>

[consultada el 13 de marzo de 2013]

MINISTERIO DE LA PRESIDENCIA (2003): “*Real Decreto 1044/2003, de 1 de agosto, por el que se establece el procedimiento para la expedición por las universidades del Suplemento Europeo al Título.*”

<http://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2003-17310>

[consultada el 13 de marzo de 2013]

MINISTERIO DE LA PRESIDENCIA (2003): “*Real Decreto 1125/2003, de 5 de septiembre, por el que se establece el sistema europeo de créditos y el sistema de calificaciones en las titulaciones universitarias de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional.*”

<http://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2003-17643>

[consultada el 13 de marzo de 2013]

MINISTERIO DE LA PRESIDENCIA (2001): “*Ley orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades.*” (LOU)

<http://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2001-24515>

[consultada el 25 de enero de 2013]

MINISTERIO DE LA PRESIDENCIA (1995): “*Ley 3/1995, de 6 de abril, de reconocimiento de la Universitat Oberta de Catalunya.*”

<http://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1995-15076>

[consultada el 20 de setiembre de 2013]

MINISTERIO DE LA PRESIDENCIA (1983): “*Ley Orgánica 11/1983, de 25 de agosto, de Reforma Universitaria.*” (LRU)

<http://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1983-23432>

[consultada el 17 de marzo de 2013]

MINISTERIO DE RELACIONES CON LAS CORTES Y DE LA SECRETARÍA DEL GOBIERNO (1989): “*Real Decreto 1086/1989, sobre retribuciones del profesorado universitario, de 28 de agosto de 1989.*”

<http://www.boe.es/boe/dias/1989/09/09/pdfs/A28653-28656.pdf>

[consultada el 3 de mayo de 2013]

MITZMAN, A. (1976): “*La jaula de hierro. Una interpretación histórica de Max Weber.*”. Editorial Alianza. Madrid

MOLARE, M. T (2010): “*Mercantilización de la Universidad.*”

<http://plataformaporlaeducacion.files.wordpress.com/2010/04/mercantilizacion-de-la-universidad.pdf>

[consultada el 17 de junio de 2013]

MORA, A. (2007): “*El Arielismo: de Rodó a García Monje.*”, Editorial de Universidad Estatal a Distancia, EUNED, San José.

MORA, H. (2010) “*El método etnográfico: origen y fundamentos de una aproximación multitécnica*”, Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research (ISSN 1438-5627), Volumen 11, No. 2, Art. 10, Mayo 2010, <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1283/2956>, [consultado el 13 de octubre de 2011].

MORA RUIZ, J. G. (2007): “*La auténtica historia de dos décadas de puesta en marcha de un sistema de garantía de calidad de las universidades españolas*” en “Diez años de la evaluación de calidad de las universidades”, Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación, Madrid.

MORA RUIZ, J. G. (2004): “*A decade of Quality Assurance in Spanish Universities*” en Accreditation and Evaluation in the European Higher Education Area., S. Schwarz and D.F. Westerheijden (eds.) Kluwer Academic Publishers. Netherlands.

MORENO SECO, M. (2003): “*La política religiosa y la educación laica en la Segunda República*”, en Pasado y Memoria, Revista de historia contemporánea, Editada por el Departamento de Humanidades Contemporáneas, Universidad de Alicante, España.

MORIN, E. (1999): “*Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*”, Organización de las Naciones Unidas para la educación, la ciencia y la cultura, UNESCO, París.

<http://www.unmsm.edu.pe/occaa/articulos/saberes7.pdf>
[consultada el 16 de febrero de 2013]

MUÑOZ REPISO, M. (2000): “*El sistema educativo español: 2000*”, Centro de Investigación y Documentación educativa, Ministerio de Educación Cultura y Deporte, Secretaría General Técnica, Madrid.

MURGA MENOYO, M. A. y QUICIOS GARCIA, M. del P. (2006): “*La Reforma de la Universidad: cambios exigidos por la nueva Europa*”, Librería-Editorial Dykinson. Madrid

NACIONES UNIDAS (1948): “*Declaración universal de los Derechos Humanos*”, <http://www.un.org/es/documents/udhr/>
[consultada el 18 de noviembre de 2012]

NATIONAL COMMISSION ON EXCELLENCE IN EDUCATION (1983): “*A Nation at Risk: The Imperative for Education Reform*”, The Chronicle for Higher Education. Mayo 4, New York.

NAVARRO LAMOLDA, M. (2012): “*Universidad y laicismo en la II República*”, ponencia presentada en la III Semana sobre Republicanismo en España Facultad Sociología, Granada, 18 de abril. http://www.laicismo.org/data/docs/archivo_649.pdf
[consultada el 7 de marzo de 2013]

NEAVE, G. (1998): “*The evaluative state considered*”. European Journal of education, 33 (3), pág. 265- 284
<http://www.jstor.org/stable/1503583?seq=2>

[consultada el 20 de octubre de 2012]

NEAVE, G. (1998-2-): “*Autonomía, responsabilidad social y libertad académica*”. Debate temático, Unesco, Paris.

NEAVE, G. (1995): “*La política de calidad. Evaluación en la Enseñanza Superior en Europa Occidental*”. Revista de Educación, núm. 308, Madrid.

NEWMAN, F. (2000) “*Saving Higher Education’s Soul*”, The future project. Policy for Higher Education in a Changing World

<http://www.nerche.org/futuresproject/publications/soul.pdf>

[consultada el 14 de abril de 2012]

NEWMAN, J. H. (1982). “*The Idea of a University*”. Notre Dame: University of Notre, Dame Press. First published 1852. Indiana, Estados Unidos.

NUSSBAUM, M. (2010): “*Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*”, Katz editores, Madrid

ORTEGA CASTRO, V. (2007): “*Antecedentes de las políticas de evaluación de la calidad en España*”, en “Diez años de la evaluación de calidad de las universidades”, Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación, Madrid.

ORTEGA Y GASSET, J. (1930): “*Misión de la universidad y otros ensayos afines*”. Libro Dot.com.

<http://www.gutenscape.com/documentos/e4e2955e-f45e-459a-8563-c08307527df6.pdf>

[consultada el 21 de febrero de 2013]

ORTIZ Y REYES, M. (2010): “*Reinterpretando con Ortega y Gasset: la misión de la universidad en la sociedad del conocimiento*”. Ponencia presentada en simposio: La Universidad en Discusión, Conocimiento y Proyecto de Futuro. Cátedra UNESCO de Educación Superior. Marzo.

http://www.iesalc.unesco.org/ve/dmdocuments/observatorios/pensamientouniversitario/2010_ptorico_reinterpretando_con_ortega_gasset.pdf

[consultada el 15 de marzo de 2013]

PALMA I MUÑOZ, M. (2009): “*Bolonia desde el Parlamento Español: 10 Años de Política Universitaria*”, La Cuestión Universitaria, 5; Boletín Electrónico de la Cátedra UNESCO de Gestión y Política Universitaria, Universidad Politécnica de Madrid.

http://www.lacuestionuniversitaria.upm.es/web/articulo.php?id_articulo=52

[consultada el 13 de enero de 2013]

PALOMERO PESCADOR, J. E. y TORREGO EGIDO, L. (2004): “*Europa y calidad docente, ¿convergencia o reforma educativa?*” Presentación en el XI Congreso de Formación del Profesorado, en Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, vol. 18/3, Universidad de Zaragoza

PEDRÓ, F. (1993): “*Estado y Educación en Europa y los Estados Unidos: situación actual y tendencias de futuro*”, en Revista Iberoamericana de Educación, Organización de Estados Iberoamericanos, número 1, Estado y Educación, Madrid.

<http://www.oei.es/oeivirt/rie01a03.htm>
[consultada el 26 de noviembre de 2012]

PÉREZ JUSTE, R. et al (2000): “*Hacia una educación de calidad. Gestión, Instrumentos y evaluación*”, Narcea, Madrid

PESET, M. (2002): “*Autonomía y libertad de cátedra*”. Discurso en la investidura como Dr. Honoris causa por la Universidad Carlos III de Madrid,
http://portal.uc3m.es/portal/page/portal/conocenos/honoris_causa/discurso_mariano_peset
[consultada el 23 de febrero de 2013]

PESET, M. y MENEGUES, M. (2000). “*Espacio y localización de las universidades hispánicas*”. Cuadernos del Instituto Antonio de Nebrija, 3. España.
<http://orff.uc3m.es/bitstream/10016/1008/1/CIAN-2000-3-PesetMenegus.pdf>
[consultada el 24 de febrero de 2013]

PESET, M. y PESET, J. L. (1992): “*Las universidades españolas y el siglo de las ciencias*”. Ed. Ayer, 7.
http://www.ahistcon.org/docs/ayer/ayer7_02.pdf.
[consultada el 2 de febrero de 2013]

PINTO, G. (2010): “*The Bologna Process and Its Impact on University-Level Chemical Education in Europe*”, Division of Chemical Education, Inc and ACS Publications Journal of Chemical Education, v87 n11 p1176-1182, Washington, Noviembre.

POVEDA SANZ, M. (2011): “*Educarse para servir al Rey: el Real Seminario Patriótico de Vergara*”, en Revista Complutense de Educación, Vol. 22 Núm. 1 147-150.
<http://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/36570/35404>
[consultada el 4 de marzo de 2013]

PRADOS GALLARDO, M. del M. (2009): “*Discurso educativo y enseñanza universitaria. Análisis de la interacción discursiva entre profesores y alumnos desde la perspectiva constructivista*”. Tesis Doctoral. Universidad de Sevilla.
<http://fondosdigitales.us.es/tesis/tesis/1246/discurso-educativo-y-ensenanza-universitaria-analisis-de-la-interaccion-discursiva-entre-profesores-y-alumnos-desde-la-perspectiva-constructiva/>
[consultada el 10 de noviembre de 2011]

PROFESOR ANECADO (2013): “*Según el confidencial.com, el Gobierno extingue la ANECA*”, foro de discusión, creado el 18 de octubre de 2013.
<http://profesoranecado.foroactivo.com/t395-segun-el-confidencialcom-el-gobierno-extingue-la-aneca>”
[consultado el 28 de octubre de 2013]

RAMA, C. (2006): “*La Tercera Reforma de la educación superior en América Latina*”, Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires.

RAMOS MARTINEZ, I. (2006): “*La protesta estudiantil en Galicia contra la Ley Orgánica de Universidades*”, Athenea Digital, otoño, número 10. Barcelona
<http://redalyc.uaemex.mx/pdf/537/53701001.pdf>
[consultada el 13 de marzo de 2013]

RAURET i DALMAU, G. (2004): “*La acreditación en Europa*”, en Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, vol. 18/1, abril, Zaragoza.

RECIO, F. (1986), en GARCIA FERRANDO, M. “*El Análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación*”, Alianza Editorial, Madrid

RELANCIO, A. (2007): “*Las universidades medievales*”. Ciencia y cultura en la Edad Media, Actas VIII y X. Canarias. Noviembre.

<http://www.bibliotecagonzalodeberceo.com/berceo/relancio/lasuniversidadesmedievales.htm>

[consultada el 20 de febrero de 2013]

REY CASTRO, I. (2009): “*El espíritu de Bolonia*”. El Viejo Topo, España

<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3019283>

[consultada el 20 de junio de 2013]

RODRIGUES DIAS, M. (2005): “*Educación superior como bien público: tendencias y dificultades*” en PUGLIESE, J. ed. (2005): “*Educación Superior: ¿bien público o bien de mercado?*”, Secretaría de Políticas Universitarias, Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, Presidencia de la Nación, Buenos Aires.

RODRÍGUEZ ESPINAR, S. (2007): “*De la prehistoria de los planes de evaluación de la calidad de las universidades españolas. Algunas consideraciones de futuro*”, en “Diez años de la evaluación de calidad de las universidades”, Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación, Madrid.

RODRÍGUEZ IZQUIERDO, R.M. (2009): “*El reto de la convergencia europea: necesidades y cambios*”, Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria. Vol. 2, Nº 1. Universidad de Vigo.

RODRÍGUEZ SABIOTE, C. y GUTIÉRREZ PÉREZ, J. (2003): “*Debilidades de la evaluación de la calidad en la universidad española*”. Causas, consecuencias y propuestas de mejora. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 5 (1).

<http://redie.uabc.mx/vol5no1/contenido-sabiote.html>

[consultada el 3 de mayo de 2013]

ROGERO, J (2010): “*De la UNESCO a la OCDE. Del derecho a la educación a su mercantilización*”.

Movimientos de Renovación Pedagógica. Área de educación, exclusión y menores de Madrid. Campaña contra la Europa del capital, la globalización y la guerra 2010

www.nodo50.org/candela/pdf/delaunescoalaocde.pdf

[consultada el 25 de noviembre de 2012]

ROIG VILA, R. et al. (2007): “*Investigar el cambio curricular en el Espacio Europeo de Educación Superior*”. Publicación Alcoy, Marfil.

ROMERO, A. (2000): “*El estudio del poder*”

www.anibalromero.net/El.estudio.del.poder.pdf

[consultada el 23 de julio de 2013]

ROMERO IZARRA, G. (2010): “*Decíamos ayer... Unión europea, ¿una escuela para qué?*”. Área de educación, exclusión y menores de Madrid. Campaña contra la Europa del capital, la globalización y la guerra 2010

<http://plataformaporlaeducacion.files.wordpress.com/2010/03/deciamos-ayer.pdf>

[consultada el 17 de junio de 2013]

RUE, J. (2007): “*Enseñar en la universidad: el EEES como reto para la educación superior*”, Ed. Narcea, Madrid.

RUE, J. (2004): “*La convergencia europea: entre decir e intentar hacer*”, año/vol. 18, número 001, Revista Universitaria de formación del Profesorado. Universidad de Zaragoza,

RUÍZ BERRÍO, J. (1988): “*La calidad educativa en la historia. A la búsqueda de la calidad perdida*”. En IX Congreso Nacional de Pedagogía, Sociedad Española de Pedagogía, Gráfica Ciudad. Alcoy.

RUÍZ CORBELLA, M. (2004): “*El Espacio Europeo de Educación Superior y las titulaciones de educación*”, Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 18 (3), 61 -79. Universidad de Zaragoza.

<http://www.redalyc.org/pdf/274/27418304.pdf>

[consultada el 28 de marzo de 2013]

SABADELL, M, TAULATS, M, y SOLA, I., (2012): “*Conceptos y modelos del aseguramiento de la calidad*”. Proyecto ALFA Aseguramiento de la Calidad: políticas públicas y gestión universitaria. Seminario Europeo de Difusión, Barcelona, 11-13 de enero.

http://www.cinda.cl/proyecto_alfa/htm/documentos.htm

[consultada el 11 de mayo de 2013]

SABIRÓN SIERRA, F. (2007): “*Métodos de investigación etnográfica en Ciencias Sociales*”, Ed. Mira, Zaragoza.

SADLAK, J y DE MIGUEL, J (2006): “*La educación superior en el mundo: Europa. La financiación de las universidades*”. Multiprensa, Barcelona

SALABURU ETXEBERRIA, P. (2007): “*La Universidad en la encrucijada. Europa y EEUU*”, Academia Europea de Ciencias y Artes, Madrid.

SALABURU ETXEBERRIA, P. (2007-1): “*Cuestión de horas*”, La Cuestión Universitaria, ISSN 1988-236X, Nº. 2.

SALABURU ETXEBERRIA, P. (2011): “*Bolonia precisa menos rigidez y más autonomía*”. Entrevista del diario EL PAIS realizada del 12 de mayo.

http://elpais.com/diario/2011/05/12/paisvasco/1305229214_850215.html

[consultada el 23 de agosto de 2012]

SALABURU ETXEBERRIA, P. (2011-1) “*¿Cuándo se van a rebelar los rectores?*”, Artículo de opinión, Diario Vasco, miércoles 5 de octubre.

<http://www.diariovasco.com/v/20111004/opinion/articulos-opinion/cuando-rebelar-rectores-20111004.html>

[consultada el 23 de octubre de 2012]

SALAZAR, J.M. (2012): “*Modelos de aseguramiento de la calidad en la educación superior*”, CINDA, Ril Editores, Santiago de Chile.

STAMATELOS, G. M. y STAMATELOS, A. M. (2009): “*The Role of Engineering Laboratories in the Establishment of a Quality Culture in Higher Education in Greece*”, European Journal of Engineering Education, v34 n1 p1-13; Taylor and Francis Ltd. Philadelphia, Marzo

SERRANO GOMEZ, E. (1994): “*Legitimación y racionalización: Weber y Habermas, la dimensión normativa de un orden secularizado*”. Editado por Anthopos y Universidad Autónoma Metropolitana de México. Barcelona, España.

SEVILLANO CALERO, F. (2004): “*El mito del 98 en la cultura española*”. En Pasado y Memoria, Revista de historia contemporánea, Universidad de Alicante.

<http://publicaciones.ua.es/filespubli/pdf/15793311RD36419251.pdf>

[consultada el 5 de marzo de 2013]

SKILBECK, M. (2001): “*The University challenged: A review of international trends and issues with particular reference to Ireland*”, Higher Education Authority, Dublin.

www.iaa.ie/press-publications/publications/iaa-publications/iaa-publications-archive

[consultada el 5 de enero de 2013]

SCHULTZ, T. (1990): “*Restablecimiento del equilibrio económico. Los recursos humanos en una economía en proceso de modernización*”. Gedisa editorial, Barcelona.

SCHULTZ, T. (1961): “*Investment in human capital*”, American Economic Review, vol 51) citado en BLAUG, M. (1972): “*Economía de la educación. Textos escogidos*”, Editorial Tecnos, Barcelona.

SCHULTZ, T. (1959): “*Invest in man: an economist's view*”, en UNESCO (1971), Reading in the economics of education, Paris.

SIMPLE LOGICA (2009): “*Plan Bolonia: conocimiento y valoración*”.

<http://www.simplelogica.com/iop/iop09003.asp>

[consultada el 2 de agosto de 2013]

TERMES, R. (2000): “*El papel polifacético del Ingeniero Industrial en la sociedad actual*”, discurso en el Acto de inauguración de las celebraciones del Sesquicentenario de la carrera de Ingeniero Industrial Colegio Oficial de Ingenieros Industriales de Cantabria Santander, 18 de noviembre.

<http://web.iese.edu/rtermes/acer/acer46.htm>

[consultada el 4 de marzo de 2013]

TOFFLER, A. (1985): “*La tercera ola*”

<http://www.frrg.utn.edu.ar/frrg/apuntes/cmasala/La%20Tercera%20Ola%20Toffler.pdf>

[consultada el 1 de abril de 2013]

TOMAS i FOLCH, M. y ARMENGOL ASPARO, C. (2007): “*Reconstruir la universidad a través del cambio cultural*”, Universidad Autónoma de Barcelona,

UNESCO (2009): “*Comunicado de la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior - 2009: La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo*”; Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, París, 5 al 8 de julio.

www.iesalc.unesco.org/ve/dmdocuments/comunicado_cmes09es.pdf

[consultada el 20 de noviembre de 2012]

UNESCO (1998): “*Declaración mundial sobre la educación superior en el Siglo XXI: visión y acción*”.

www.unesco.org/education/eduprog/wche/declaration_spa.htm

[consultada el 23 de enero de 2013]

UNIVERSIA (2004): “*La Universidad de Deusto traslada el proyecto "Tuning" a América Latina*”, noticia publicada 11 de noviembre de 2004

<http://noticias.universia.es/movilidad-academica/noticia/2004/11/11/610498/universidad-deusto-traslada-proyecto-tuning-america-latina.html>

[consultada el 28 de marzo de 2013]

UNIVERSIDAD DE ZARAGOZA (2010): “*Reglamento de la Organización y Gestión de la calidad de los estudios de grado y máster*”. Consejo de Gobierno de la Universidad de Zaragoza..

http://www.unizar.es/sg/doc/11.reglamentocalidad_001.pdf

[consultada el 20 de mayo de 2013]

UNIVERSITAT OBERTA DE CATALUNYA (1995): “*Memoria curso 1995-1996*”

http://www.uoc.edu/portal/_resources/ES/documents/memories/9596/memoria-95-96-esp.pdf

[consultada el 29 de marzo de 2013]

VALLES, M. (2001): “*Ventajas y desafíos del uso de programas informáticos (e.g. ATLAS.ti y MAXqda) en el análisis cualitativo. Una reflexión metodológica desde la grounded theory y el contexto de la investigación social española.*”

<http://public.centrodeestudiosandaluces.es/pdfs/S200105.pdf>

[consultada el 27 de junio de 2013]

VAN DER BERGHE, W. (1998): “*Aplicación de las normas ISO 9000 a la enseñanza y la formación*”, documento extraído de la Revista Europea de la Formación Profesional, n°15, setiembre-diciembre.

<http://www.larreamendy-joerns.com/downloads/Aplicaci%F3n%20de%20las%20normas%20ISO%20A%20formaci%F3n.pdf>

[consultada el 9 de diciembre de 2012]

VAN DIJK, T. (2006): “*De la gramática del texto al análisis crítico del discurso. Una breve autobiografía académica*”. Versión 2.0. Universitat Pompeu Fabra, Barcelona. Universidad Pompeu Fabra.

<http://www.discourses.org/cv/De%20la%20gramatica%20del%20texto%20al%20analis%20critico%20del%20discurso.pdf>

[consultada el 18 de julio de 2012]

VAN DIJK, T. (2002): “*El análisis crítico del discurso y el pensamiento social*”, Athenea Digital, núm. 1, Universitat Pompeu Fabra.

VAN DIJK, T. (1980): “*Texto y contexto. Semántica y pragmática del discurso*” Ed. Cátedra, Madrid.

VÁZQUEZ, M. (2011): “*Historia de un sexenio. Miserias de la evaluación científica en España*”. Grupo de investigación en Arquitectura, Urbanismo y Sostenibilidad de la Universidad Politécnica de Madrid.

<http://habitat.aq.upm.es/gi/mve/valencia-20110602-textocompleto.pdf>

[consultada el 25 de marzo de 2013]

VÁZQUEZ GARCÍA, J. L. (2011): “*Los caminos de Bolonia*”. Revista de Docencia Universitaria. Red estatal de docencia universitaria vol. 9, nº3, octubre.-diciembre.

http://redaberta.usc.es/redu/documentos/volumenes_completos_pdf/vol9_n3_completo.pdf

[consultada el 23 de enero de 2012]

VE VRIES, W. e IBARRA, E. (2004): “*La gestión de la Universidad*” Revista Mexicana de Investigación Educativa, julio-setiembre, vol. 9, número 22. México.

VEGA GIL, L. (2010): “*El Proceso de Bolonia y la Educación Comparada: miradas críticas*”, Salamanca Ediciones, Universidad de Salamanca.

VERGER, A. (2013): “*Políticas de Mercado, Estado y Universidad: Hacia una Conceptualización y Explicación del Fenómeno de la Mercantilización de la Educación Superior*”. Revista de Educación, 360. Enero-abril

<http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/numeros-completos/re360.pdf?documentId=0901e72b814a78f5>

[consultada el 17 de junio de 2013]

VICENTE, F. y GONZÁLEZ, A. (2002): “*Concepto y misión de la Universidad. De Ortega y Gasset a la reforma universitaria del nacional-catolicismo*”, en Revista Española de Educación Comparada, 8.

<http://www.sc.ehu.es/sfwseec/reec/reec08/reec0808.pdf>

[consultada el 6 de marzo de 2013]

VICO, M. (1988): “*La calidad de la educación desde una perspectiva comparatista*”. En IX Congreso Nacional de Pedagogía, Sociedad Española de Pedagogía, Gráfica Ciudad. Alcoy.

VILLA, A. (2008): “*La excelencia docente*”, en Ministerio de Educación, política, social y deporte, Revista de Educación, número extraordinario, Madrid.

VLASCEANU, L., GRUNBERG, L. y PARLEA, D (2004): “*Quality Assurance and Accreditation: a Glossary of basic terms and definition*”. Papers of higher education. UNESCO.

<http://www.cepes.ro/publications/Default.htm>

[consultada el 23 de marzo de 2012]

WEBER, M. (2000): “¿Qué es la burocracia?”, Ediciones Elaleph.com
<http://es.scribd.com/luisdo/d/16456853-Weber-Max-Que-es-la-burocracia>
[consultada el 15 de mayo de 2012]

WESTBROOK, R. (1993): “John Dewey”, en *Perspectivas: revista trimestral de educación comparada*, París, UNESCO: Oficina Internacional de Educación), vol. XXIII, n. 1-2.
http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/archive/publications/ThinkersPdf/deweys.pdf
[consultada el 15 de febrero de 2013]

WIDDONSON, H.G. (1995): “Discourse análisis: a critical view. Language and Literature” n° 4 (3), en WODAK, R., MEYER, M. (2003): “Método de análisis crítico del discurso”, Gedisa, Barcelona.

WITTGENSTEIN, L. (1953). “Investigaciones filosóficas”. Barcelona. Ed. Crítica

WODAK, R., MEYER, M. (2003): “Método de análisis crítico del discurso”, Gedisa, Barcelona.

VIII ANEXOS DOCUMENTALES

ANEXO 1: Pauta de valoración de la encuesta

Zaragoza, 15 de febrero de 2012

Estimado Profesor/a

Agradezco su aceptación para realizar la tarea de “Juez” de la pauta de evaluación de la encuesta a aplicar en el plan de investigación de mi tesis doctoral “Sistemas de Garantía de calidad en el Espacio Europeo de Educación Superior: discurso político, percepciones y prácticas”, que me encuentro realizando bajo la dirección del Dr. Antonio Bernat Montesinos.

La encuesta será enviada a los responsables de los temas de aseguramiento de la calidad de cada una de las Universidades de España.

El procedimiento de envío será electrónico utilizando la plataforma que propone el proveedor “Encuesta fácil” (www.encuestafacil.com).

Para ello se utiliza el correo electrónico dentro del cual se incluyen dos partes: por un lado se explica el motivo de la encuesta y por otro lado, se facilita un acceso (“link”) que lleva directamente a las preguntas.

Una vez completado el formulario la información es enviada directamente a una planilla donde se resumen los datos. El procedimiento que se utiliza garantiza el anonimato de quien responde.

Las preguntas sobre las que se pide su valoración como Juez se encuentran a continuación en este documento; el link por si desea acceder a su versión electrónica, es <http://www.encuestafacil.com/RespWeb/Qn.aspx?EID=1181086> .

Como es usual en esta tarea, le solicitamos su valoración a las preguntas del formulario (11 en total) expresando su opinión sobre la “Claridad”, la “Univocidad” y la “Objetividad” de cada uno de los enunciados. Ésta debe indicarse utilizando la escala de 1 a 5, siendo “5” el valor que expresa la mejor opinión sobre el enunciado.

A esos efectos le agradezco complete la tabla que figura a continuación y la remita al siguiente correo: cromero@ucu.edu.uy

Con atentos saludos

Carlos Romero Rostagno

Nombre del Juez/a:

Pregunta \ aspecto	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Claridad											
Univocidad											
Objetividad											

Indique en cada casilla el valor que corresponda entre 1 (peor opinión) y 5 (mejor opinión).

Encuesta a los responsables de los sistemas de garantía interna de calidad de las universidades de España

*1. ¿Cuál es el tipo de gestión de su Universidad?

- Pública
- Privada
- De la Iglesia Católica

*2. En lo referido al Sistema de Garantía Interna de la Calidad (SIGC), indique lo que entienda que refleja de manera más adecuada la realidad de su Universidad

- Se encuentra plenamente operativo
- Ha podido implementarse de manera parcial
- Se encuentra en una etapa inicial de desarrollo
- No se ha podido implementar

*3. ¿Cómo se ha dado la puesta en funcionamiento del SIGC en su Universidad? Indique lo que considere que refleja más precisamente su realidad

- No hubo dificultades para la puesta en funcionamiento
- Se encontraron dificultades propias de toda nueva implantación administrativa
- Las problemas han sido muchos y demoraron la puesta en funcionamiento
- Las dificultades han hecho imposible la implementación
- Otro (Por favor especifique)

*4. ¿Cómo clasificaría el apoyo dado a las propuestas de SIGC por parte de los siguientes colectivos?

	Muy alto	Importante	Aceptación moderada	Rechazo	Sin pronunciarse
Autoridades universitarias*	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Personal docente e investigador*	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Responsables de gestión académica*	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Personal administrativo y de servicios*	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Estudiantes*	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Entorno social / laboral*



*5. ¿Cómo ha sido asumido el aumento de tareas administrativas propias de SIGC por parte de los siguientes estamentos?

	Han sido asumidas sin dificultad	Fueron una carga que se pudo acomodar	Ha distorsionado otras tareas asignadas	Supuso incorporar más personal para las tareas	(No corresponde)
Autoridades universitarias*	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Personal docente e investigador*	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Responsables de gestión académica*	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Personal administrativo y de servicios*	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Estudiantes*	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

*6. Indique las expresiones que reflejan mejor la opinión de su Universidad con respecto a la ANECA

- Cumple un rol que se necesitaba en España
- Se centra en los temas más importantes para la calidad universitaria
- Permite una valoración externa con rigor técnico
- Representa una carga burocrática que perjudica el funcionamiento de la institución
- Es un menoscabo a la autonomía institucional
- Su accionar depende de las personas que la integran
- Otro (Por favor especifique)

*7. En el caso de que su Universidad se encuentre bajo la supervisión de una Agencia de Calidad autonómica, indique las expresiones que reflejen mejor la opinión de su institución sobre dicha Agencia

- Cumple un rol complementario al de ANECA en temas no asumidos por aquella
- Refleja de manera precisa las necesidades de nuestra región
- Supone una duplicación de esfuerzos administrativos que no añaden valor
- Sus tareas pueden ser asumidas por la Agencia Nacional
- Otro (Por favor especifique)

*8. ¿Qué ha supuesto el SIGC en su Universidad en temas de gestión, administración y económicos?

- Dotarnos de un conjunto de procedimientos que no disponíamos antes
- Crear grupos o comisiones que atiendan a los temas de calidad en varios niveles de la institución
- Asignar responsabilidades en los temas de calidad a Autoridades institucionales
- Incorporar personal destinado exclusivamente a los temas de calidad
- Asignar recursos económicos adicionales que estaban destinados a otros fines

- No supuso cambios sustanciales a las actividades que ya hacíamos
- Otro (Por favor especifique)

*9. ¿Qué ha supuesto el SIGC en su Universidad en temas académicos y de formación?

- Asignar roles de coordinación de actividades del SIGC a docentes de la institución
- Crear actividades de formación en temas de calidad para personal académico
- Crear actividades de formación en temas de calidad para personal administrativo y de servicios
- Generar espacios para periódicas reuniones docentes relacionadas con la calidad de las titulaciones
- Reasignar horas de docentes para dedicarlas a la gestión de la calidad de las titulaciones
- Otro (Por favor especifique)

*10. ¿Han constatado alguno de estos impactos en la implementación del SIGC?

- Ha facilitado la participación de estudiantes de manera activa en la gestión de las titulaciones
- Ha favorecido crear un clima institucional en donde importan los temas de calidad
- Ha generado en la comunidad universitaria un clima de molestias que se expresan en reivindicaciones
- No ha modificado sustancialmente la vida de la institución
- Otro (Por favor especifique)

11. Desea hacer algún comentario en general sobre la implantación de los procedimientos para la garantía de la calidad a nivel nacional o en su Universidad, o como ampliación de alguno de los puntos de las preguntas anteriores

<-Anterior Fin->

ANEXO 2: Valoración de la encuesta realizada por los Jueces

	Juez 1	Juez 2	Juez 3	Juez 4	Juez 5	promedio
P1 Claridad	5	5	5	5	5	5,0
P1.Univocidad	5	5	2	4	3	3,8
P1 Objetividad	5	5	5	4	2	4,2
P2 Claridad	4	5	5	4	5	4,6
P2.Univocidad	5	5	2	5	5	4,4
P2 Objetividad	3	5	5	5	5	4,6
P3 Claridad	4	3	2	5	5	3,8
P3 Univocidad	4	4	5	3	4	4,0
P3 Objetividad	4	3	5	5	3	4,0
P4 Claridad	4	5	5	3	5	4,4
P4 Univocidad	4	4	3	3	4	3,6
P4 Objetividad	3	4	5	5	5	4,4
P5 Claridad	5	5	5	4	5	4,8
P5 Univocidad	4	4	3	5	5	4,2
P5 Objetividad	3	4	5	5	5	4,4
P6 Claridad	5	3	5	4	5	4,4
P6 Univocidad	5	4	5	5	0	3,8
P6 Objetividad	5	3	5	5	4	4,4
P7 Claridad	5	4	5	3	s/d	4,3
P7 Univocidad	5	4	5	4	s/d	4,5
P7 Objetividad	5	3	5	4	s/d	4,3
P8 Claridad	3	5	5	4	s/d	4,3
P8 Univocidad	3	5	5	5	s/d	4,5
P8 Objetividad	3	5	5	5	s/d	4,5
P9 Claridad	3	5	5	4	s/d	4,3
P9 Univocidad	3	5	5	4	s/d	4,3
P9 Objetividad	3	5	5	5	s/d	4,5
P10 Claridad	3	4	5	4	s/d	4,0
P10 Univocidad	3	3	5	4	s/d	3,8
P10 Objetividad	3	3	5	5	s/d	4,0
P11 Claridad	5	5	5	5	s/d	5,0
P11 Univocidad	5	5	5	5	s/d	5,0
P11 Objetividad	5	3	5	5	s/d	4,5

ANEXO 3: Valoración individual de los Jueces a la Encuesta para las universidades

Nombre del Juez/a:1.....

Pregunta aspecto	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Claridad	5	4	4	4	5	5	5	3	3	3	5
Univocidad	5	5	4	4	4	5	5	3	3	3	5
Objetividad	5	3	4	3	3	5	5	3	3	3	5

Indique en cada casilla el valor que corresponda entre 1 (peor opinión) y 5 (mejor opinión).
 Las preguntas 4 y 5 al tener número impar de opciones de respuesta pueden dar lugar a que el que responde se sitúe en el medio.
 Las preguntas 8, 9 y 10 no reflejan si se puede contestar a más de una opción, lo que puede dar lugar a no ser objetivas.

Nombre del Juez/a: 2

Pregunta aspecto	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Claridad	5	5	3	5	5	3	4	5	5	4	5
Univocidad	5	5	4	4	4	4	4	5	5	3	5
Objetividad	5	5	3	4	4	3	3	5	5	3	3

Indique en cada casilla el valor que corresponda entre 1 (peor opinión) y 5 (mejor opinión).

Nombre del Juez/a: ...3.....

Pregunta aspecto	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Claridad	5	5	2	5	5	5	5	5	5	5	5
Univocidad	2	2	5	3	3	5	5	5	5	5	5
Objetividad	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5

Indique en cada casilla el valor que corresponda entre 1 (peor opinión) y 5 (mejor opinión).

(Comentarios de los jueces)

1. EN MI OPINION LAS CATEGORIAS: PRIVADA Y DE LA IGLESIA CATOLICA SE SOLAPAN
2. Como en la cuestión anterior la idea de que algo este en su etapa inicial puede significar lo mismo a que se ha implementado de manera parcial
3. La redacción en negativo ya está generando un sesgo de respuesta. Quizá el proceso gozara de facilidades.

En las preguntas 4 y 5 me planteo que diferencia habrá entre autoridades universitarias y los responsables de la gestión académica

Nombre del Juez/a:4.....

Pregunta aspecto	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Claridad	5	4	5	3	4	4	3	4	4	4	5
Univocidad	4	5	3	3	5	5	4	5	4	4	5
Objetividad	4	5	5	5	5	5	4	5	5	5	5

Indique en cada casilla el valor que corresponda entre 1 (peor opinión) y 5 (mejor opinión).

11. Desea hacer algún comentario en general sobre la implantación de los procedimientos para la garantía de la calidad a nivel nacional o en su Universidad, o como ampliación de alguno de los puntos de las preguntas anteriores

En esta pregunta habría que contemplar o recoger también el nivel de la Facultad, Escuela Técnica... porque puede ser el de mayor peso específico en la construcción de la opinión de los encuestados.

En primer lugar, este cuestionario presupone que los profesores tenemos una visión del tema que alcanza al conjunto de la Universidad, pero esto no es así; en sentido estricto, sabemos del tema en lo que afecta a nuestro centro y algo en lo referido al Rectorado, pero de esto último muy poco, excepto en aquellos casos de profesores que ocupen cargos de gestión. Del personal de administración y servicios cabe hacer, más o menos, la misma consideración.

En segundo lugar, a nivel nacional, interesa tener en cuenta la enorme diferencia que hay entre ámbitos como el de “Ciencias Sociales y Jurídicas” o el de “Humanidades” y el resto, es decir, todo el campo de las tecnologías, biomedicina... El desarrollo de la investigación, la naturaleza de ésta y su reconocimiento a efectos de sexenios de investigación, o de aprobación de proyectos de investigación son muy diferentes entre ambos “mundos” universitarios. Lo mismo cabe afirmar a nivel autonómico.

La anterior reflexión contribuye a explicar, parcialmente, las muy diferentes lecturas de la calidad que se tienen entre los profesores de esos dos “mundos” o “submundos”, matiz que ya comentamos en nuestra entrevista. Esta cautela no puede obviarse si no queremos desembocar en conclusiones poco objetivas.

-En la pregunta primera, si se da la opción “privada”, esta ya incluye a la tercera opción, es decir, “la Iglesia Católica”. Las respuestas pueden implicar que se marquen las opciones segunda y tercera.

-En la segunda pregunta habría que añadir la alternativa “Otra”.

-En la tercera pregunta no debería incluirse una conjunción en la tercera alternativa de respuesta; las conjunciones restan univocidad a las preguntas y conllevan respuestas no homogéneas.

-En la cuarta pregunta no queda claro qué se quiere decir con “sin pronunciarse”: ¿es una expresión sinónima de “no sabe o no contesta”, o “sin opinión al respecto”, o bien es el grado más bajo de apoyo, en cuyo caso tal expresión no es adecuada? Además, si la alternativa “sin pronunciarse” es una cuestión de grado, tenemos un número impar de alternativas, con el riesgo de que se tienda a marcar preferentemente la opción central.

-En la quinta pregunta la palabra “acomodar” resulta confusa. Supongo que se quiere decir “asumir”, aunque fuera con cierto esfuerzo, superior al grado de esfuerzo propuesto en la primera alternativa.

-En la sexta pregunta convendría sustituir la palabra “accionar” por “actuación, funcionamiento...”. Es decir, mejor un sustantivo que un infinitivo.

-En la séptima pregunta, la expresión “no añaden valor” es confusa, cierra la proposición pero no matiza su alcance. Además, las dos alternativas anteriores a la de “Otro” pueden interpretarse como reiterativas o coincidentes en el propósito.

-En la pregunta número ocho, convendría señalar que pueden marcarse una o más alternativas. Por ejemplo, pudo no haber cambios sustantivos en las actividades que se desarrollaban, pero sí crearse algún grupo u órgano, aunque éste tuviera poca incidencia en el devenir institucional.

-En la pregunta novena, la expresión “generar espacios” es confusa; quizá se podría decir “reservar, destinar...espacios”. Pero, por otra parte, no considero relevante esta alternativa: no es relevante que esto haya implicado más necesidades de espacio, y sí lo es la siguiente alternativa, el tiempo. Los espacios, aunque muy escasos en ocasiones, no suponen un obstáculo determinante de los procesos; pueden dificultarlos puntualmente, pero nada más. En cuanto a la expresión “horas de docentes”, también es confusa: supongo que quiere decir “horas del profesorado” y no “horas de docencia”.

-En la pregunta número diez, no considero que haya que calificar la participación de los estudiantes con la expresión “de manera activa”; no juzgo conveniente establecer cuestiones de grado que no se pueden delimitar adecuadamente en este tipo de cuestionario. En la siguiente alternativa, no importa el “clima institucional” sino la importancia dada a los temas de calidad; el concepto “clima institucional” puede resultar sólo un “ruido” innecesario que no favorezca la homogeneidad de las respuestas.

Nombre del Juez/a: 5

Pregunta aspecto	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Claridad	5	5	5	5	5	5					
Univocidad	3	5	4	4	5	0					
Objetividad	2	5	3	5	5	4					

Indique en cada casilla el valor que corresponda entre 1 (peor opinión) y 5 (mejor opinión).

- Preg 1: En España, la distinción entre iglesia Católica y Privada no está diferenciada.

- Preg 4. En nuestra universidad, más que hablar de entorno social/laboral, ha habido participación de agentes externos a la Universidad que provienen de estos sectores. Igual se podría diferenciar.
- Preg. 6. No queda claro el formato de respuesta. si son categorías excluyentes, son muchas categorías distintas... igual habría que mejorar esta pregunta.
- Preg- 7 a 10. El comentario es el mismo que en el caso anterior. El sistema de respuesta no está claro. Son aspectos que se pueden haber cumplido en diferente grado. Se recomienda un sistema de respuesta distinto.

ANEXO 4 Sectores responsables de los temas de calidad en las universidades españolas

Universidad	Área
1. Abat Oliba	Vicerrectoría Investigación, postgrados y calidad
2. Alicante	Vicerrectoría Planificación Estratégica y Calidad
3. Alcalá	Vicerrectoría de Calidad e innovación docente
4. Alfonso el Sabio	Sin datos
5. Almería	Vicerrectoría Planificación, Calidad y vinculación con empresas
6. Antonio Nebrija	Unidad Técnica de Calidad
7. A Coruña	Vicerrectoría de títulos, calidad y nuevas tecnologías
8. Autónoma de Barcelona	Delegada rectora para la evaluación, la acreditación y la innovación
9. Autónoma de Madrid	Vicerrectorado para estudios y formación continua
10. Barcelona	Vicerrector de política académica y calidad
11. Burgos	Vicerrectorado calidad y acreditación
12. Cádiz	Vicerrectorado de prospectiva, calidad y comunicación
13. Camilo José Cela	Director de calidad
14. Cantabria	Vicerrectorado de Calidad e innovación
15. Cardenal Herrera	Unidad Técnica de Calidad
16. Carlos III de Madrid	Vicerrectorado de Calidad y Planificación estratégica
17. Castilla la Mancha	Oficina de Planeamiento y calidad
18. Católica de Valencia	No funciona web
19. Católica San Antonio (Murcia)	Dpto. de calidad
20. Católica de Avila	Vicerrectorado de Profesorado y Calidad
21. Complutense de Madrid	Vicerrectoría de Evaluación de la calidad
22. Córdoba	Vicerrectoría de innovación y calidad docente
23. Deusto	Unidad técnica de innovación y calidad
24. Europea de Madrid	Vicerrector calidad e innovación académica
25. Europea Miguel de Cervantes	Gabinete de calidad y estudios
26. Extremadura	Vicerrectorado de calidad e infraestructura
27. Francisco de Vitoria	Vicerrector de ordenación académica y calidad
28. Girona	Vicerrector de planificación y calidad
29. Granada	Vicerrectorado para la garantía de la calidad
30. Huelva	Vicerrectora de tecnologías y calidad
31. IE University	Sin datos sobre calidad
32. Islas Baleares	Vicerrectorado de docencia y calidad
33. Internacional de Andalucía	Vicerrector de planificación y calidad
34. Internacional de Catalunya	Servicio de innovación y calidad educativa
35. Internacional Menéndez Pelayo	Vicerrectorado de postgrado e innovación
36. Internacional de la Rioja	Vicerrectorado de ordenación docente y doctorado
37. Internacional Valenciana	Vicerrectorado de calidad, programación y desarrollo
38. Jaén	Vicerrectorado de Planificación, calidad, responsabilidad social y comunicación
39. Jaime I de Castellón	Vicerrectoría de planificación estratégica y calidad
40. De la Laguna	Vicerrectorado de Calidad Institucional e Innovación Educativa
41. La Rioja	Vicerrectorado de planificación y calidad
42. Las Palmas de Gran Canaria	Vicerrectorado de planificación y calidad
43. León	Vicerrectorado de Calidad y Acreditación
44. Lleida	Vicerrectorado de Planificación, innovación y empresa
45. Málaga	Dirección de secretariado de calidad y contratos programa
46. Miguel Hernández de Elche	Vicerrectorado Relaciones institucionales
47. Mondragón	Vicerrector académico

48. Murcia	Unidad para la calidad
49. UNED	Vicerrectorado de coordinación, calidad e innovación
50. Navarra	Comisión de evaluación de la calidad y acreditación
51. Oberta de Catalunya	Vicerrector de Ordenación Académica
52. Oviedo	Vicerrectorado de profesorado, departamentos y centros, Unidad técnica de calidad
53. Pablo de Olavide	Vicerrectora de calidad y garantía de servicios
54. País Vasco	Vicerrectora de calidad e innovación
55. Politécnica de Cartagena	Vicerrectorado de doctorado y calidad
56. Politécnica de Catalunya	Comisionado de planificación, evaluación y calidad
57. Politécnica de Madrid	Vicerrectorado de ordenación académica y planificación estratégica
58. Politécnica de Valencia	Vicerrector de calidad y evaluación de la actividad académica
59. Pompeu Fabra	Vicerrector de calidad y estrategia institucional
60. Pontificia Comillas	Vicerrectoría de ordenación académica y profesorado
61. Pontificia de Salamanca	Vicerrector ordenación académica y calidad
62. Pública de Navarra	Vicerrector de Economía, planificación y calidad
63. Ramón Llull	Vicerrector de innovación docente y calidad
64. Rey Juan Carlos	Vicerrectorado de profesorado y titulaciones
65. Rovira i Virgili	Unidad de calidad y planificación
66. Salamanca	Vicerrectorado de planificación estratégica y evaluación
67. San Jorge	Unidad Técnica de calidad
68. San Pablo	Vicerrector de ordenación académica y de postgrado
69. Santiago de Compostela	Vicerrectora de responsabilidad social y calidad
70. Sevilla	Vicerrectora de docencia (unidad de calidad)
71. u. a distancia de Madrid	Vicerrector de ordenación académica
72. Valencia	Unidad de calidad
73. Valladolid	Vicerrectorado de docencia
74. Vic	Vicerrector de ordenación académica y profesorado
75. Vigo	Vicerrectorado de alumnado, docencia y calidad
76. Zaragoza	Adjunto para Innovación docente

Información tomada de las páginas web de las Universidades de España, a través del enlace del Ministerio de Educación

<http://www.educacion.gob.es/educacion/universidades/educacion-superior-universitaria/que-estudiar-donde/universidades-espanolas.html>

ANEXO 5: Nómina de entrevistados y transcripción de las entrevistas en las universidades

Entrevistas realizadas en la UNIVERSIDAD DE ZARAGOZA	
Persona	Área de trabajo
Rafael Navarro Linares	Ex director de centro, con participación en la elaboración de Libros Blancos de Ingeniería. Actualmente en Escuela de Ingeniería y Arquitectura, Departamento de Ciencia y Tecnología de materiales y fluidos.
María Antonia Martín Zorraquino	Ex directora de Departamento. Participó en comisiones de calidad y evaluación de profesorado en ANECA y ACSUG. Actualmente en Facultad de Filosofía y Letras, Departamento de Lingüística General e Hispánica.
Esteban Sarasa Sánchez	Ex Vicerrector de profesorado, Ex Decano, y ex Director de Enseñanza del Gobierno de Aragón. Actualmente en Facultad de Filosofía y Letras, Departamento de Historia Medieval, Ciencias y Técnicas Historiográficas y Estudios Árabes e Islámicos.
Juan Ramón Soler Santaliestra	Ex Vicedecano de Practicum Facultad de Educación. Actualmente Facultad de Educación, Departamento de Ciencias de la Educación.
Tomas Escudero Escorza	Actuación en proyectos pilotos de evaluación de calidad, previos a Bolonia. Ex Vicerrector. Actualmente en Facultad de Educación, Departamento de Ciencias de la Educación
Eloy Fernández Clemente	Ex Decano. Ex asesor en Portugal del Centro de Historia. Ex integrante del Consejo Social y del Consejo de Gobiernos. Actualmente en Facultad Economía y Empresa, Departamento de Estructura e Historia Económica y Economía Pública.
Juan José Badiola Diez	Ex rector. Facultad Veterinaria, Departamento de Patología Animal.
Javier Paricio Royo	Adjunto al Rector para la Innovación Docente. Departamento de Didáctica de las Lenguas y de las Ciencias Humanas y Sociales.
María Teresa Maza Rubio	Directora Área Calidad. Facultad de Veterinaria, Departamento de Agricultura y Economía Agraria.
Mercedes Jaime Sisó	Ex Vicerrectora. Experiencia ANECA y agencias regionales. Actualmente en Facultad de Veterinaria.
José María Marín Jaime	Ex defensor universitario. Actualmente en Facultad de Filosofía, Departamento de Geografía y Ordenación del Territorio.
Jorge Rosell Martínez	Subdirector del Centro Universitario de la Defensa y coordinador de titulación de ingeniería.
José María Cuadrat Prats	Facultad de Filosofía y Letras. Departamento de

	Geografía y ordenación de territorio. Activo participante de actividades de calidad.
Miguel Ángel Ruiz Carnicer	Vicerrector Política Académica. Facultad de Filosofía, Departamento de Historia Moderna y Contemporánea.
Enrique Solano Camón	Facultad de Filosofía y Letras, Historia Moderna y Contemporánea. Coordinador de titulación.
Julián Casanova Ruiz	Facultad de Filosofía y Letras. Departamento de Historia Moderna y Contemporánea. Docente.
José Manuel Correas Dobato	Facultad de Ingeniería. Departamento de Matemática Aplicada.
Fernando Zulaica Palacios	Vicerrector de Estudiantes y Empleo
José María Gimeno	Ex Decano de la Facultad de Derecho. Ex presidente de la Conferencia de Decanos de Derecho. Ex candidato a Rector.
Felipe Petriz Calvo	Ex rector. Actualmente en Facultad de Ingeniería, Departamento de Matemática Aplicada.
Jorge Lorenzo Lacruz	Becario y estudiante de doctorado.
José María Yusta	Facultad de Ingeniería. Coordinador de grado de Procesos Industriales. Miembro del Colegio Profesional de Ingenieros.
Fernando Sabirón Sierra	Facultad de Educación, Departamento de Ciencias de la Educación. Docente e investigador.
Marta Gil Lacruz	Facultad de Ciencias Sociales. Departamento de Psicología y Sociología. Integrante de comisiones de diseño de titulaciones.
Alfredo Berbegal Vázquez	Facultad de Educación, Departamento de Ciencias de la Educación. Docente.
Rebeca Soler	Facultad de Educación. Integrante de comisión de diseño de Máster. Docente.
Fidel Corcuera Manso	Ex integrante de ANECA. Ex consejero de ETCS de la Unión Europea. Vínculo con Agencias autonómicas. Actualmente en Facultad de Filosofía y Letras, Director del Departamento de Filología Francesa.
María Luz Hernández Navarro	Facultad de Filosofía y Letras. Coordinadora del grado de Geografía y Ordenación en Territorio.
Nuria del Olmo	Facultad de Ciencias Sociales. Participante en equipos de diseño de Guías Didácticas.
Rafael Pagán	Facultad de Veterinaria. Coordinador Tecnología de Alimentos
Miguel Ángel Sanz	Joven investigador del área de Ciencias Sociales
Carmen García	Joven investigador del área de Ciencias Sociales
Estudiantes (5)	Estudiantes de grado y postgrado

UZ 1 Ex director de centro, con participación en la elaboración de Libros Blancos de Ingeniería. Actualmente en Escuela de Ingeniería y Arquitectura, Departamento de Ciencia y Tecnología de materiales y fluidos.

Hacía falta que se tuvieran mecanismos de garantía de calidad, que superaran los que había y eran de carácter voluntario y que no tenían consecuencias concretas. Eso que era bueno (sistema general) tenía como contrapartida el querer realizarla de forma única, sin tener en cuenta que no todas las carreras son iguales. No se puede tratar de igual manera a una ingeniería que a una carrera de humanidades (3,15'). Una bolsa común no recoge un proceso de calidad auténtico.

Aquí se ha entendido un proceso de calidad en lo que todo es igual y se han perdido de vista detalles importantes. (3,50') El sistema, en ingeniería, se ha perdido riqueza.

Ya había muchos procesos de participación en ingeniería, con vinculación con los empleadores y de actuación de los estudiantes, ya se estaban haciendo y eran normales. Cuando se va a un proceso de homogeneidad y se quitan cosas (5,08') se pierden peculiaridades.

En el mundo de las ingenierías ha generado poco rechazos, porque la lógica con las cuales siempre se había trabajado, eran las mismas que se imponían a todos en el nuevo proceso. No hubo reticencias como si en otros tipos de formación, como por ejemplo en filosofía en donde el 'mercado laboral' no tiene la misma característica que en ingeniería. (6'), y el tema calidad se ha entendido fácilmente.

Se ha perdido autonomía con la estructura rígida que se implantó, cosa que no ocurrió en otros países en donde se mantuvieron distintas culturas sin que se homogeneizara a todos por igual. (7,45') Se fastidió para que todos fueran iguales, cuando ya se estaba funcionando bien.

Se comenzó bien en el tiempo, luego se cayó en un período en donde no se hizo nada y al final hubo que correr. (8,15')

Creo en la calidad. ¿Pero cómo se establece? Es necesario establecer patrones que sean comparables con los de otros países. No se entienden la presencia de agencias autonómicas, es un escalón innecesario. (11') Se duplican los requisitos. El otro nivel (agencia nacional e internacional) es necesario. El otro es un tema político que no tiene sentido (12')

Se ha creado a la interna de supervisión de la calidad podía haberse hecho más sencillo y cercano a la realidad y más útil. (13') Se ha creado con un sistema complejísimo con un conjunto de comisiones. La calidad no se vota. La estructura que hemos elegido es mucha comisión para deslindar responsabilidades. Cuando uno va a una empresa los responsables de calidad son unos, y no se dividen las responsabilidades. (13,20') Sobran figuras y hay un solapamiento claro entre varias de las figuras que existen.

En ingeniería había muchas tradiciones sobre la forma de llevar a cabo las titulaciones que funcionaban bien y debieron dejarse de lado para pasar a formar parte de la nueva estructura centralizada. Espera que con el correr del tiempo y la evaluación de cómo se han dado las cosas pueda volverse a algunas de ellas. (17')

Participar en las comisiones de calidad para el profesorado común no adiciona mayores méritos, aunque sí suma puntaje a los coordinadores a la hora de las promociones.

El coordinador debe ser del equipo de dirección de la escuela y por lo tanto no se puede tener uno que vaya por libre. (22') Por lo tanto debe haber sintonía entre las figuras para que se tenga una armonía en los procedimientos.

Hay muchas quejas del profesorado por las nuevas exigencias y la falta de condiciones para poder desarrollar la actividad con las nuevas reglas. (25') Se está haciendo una reforma que suponía unas estructuras que no existen. El alumno tampoco está preparado para la nueva estrategia de estudio. Todo está dando más trabajo, tanto a estudiantes como docentes.

Cuando llegue el momento en que se evalúe los resultados de todos estos cambios y no se consiguieran los resultados esperados, si no se toman medidas radicales como impedir que se sigan dictando las titulaciones que pudieran ser inapropiadas, (27.30') si no existe la voluntad de cerrarlo todo lo hecho no servirá para nada.

Si lo cumplimos todo tampoco es creíble, porque es impensable que todos lo estemos haciendo bien. Es lo que pasa en las empresas. Y si se viera que todos estamos igual de bien, es porque algo estamos haciendo mal. (29,30') Ese es el talón de Aquiles que va a tener el proceso y requerirá que los políticos asuman los costos para actuar con firmeza.

La participación estudiantil es bastante buena, aunque con altibajos. Lo cierto es que tampoco les compensa participar, (31') y todo depende de la motivación de los estudiantes y el ánimo que pueda contagiarse viendo a otros que participan. Pero si se rompe la tradición es muy difícil retomarlo.

Para trabajar en calidad la gente se tiene que sentir cómoda, animada a actuar y no forzada por procesos impuestos de afuera. (35,40')

<p>UZ 2- Ex directora de Departamento. Participó en comisiones de calidad y evaluación de profesorado en ANECA y ACSUG. Actualmente en Facultad de Filosofía y Letras, Departamento de Lingüística General e Hispánica.</p>
--

Se pretende una libre circulación de sus ciudadanos en el espacio europeo, y si se piensa en ciudadanos europeos hay que trabajar para ello, no solo desde un punto de vista práctico, sino que también se debe trabajar desde el punto de vista fundacional. (8,30') Si la Unión Europea cree en sí misma realmente, tiene que crear un ciudadano europeo también y tiene que creer que hay una cierta necesidad de crear sinergias y convergencias que mantengan las características de lo que ya se tiene pero creando también algo nuevo, un cierto europeo que manteniendo características de sus propias raíces responda también a un perfil ciudadano común. Por eso era necesario establecer medidas fundamentales para que se creara esto, y las medidas de la educación superior son fundamentales.

El programa Erasmus ya tenía esa misma orientación.

A fines de los años 90, y especial a comienzos de los 2000, pudo constatar que los docentes de otras universidades europeas, Bélgica, Alemania, por ejemplo, ya estaban debatiendo lo que serían las nuevas directrices de lo que iba a ser el EEES. (11,30') Hacían huelgas, se expresaban de diversas formas, especialmente sobre lo que se llamaba la estructura "BA MA",

Bachelor Máster, y en España nada, nadie decía nada. Como si fuera un problema de otros.

En España nos informamos a prisa y corriendo de lo que era Bolonia, y las aplicaciones de la política española de lo que era Bolonia han sido contradictorias y muy irresponsablemente delineadas.

Las primeras directrices estaban bien organizadas y trataban con respeto a las personas. (14')

La Aneca se puso en marcha. La ley LOE, del PP, fue modificada mucho en el cambio de gobierno. La heterogeneidad interna de los políticos es llamativa y no fueron capaces de hacer un pacto por la educación, como sí lo hicieron en otros temas. Se fueron dando bandazos importantes.

Hay causas históricas en España que ayudan a que estas diferencias, en relación al resto del continente, sean tan marcadas. La educación para todos es recién desde la década de 1970, (16,15') pese a que desde el siglo 19 se estampaba en letra muerta en leyes que no lograban plasmarse. Pero ciertos grupos como los ingenieros ya conseguían desarrollar sus carreras de manera elitista, y con titulaciones de Ingeniero superior. Luego vinieron los ingenieros técnicos, con distintas denominaciones como las de Perito, que han tenido nombres eufemísticos.

Cuando llegaron las directivas europeas es muy probable que desde el lado de las ingenierías se haya hecho presión para que las carreras de grado en toda España quedaran de 4 años, y no como en la mayoría del continente.

La universidad humboldtiana era un modelo muy distinto del español (docente con su "autoritas" y "potestas", donde el profesor tenía la valoración social que le daba su experiencia y conocimiento, sus investigaciones), donde el docente tenía una serie de actividades predeterminadas como las "conferencias magistrales" y actividades que tenían que pasar los estudiantes, que debían hacer codo a codo con el profesor. (21') Eran los "preseminarios" y los "seminarios". Era un sistema de organización docente bien diferente al nuestro.

Pero con otros sistemas como el italiano y el francés estábamos más cerca. Pero lo que se ha hecho es algo que toma parte de esos otros métodos, pero tampoco se identifican por completo con esos sistemas externos, pero sí ha significado un cambio importante en relación a lo que se hacía antes.

Ha supuesto más un cambio de procedimientos que de orientación en lo que ya se hacía a nivel docente.

Lo que se puede señalar como negativo es con la liviandad con que se han aplicados los cambios. A los golpes, a las apuradas, sin una maduración de los temas. Además se le suma la falta de recursos económicos. (28,30')

En la reestructura interna hay muchas cuestiones que se traducen a temas económicos y no académicos.

La figura de los coordinadores estaba prevista y eran necesarios, y han comenzado a trabajar con enorme responsabilidad.

Los profesores somos muy egoístas. Hay una especie de escepticismo, dado en parte (en Humanidades) por una devaluación total de las humanidades en la sociedad y en la misma universidad. No tiene visibilidad. Ha llevado a que muchos profesores, de literatura por ejemplo, se hayan jubilado. (35,25') Además se ve resistencia a la hora de

articular lo que cada uno hace; en realidad también en cierta forma la estructura no permite (o no ve) que el profesor tiene que tener tiempo también para pensar y estudiar, para procesar los cambios, y no apurando los procesos por pura imposición. En definitiva se cambia algo, pero para no cambiar nada, porque se siguen realizando los mismos procesos. (39,08')

Al principio me ha ilusionado bastante, pero ahora ya no. (39,43')

UZ 3. Ex Vicerrector de profesorado, Ex Decano, y ex Director de Enseñanza del Gobierno de Aragón. Actualmente en Facultad de Filosofía y Letras, Departamento de Historia Medieval, Ciencias y Técnicas Historiográficas y Estudios Árabes e Islámicos.

Ha generado un cambio mayoritario porque se necesita un cambio de mentalidad, (2,45')

Quienes asumieron el riesgo de adaptarlo: dos respuestas, una negativa que dice que el cambio es un fracaso, que no está bien planteado, esperaban otra cosa; y por otro lado los que lo vieron con recelo pero aceptaron el reto, y que al final valoran que ha sido buena la experiencia. (3,40')

Las condiciones administrativas (exceso de estudiantes) hacen imposible que se lleve a cabo las metodologías que están en la base del proceso. (7,24')

Muchos profesores no se habían tomado en serio la preparación para lo nuevo, porque no se creía que se fuera a dar en realidad o se tenía una posición contraria a que se instalara. (9,09)

Las metodologías que se proponen son muy diferentes a las anteriores en la planificación, en los contenidos, a las formas de docencia y de control. De priorizar la lección magistral a que ésta sea una más, y ni siquiera la más representativa. (10,45')

Las Agencias son necesarias, aunque es posible que no siempre estén a la altura de las circunstancias. (11,53')

Ya que se tiene experiencias, deberían revisarse los procedimientos (por ejemplo los solapamientos de funciones, con las del coordinador y simplificar los procedimientos), en especial el número de estudiantes por grupo. (13,45')

El docente tiene que dedicar demasiado tiempo al papeleo y conspira en la preparación de las clases. (18,05') y a veces eso genera más rechazo que los cambios en sí mismos. Los estudiantes ha admitido mejor que el profesorado el plan Bolonia, especialmente porque no han experimentado lo anterior y lo han tomado con naturalidad. (20,45')

UZ 4. Ex Vicedecano de Practicum Facultad de Educación. Actualmente Facultad de Educación, Departamento de Ciencias de la Educación

La calidad de la educación en los centros escolares se da al querer emular lo que sucede en el modelo empresarial quieren tener certificaciones de calidad de diversa índole para poner en el papel timbrado una validez oficial, no tanto porque esperen mucho de ello sino porque tienen buena imagen de cara al cliente. No hablar de 'cliente' en la educación en este momento es porque no quiere ver la realidad de lo que sucede. La

política de mercado es la que manda, no tanto en la pública, pero sí en las otras con todo lo que eso implica para estar a la caza de clientes, que escasean. (2,30')

En España, Bolonia ha sido una especie de fraude. (3,07') Lo que sí hay que reconocer que al profesor se le pide que trabaje de otra manera, de acuerdo a estilos de trabajo que ya eran conocidos y aplicados en otros países. Pero en unas condiciones, especialmente en la cantidad de estudiantes, que no se da acá.

Ha venido muy bien en cuanto a los planteamientos metodológicos. En otras partes ya se venían haciendo. (5,05')

En lo demás, que se pase de 3 a 4 cursos (en Magisterio), pero no quiere decir que sea mejor, si lo que se termina haciendo es un más de lo mismo o un peor de lo mismo, con multitud de asignaturas, multitud de contenidos, picoteando en todos ellos y sin profundizar en ninguno. Nos estamos equivocando totalmente, so pretexto de que el grado es una formación de base y luego vendrán los postgrados para potenciar. (5,15') Pero por eso mismo, la formación de base debe ser muy sólida, no picoteada en muchos contenidos, y por lo tanto restringir el ámbito de actuación y centrarnos en lo nuclear. No lo estamos haciendo así.

En cuanto al número de alumnos por aula. Se dijeron 50 alumnos y luego vieron que se necesitaban 60, pero en los hechos hay hasta 90.

Bolonia ha sido en el mejor de los casos, una reforma metodológica, pero por la cantidad no permite realizar las actividades participativas que se pretendían. Por lo tanto el profesorado sigue abundando en la exposición magistral y luego poniendo unas prácticas tontas, pero que hay que cumplir para estar al día con los requisitos. (6')

Debió haberse hecho una preparación previa del profesorado para asumir la reforma, y no se hizo.

Además parece ser que se concibe a la universidad al servicio del mundo de la empresa. Esto es muy conflictivo. La universidad tiene que ser profesionalizadora, pero también tiene otras titulaciones que no tienen una profesionalización directa pero que son tremendamente necesarias para la sociedad. El pedagogo, el filósofo, etc.- (8,20') Olvidarse de estos es estar alimentando un monstruo de sociedad, en donde la tecnología lo puede todo y puede no haber los elementos críticos para afrontar los riesgos de esa tecnología. Eso es lo que estamos haciendo, y por eso también en esto Bolonia tiene un balance negativo.

Parece que preparamos para el mundo de la empresa, pero tampoco tanto, y por lo cual no estaríamos cumpliendo bien ese cometido. Como tampoco lo hacemos bien desde el punto de vista humanístico, el balance es francamente deficitario.

La implantación en Universidad de Zaragoza se ha hecho mal, no hemos corregido los errores que se podían haber corregido y so pretexto de cubrir en cuatro años lo que se hacía en tres no se ha mejorado el plan de estudio sino repetir los mismos errores con otro formato. (11') Hemos introducido más ruido, más asignaturas totalmente discutibles, porque la implantación de los planes de estudios y el reparto de los espacios para las asignaturas y los contenidos no se hacen tomando en cuenta la científicidad sino que es un proceso político, de lucha de poder. De reparto de poder entre los departamentos por más votos, más presupuesto, más profesores, etc. (13,45')

La sociedad española ha estado calada con el criterio de que todo es relativo. Es la aplicación de la política del 'Corte Inglés', en donde el cliente siempre tiene razón. En

la universidad está pasando eso, se ha llegado a un clientelismo en donde antes cualquier reclamo de los estudiantes por los motivos más banales, siempre se le da la razón y los profesores se sienten coartados y limitados en sus posibilidades docentes. Eso lleva a una degradación del rigor en el desarrollo de las clases, que se convierten en reuniones de “amiguetes”. El panorama es desalentador, aunque no puede achacarse de ello a Bolonia. (16,15’)

Hay centros (Ingeniería, Medicina, Veterinaria y Ciencias) en donde se puede decir que aún se conserva una cultura diferente, pero en las ‘humanidades’ el panorama es desalentador.

En EEES el discurso es el de la calidad, porque además es el que siempre se esgrime, pero la realidad es otra. (20,09’) Hay ejemplos concretos en que se argumenta para la toma de decisiones absurdas de gestión bajo el argumento de ‘calidad’, que siempre es la patente de corso para intentar justificar hasta los más grandes desatinos, pero la calidad en sí misma no importa, absolutamente nada. La conformación de departamento en donde casi los 2/3 son profesores contratados, sin vínculos con la investigación y con escasa preparación docente (y menos preocupación por lo que sucede en la universidad), más el número excesivo de estudiantes (más de 140 en algunos grupos) muestran a las claras que no es posible realizar actividades de calidad en esas condiciones. Otra muestra es la cantidad casi nula de fallos ‘en suspenso’ en los exámenes, en donde todos los estudiantes pasan sin problema. La calidad si figura en los grandes discursos, pero en la realidad importa un rábano. (22,30’)

Los mecanismos que se ha dota la universidad no podrá revertir eso, por la forma en que se diseñó. La responsabilidad de las Comisiones está en manos de personas del ámbito de confianza del equipo decanal, y por lo tanto todas las informaciones que puedan surgir de abajo se tergiversan para que aparezca como que no hay problemas y que se puede demostrar una imagen de rigor ante el Rectorado.

La evaluación del profesorado es también algo perverso. Deben demostrar que tienen alto aprecio del estudiantado, no tener alto índice de reprobados, ser muy concesivos, etc., por lo tanto todo en sentido dirigido a que las cosas sigan un curso sin dificultades. Es otro engaño. (23’)

Los mecanismos de garantía de calidad interna se convierten en órganos burocráticos, carentes de todo rigor, que están allí para la autocomplacencia más absoluta. (24,30’) Sobre todo porque cuando alguien propone cambios, se toma como una crítica personal de profesor hacia el Coordinador o el Decano, y se le declara la guerra personal porque se ha atrevido a cuestionar la línea del decanato. Es alucinante, es la perversión. Nosotros neutralizamos los mecanismos de control de la calidad. (25,15’)

El futuro lo ve con mucho pesimismo por el encare que su Facultad está haciendo de la formación de los futuros docentes. El panorama es desalentador si no se toma una reforma del sistema educativo completo, incluyendo la universidad, se va en camino de ser en Europa un país absolutamente irrelevante.

Lo que se tiene no es creíble .La madre patria es una fifa. (31’)

UZ 5 Actuación en proyectos pilotos de evaluación de calidad, previos a Bolonia. Ex Vicerrector. Actualmente en Facultad de Educación, Departamento de Ciencias de la Educación

La etapa de evaluación de la calidad previa a Bolonia tuvo un origen en más de una fuente, en parte a iniciativa de las propias universidades y en otras desde el Ministerio.

Eran varias las motivaciones y entre ellas el que se consideraba que la sociedad invertía mucho dinero en las universidades y del cual éstas no rendían cuenta (2,50'). Luego de que en otras partes de Europa comenzaron a darse los movimientos de evaluación y acreditación, se comenzó a dar los movimientos de evaluación institucional que es un movimiento orientado a la mejora. Se hablaba de evaluación para la mejora. (3,20')

De hecho se entendía que en un momento todo el movimiento de evaluación debía tener que llegar un punto en que se pasase a las universidades todo el tema de la calidad y la Agencias jugar sólo un papel intermediario de control de algunas cosas básicas pero todo el movimiento de mejora en las universidades. Esa fue la teoría de los comienzos, pero allí se quedó. (5')

En el tema de Bolonia hay mucho oyente poco documentado (6,10') y con preconcepciones de todo tipo.

Pero detrás de los movimientos de calidad no hay tan malas intenciones, y desde luego que no está la empresa detrás. Lo hacen gente especializada que son educadores, profesores, gente de educación. Hay también algunos que son economistas, pero es natural por los recursos que se invierten. (7') Pero lo que no puede haber es una ineficiencia del 30 y pico de abandono en el sistema.

En la segunda empresa de Aragón como es la Universidad de Zaragoza, (8') es normal pensar que tenga una unidad de calidad. ¿Qué controlar? Habrá que controlar el gasto, los output, la utilidad de recursos. Cuando en este país hablas de eficiencia hay gente que se rasga las vestiduras. Si algo tenemos que hacer quienes trabajamos en el ámbito público es ser eficientes, lo que no quiere decir que no tengamos que poner antes el ser eficaces. (8,27')

Qué se han cometido errores, que se podrá haber hecho de otra manera, que a lo mejor el sistema no estaba preparado para evaluar a todas sus carreras al mismo tiempo: todas son cosas que pueden ser que así fueran. Pero, ¿los profesores querían otra? Es imposible llevar adelante a Bolonia sin coordinación. (9,40') pero los profesores no se quieren coordinar.

El problema con los profesores españoles es absolutamente disciplinario, solo piensa en su disciplina y absolutamente individualista. Cuando el Estado comenzó a presionar para que la investigación se hiciera en grupos, en equipo, todo el mundo lo hizo porque había financiación. Pero eso no sucede cuando se debe coordinar para enseñar. (10) y lo que sucede es que estamos matando a los estudiantes porque todos le mandamos de todo a nuestros estudiantes.

Bolonia es lo que los pedagogos estábamos pidiendo desde hace años, como por ejemplo las competencias, la enseñanza basada en el aprendizaje, (11,50), y en la autonomía del estudiante. Lo que hizo allí fue tratar de poner en marcha esos principios junto con que las titulaciones sean homologables, haya movilidad, empleabilidad etc. Sólo cambiando las metodologías es que se podían llevar a cabo estos principios

Los que dicen que “nos estamos vendiendo a la empresa”, ¿de qué hablan? (13,20') ¿o es que no queremos que sea empleable? Estamos hablando de competencia académico – profesionales. Detrás de la teoría no había ningún engaño, otra cosa es el cómo los Estados han tratado de poner en práctica estos principios. Si estamos intentando

ponernos de acuerdo a nivel general, pero se intenta que cada Estado mantenga su autonomía, y dentro de él, la autonomía de cada institución para hacer las cosas como le parezcan, se tiene un lío complicado. (14,10')

Hay que distinguir las teorías que hay detrás de los movimientos de calidad y de Bolonia, y todo lo que ha venido sucediendo después (14,15). Entiendo que las quejas de la gente que todo se ha burocratizado muchísimo, se entiende porque es verdad.

Las agencias deberían ser como un garante externo que te ayuda a tomar decisiones que desde dentro no las ves bien (16,20')

El tema de la calidad tienen que tener un elemento interno, imprescindible para conocer la institución, pero una vez hecho esto alguien desde fuera tiene que ayudarnos a verlo desde otra perspectiva. Esta es la clave. Pero tiene que jugar un papel importante las propias universidades y a gente se lo tiene que creer. (17,20')

El principio de parsimonia es bueno en casi todo y por lo tanto deberían darse cambios con lentitud. Las universidades son muy distintas y los tiempos en cada una son también diferentes. Está es difícil que si se quiere hacer algo coordinado hay que tomar decisiones generales. (18,45'). Lo que ha pasado es que algunas titulaciones se han hecho bien y otras que han actuado para salir del paso.

La ANECA se encuentra con lo que las universidades presentan y debe incidir sobre aspectos formales, aunque se sabe que así no se puede funcionar. Por ejemplo en Educación, con tal que estuvieran todos los profesores, las asignaturas se han disgregado de forma impensable, haciendo que haya 3 o 4 profesores en cada una porque son varias las áreas que las dictan. (20').

No se ha producido el cambio de chip del profesorado. Se ha forzado institucionalmente para que se logren los productos, pero en la práctica no se ha dado. Eso está dando como consecuencias que nos está tomando mucho más tiempo los cambios.

Se han incorporado una batería impresionante de actividades pero sin que se tenga certeza si produce cambios en el aprendizaje. (20,22') Se ha hecho una especie de guerra contra la pedagogía tradicional y se ha pegado un bandazo a un tipo de actividad didáctica que no se sabe bien a dónde va. NO se está evaluado bien, y se han denostado ciertas prácticas de evaluación que antes se hacían. Se está trabajando casi con evaluaciones "check list", sin que se llegue a discriminar sobre lo que realmente sucede. (23,15')

Nos ha venido grande a todos, un movimiento muy potente con concepciones pedagógicas potentes, pero nos tomó con mal pie. Además a nivel institucional provocó una tarea excesiva que no se tenía la capacidad de responder convenientemente. Se requería un esfuerzo colegiado muy superior, sin que por ello se deje de reconocer que hay gente que se está matando, pero era necesario otro tipo de acción. Era necesario un cambio de mentalidad para poder organizarse y actuar convenientemente. (24,30')

Cada titulación pudo actuar con autonomía para el rediseño, dentro de unas pautas generales de toda la institución. Se enviaba además un supuesto experto, del ámbito de la educación, (25,45') .Algunas comisiones lo hicieron muy bien, y otras solamente han cumplido.

Se han definido objetivos de aprendizaje, pero luego no se tienen en cuenta a la hora de trabajar. (28)

UZ 6. Ex Decano. Ex asesor en Portugal del Centro de Historia. Ex integrante del Consejo Social y del Consejo de Gobiernos. Actualmente en Facultad Economía y Empresa, Departamento de Estructura e Historia Económica y Economía Pública

Estamos en una logocracia, en el imperio de las palabras. Sobreabundancia de palabras que no son malas en sí, sino en el cómo se aplican.

Aplicación snob, modernista, de utilizar conceptos nuevos mal interpretados (no solo mal traducidos) (1')

El derecho positivo, creado por los hombres no puede imponerse si las costumbres son otras. Las costumbres tienen aún más sensatez., incluso transmitidas de abuelos a nietos. Muchas cosas ya están inventadas, lo que pasa es que ahora hay que darle un nombre nuevo y cuando más arcaico mejor. (3,15')

Bolonia ha caído en general muy mal, pero es muy bueno que se quiera homologar y se siga el espíritu generado con Erasmus. (3,38')

Cierta protesta por la inflación de la pedagogía, de los malos pedagogos, introduciendo muchísima terminología como si eso fuera la solución. (5,10')

Ninguna empresa en el mundo estaría sin tener una inspección de los servicios. En realidad en la universidad existe, pero está en el papel. En 38 años nadie ha supervisado sus clases ni le ha dicho nada. (11,15')

Carrera casi obsesiva para producir artículos, descuidando lo docente. (12,30')

Europa impone cambio porque lo que impera es el productivismo, servicio de la empresa, los temas científicos y económicos, tecnológicos, y los temas humanidades relegadas cuando en Estados Unidos y en Inglaterra, para nada han perdido su peso. (13,30')

Es plegarse a políticos que no aman a la universidad como centros de investigación de la verdad, de la ciencia, sino como producción de cuerpos superiores o intermedios para el trabajo empresarial. Para eso gente con poca profundidad y no mucho refinamiento y que se adquieren hábitos y prácticas, etc. Se genera una obsesión publicista.

Los sexenios desgastan. Los tribunales que juzgan las investigaciones están conformados por gente muy diversa y juzgan sobre temas que no conoces ni les interesan.

Los 'indicios' que se utilizan para juzgar la producción se basa sobre criterios muy cuestionables, como por ejemplo privilegiar artículos en determinadas revistas antes que libros por la sospecha de que han sido editados por editoriales amigas...(16,20')

Se ha forzado en querer que todos los estudiantes sean universitarios y se ha descuidado la formación profesional.

Las exigencias para ingresar a ser docente es grande en los temas de investigación, pero luego no hay seguimiento sobre lo que se hace. Si no se vuelve a investigar nunca más, no pasa nada. Salvo casos gravísimos no se vuelve a llamar a un docente. (24,40')

La universidad (pública) no exige resultados a sus docentes, en tanto que la empresa privada sí lo hace.

No es posible experimentar a costo de la sociedad y con temas educativos. Hay una falta de prudencia y de sensatez. (36')

No se piensa en los intereses de los estudiantes cuando en la universidad se definen temas de gobierno y reparto de poder. (37,30')

UZ 7. Ex. Rector. Facultad Veterinaria, Departamento de Patología Animal

La universidad europea es muy antigua y recoge tradiciones educativas también muy diferentes. Por ejemplo, la situación de los países latinos es muy diferente a lo que se tiene en el norte de Europa. Al compartir el mismo espacio, como entidad común que aloja a todos requiere trabajar de manera coordinada. (1,40')

En un continente en donde todo debe ser común para favorecer la movilidad, supone también que la formación recibida sea equiparable.

Bolonia (acuerdo de ministros) lo que trata es de recoger ese reto y ver cómo somos capaces de tradiciones universitarias podemos acercarnos lo más posible. Lo que subyace es la libertad de movimiento de los profesionales. (4,')

¿Antes no se podía? Había de todo. En algunos casos si un país quería, podía trabar el ejercicio. O también otros casos contrarios, en países con tradición más cerrada, que ante una necesidad de ciertas formaciones, fácilmente se posibilitaba que las personas entraran a trabajar sin problemas.

De hecho en el continente había una berrera para la movilidad. Esta es la razón inicial que le da origen. (6,30')

La movilidad de estudiantes gracias a Erasmus ha sido el inicio indirecto de todo esto, en uno de los programas más exitosos, que más Europa han hecho, y que han salido más barato... Es el programa que más ha hecho en el sentido práctico para la integración (8,11') La han vivido más los estudiantes que los profesores. (11,50')

Se podría decir que Bolonia ha tenido dos objetivos: hacer posible la movilidad de profesionales, (17,45') segundo aprovechar esta movida para mejorar la calidad de la enseñanza (mejora de la calidad, verificación, mejor planificación, etc.) En esto último no es tan optimista, Ha generado un cansancio en los docentes, porque hay que hablar menos y hacer más.

Pero al final los esfuerzos van consiguiendo resultados positivos, por ejemplo, en la mejora de las formas de enseñar, algo que antes prácticamente no interesaba.

Al docente se lo contrataba por las cualidades de investigación y luego se le ponía a dar clase.

Esto en realidad es la traducción española de Bolonia, pues se aprovechó desde las autoridades centrales para hacer una reforma en profundidad.

Es como si los constructores de automóviles tuvieran que diseñar sus vehículos teniendo en cuenta lo que opinan los proveedores de las partes. Entonces si diría que en vez de cuatro neumáticos, mejor ocho; en vez de un volante, dos; en vez de 100 tornillo, 1000.... (19,32')

La enseñanza al final se resume en que se necesitan buenos estudiantes, con ganas de aprender; buenos profesores, con ganas de enseñar; y el programa académico que se debe llevar a cabo. En esto no tiene una visión muy positiva porque todavía los programas lo hacen demasiado los profesores, y cada uno trata de poner lo que entiende es lo importante, con sus sesgos y sin tener en cuenta la perspectiva del conjunto. (25,33')

La apuesta por la calidad ha sido una apuesta de la sociedad española en varias áreas, en donde en la universidad ha sido uno de los ámbitos en los que se aplicó, y que la propia Bolonia también ayudó a impulsar y fortalecer el otro proceso. O sea acoplar una serie de factores de análisis que ayudaran a mejorar la calidad.

A comienzos de la década del 2000 se ve la necesidad de establecer nuevos criterios para acreditar el profesorado, (26,30') desde una perspectiva más estatal y no tanto en poder de las autonomías, que analice la calidad del profesorado estableciendo criterios claros para los distintos niveles partiendo de los mínimos, bajo los cuales uno no se podía ni presentar.

El profesorado medio de la universidad no lo ha aceptado mal, pero tampoco especialmente bien. Ha sido más una bandera de los gestores de la universidad, entre ellos los rectores, que algo aceptado por la gente. Tampoco ha habido un rechazo. (35') La oposición de los medios de prensa ha sido, a veces debida a que hay gente de pluma muy fácil. Hay cosas que eran barbaridades y tonterías, con una visión con sesgo manifiesto que no eran de recibo. (35,33')

Bolonia usa un elemento que es complicado: reestructura los títulos universitarios, apostando por el sistema anglosajón dejando de lado la tradición latina. Adopta el sistema del grado, el postgrado y el doctorado. ¿Es malo o bueno? Los másteres no estaban asentados en la cultura española, y ahora se ha puesto como obligatorio para ejercer. Tiene algunos aspectos positivos en los de investigación, porque obligan al estudiante a hacer un trabajito y acercarse a la investigación; pero los profesionalizante a la universidad le cuestan un poco, porque el sesgo academista lo tenemos. No se tenía en la universidad española esto y por lo tanto es difícil cambiar la costumbre. (36,09')

La opción de los tres años ha creado problemas tremendos. Ha sido romper tradiciones, especialmente en las áreas de las ingenierías que han obligado poner, a la fuerza, a dos culturas a convivir en un mismo tipo de títulos (los de "grado medio" con los de "grado superior"). Algo parecido en empresariales. Los diplomados y la carrera de económicas, y también los obligaron a estar todos juntos. (39,45')

Estas han sido las causas principales de los conflictos de la aplicación de Bolonia en España (la reducción). Veremos qué pasa luego con los Másteres, que todavía no está claro como se irá a solucionar.

Lo que se ha tocado menos ha sido con el doctorado.

También ha habido implicaciones profesionales no previstas. (43')

Como un tema que se aparta un poco de Bolonia pero que está en cierta forma vinculado, se encuentra el debate o la reflexión si entre la formación universitaria y el comienzo del ejercicio de la actividad profesional debe mediar algún otro tipo de acciones. Las asociaciones profesionales aprovechan también estas circunstancias para jugar su juego.

El mundo universitario por esencia es crítico e inestable, y por lo tanto Bolonia también cae en esto. Sin embargo, hay tendencias que marcan un sesgo. Hay una dinámica positiva que se ha instaurado y que aún con cambios continuará profundizándose. (47,30')

UZ 8. Adjunto al Rector para la Innovación Docente. Departamento de Didáctica de las Lenguas y de las Ciencias Humanas y Sociales.

El proceso de Bolonia lo primero es el cambio de la estructura de estudios. (0,10')
Un segundo es la implementación de sistemas de calidad (para el reconocimiento mutuo) Con claves propias de cada país y con claves europeas.
Actualización docente: el cambio de metodologías y práctica docente.
Movilidad de profesorado y de estudiantes, el suplemento europeo al título, y demás cosas que forman parte de la movilidad.

Los objetivos son precisos y generales a la vez, ya que la situación de partida de todos los países es muy diferente. (3,45')
La convergencia es la respuesta europea a la evolución que están experimentando los sistemas de educación superior más avanzados, y una de las evoluciones que están experimentando tiene incluidos los cambios docentes... Comprende estos criterios aunque no los precisa explícitamente como otros puntos.
Está implícito que al hablar de la actualización docente se está hablando de la mejora de la eficacia y la eficiencia de los sistemas de educación superior, desde el punto de vista del aprendizaje. (5')
Aunque no está explícita la actualización docente, está de hecho contenida de en la base para que puedan alcanzarse todos los demás objetivos.
Cuando se habla de los sistemas de garantía de calidad como corazón es porque lo que se busca en primera lugar que haya una estructura comparable de estudios y se puedan hacer con un respeto mutuo entre países.
Fueron los países nórdicos los que más han insistido en la necesidad de poder contar con sistemas de garantía de calidad para confiar en la estructura de estudio de los demás países, especialmente que cuando se certifica que la calidad que tiene un egresado realmente lo tiene. (6,33')

En España se tardó mucho en arrancar. Puede haberse debido a los cambios internos en el Ministerio. (7,25')

La Agencia, a partir del Dec. 1393, da directivas claras que permiten gracias a tener el protocolo de verificación saber cuáles iban a ser las exigencias que se debían cumplir. Las respuestas dentro de las universidades son diversas pues en algunos casos se debió cambiar mucho en relación a lo que se tenía, y en otros casos mucho menos. Aún dentro de las mismas universidades las situaciones son variadas. Hay universidades que han optado por una renovación completa de su diseño, y otras que hicieron sólo una adaptación. (8,35')

Las directivas fueron muy importantes porque cambiaron la lógica de la estructura de las titulaciones: dejar de ser sólo una yuxtaposición de asignaturas y pasar a darle a los perfiles de salida el rol articulador de todo y que las competencias del alumnado deben ser el objetivo hacia el cual se trabaje. El cambio es abismal. (11,30')
Los títulos eran una enciclopedia de saber agrupados por materias, sin más. Ahora un título debe tener unos objetivos vinculados con los ámbitos profesionales de los egresados.

La figura del Coordinador es la evolución natural de todo lo que ha sido el nuevo proceso de diseño de las titulaciones. Una vez que ya se ha delineado el conjunto, se

hace necesario que exista un “director de orquesta”, un garante de que todas las partes están trabajando bien en dirección de los objetivos que se han propuesto. (13,55’)

Esta figura es diferente dependiendo de las universidades. En algunas es una figura débil, en donde únicamente armoniza estudios; en UNIVERSIDAD DE ZARAGOZA se buscó una figura fuerte, con todo el reconocimiento institucional. Están claramente definidas sus funciones; otra cosa es que el conjunto de profesores lo acepte, porque en cierta forma es una pérdida de autonomía personal porque ya no se puede hacer lo que se quiera, sino lo que se debe hacer para el bien de la titulación. (16,12’)

El sistema interno es relativamente sencillo. (17,03’)

Es centro es un gestor (el coordinador) que es quien conoce todo lo que sucede en el día a día. Pero para protegerle, darle más legitimidad y evitar posibles abusos, tiene una comisión académica que es la que toma decisiones sobre la titulación. Es la Comisión que gobierna el título, y el Coordinador rinde cuentas a esa titulación (que él no integra) que es quien gobierna el título. Es el Centro quien gobierna, y es la Junta del Centro quien tiene esa responsabilidad que puede también cumplirla como si fuera la Comisión de Garantía, o que nombren a Comisiones de garantía para que específicamente realicen esa función.

Luego, completamente aparte, está la Comisión de Evaluación cuya única función es hacer un informe de diagnóstico. No hace otra cosa, y por lo tanto se separa de los demás órganos para que pueda hacer un Informe de Diagnóstico que ayude a que se pueda realizar un plan de mejoras anuales. El órgano de garantía debe responder a este informe.

Este procedimiento se ha asumido siguiendo las directivas de ENQA, al separar ambas funciones.

En algunas titulaciones funciona muy bien, y en otros menos. En estas comisiones de evaluación actúan agentes externos y funcionan bien en la medida en que los estudiantes participan. (22,20’)

Lo que se mira desde la Vicerrectoría es que si los informes de autoevaluación sugieren aspectos a mejorar, la Comisión de Centro algo tiene que hacer o decir con respecto a eso, ya sea para asumirlas o para argumentar por qué no se hace. (22,47’)

También es importante el rol de los expertos externos en la dinamización de los procesos.

Depende de la energía de la comisión de evaluación el que todo el sistema de garantía de calidad se vea como pura burocracia o que aporte valor. La variable más grande para que se tenga una u otra visión, depende de la energía y participación de los estudiantes. (22,30’)

También aquí, para que participen los estudiantes, se basa en el rol de los coordinadores.

Dos tipos de expertos en los temas de calidad: unos que se ponen centralmente, como especialistas de calidad. Es un equipo de la Adjuntaría y que tiene por objeto favorecer los procesos de calidad y que los resultados tengan el nivel requerido. Hay otros expertos, de fuera de la universidad, que son propuestos por el Decano y nombrados por el Rector. También depende de las personas en que éstos estén dando más o menos aporte. (25,16’)

Interesa crear un sistema que aporte valor a los procesos de enseñanza aprendizaje. Por eso es que se busca que el sistema se base en la contribución de los docentes. Cuando

los estudiantes están participando el sistema se mueve, y cuando no, no funciona. (26,50')

La queja por la burocracia no se entiende, porque los momentos de trabajo adicional que se solicitan son muy puntuales. Es posible que la insatisfacción venga por el lado de las guías docentes; es imposible coordinar si las asignaturas no son transparentes y no se conoce lo que sucede dentro. Estos problemas se dan en algunas Facultades, como en Educación, donde no se han entendido. (28,45')

Las guías son muy esenciales: declare sus objetivos y diga cómo va a evaluar que no son cuestiones de cada profesor, sino una cuestión que debe valorar la Comisión de Calidad de la titulación, porque 'tu asignatura' no es una cuestión tuya. Debe colaborar hacia los objetivos comunes. (29,45')

Esta forma de pensar las asignaturas en base a objetivos de aprendizaje, es un cambio de cultura importante que como tal, no es sencillo de conseguir.

Cuando apruebo o suspendo un estudiante, lo hago en base a "estos" resultados que eran los que se proponían alcanzar. (32,10')

"Si te equivocas en el sistema de evaluación, todo lo demás está en problemas" Los sistemas que apliques determinan la forma en que los estudiantes orientarán su estudio. (36')

El estudiante tiene derecho a conocer el sistema y los criterios con los que serán evaluados. Es dejar de lado el 'sistema de poder' que tenía el docente cuando actuaba de manera arbitraria y sin controles. El pedir que se expliciten los criterios de evaluación es un buen elemento de aprendizaje y lo potencia, y acaba con la práctica detestable de que la evaluación es una herramienta de poder. Esa es la esencia de las Guías docentes. (38')

El sistema de evaluación tiende a ser fijo, más allá de quién sea el profesor que imparte la asignatura.

Desde el punto de vista del profesor lo que debería entender que lo más trascendente, lo más importante que lo define como tal, es tener un buen sistema de evaluación, pues es lo demuestra toda su experiencia y conocimientos.

El sistema de calidad no son informes, no son papeles. (41,10') Es ser capaz de definir cuáles son los ejes reales sobre los que se quiere trabajar y nos focalicemos en ellos. En la medida en que nos preocupemos en hacer coincidir los sistemas de calidad con la calidad real. Si lo agotamos en un ritualismo de puro dar cuenta hacia el exterior, el sistema se vacía de sentido.

UZ 9 Directora Área Calidad. Facultad de Veterinaria, Departamento de Agricultura y Economía Agraria.
--

Antes de Bolonia lo que se hacía de calidad eran en determinadas áreas de gestión y servicios. Se hacían planes de mejora para esos servicios. Pero en la docencia lo que se hacía antes era sólo encuestas de profesorado. (0,30') Se siguen haciendo pero no están inscritas a un programa de calidad. En base a eso es que se han negociado complementos retributivos con el gobierno de Aragón.

Hay tres tipos de evaluación: positivo, negativo y positivo destacado. No es un método que discrimine mucho y la mayoría de los profesores salen bien evaluados.

No se miden otra cosa que no sea el desempeño docente y hay temas que no salen y que tienen que ver con aspectos centrales de la titulación.

Con Bolonia lo que surge es que los títulos deben tener unos procedimientos de calidad (4,20') y que aseguren que determinadas tareas se cumplen con ciertos métodos.

En base al Real Decreto 1393/2007 es que se fija la necesidad que haya ese sistema, pero no se dice cómo hacerlo.

En UNIVERSIDAD DE ZARAGOZA la Adjuntía para la innovación y calidad fue la que se encargó de crearla. (5,10') Hay que tener los procedimientos diseñados y los agentes para aplicarlos.

Hay algunos grupos de Universidades, como el GIA y el grupo NORTE que han buscado ponerse de acuerdo en la forma de llevar adelante los procedimientos. (5,50'), pero la universidad ha optado por una vía más personal y no articulada.

Al comienzo buena parte de las instituciones quedaron centradas en los procedimientos pero no está articulada con una cultura de calidad. (7,30')

Al principio se tenía miedo por los resultados, porque se era consciente que se tenía una tarea difícil porque no se estaba acostumbrado a trabajar de manera coordinada (9'). El hecho que las titulaciones se fueron incorporando gradualmente ayudó a que se pudiera ir incorporando de a poco (fueron 12 titulaciones iniciales).

Hay un coordinador por cada titulación, tanto de grado como de postgrado (12'), y en algunos centros se vio la necesidad de crear un coordinador de coordinadores.

No hay una formación específica diseñada para los coordinadores, aunque el Instituto de ciencias de la Educación ha asumido ciertas funciones en ese sentido. (12,25') Si cuando se tuvo que hacer las Guías Docentes se han hecho cursos de formación, no formalizados, pero si ha pedido de algún centro. También se hizo un librito de ayuda para el diseño de las guías docentes. Pero no se tuvo una formación estandarizada para los coordinadores.

Por ello es esencial dar con la figura adecuada para el coordinador (13,55'), es a propuesta del director o decano del centro y debe haber buena sintonía entre ellos, y es bueno que forme parte del equipo decanal. También es bueno que el presidente de la comisión de Garantía también tenga una buena relación.

Es bueno que el coordinador tenga características de líder en el equipo de sus colegas docentes para tratar de minimizar los roces. (15'). Hay todavía algunos profesores que están despistados sobre la existencia de un sistema de garantía de calidad, y alguna de las cosas que se debieron superar fue en la forma en que se hacían las comunicaciones de las actividades, especialmente con los directores de centro y administradores (no sólo a los coordinadores).

No todos los centros funcionan igual y por eso se trató de dejar margen para que cada uno se organice. Por ejemplo eso es clave con las encuestas de satisfacción, que en algunos centros se comunican abiertamente y en otro eso se veía muy mal. (16,44') También en esto la figura del coordinador es clave para sopesar el costo beneficio de qué hacer o dejar de hacer.

Se está intentando que todo lo que tiene que ver con quejas o reclamos se dirija al presidente de la Comisión de Garantía de Calidad, buscando así superar la confusión que existe sobre cuál es el camino que debería seguirse. (19,15'). Se busca que sea éste quien derive los casos a quien corresponda. Hay un instructivo sobre Reclamaciones y Sugerencias colgadas en la Web, pero que todavía le falta ser conocido por la mayoría de las personas.

Aunque también hay casos que pueden ser de responsabilidad del Coordinador, porque el procedimiento prevé 3 o 4 vías de canalizar estos temas.

Los estudiantes siempre tenían una representación mínima en la Junta de Centro y en Comisión de Docencia (22'), pero siempre era montar un procedimiento complejo para el resultado que se tenía, pero el interés estaba en que participaran. Cuando se hizo el sistema de Garantía se buscó que claramente estuvieran presentes en la Comisión de Evaluación, en donde se recogen todos los indicadores.

Lo que se ha hecho hasta ahora es bueno aunque a distintos ritmos (24,52'). La base de lo hecho (que no ha sido invento de Universidad de Zaragoza sino exigencia de la agencia ACPUA) está en la transparencia de los procedimientos (como la guía docente); poner de manifiesto las fortalezas y debilidades de los títulos; que los títulos sean algo vivo y por lo tanto dar una respuesta a las exigencias y los retos que se encuentran.

La transparencia se traduce en la Web de titulaciones, en los autoinformes y en la visita a cada titulación (cosa que se hace en la Agencia de Aragón). (26')

Lo que se hace debe tener valor para la Universidad, y si además tiene valor para alguien más como es la Agencia, mejor. Pero esto es secundario, por lo tanto realizar un buen informe es algo que a la propia institución le debe importar más que a otros. (29')

UZ 10. Ex Vicerrectora. Experiencia ANECA y agencias regionales. Actualmente en Facultad de Veterinaria
--

Lo que se pretendía hacer era lo que había que hacer, pero fue mal interpretado en España.

El "espacio europeo" no era un objetivo per se, sino para conseguir algo. Lo que se pretendía era construir un espacio académico para competir con Estados Unidos, por mucho que se disfrazara con otras palabras, que también tenían verdad. (1') Por ejemplo el de la movilidad, donde no tenía sentido que se siguieran teniendo las dificultades para la movilidad académica y en el fondo laboral, que se tenían aún estando la Unión Europea. Ese era el objetivo final, y como objetivo inmediato facilitar la movilidad de estudiantes en el espacio europeo. Y para ello es que se debían hacer una serie de modificaciones que no se interpretaron bien.

No queda claro por qué se desvió el foco de atención de la movilidad y que la universidad europea tuviera el mismo atractivo que la universidad americana, así como se tuviera la cualidad para atraer personas de terceros países. Esto no solo no es así, sino que es demostrable que hoy la movilidad es más difícil que hace 10 años. Se han atendido otras cuestiones, también útiles y válidas pero que no atendían al objetivo al que nos comprometimos de manera voluntaria. (3')

Las Agencias son un elemento más en toda la cascada de actividades que se crearon y su papel es el que le han dado. Pero ha tenido que soportar una cascada de actividad que no era posible de realizar con los recursos dados. No pudieron asumir en el tiempo que se

les asignó las tarea de verificación y autorización, no por incapacidad sino por no les da de sí el tiempo para poder aquello con profundidad pero no pueden modificar por ellos mismos ni los tiempos ni las formas. (5'50)

Fuera de España no se entiende el por qué se dieron los movimientos no a Bolonia, especialmente porque los que los llevan adelante son los que debieran sentirse más beneficiados por las propuestas. Lo cierto es que las causas de esto están en el desvío de lo que eran los objetivos centrales, que han llevado a cambios en que no tenían por qué darse, y no se han realizado en aspectos que sí debían. En este desfasaje se entienden las protestas. Si realmente ellos hubieran entendido lo que se proponía en Bolonia deberían haber tenido que protestar porque no se estaban cumpliendo las cosas que sí formaban parte de él. (7')

Si a un estudiante le dicen que se va a acabar la universidad pública y que va a ser vendida a los mercados, un estudiante joven casi tiene la obligación de salir a protestar por ello. Lo que es inconcebible es cómo se puede haber tergiversado todo lo que eran los objetivos centrales. Es como si ahora se dijera que si un bocadillo está malo en el bar de una Facultad es porque hay un bocadillo de Bolonia. Ha servido de coartada para responsabilizar todos los fracasos, todas las incomodidades, todos los problemas con que nos hemos ido tropezando, todo el trabajo extra, todo, han encontrado allí el demonio para echarle la culpa de todo. (8,25')

Ha hecho la prueba de preguntar a la gente si sabe cuán grande es la declaración de Bolonia, cuántas páginas suponen que tiene y muchos se excusan que no han tenido tiempo. Pero la declaración es de un folio y medio, y de allí medio folio son firmas.

La palabra Bolonia es la que más se ha pronunciado en la universidad en los últimos 15 años, pero con un volumen de desinformación enorme.

Todo lo que se dice de la "metodología de Bolonia", en "número de alumnos por grupos", no tiene nada que ver, es un disparate. La gente con lo que está disgustado es con estos cambios brutales. Son cosas que puede ser que había que cambiarlas, pero no están en la declaración (11,50')

España lo que ha hecho es cambiar cosas superficiales que no estaban en los objetivos de Bolonia, y no se han hecho bien los cambios estructurales que sí debían hacerse (13,25').

Todo se ha centrado en las cosas accesorias como si en Europa se hubieran definido cosas que no están. Nos hemos quedado en cosas que pueden ser muy buenas, pero que no eran eso Bolonia (14,20')

El tema de la calidad tiene competencias repetidas entre la Agencia nacional y las autonómicas, como en tantos otros temas de la vida nacional por esta multiplicación de autonomías (18,09'), a tal extremo que en algunas cuestiones se puede optar entre una Agencia o en otras.

Las competencias repetidas con responsables en temas varios (como medio ambiente, por ejemplo), se tiene que hay (20') a nivel europeo, a nivel nacional, a nivel autonómico, a nivel local, a nivel comarcal, a nivel de diputaciones provinciales, y todo se multiplica por 17... ha ido creciendo como un monstruo.

No todo tiene que estar a nivel central, pero llegar a este nivel de desagregación resulta difícil de entender.

Eso se ve claro en las dificultades que se dan en la movilidad aún dentro de España que aún dentro de las mismas licenciaturas se le reconoce apenas parte de lo que cursó en otra universidad española.

Otro barbaridad ha sido el cambiar la expresión licenciatura por “grado”, porque en castellano ésta debe ir acompañada por otra que indique grado de qué... Se hizo una traducción a media de la expresión en inglés, donde se tiene “Bachelor degree”, “máster degree”, “doctor degree” (22,38’)

Se está tirando una enorme cantidad de dinero en titulaciones repetidas a unas distancias ridículas entre una universidad y otra (26,11’). No se fomenta la movilidad. Se podría reutilizar el dinero de manera diferente para que gracias a becas los estudiantes pudieran tener la ocasión de estudiar en un lugar diferente al que se vive.

Por ahora el sistema que se ha montado de garantía de calidad parece ser más burocrático que efectivo (31’), pese a lo cual es esperable que en algún momento se podrá valorar cuál ha sido el resultado de estas nuevas titulaciones. Ya se está viendo que no responde el resultado a todo el esfuerzo y que se han cometido errores grandes. Hasta que no pasen años y se tenga en claro cómo salen los egresados se podrán valorar los resultados.

UZ 11 Ex defensor universitario. Actualmente en Facultad de Filosofía, Departamento de Geografía y Ordenación del Territorio.

Fue 6 años defensor universitario, que fue instaurada en el año 2004. (1’)

En todo ese tiempo ha tenido algunas referencias sobre dificultades que generó en su implantación. Por ejemplo dificultades para la creación de determinados grados, (x ej, Máster de profesorado) que hace que algunos estudiantes vayan a plantear las dificultades que les acarrea la nueva estructura. Por otra parte se da que determinados docentes van a expresar su descontento por la carga burocrática que se les suma, y que en ocasiones resta para poder desarrollar las actividades de docencia e investigación (aunque es esperable que esta carga adicional es pasajera). (2,08’)

En España se aprovecha la oportunidad para pasar de una enseñanza basada en el profesor a una en donde el estudiante es el centro. No estábamos acostumbrados a esta forma de trabajo. Si no se hace bien, el estudiante corre riesgo de ser agobiado, y por eso la labor de los coordinadores es fundamental. (7,41’)

El tiempo dirá si la reforma ayudará a que los estudiantes salgan mejor formados para contribuir a la sociedad. (9’)

En el profesorado se tiene la sensación que en los últimos 20 años, las numerosas leyes de educación han ido disminuyendo los conocimientos en los estudiantes; existe el temor que Bolonia también acentúe eso. (10,06)

Los no a Bolonia no tuvieron un seguimiento masivo, ni una trascendencia relevante, más allá de que en determinados núcleos de profesores si estaban con ellos, pero no la mayoría del profesorado. (12,05’)

Las consignas que decían que iba a traer un incremento económico, y por ahora eso no ha sucedido. Por ahora queda bastante en la órbita de las universidades poder manejarlos. (13’)

La supeditación al mercado y la industria si debe preocupar para no perder de vista las funciones sociales de la universidad. (13,39’)

La estructura de garantía de calidad no parece razonable. (14,40')

Responde a dar cuentas sobre la calidad de los servicios educativos y es una responsabilidad ineludible, y por otra parte es para satisfacer las demandas que se reciben desde fuera, desde las Agencias. La posibilidad que luego de 5 años se le quite el reconocimiento a alguna titulación es un riesgo muy grande y por lo tanto la universidad ha tenido que trabajar para que no suceda, pero es necesario aligerar parte de las estructuras montadas.

Aneca parece tener una diferencia sensible entre las exigencias que se aplican en diferentes áreas de conocimiento. En algunas se es más severo que en otras. (17,15')

UZ 12. Subdirector del Centro Universitario de la Defensa y coordinador de titulación de ingeniería

Mejora de la competitividad de las universidades frente a las americanas, entiende que parte de esa motivación ha ido quedando de lado. Igual es un proceso muy útil e interesante. (1,43')

De las cosas que se esperaba, algunas ya han llegado, hay algunas interesantes y otras que son mejorables.

Las que no llegaron: la homogenización de las titulaciones. Para la movilidad de los alumnos iba a estar basado en una mayor cohesión y unidad en el diseño, y en España eso no ha sido así, y menos aún en el ámbito europeo. (2,45')

Si ayuda el sistema de cómputos de los créditos y la implantación de los sistemas de calidad si son buenas medidas que ya se tienen.

Los grupos no a Bolonia se basaban en una supuesta privatización y aumento de las matrículas, que son aspectos que nada tienen que ver sino que surge de otros procesos que se han dado en paralelo en la universidad. Los grupos aprovecharon estos argumentos de defensa de la universidad pública para hacer eco de sus reivindicaciones. Esos grupos ya no se les oyen. (4,15')

En el caso de las universidades españolas ya se tenía una movilidad de estudiantes en el entorno al 20 – 25% de los estudiantes que se van de Erasmus, pero esa cifra es muy menos en los profesores, cerca de un 2%. (6,27')

La información que se disponía en España no ayudó a avanzar al ritmo que era necesario. Fue tan largo todo el proceso de espera que la difusión de información al final se fue deteriorando. Llegó un punto que en la opinión pública se entendía que Bolonia era sólo algo referido a la evaluación continua, ahora se va a aprobar más.

Desde el profesorado muchas expectativas, de cambio de asignaturas, tampoco ayudaron que el tiempo fuera tan extenso. (8,40')

Las Agencias son necesarias para hacer algún control externo a los sistemas de garantía de calidad, pero se le ha dado mucho peso a que son los únicos que hacen la supervisión del diseño de las titulaciones, perdiendo de vista la troncalidad (que le correspondería al Ministerio). Aneca verifica haciendo sólo un control formal pero no sobre los contenidos y allí hay espacio para coordinar y darle seriedad. (19,20')

El control final lo estará haciendo el mercado de trabajo sobre la calidad de las titulaciones.

La Agencia aragonesa no evalúa profesorado ni verifica las titulaciones, que la hace la agencia nacional, y si hace el seguimiento anual de las titulaciones, que no hace la nacional.

Aunque todo lo podría hacer la agencia regional. Hay una relación de colaboración y cooperación razonable entre ellas. (13,55')

El sistema interno si cumple con los requisitos de un sistema de gestión de la calidad: permite hacer seguimiento, detectar problemas y tomar acciones correctoras de los problemas. En líneas generales cumple con su papel, pero siempre da la sensación de que hay una parte muy burocrática, pero esto es algo que va asociado a los sistemas de garantía de calidad. (14,56')

La filosofía de Bolonia en comparación con lo de antes, ha cambiado mucho. Ahora los títulos se gestionan superando la excesiva autonomía que antes tenían los departamentos. Antes era prácticamente impensable que se dieran procesos de mejora de una titulación y quedaban limitadas a lo que un profesor en su asignatura quisiera cambiar y eran variaciones nunca supervisadas. Con la figura del coordinador esto se ha superado por completo. (16,13')

Las distintas figuras que forman parte del sistema están claramente definidas, aunque el coordinador tiene una tarea primordial. (17,22')

Los estudiantes son menos activos, hay más diversidad de participación, pero puede ser porque no ven la conveniencia de participar. (19,28')

En algunos centros ha resistencia a que existan los coordinadores, aunque en términos generales se asume bien. (20,38')

UZ 13. Facultad de Filosofía y Letras. Departamento de Geografía y ordenación de territorio. Activo participante de actividades de calidad

Las Guías han sido para muchos docentes la primera aproximación a las nuevas cosas. (1')

Se corre el riesgo de igual pero hacia el nivel inferior, y convertir la universidad en un collage o una academia, especialmente porque la exigencia de los nuevos programas es inferior. (2,35') Es también riesgoso si la actividad del docente se reduce a enviarle trabajo al estudiante y que luego corregirá para ver qué aprendió.

La homogenización prevista no se podrá conseguir con el 3+1 y en el hecho de que cada institución está haciendo las cosas como les plazca. (3,52')

La burocracia está dentro de lo previsible. Hay un incremento del trabajo que es puntual. (5,30')

Estaban acostumbrados a una libertad del docente que prácticamente podía hacer lo que quisiera, y ahora los controles han cambiado eso. (6,40')

¿Si mejorará la calidad?: está por verse

La capacitación ha sido poca y se ha basado más en las iniciativas a nivel individual, no una programación general sobre la capacitación que se entendiese importante para poder tener un conocimiento y formación necesaria. (8,45') Todo profesor se pudo haber enterado.

Las Agencias son positivas que existan, para darle transparencia a todo el proceso, y también las actividades que cada uno realice. (11,40')

A los estudiantes les supone una mayor carga de trabajos y que hay estudiantes que lo hacen muy bien, pero no todos con el mismo rigor ni exigencia. (21')

UZ 14 Vicerrector Política Académica. Facultad de Filosofía, Departamento de Historia Moderna y Contemporánea.

El hecho de que haya una Agencia externa es fundamental, en el papel, en la teoría, que asegure la calidad haciendo posible que haya un nivel equivalente entre las distintas titulaciones y unos mecanismos que por encima de lo que la propia Universidad diseñe, garantice que ese título oficial tiene todos los requisitos para esa oficialidad. (1.') Por eso es muy importante y absolutamente necesario y con especialistas externos nacionales e internacionales.

Pero a la hora de verdad, no estamos demasiado contentos en general como ha funcionado ANECA. Ha funcionado poniendo muchas pegadas y dificultades de detalle, pero no ha funcionado como debía cuando se debía impedir que algunas titulaciones siguieran delante, o al menos, estuvieran mejor (2') Se ha quedado mucho detalle en lo formal, y se ha descuidado los temas de fondo. Además se ha tendido a aprobar todo, más allá de los cambios que te hagan hacer, pero en el fondo se termina aprobando todo. Hay más una metodología de trabajo por agotamiento, que cambios de fondo. (3'20) Es normal que pasen rápidamente titulaciones que tienen mucha trayectoria y años que se han venido dictando, pero no se entiende cómo puede suceder en universidades y titulaciones absolutamente nuevas, que rápidamente son aprobadas (4.19') sin que se tenga certeza de que se tengan los medios para que se puedan dar. Es verdad que luego vendrá la acreditación, para ver si se han cumplido las exigencias indicadas en las memorias de verificación.

Pero ahora no está aprobado el protocolo de acreditación, por lo cual aquí hay una incógnita que esperemos no vayan a lo anecdótico y si a las cuestiones de fondo. (5') Por eso es bueno que haya una Agencia seria, en el doble sentido del término (6,10'): que lo aplique con rigor y que no se ciña a los aspectos más formales sino que sea flexible y rigurosa. Ha sido engorrosa y lenta, y por eso pasa casi todo.

Otro tema pendiente es el de las modificaciones (7,22') en las titulaciones. Se busca que no se realicen cambios importantes hasta que no se tenga una primera generación, pero se está soportando presiones importantes desde las titulaciones para hacer cambios sobre la marcha y lo que se hace por ahora son los cambios menores, pero hay que moderar la tendencia a cambios grandes continuos.

Lo que es bueno en sí mismo, la capacidad de adaptación, (8,27) tiene riesgos, y eso hay que saberlo modular. Eso se ve sobre todo en las titulaciones que no se tenían antes y que son novedosas y que se ven necesarios de cambiar.

Uno de los mayores problemas es ponerse de acuerdo de lo que es Bolonia. (9,40') La gente la identifica con la reforma que efectivamente se ha hecho con la aplicación del RD 1393 del 2007. Esa es la forma en que se ha implementado en España, (10,05') pero la filosofía de Bolonia tiene dos grandes pilares: la transparencia y la movilidad (que van juntas) y el concepto de empleabilidad o apertura hacia la sociedad. Ambas cosas son un paso adelante de gigante.

En relación a la opción de tener grados de cuatro años. Aún pesa mucho la idea de que el saber es el contenido (14,25'), almacenarlos, y es necesario crear la capacidad para saber dónde es que se puede encontrar. Pero lo que ocurrió fue que las licenciaturas eran mayoritariamente de cinco años y se pensó cómo hacer para pasarlas a tres, sin considerar que no era eso lo que se debía hacer (mantener lo mismo en menos tiempo) sino adoptar una nueva metodología, porque para eso estaban las maestrías y doctorados para completar la formación (15,29') En buena parte las titulaciones que se han hecho, es comprimir lo de 5 en 4 (15.40')

Llega un momento en que es más terrible la modificación de lo problemático, que mantener esa misma estructura problemática (esto en el supuesto que se quiera pasar de 4 a 3 años, para estar en sintonía con el resto de Europa). De hecho ya se están haciendo acuerdos con (18,15') universidades de otros países para poder coordinar aún con estructuras diferentes, aunque es más sencillo hacer esto con másteres que con grados.

Los no a Bolonia: fue una coyuntura en que se juntaron varias cosas, (20,40') entre ellas la crisis económica (que entre otras cosas se tiene temor a que haya un aumento de las tasas); también hay una parte de elemento conservador de los estudiantes, como resistencia al cambio, y una resistencia a cierto cambio en los que cuesta asumir ciertas cosas nuevas. Hay también una desconfianza en la clase europea, tanto aquí como en otros países.

Los estudiantes estaban convencidos de que había una agenda oculta (21.15'), como un plan siniestro. La supuesta presencia e injerencia de los empresarios en la universidad no se ha visto. Hubo reacciones a la presencia de Bancos haciendo acciones buenas, como la entrega de becas, criticando esas buenas opciones por otras acciones criticables en otras áreas, pero que no tenían que ver aquí. (25')

La llegada de Bolonia en Universidad de Zaragoza supuso un cambio importante porque significa poner en funcionamiento un sistema de garantía de calidad (26,10') que no es simplemente poner en funcionamiento unos mecanismos de comisiones en donde están presentes los estudiantes que pueden hacer oír su voz y necesidades, sino todo lo que lleva consigo poner en marcha la titulación. En primer lugar, que hubiera un coordinador ya que antes nadie coordinaba y cada uno hacía lo que quería. Si bien no tenía por qué venir Bolonia para que esto se diera, con su presencia se facilitó que eso se diera. Ha sido una verdadera revolución, la del sentido común.

Junto a ello se tienen comisiones de titulación, de garantía de calidad, de evaluación, y aún de comisiones externas. No es que antes no hubiera calidad y ahora la haya, pero ahora hay mecanismos que hacen que se vea mucho más (28,44') el buen trabajo, que se coordine, y que hace que el profesor menos cumplidor tenga que necesariamente esforzarse más.

Aún lo estamos implementando. Bolonia es un camino, nunca una meta (29,14') Nunca se ha llegado a la cima, siempre se está en tensión hacia adelante...

Que la cultura de la calidad se vaya extendiendo es una revolución que se ha instalado.

Docentes. Hay gente que le cuesta por inercia y por edad. Hubo quienes se retiraron antes porque todo esto les superaba (30,45'). Pero esto siempre ha pasado con cualquier incorporación de nuevas tecnologías. Hay también estudiantes que necesitan adaptarse a ello, porque Bolonia les exige otra actitud y actividades.

La representación estudiantil en las comisiones de garantía de calidad está funcionando y siendo activas, con implicación real (dependiendo de las titulaciones) aunque siempre es mejorable (33,40')

En cuanto la burocracia interna para el funcionamiento de las comisiones, lo que está claro es que no hay vuelta atrás y lo que sí se puede mejorar es cómo engrasar o facilitar los procesos para que resulten más sencillos (35,40')

Es optimista en cuanto el futuro, partiendo de que el solo hecho de haber realizado grandes reformas de los planes de estudio no puede ser malo y sólo es esperable cosas mejores. Pero como se ha hecho en época de crisis, (38,20') debía haber venido con más presupuesto y no con menos, como se ha dado ahora.

UZ 15. Facultad de Filosofía y Letras, Historia Moderna y Contemporánea. Coordinador de titulación
--

¿Se ha tenido en cuenta la realidad de los docentes españoles? (1,25') A veces se intenta de atender tanto a la forma que se olvidan del fondo. Da la impresión que ya hay universidades que se están olvidando de Bolonia y están o rectificando o marcando nuevas pautas. (2')

Las raíces intelectuales y académicas eran muy distintas en todos los países en cuanto la geografía de titulaciones o la realidad del profesorado. (2,25') En los años 70, en España, por ejemplo se comenzaron a crear universidades casi provinciales.

Gestión interna: se ha querido poner en funcionamiento contra viento y marea se ha intentado poner en marcha u proceso de gestión teórica, de formato y normativa, que ha podido caer en la burocratización. Ha provocado una distancia entre el formato y la normativa de lo que hay que hacer y de lo que realmente sucede en las aulas. (3')

No se ha creado una cultura de la titulación, en relación a lo que supone Bolonia, sino que simplemente se ha enfocado en aquellos que de inmediato tienen que asumir cursos con la nueva metodología, en tanto que los demás están por fuera de ello. (5,15') ¿Qué sucederá cuando los que ahora están y han diseñado las guías docentes, ya no estén? Los que vendrán tendrán que empezar de cero a conocer lo que se ha hecho. Ha generado desorganización, confusión y más resistencia entre sectores que están al margen y aquellos que se han tenido que involucrar.

La adaptación a Europa supone no prostituir lo que se venía haciendo. (7,30') pero nos queda la otra pata que no es pequeña: la filosofía de Bolonia traslada el aprendizaje al propio alumno de la asignatura, sólo es posible se además se pone en juego los recursos necesarios para que las actividades se realicen. El ingreso de España coincidió con el comienzo de la crisis y por lo tanto la dotación de recursos también se comenzó de recortar. O con las políticas de ingreso de 100 estudiantes por grupo, a los que no pueden asignarse más docentes, el sistema es inviable.

Escepticismo y desánimo en el profesorado. "Tanto se quiere hacer Bolonia por arriba que estamos deteriorando la docencia por abajo". (10,15')

El tiempo que se debe invertir en papeleo, informes, evaluaciones, justificaciones, sustituir una normativa por otra, difícilmente se va a centrar en la realización de unas mejoras prácticas.

El sistema interno que se ha creado tiene riesgo de prostituirse porque son tantas las comisiones creadas (de garantía de calidad, de evaluación de calidad,) la cantidad de profesorado que representa y el coste correspondiente, sumado a otras comisiones de facultad, y demás, hace que se tomen decisiones que llevan a que se integren comisiones de garantía para toda la facultad que tienen decisión sobre lo que sucede en una titulación, pero esa comisión no tiene casi profesores que entiendan de la misma (son de otras titulaciones). (10,55')

Bolonia está bien, lo que debería repensarse es el proceso de adaptación al mismo. (16') Los docentes pueden sentirlo mal por la forma en que se la ha hecho ver lo "mal que enseñaba" y cómo debe hacerlo ahora, incrementando la burocracia y con más trabajo para él.

Se ha creado una especie de "sanedrín pedagógico" que pontifica con dudosa legitimidad. (17,30'). Hay exigencias que se ponen que contradicen lo que está escrito en las memorias de verificación.

Mercado: la calidad de vida sostenible no viene dado sólo por los bienes materiales, y por lo tanto se aborda desde múltiples facetas y formaciones, entre las cuales está la formación cívica y del ciudadano. (20') La ciudadanía y la calidad del ciudadano debe ser el resultado de una ponderación, donde puedan darse ciertas condiciones materiales para vivir y también dotarle de una serie de herramientas que le permitan tener una participación mucho más activa. (Es un discurso anterior a Bolonia, y que está instalado en la conciencia de España desde mucho tiempo atrás.)

Da para pensar en una orquestación política y de estado en donde la universidad pública interesa cada vez menos. (25,10') La tendencia es a una privatización material de la universidad pública, no como algo de derecho y si de hecho, dada por universidades de calidad y de no calidad. Parece verse en el horizonte una tendencia a que se consolidará un pequeño grupo de 8 o 10 universidades públicas de "nivel 1", (29,10') donde se ofrecen carreras de calidad y otro grupo de universidades más subsidiarias que entregan títulos de menor valor.

Los mecanismos de actuación pedagógica están más orientados a los estudiantes de la enseñanza secundaria que para jóvenes universitarios. Esto no es culpa de Bolonia sino de los pedagogos que están impulsando las reformas a la interna de la universidad. (30,30'). En las carreras técnicas, con un profesorado más novedoso y jóvenes, con niveles de experimentalidad alto, están objetivamente más preparadas para afrontar y asumir los cambios.

El proceso de Bolonia ya está dando muestras, en otras partes, que se está modificando y adaptando a las realidades concretas. (39,18') Vamos hacia una universidad selectiva, de mayor calidad, y más cara. Quizás ciertos formatos de educación están dejando de interesar a la sociedad en la que estamos.

UZ 16. Facultad de Filosofía y Letras. Departamento de Historia Moderna y Contemporánea. Docente

Un mercado común es normal que trace un mercado común en muchas cosas. Pero la homogeneidad de los planes de estudio no era el factor más importante al que se debía

haber atendido. Aquí se concibió así en un momento de expansión, donde la burocratización añadía algo pero no molestaba demasiado, y además porque se quería romper con la visión de las 'naciones estado'. (1,34')

El modelo, la orientación y el objetivo no le gustaban porque modificaba sustancialmente lo que se tenían en Europa. (3')

El problema mayor era cómo financiar mejor la educación pública, que es compartido con varios países. Tienen también un problema con el profesorado, que se ha movido poco internacionalmente, y que tienen estudiantes también menos competitivos. En cada país hay 3 o 4 instituciones competitivas y diferentes, y el resto por lo general son poco competitivos. (4')

Los Erasmus han modificado poco, porque a la vuelta vuelves al mismo sitio con una visión muy encerrada. Nada de esto estaba en la vocación de Bolonia, que daba toda la impresión que estaba construido por personas que estaban por fuera de la enseñanza. (5,20')

Pero también por otra parte es cierto que las universidades hemos creado formas de reacción muy claras, pues nos molesta mucho que nos cambien nuestra forma de trabajar, de vivir, de investigar.

Por eso en cierta forma el proceso de Bolonia era una forma de prevenir esa forma de acomodación, de autocomplacencia que hay en el mundo académico.

A la universidad española no le ha cambiado mucho en la sustancia, porque se siguen haciendo las mismas cosas pero modificando las apariencias. Salvo que hay alguien por detrás que está pidiendo guías docentes en un formato diferente y te está complicando burocráticamente la vida, el resto sigue todo como antes. No cree en un sistema que cambie con la misma gente, con los mismos profesores, con el mismo sistema de reclutamiento de profesorado., en un país que no hay movilidad. Aquí se nace, se vive y se muere en el mismo sitio (pasa también en Francia). (6,45')

No cree que se vaya a generar cambios profundos pero sí que iba a haber bastante gente que se vería acosada por los cambios que le hacían realizar con los programas, con las guías docentes. (7,35')

La Agencia de acreditación ya venía de antes. Tiene muchas ventajas aunque puede crear inconvenientes.

Entre las ventajas está en la posibilidad de romper con la valoración externa de los profesores, pero es un modelo centralizado, burocratizado que depende muchísimo de las personas que están allí. Hay otros sistemas, como el americano, en donde la búsqueda y la valoración de los méritos de los candidatos a docentes se realizan de manera mucho más amplia y no está dependiente de la opinión de los evaluadores, de su mayor o menor capacidad para el trabajo y aún de conocimiento de los criterios. (8,15')

También dependen de los gobiernos y la política.

No se ha podido eliminar la endogamia, porque la mayor parte de la gente se inserta a trabajar en donde se ha formado. Mientras no haya movilidad, la endogamia seguirá estando.

En el sistema interno de garantía de calidad ha habido una tensión entre gente que quería cambiar el sistema y el peso de los departamentos y de las áreas que buscaban el reparto de las asignaturas para sus profesores. Han quedado planes de estudio elaborados desde la perspectiva de gente que hace mucho tiempo que están vinculadas a la universidad y que básicamente no han querido verse perjudicados. (10,16')

Esta historia seguirá mal, con escasísimos recursos (solo para nóminas). Se tuvo un derroche de universidades que ahora están. Habrá problemas de sostenibilidad.

También es cierto que hay mucha gente que trabaja en la universidad que es capaz de generar mejoras porque están comprometidos con la universidad, que tiene un problema de financiación y tasas bajas. (13,30')

UZ 17. Facultad de Ingeniería. Departamento de Matemática Aplicada

La motivación no viene desde la educación superior. Una de las motivaciones más fuertes era la de la movilidad. (0,24')

En España un proceso de reconocimiento de título que fuera exitoso demoraba unos 5 años,

Con la demora en la implantación se estaba perdiendo la confianza que se pudiera poner en funcionamiento. (4,34')

Las asociaciones profesionales hicieron presiones fuertes para no perder poder. (4,50')

El programa Erasmus y otros que siguieron fue un excelente ejercicio para ver en acción la movilidad y reconocimiento de estudios, que en los primeros tiempos alcanzaba con las valoraciones de las materias cursadas para permitirles continuar estudiando en el país al que se había desplazado. Pero esa experiencia que era caso a caso se hacía necesario generalizarla y darle otros alcances, como lo laborales, y allí iban a intervenir otras personas distintas a los académicos para valorar o no la formación a la hora de darle un trabajo. (7,54')

En lo que se refiere a las diferencias en las formas de trabajo y exigencias dadas a los estudios, es necesario reconocer que no todas las áreas son iguales y que se deben respetar las peculiaridades. (11,15')

Calidad es un leiv motiv que han dado para justificar cualquier cosa en contraste con esa calidad, que nadie ha definido ni explicado. (14,05'). Calidad: cualidad que tienen de mercancías y servicios según la cual los usuarios la perciben con agrado y no hay reclamaciones. Desde el punto de vista de la utilidad hay que aceptarlo como única referencia de calidad.

Si tú tiene un producto, lo vendes bien y nadie te lo reclama, ese es un producto de calidad.

Si otro tiene un producto similar al tuyo y lo vende peor, o tiene muchas reclamaciones, por el producto en sí o por la gestión, entonces la calidad no es totalmente objetiva y depende de muchos factores.

No podemos afirmar, como si en otros tiempos, que tenemos un centro de calidad y que damos formación de calidad. Tampoco tenemos la misma materia prima, que son los jóvenes, que cambia con el tiempo, según la formación previa, contexto social. No es que sea mejor o peor, sino que es distinta. (15,40')

De ahí vienen las distorsiones que hacen que se produzcan variaciones en centros que parecen no tener explicación.

Calidad es eso, ¿y además qué? Si nos quedamos sólo en eso, podemos llegar a una demagogia extrema. (17,05')

Una profesión no es unos estudios, pero de una preparación pueden surgir las capacidades para múltiples profesiones.

El que es mejor, lo es por una hora, porque luego aparecerá otro que es mejor. (18,50')

Antes la calidad estaba en relación con un prestigio. (19') Se basaba en un trabajo serio. Según el estilo del profesor o de un departamento, se decía que en la industria había que sudar sangre. El sufrimiento iba implícito con el trabajo o la preparación del ingeniero. Eso se escuchaba antes. Junto con ellos había otros que pensaban que la forma de ganar a los estudiantes era a través de "buenos cebos" y cosas que les diera gusto.

Críticas al modelo actual o de cualquier organización que imponga métodos de calidad (cualquiera sea): implica muchas reuniones y mucho papeleo. (23,35')

Otro tema es que los profesores están bien preparados para el cambio y no es muy diferente a lo que hay que hacer ahora con lo que se venía haciendo antes, por las características de la formación que se imparte. Lo que sí ha debido reforzarse está en el lado de la evaluación y de la evaluación de la calidad son en los que se deben poner más a punto.

Pero en otros puntos ha escuchado a que la gente está reacia a que se le tuerza mucho la forma de actuar. (23,54')

Parece que los estudiantes que llegan, cualquiera sea la carrera que hagan, no van a tener trabajo. No encuentra oposición en los estudiantes y también son pasivos en la participación en lo que sea. (27,25')

Agencias: son sistemas que se han intentado montar para objetivar lo que es difícilmente objetivable. Establecen baremos con criterios, y las dificultades de las agencias han estado en cómo elegirlos para que salga una cosa decente y presentable. El talón de Aquiles es que los criterios pueden no ser los más convenientes. (30,40')

Un objetivo importante es el despersonalizar la toma de decisiones y este sistema lo puede favorecer.

Ha llegado para quedarse y que la orientación tendrá pequeños ajustes, pero no sustantivos. (35,30')

UZ 18. Vicerrector de Estudiantes y Empleo

Había necesidad de cambio de muchas cosas. Se hizo un diseño de cambio que se entiende como positivo e interesante. Lo que no es tan bueno es cómo se concreta ese diseño, aún con excepciones a la normalidad que hacen discutible lo que se llegó. (0,32')

Hubo presiones que hicieron que se dejara de lado el interés central (los estudiantes) y los sectores que quedaban desplazados en el diseño son los que han generado los roces y situaciones no deseadas. Especialmente los colegios profesionales. (3,20')

Ciertas profesiones que antes no tenían un fuerte vínculo con los colegios (abogacía, ingenierías, arquitecturas, educación con los másteres de profesorado...) que tienen una incidencia excesiva de los colegios que contaminan negativamente el modelo diseñado teóricamente. También hubo dejadez del Ministerio de Educación en estas cuestiones, que no defendieron la formación y privilegiaron las exigencias de los colegios. (4,15')

Puede llegar a pasar que la separación que se ha hecho entre lo previsto en el continente con lo que España optó, pueden poner en riesgo que –al menos en un principio– se produzcan roces o dificultades que lleven a adaptaciones para superar las disonancias. (6,50')

Calidad como transparencia que se está intentando aplicar (guías docentes, que los docentes coordinen, que hagan públicas las actividades, etc.) es el gran elemento sustancial del EEES. Como esto lo hacen los humanos, es difícil de alcanzar en el corto plazo. (8,20')

La convergencia europea y España en esto, es un estado de obras de la universidad española desde el 2007 y no ha concluido, un "cartel de en obras, que no se ha quitado ni lo quitaremos por muchos años". (10,15')

Se precisa un cambio casi, medio generacional. (11,45')

La mala comunicación ha sido una debilidad, muchas veces dadas desde las propias universidades. Por ejemplo decir que la calidad de las titulaciones dependen de la colocación en los puestos de trabajos, es un ejemplo de cómo se pueden dar mensajes simplistas al confundir lo que es la formación con la realidad social y laboral (por ej. la situación de los arquitectos, influidos por el boom inmobiliario). (13,10')

No es correcto afirmar que las nuevas titulaciones se vayan a diseñar para que se aproximen claramente al mercado laboral. No, las nuevas titulaciones deben dotar de unas competencias que le permitan en un momento determinado acceder a un mercado laboral cada vez más cambiante. Adaptarse para el cambio permanente. Las titulaciones, cualquiera sea el área de conocimiento, desde las humanidades a las ciencias, todas debería dotar de las capacidades para adaptarse a la sociedad cambiante. (15,15')

Es falso y sin sentido decir que sólo existirán titulaciones con inserción laboral. (16,40')

La universidad debía cambiar con o sin EEES. Si lo uno con lo que obviamente se da en las privatizaciones y la coyuntura económica, que es coincidente en el tiempo pero no una derivación del EEES. (17,20')

La formación de los nuevos profesores ya se orienta a tratar de superar la distancia que puede haber entre los que es el conocimiento y la transmisión de los conocimientos, y los cambios que lleva consigo. Pero hay un gran sector de los docentes a los cuales estos cambios les parecen ajenos y no están en sintonía con ellos. (19,48')

Las nuevas comisiones NO ES MÁS burocracia si se entiende qué se quiere hacer con ella. El tener una planificación de la asignatura, una metodología explícita, unos criterios de evaluación que responda a los objetivos, se debería haber hecho con o sin el sistema de garantía de calidad. Por lo tanto, lo que hay que hacer es lo que se debería haber hecho y no se exigía. (21,47')

Además los que no habían trabajado de manera coordinada, no habían planificado, etc., se le está diciendo que el camino que había hecho no era el correcto, se siente herido en la autonomía que tenía para hacer lo que quisiera hacer displicentemente Es quien se opone y habla de burocracia. Es un argumento para no reconocer sus errores y no dejar de lado el sentirse dominador de lo que se hacía y dejaba de hacer en sus clases. No era libertad de cátedra, era un accionar perverso. (23,34')

Igual las normas son hechas en un momento y pueden ser modificables para hacerlas más ágiles.

Hay cuestiones que deben pasar por las Agencias y hay otras que deben ser realizadas por las propias universidades. Las Agencias que se crearon para reconocer las titulaciones, de alguna forma quieren pervivir y sean imprescindibles, y no lo son. (28')

No se entiende el papel de la enseñanza superior en los cambios de los modelos económicos y se está caminando hacia una situación no deseada, que lleva a que se llegue a un modelo de ES que por falta de recursos, con masificación, y recortes lo que se puede llegar es a tener profesionales llenos de conocimientos pero no críticos como para cambiar y transformar la sociedad. (29,50')

UZ 19. Ex Decano de la Facultad de Derecho. Ex presidente de la Conferencia de Decanos de Derecho. Ex candidato a Rector.

No se ha cumplido los objetivos previstos, en parte por las dificultades de financiación que el modelo precisaba. (1,28')

Además el modelo no ha calado en los profesores ni en los estudiantes. (1,44')

Y además por el modelo de gobernanza, de autogestión, no hacen sencillo los modelos de calidad. Tenemos mucha comisión pero sin autoridad para imponer, ni los Decanos son jefes de personal que puedan ejercer muy directamente esas políticas de calidad. (1,52')

Ha habido voluntarismo entre muchos compañeros, mucha intención de mejorar, pero la realidad ahora es que en parte los objetivos no se han cumplido.

Bolonia partía de unas ratios de profesor y estudiantes que no se cumple (25 – 30 estudiantes, y la ratio en Derecho son 120), No se puede hacer un sistema de evaluación continua. (2,21')

La calidad del producto la hacen los estudiantes y los profesores, y no depende de las tuercas que apretamos. El plan que venía diseñado por universidades privadas, en las universidades públicas no funciona, y menos sin financiamiento. Para que haya calidad debe haber implicación del profesorado. (3,49')

La cultura de la calidad es micro, porque cada Facultad tiene diseñados sus propios programas sin tener en cuenta el resto. (4,34')

Con el EEES, nací optimista, me volví escéptico y ahora estoy pesimista. (4,50')

El EEES nació de declaraciones políticas de los ministros de educación de determinados países pero no de la voluntad de las universidades. ¿Eso es lo que queremos nosotros? No nos han preguntado. (5,25')

Se nos ha mermado la autonomía universitaria. Los Rectores se entusiasmaron pero no eran conscientes de qué se iba a ganar. ¿Cuáles serían las ventajas? La movilidad, muy bien, pero eso ya se venía haciendo. Grados que dejen de lado diplomaturas, bien. El que todos los grados tengan que tener los mismos créditos, no lo sé. Cada país puede tener su propia identidad y constreñir a todos no sé si esa simetría era lo mejor atendiendo la realidad formativa de esa titulación. (5,41')

Luego metemos un reglaje de ETCS de lo que computa, varía por cada facultad; si no computa aquí lo mismo que en Italia no me sirve.

En Derecho el rechazo fue tardío pero mayoritario. Lo que se decía era verdad, pero llegó tarde. La gente pensó al principio que esto no se iba a hacer y cuando vio que se

venía de verdad, quisieron frenarlo pero ya era tarde. Derecho manifestó hostilidad al cambio, porque en particular en derecho no sirve todo lo que se aprende en los demás países. Hay sí una formación común, pero se necesitan aprender las peculiaridades de cada país, por ejemplo en lo que es el Derecho Civil o Administrativa. (7,35')

Hubo una crítica de pasar de 5 a 4 años, y otra por la dejación del Ministerio de Justicia que no fue capaz de proponer un plan único para todas las Facultades. (8,45')

La calidad es la impartición, pero sobre todo importa el resultado final. O sea, si los estudiantes no han adquirido las competencias, las habilidades y los conocimientos, entonces hemos perdido. Bolonia lo hemos entendido muy mal, que debíamos fijarnos más en la práctica y que el contenido ya lo aprendería el estudiante. Los contenidos son básicos y eso se está viendo en este momento en Medicina, donde es un fracaso en la nueva titulación. (9,40')

Estos cambios deberían haber sido más graduales y no perder nuestra propia identidad. Quizás para una universidad que empieza de cero esto es más sencillo, pero en las clásicas, que ya vienen trabajando desde hace mucho, no debería desconocerse lo que es la trayectoria. (11,35')

Uno de los problemas es que hay mucha burocracia y eso resta imaginación y dinamismo al profesor. (12,37')

La calidad sirve para mejorar pero debemos buscar indicadores propios y no preocuparnos por copiar indicadores de otros lados. Por ejemplo, el hecho de que acá el docente sea Funcionario ya hace una distinción con otros países. (13,24')

Faltó un criterio inicial, porque se comenzó pensando en el 3 + 2 y como no se entendió se pasó a todos con 4. (14,28')

Luego pasamos a los Másteres antes que los grados, y fue un desastre y tuvimos que volver a cambiar. Luego nos ha llevado a los doctorados. Ya no tenemos ninguno de los programas de calidad que teníamos antes, que han sido desarticulados y ahora no los podemos volver a montar. ¿Qué es lo que teníamos antes? Hay una desorientación en la implementación del programa de Bolonia, porque ha estado en manos de los políticos y no de los académicos, y en aquellos se está en permanente cambio.

La autonomía ha quedado menoscabada por la serie de imposiciones que se le aplican a las instituciones que hacen que en la práctica dependa de muchas variables externas para poder funcionar como quisiera. Quizás porque los proyectos de los políticos hacen programas a 4 años, y eso a la universidad no le sirve. (16')

Escéptico en el funcionamiento de las Agencias en lo que se refiere a las titulaciones. Se quedan sólo en los aspectos formales y descuidan lo sustantivo. Su experiencia en la no aceptación de un máster interuniversitario, entre 4 universidades de prestigio, con más de 30 académicos y el mayor impacto en lo que se refiere a las publicaciones, y que lo tumbaron por haber confundido competencias con habilidades y destrezas. Al mismo momento, un máster de la propia universidad en Huesca, con 2 doctores, pero como había rellenado bien los papeles se aprobaba, pero luego no pudo ponerse en funcionamiento porque no tenía los profesores para darlo. (17,45')

La Agencia debe ganar en credibilidad y se la ganan cuando con criterio filtra, y se quedan en lo importante. Si una iniciativa de valor se cae por los papeles, porque no se tiene la jerga. Además cuando entre las agencias tienen criterios diferentes a la hora de valorar si se ha entendido las consignas y la forma de proceder, todo se desvirtúa.

Nos hemos quedado mucho en el papel. No se puede imponer eso a los docentes de la noche a la mañana. Se ha tratado de convertir de “docentes investigadores” a “gestores de la calidad”, pero ¿todos tenemos competencia para eso? (20,35’)

Coordinador: es un avance en tener una figura que coordine, pero esas funciones le deberían haber correspondido al Decano. Estamos creando figuras múltiples de gestión, es más estructura que personas cuando son pocas las personas involucradas. (22,48’)

No deja de ser un docente, un compañero, que es uno más en el conjunto, no tiene relación jerárquica. Además en algunos casos se han ceñido a los aspectos formales y no se ha producido un cambio sustancial en lo que ya se hacía. (24,10’)

Si era importante que alguien ayudara a que se cooperara entre los docentes, algo que falta mucho. (24,40’)

Además no hubo formación ninguna para el nuevo modelo. Se hicieron cosas, se fomentó. Hubo un momento de boom. Hubo gente que animaba, otros indiferentes y los que se oponían. Cada vez son menos los que animan. (25,05’)

Además es más trabajo por el mismo dinero. ¿Por el bien de quién? Del docente no, y del estudiante tampoco. (26,30’)

Si la idea de calidad genera un rechazo muy grande, tenemos un gran problema. No alcanza con impulsar a todos hacia adelante cuando parte del colectivo no lo ve.

Hay que dar tiempo, pero sin formación esto no se encaja. No se ha hecho el esfuerzo por difundirlo adecuadamente.

Se está en una encrucijada especialmente por lo económico. Hemos hecho un cambio en lo organizativo pero no en los objetivos finales, pero en esencia se sigue haciendo lo mismo. Nos ha quedado un “Bolonia descafeinado”, aunque no parece que se vaya a dar un paso atrás. (32,27’)

UZ 20. Ex rector. Actualmente en Facultad de Ingeniería, Departamento de Matemática Aplicada

Esta reforma es la primera que ha entrado en la metodología, las demás se habían quedado en la estructura general pero no en la metodología docente. (En referencia a la Memoria de Verificación de una titulación). Es un contrato con la sociedad. (0,50’)

Prevé también los sistemas de garantía de calidad interno.

Harto de cómo se habla de la excelencia, la alegría con que se habla y lo fácil que es hablar de la excelencia y de la calidad y ojalá se la encontrara más por los pasillos y en la actividad. Ojalá se hablara menos y se viera más. (3,38’)

Excelencia (RAE): superior calidad o bondad que hace digno de singular aprecio y estimación a alguien o a algo. Por lo tanto se hace necesario que alguien valore mi superior calidad. La excelencia es una aspiración más que un punto de distinguo. Todos debemos aspirar a serlo pero qué difícil es poder decir que ya somos excelentes.

Nuestra excelencia depende de las que nos rodean. Por lo tanto hay que hacer coincidir tres visiones de la actividad: la de cómo nos vemos, la de cómo me ven y de cómo creo que me ven. Por lo tanto la calidad por lo tanto pasa necesariamente por el reconocimiento externo. De ahí que al hablar de quienes me evalúan la impresión será muy mala, si me tratan mal, pero muy buena si me va bien...

La universidad atiende a tres misiones diferentes y dentro de cada una las cosas están muy diferenciadas, y por lo tanto no se puede ser excelente en todo y en todos. Por eso hay que focalizar en “qué” se es, o puede ser excelente. (7,05’)

Se entendió, o alguien tuvo interés, de decir cosas de Bolonia que no eran de Bolonia. (11’). “cómo en dos hojas podían haber tanta maldad” Falló la comunicación, explicar el proceso.

Las declaraciones de los Ministros bianuales fueron atendidas con tiempo suficiente en la mayoría de los demás países, pero en España se demoró demasiado. En mayo de 2008 aún no había ningún título acreditado. En el sistema público por su dinámica, llevó a que se debiera apresurar en el final.

Los colegios profesionales fueron otra traba. (14,0’) Las profesiones que había en Ingeniería eran diplomaturas de grado medio y superior (3 y 5 años), igual que en Medicina y Arquitectura con 6 años. Las regulaciones profesionales detrás de éstas estaban por saldarse en varios casos y Bolonia ‘abre la veda’ al incursionar con la regulación de la formación que directamente afecta a las regulaciones ya establecidas. La definición de los cuatro años como tiempo de formación, fue aún una dificultad añadida.

Estrategia universidad 2015: (18,15’) la formación en ella es una parte, porque también se incluye la investigación, la demanda social de la actualización de la formación, a la educación para toda la vida, a los que están en paro y deben actualizarse, transferencia. Además están los aspectos de la Gobernanza, la Financiación, Internacionalización, y Evaluación, y además la universidad debe colocarse dentro de los Campus de Excelencia internacional. Estos aditamentos a lo que ya se estaba haciendo daban más inquietud al personal pero eran áreas que debían ser abordadas.

Qué no es Bolonia: (20,29’)

No es homogeneizar: marco para competir, comparar, reconocer

No es en contra de las universidades públicas: autonomía institucional, libertad académica, principios democráticos e igualdad de oportunidades

No implica la privatización (por el párrafo que debía responder en la formación de los titulados mejor a la demanda social y a la empleabilidad)

No es una amenaza para las titulaciones de las humanidades

Qué es: (21,15)

Armonizar los sistemas educativos

Facilitar la movilidad en el sistema universitario

Ampliar el concepto de unión europea de libre movilidad al ámbito del conocimiento de la formación profesional

Crear un sistema de créditos estandarizados: medirnos de la misma manera

Una estructura uniforme de doctorado, máster y grado. El modelo de los 240 créditos se hizo para atender la realidad nacional

Movilidad

Suplemento al diploma

Se confunde la empleabilidad con la supeditación a intereses privados

Se confunde la mercantilización con que participen actores privados en la universidad (25,25')

Para que todo Real Decreto sea promulgado se deben haber dado los siguientes pasos: (28')

Informado favorablemente por:

El Consejo de Universidades, formado por las universidades españolas

Por la conferencia general de política universitaria, formado por las Comunidades autónomas

Y durante el proceso de elaboración han sido consultadas las asociaciones profesionales, tanto las patronales como los sindicatos

Es un proceso que lidera el gobierno, pero ha sido puesta en debate permanente por los actores, con la voluntad de incluir los ajustes que entienden del caso. No pasó por un referéndum pero las modificaciones que se tuvieron en los documentos finales del ministerio fueron muchas.

Las declaraciones de los ministros de educación europeo se dieron a conocer pero quizás no lo fueron con la importancia que los mismos tenían. Lo cierto es que los ministros no proponían cosas que les fueran a traer problemas. Lo que sí puede haber pasado es que a medida que llegaran las declaraciones y eran conocidas por las universidades, no se vislumbrara la trascendencia final que tendrían y se veía al '2010' como una fecha lejana. (31')

Como Rector no tuvo planteos que buscaran postergar el proceso.

No hay frases en las declaraciones que lleven a pensar que se vaya a peor, y sí todo está orientado hacia la mejora. (34,15')

Veníamos de un sistema en donde lo central era quién enseña, qué enseña y cómo enseña; y se pasa a uno en donde lo central es quién aprende, qué aprende y cómo aprende. Esta es la verdadera reforma y en difícil que en estos principios se encuentren oposición.

Financiación: hay centros y titulaciones que sin un euro más la reforma se puede dar sin más dilación. (36,26')

Optimizar lo que tengo y hacerlo mejor: optimizar recursos.

A veces la excusa de la crisis quiere tapar en que aún con lo que se tiene se puede hacer mucho para mejorar, aunque sí hay situaciones en donde los recursos son necesarios.

España, más que los partidos políticos, les costó tiempo creerse este sistema (41,09)

Recién en el 2007 fue cuando se puso a andar con energía, con el Real Decreto del 30 de octubre.

Sólo con una labor de liderazgo se puede llevar adelante esta reforma. Hay que creer en que esta reforma era importante y no sólo cumplir formalmente con los puntos que se indican. (43,30')

En el Consejo de Rectores había rectores que estaban muy convencidos, convencidos y menos convencidos de estas reformas. Los que estaban menos tuvieron que apurar el paso al final del proceso. (44,32')

No alcanza con la voluntad para gestionar técnicamente estos procesos. Y para esto se necesita estar dispuesto a formarse sobre la marcha, en cosas para las cuales no se le ha formado antes.

Un estudiante no ve el cambio de modelo, porque es distinto. El que está, está valorando una reforma que es para el siguiente. La desinformación o la información distorsionada era natural que se tuviera en contra de Bolonia. (51,39')

Es probable que en el nuevo método, en donde se van a sacrificar parte de la formación que antes de daba, es necesario que sea lo menos posible lo que se sacrifique pero es necesario incorporar elementos de formación integral, capacidades, habilidades y valores. Pero la estrategia es integrarlo en la forma de hacer de los docentes, no en la incorporación de más contenidos o materias. (54,30')

Ante la variedad de agencias lo importante es que se trabaje con los mismos criterios. (54,30')

UZ 21. Becario y estudiante de doctorado

El cambio con las nuevas metodologías, en darle una coherencia interna, con carga de trabajo similar, le han implicado un aumento de carga de trabajo sustancial. Ahora es mucho más fuerte que antes. (1,20')

Ve que en su máster están muy orientadas a la empresa, consultoría y trabajo práctico, que no reflejan lo que buscan los que quieren hacer algo más vinculada a la investigación. (2,40')

Aunque sí que hay muchos compañeros suyos que sí están muy conformes por esa vinculación que le favorece la empleabilidad.

También se ha sentido mucho el incremento de los precios, cuando pasaron a ser Másteres oficiales. Aumento que no se justificaba porque las materias, profesores, licencias de software, etc., eran los mismos, pero los precios no.

Los cambios que ha notado están en que los profesores dan los mismos contenidos, pero sí que el control y la evaluación se notan con más exigencia y objetividad. (7,25')

Hay también un seguimiento firme sobre el nivel de satisfacción sobre lo que se realiza en el máster, consultado opinión sobre posibles mejoras a incorporar. (9,55')

Desde fuera la gente lo que percibe es que esto de Bolonia es un engaño del capital para cobrarte más dinero por tus estudios. Otra visión es que te matan a trabajar. No hay tiempo material para realizar los cursos y tener una actividad, aunque más no sea en medio tiempo. (12,45')

Se puede eventualmente cursar pero el rendimiento y la dedicación decaen sustancialmente. (13,15')

Se vislumbra que en el corto plazo, y en medio de la crisis económica, vendrán recortes importantes en el tema de las becas al punto que sólo podrán estudiar los ricos. Él ve que es una forma encubierta de privatizar la educación. (17,50') El rumbo que están tomando las cosas hará que solo puedan estudiar los ricos.

En cuanto a la calidad de enseñanza entiende que es mucho mejor, pero no puede significar que a mayor calidad se tenga que tener una educación pública también más cara que no permita que todos estudien. (19,15')

UZ 22. Facultad de Ingeniería. Coordinador de grado de Procesos Industriales. Miembro del Colegio Profesional de Ingenieros

Se necesitaba una modernización y las universidades necesitan que se las agiten. Cambio de paradigma que permite a los que ya estaban trabajando bien tener un marco casi teórico del que agarrarse, y los que no lo hacían, de repente se sienten presionados a hacerlo. (2,10')

El cambio es positivo. No es positivo que se enfoque del punto de vista exclusivamente pedagógico. (2,55') Las personas que lo están implementando (en la universidad) tienen muy poca experiencia docente aunque si un conocimiento teórico de la pedagogía, y por lo tanto muchas de las cosas que proponen están alejadas de la realidad.

Es una tarea para que los coordinadores traduzcan y hagan llegar a los estudiantes y los docentes las cosas que se deben hacer. (3,37')

Hay un divorcio entre la realidad y el día a día. (4,03') En la práctica la función de los coordinadores tiene problemas porque son una figura que no tiene autoridad y su única arma es la seducción y la convicción. Hay una autoridad moral pero no herramientas reales para solucionar problemas, como por ejemplo cambiar un profesor de una asignatura. No tienen herramientas concretas y es frustrante, porque se quiere construir equipos docentes pero no tienen las posibilidades de incidir para ello. Sólo se puede hablar... (5,07')

El peso que tienen los Departamentos, con la estructura matricial, no se ha logrado modificar con las nuevas normas y la creación de la figura del coordinador no logra romper ese modelo. (6,51')

Pese a ello la mayoría de los docentes están motivados y aplicando nuevas formas de trabajar con los estudiantes. (7,54')

A nivel de la sociedad el proceso de Bolonia no es conocido. Dentro de la universidad existe una percepción, porque ha habido una reforma de las titulaciones que han llevado a que tengan que prepararse para los cambios. (8,30')

En los propios Colegios profesionales tampoco se tiene información sobre cuáles han sido los cambios, y es necesario hacer un trabajo de explicación importante en aspectos fundamentales, como por ejemplo cuál es la forma en que se vinculan las nuevas titulaciones con las actuales. (8,56')

No se ha hecho esfuerzo por parte del Gobierno ni de las Universidades, salvo en lo que se refiere a explicar a los estudiantes en qué consisten las nuevas titulaciones y las exigencias para inscribirse en ellas. (8,25')

En cuanto la calidad tenemos un cambio importante. Ya había (en ingeniería) instrumentos para evaluar la calidad pero sólo se intervenía cuando eran problemas graves; ahora la diferencia está en que hay un seguimiento más cercano, una detección más temprana de los problemas y por tanto más posibilidades de mejora continua. Esto sí que se está consiguiendo. Hay un coordinador que antes no estaba, que sigue de cerca, que articula, y se ve que hay cambios. (9,55')

¿Cuánto ha influido en los cambios? Difícil de determinar, pero parece ser claro que sí ha influido en que los resultados que se han obtenido sean mejores que los que se alcanzaban con la titulación anterior. Hay evidencia y hay mejora, y más allá que se debe analizar más de cerca, todo parece indicar que el balance es positivo en lo que se refiere a los instrumentos de garantía de calidad. (11,15')

La queja de los docentes está en el tiempo, la mayor dedicación que les insume, aunque se ve que hay resultados que en cierta forma ameritan el mayor tiempo dedicado.

Los estudiantes no perciben el cambio porque para ellos es todo nuevo, aunque también son conscientes que están participando en algo que antes no existía y que son privilegiados de poner ir abriendo un camino. (12,50')

Los estudiantes participan activamente en la Comisión de evaluación, y muy positivamente. En los informes queda reflejada su posición. (13,30')

El coordinador tiene reuniones con todos los grupos (a mitad de cuatrimestre) y con los delegados al finalizar el cuatrimestre, además la posibilidad de comunicarse por correo con el coordinador (herramienta que usan mucho). (14,48')

La Agencia no tiene incidencia en el desarrollo de habitual de las titulaciones, sacando el análisis inicial de verificación que hacen sobre la titulación.

Si la Agencia regional busca un acercamiento mayor y de hecho ha comenzado a tener reuniones de los equipos técnicos con los coordinadores de las titulaciones. (16')

Antes existían las Comisiones de Titulación que tenían competencias sobre algunos aspectos generales de la titulación, pero no toda la fuerza que actualmente tienen las Comisiones de Evaluación. (20,10')

Los coordinadores han tenido que actuar como pantalla, aislando del caos que se percibía y recibía desde arriba, para que no llegara hasta los profesores. Faltó una buena planificación estructural a nivel central, que también se ha repetido en el ámbito propio de las Facultades. Estructuralmente no está integrada la figura del coordinador en la cadena de información que se recibe, tanto en lo que se refiere con las relaciones hacia afuera como también sobre los datos concretos de los profesores que trabajan con ellos (por ejemplo, cuántas son las horas que tiene asignadas cada uno de los profesores). (23,45')

UZ 23. Facultad de Educación, Departamento de Ciencias de la Educación. Docente e investigador

Aneca: tiene criterios de evaluación de la evaluación que no son de recibo. "provincianismo más profundo a la hora de entender lo que es un artículo de impacto" Si el título está en inglés, no hay problema. Si el artículo corresponde con lo que se lleve en el momento, no hay problemas. Los que todavía mantienen una cultura investigadora en que contenidos y objetos disciplinares en educación son difusos, los artículos que demoran cuatro o cinco meses de producción y por lo tanto no son publicarles en las revistas de impacto. (6,06')

Algunos deben optar por acreditación a la cátedra, de puro meritaje, o por los que optan por reflexionar sin una consecuencia necesariamente publicable.

Nuevas generaciones de profesores ya reflejan el estado de la sociedad española en los últimos años. Se privilegia al incompetente para llegar a los máximos lugares, el premio a la incompetencia. (9,55')

La incoherencia de las políticas aplicadas en la universidad lleva a que muchos docentes se opongan a lo que viene propuesto como EEES, por encontrarse dentro de los mismos marcos y por las mismas personas. (11,48')

En Europa pasó también que todo el postmodernismo escandaliza actualmente, por la manipulación de los principios que en principio era progresista. (13,55')

La propuesta de una formación laboral, el reconocimiento de competencias y profesiones y desplazamiento, se ha interpretado en España como una reducción de la universidad a una agencia de profesionalización: abocar a toda la universidad a que se salga con una determinada profesión. (19,20')

Si los grados y los másteres se acaban en la formación de un profesional sin que piense, se está desarticulando lo que debe ser una universidad en la formación del pensamiento. No puede reducirse a puro conocimiento instrumental en aquellas profesiones complejas.

Bolonia y el tema de la calidad ha sido mal interpretada en España y no sucede lo mismo en otros países. Aquí se ha ido más allá de lo que los planteamientos más profundos pretendían llevar a cabo. Se ha usado como pretexto para el "choriceo" y perversiones. Se aprovecha para fortalecer las coordenadas espacio-tiempo, pero perdiendo de vista lo que realmente importa y que está en su interior (por ejemplo, la importancia que se le ha dado a las guías docentes, que es un instrumento de un profesor que se convierte en una herramienta de control para el coordinador para que se exijan la pura formalidad del llenado de los datos). (22,05')

Los gestores han ido asumiendo direcciones por ocurrencias, sin un plan orgánico que se oriente hacia algo. Es pura teoría del caos. (25,40')

La normativa condiciona a toda a una generación. Un grado condicionado a un cierto de estructura que se decide en Madrid, que si no se deja algún margen de posibilidad de acción libre por la universidad, es imposible poder desarrollar algo de manera autónoma por el profesor para que se organice la docencia de la mejor forma para todos. (27,35')

Hay normativas internas de la universidad que impide a que se continúen realizando ciertas actividades probadas y exitosas que se hacían, pero se deben cambiar por disposiciones centrales, generales que no atienden los casos especiales.

Se da la paradoja que se financian innovaciones por parte de las autoridades centrales, que luego la normativa impide que se lleven a cabo. (30,16')

El modelo de calidad no es pertinente, cuando se lo utiliza como una copia de los modelos de gestión de calidad en general, de servicios y productos. Calidad va con cualidad, con cualidades, con vivencias, con expectativas, etc., que no son cuantificables. Cuando lo cuantificas es un indicador que te acabas de inventar, constructos que son absurdos. Es una reducción de lo que Bolonia pretende por calidad. (34,35')

En el fondo el Bolonia tiene un por su propia tradición (en el contexto de la unión europea) una transferencia de modelos que son de gestión y económicos en la financiación, como por ejemplo la financiación en las universidades.

Acá se ha dado una doble reducción: de la economía a la empresa. Ya no solo es calidad vinculada con excelencia, sino que está vinculado con cuestiones más financieras. (36,30')

¿Qué es la excelencia? Puede ser por número de patentes, por número de grupos de investigación, etc., pero ¿con qué indicador mido con qué criterios lo evalúo? ¿Aporta algo con respecto al pensamiento, o sólo nos quedamos con la evaluación de cuántos números de citas? Es un tema que no se ha tomado a fondo. Es un reduccionismo de todo a aquellas cosas que se puedan gestionar, y lo que allí no cabe, no es tenido en cuenta. (38,35')

El modelo interno es una diferenciación clara entre la gestión participativa y la gestión de la participación. Muchas comisiones que están en permanente reuniones. A mayor cantidad de comisiones de control de calidad, menor calidad de las titulaciones. Manipulación de la participación. El docente es culpable y por lo tanto montemos la mayor cantidad de formas de supervisarlos. (42,25')

La Comisión cuanto más cerca esté del desarrollo de la actividad, más afecta en las relaciones. SE ha puesto al gato para cuidar al ratón. Es el funcionamiento oculto de las comisiones, pues en lo formal está para ayudar, pero los múltiples intereses que tienen los particulares hacen que la comisión sirva para otros fines. (44,05)

UZ 24. Facultad de Ciencias Sociales. Departamento de Psicología y Sociología. Integrante de comisiones de diseño de titulaciones

En lo que corresponde con las titulaciones, las exigencias de Bolonia han supuesto una sobrecarga de trabajo brutal, exagerada y penosa. Hay algo tremendamente negativo en el concepto de “coste cero”, (1,50') porque se habla mucho de la personalización, de las competencias, del contacto con la realidad empresarial y el tejido social, pero los docentes no ven ningún tipo de mejora o de aliciente. La carga administrativa ha sido además en muchos frentes, la primera ha sido con el concepto de evaluación sumativa o continúa frente al de la evaluación final. Es un punto de estafa porque se nos prometió que esto iba a ser una evaluación mucho más cercana al estudiante y mucho más personalizada, pero en realidad lo que supone es una carga al profesor impresionante, la multiplicación de una serie de créditos, de trabajos prácticos que no se saben bien qué son y que no resulta claro saber en qué beneficia al estudiante.

La primera carga de trabajo adicional ha sido con la elaboración de los planes de estudio con consignas dadas por la Aneca y por el gobierno de Aragón. Las formas y guías para hacer los planes estaban bien, por lo pautadas y como un intento de homogeneizar nuestra forma de funcionar, pero ha sido un proceso en el que hemos perdido algo. Hemos ganado en mucha jerga, mucho vocabulario, pero hemos perdido agilidad. (4') Son guías de 6 o 7 páginas de pedagogía pero apenas una página para lo que es realmente la transmisión de contenidos. Ya el diseño es un horror burocrático. Lo que ha llevado a que muchos utilizan un ‘recorta y pega’ para hacer los programas tomando lo que otros hayan hecho, porque si los quieres hacer bien es un problema, pero si lo quieres hacer mal puedes zafar por la copia.

En lo que es la puesta en práctica hay complicaciones. Para empezar, el concepto de tutoría que se convierten en horas extras para el trabajo en grupos en vez de sumar esas horas con las que ya se tenían de tutorías. Además el tema de la evaluación sumativa y continua (6') es un problema horroroso para docentes que tienen grupos de más de 90 alumnos es imposible poder aplicar tecnologías punteras y evaluación continua que abre una faena de trabajo administrativo de horas.

Hay una diferencia entre los profesores que ya tienen ciertos años y aquellos que recién comienzan, que tienen una actitud más flexible. Además las nuevas tecnologías también podrían ayudar en solucionar parte de estos problemas.

En su experiencia en otros países. En Italia tiene la impresión que la relación jerárquica docente- estudiante es peor que en España, lo que lleva a pensar cómo podrán romperla para adaptarse a la realidad europea. En Rumania tienen un espíritu más abierto y con ganas de hacer cosas nuevas, en parte por la 'novedad' de que recién están formando parte del proceso europeo, y sobre todo impulsado por sus docentes. (8') En Alemania lo entienden desde el punto de vista de la eficacia y claridad de los objetivos que los ayudan a avanzar rápidamente y tener éxito (por ejemplo en los proyectos europeos). Supone mucho voluntarismo para el profesor español.

Lo de Bolonia en el fondo tiene una carga utópica maravillosa, que es el tema de la movilidad y la flexibilidad. (11') Independientemente de cómo somos los profesores españoles, todos entendimos Bolonia como una promesa de cierto consenso, comparable a lo que pasó con el Euro. Como profesora pensé que los fundamentos serían similares, y que se lograrían superar los trámites engorrosos que existen para las convalidaciones.

Lo que viene como chasco es que la inversión económica no se ve por ningún lado. La burocratización que conlleva no viene asociado ni con una menor carga de clases, ni con menos alumnos por clases, ni que mis estancias en el extranjero suponga una descarga de clases. La burocratización no es sólo el llenar papeles, es que es todo un engranaje.

Nadie nos pidió opinión sobre si queríamos o no a Bolonia, y si se nos pidió fue de una forma muy consultiva. Nunca tuvimos la capacidad de tomar decisiones.

Por ejemplo en los planes de estudio la política ya nos vino determinada, y con consignas de coste cero y con recorte de salario genera irritabilidad o malestar.

Lo dicho sin perder lo positivo de la carga utópica que tiene esto de crear un espacio europeo para las titulaciones que va a facilitar mucho la movilidad y que va a abrir los cortijos y latifundios dentro del sistema universitario e institucional. La idea y el horizonte es bueno pero el instrumento, horroroso. (14,05')

Otro problema es el de la pedagogía de las competencias, de las habilidades, de los libros blancos, que vienen como Palabra de Dios que trae el pedagogo como un discurso institucional impuesto y de poco sentido.

Los que se oponían a Bolonia deben ubicarse dentro de un contexto más amplio. Por ejemplo, tener en cuenta que hay mucha gente que defiende una posición local frente al internacional o que están en contra de la globalización, lo de Bolonia les parece un claro ejemplo de imperialismo europeo. Por lo cual, ni que sea bueno o malo para la docencia ni que facilite la movilidad, interesa para nada. (16')

Por otro lado el corporativismo, en carreras como Arquitectura o Medicina era una pérdida de estatus muy claro. Las protestas por lo tanto englobaban varios movimientos, y además el proceso vino como muy impuesto.

Las comunicaciones que se hicieron sobre la forma en que se debían hacer los nuevos planes de estudio existieron, aunque de manera vertical y más como información que como búsqueda de consensos y de opinión. Lo que sí le llamó la atención fue que los

estudiantes no tuvieran inquietud por informarse y participar más, al menos en una titulación nueva como la que tuvo de trabajar. (18,25')

El que haya una Agencia nacional no le parece mal, dado que ayuda a la transparencia, para todos todo igual, búsqueda de criterios más claros y contundentes, superando la endogamia. El problema no es la agencia sino como se instrumentalizan los criterios de excelencia. (21,40')

Por ejemplo para la promoción de los profesores nuevos se le ha puesto demasiado difícil. Y para los profesores titulares, el problema está dado en la valoración de los sexenios de investigación se está llevando con la excusa de la transparencia, a una funcionalización excesiva de lo que es la investigación porque el criterio clave está el de los artículos de impacto que publican en determinadas editoriales. El profesor se convierte en un obsesivo por ir a la búsqueda y captura de los artículos de impacto dejando de lado cualquier otra cosa, ni libros ni publicaciones, ni nada. Se convierte a una búsqueda de funcionalización de la ciencia y no de hacer ciencia.

Aunque es difícil romper con este criterio que tiene como respaldo la excusa de la objetividad, pero es muy pernicioso para áreas en las que se hace muy difícil publicar e investigar, porque hay menos posibilidades. Es un efecto pernicioso sobre lo que es investigar y sobre lo que se puede investigar. Es una pérdida de libertad con incentivo.

Sumándole una esquizofrenia en donde se valora por un lado la labor de investigación y por otro la valoración de la docencia. (23') Es como si tuviéramos dos modelos de valoración docente, que hacen que sea difícil de conjugar en una misma persona que pueda hacer buena investigación y buena docencia o gestión.

La sociedad demanda no solamente formar buenos profesionales sino también de formar buenos ciudadanos (29') No nos podemos olvidar de la cultura, el sentido crítico y las humanidades. Cuando se habla de formar buenos profesionales no debería caerse en la reducción de pensar sólo que se está intentando tener buenos economistas, buenos ingenieros, buena gente técnica, porque también es importante que la gente no debe olvidar su historia, que sepa disfrutar de su patrimonio, de su arte, y estas son competencias que debe favorecer la universidad. Estos son problemas que no dependen únicamente de lo que pueda hacer, sino que están muy extendidos por lo que la sociedad en general valora.

Hay un problema adicional que es el de la profusión de universidades que se ha generado y el discurso de universidades de alto standing y otras menores. Hubo un derroche de recursos cuando se enviaron a provincia carreras (de segunda), aunque en el fondo la intención era buena de acercar la educación a esas otras poblaciones. (34')

Lo que vendrá de aquí en adelante, es que esto ya llegó para quedarse y lo que se tendrán son pequeñas trampillas que pueden pervertir el sentido de todo esto. (35')

UZ 25. Facultad de Educación, Departamento de Ciencias de la Educación. Docente.

Lugar que debe ocupar la universidad en la sociedad:

Tres posibles lugares: el referente Estado, como responsable de gestionar o controlar la educación superior (por ej. Humboldtiano) –con Bolonia se ve afectado por el Estado Nación se convierte en Estado Miembro; el referente académico: el saber otorga poder y por lo tanto los profesores son los responsables del dominio de los conocimientos a dar (Cambridge, Oxford); el tercero: el Mercado, buscando una alianza entre una

universidad que estaba desentendido y que debe articularse con el servicio a la sociedad (tanto en el sentido de stakeholder como de 'seatholder' (accionistas). (3,15')

Cambio en el modelo porque o bien al estado o a los 'propietarios' del conocimiento no estaban sintonizando con la sociedad.

Bolonia le impulsa a un socio análisis por buscar una alianza o coordinación con un marco más allá del que ahora se había llevado a cabo tanto como Estado Nación como Facultad. Lo que surge es la comparabilidad más que la homogeneización. (5,15')

La burocratización actual es similar a la que existía antes, lo único que ha cambiado es quien la propone, tanto si era desde el Estado como desde los catedráticos que imponían.

Bolonia ha favorecido que se realice un socio análisis en relación a cuál es el rol que le corresponde a la universidad en la sociedad actual.

En el tema de calidad, el nuevo marco plantea un debate ideológico: ¿en base a qué se establece el mínimo y las reglas del juego? ¿En base a qué lo hacemos? (12,50')

En Bolonia conviven los tres modelos: el profesorado estaría dispuesto a defender el modelo académico, casi demagógico porque otro tipo de referente que no sea el conocimiento no es defendible, pero en cierta forma es una forma de preservar el poder; desde el modelo Estado la reflexión es distinta, porque se basa en que él se siente garante del saber que deben tener sus ciudadanos y un determinado significado de progreso. En el referente mercado el concepto está por el lado de la satisfacción, tanto del stakeholder como el del seatholder.

(Los tres tienen sus detractores)

Cuestión de fondo: cuál es el referente de calidad; de forma: si para demostrar la calidad no solamente hay que hacer cosas, sino también que se debe MOSTRAR y allí es donde entran los procedimientos. Es un doble trabajo para el docente, hacer y demostrar que se hacen cosas de calidad. (10,20')

Inteligencia universal: el nuevo marco, que no prescribe sino que sugiere, pero de forma tal que uno tiene que entrar por ese camino para ser recompensado (la comparabilidad y la promoción hacia afuera). Por otro lado lo singular: cada país tiene su propia cultura, y cada facultad y universidad también tienen sus propias lógicas y formas de actuar.

Bolonia es suficientemente abierta como para que estos dos niveles se puedan dar.

Todos somos vigilantes y vigilados: desde una visión regional (y organizaciones regionales) sobre las Agencias nacionales, y éstas a su vez traducen a las especificidades nacionales los requisitos generales; a su vez la universidad tiene que crear sus estructuras para poder dar cuenta a la vigilancia externa, y a su vez a las Facultades que crean sus propias instancias (coordinaciones, comisiones, etc.) que ejercen vigilancia// sugerencias sobre los profesores. Estos a su vez son evaluados desde abajo, por los estudiantes.

Se crea una red de calidad total en donde se pierde cuál es el referente último, porque en todo momento se vigila y es vigilado. (21,20')

Cambio en la cultura docente: ve que ya no es intocable y que está en permanente vigilancia y por lo tanto no está por encima de nadie. El tema está en cómo utilizar la evaluación como estrategia de mejora más de de control. Se complica ahora que el control que antes tenía el profesor solo, ahora se siente evaluado y supervisado por otro

igual a él, que no tienen necesariamente más méritos o conocimientos que él para indicarle las cosas que tiene que cambiar. (32,30')

El proceso de implantación de los nuevos procedimientos corre el riesgo de falta de flexibilidad en el uso. Depende mucho de cómo se usa, tanto en la poca formación que se da a los integrantes como en el uso que se pretenda darle al instrumento de seguimiento.

La evaluación crea realidad y a veces, realidad desconsoladora, como es el caso que se les presenta a los profesores nuevos en vistas a la promoción de su carrera académica (37,20')

La universidad ha tenido que afrontar otro cambio entre el saber y la gestión del conocimiento. Antes de las nuevas tecnologías el saber se movía en determinado circuito y el que sabía había transitado por determinados escalones; ahora una confusión esquizofrénica entre el saber y la gestión del saber. (40,35')

UN 26. Facultad de Educación. Integrante de comisión de diseño de máster. Docente
--

Tener directivas determinadas desde Aneca ha facilitado el proceso de elaboración de titulaciones, es un proceso sistemático y que permite que sea reconocido desde Madrid, aunque no permite innovar o incorporar aspectos que no hayan sido determinados previamente. (2')

Participar en las comisiones no da ningún beneficio sino solo más trabajo.

La experiencia de diseñar un máster, para quien no ha tenido ocasión previa de hacerlo, es enriquecedora porque supone trabajar con personas de distintas formaciones y formas de entender los énfasis. Lo que se dio en este diseño en concreto, es que una vez que estaba presentado hubo un cambio en alguna de las normativas de ANECA y hubo que volver a diseñar un par de asignaturas. (6,30') Todo viene cerrado desde Madrid.

El EEES para el profesorado español ha supuesto un aumento sustancial de la carga de trabajo. Sólo en el tema de la evaluación continua, en grupos que no son los que se dijeron que iban a ser en cuanto número (teniendo más de 90 alumnos) implica muchísimo trabajo para hacerlo como se debe (7,15') Lo que es cierto es que con el tipo de diseño de las titulaciones va a permitir que los que egresen puedan ir a otros países con estudios que son comparables, más afinidad con las asignaturas y los créditos que tienen que cursar y la estructura de la titulación. Han implicado muchos cambios para el profesor con las sesiones presenciales, las no presenciales, las tutoriales, las entregas de trabajos y demás. Los beneficios no se sabe bien cuáles son porque con este sistema casi todos los alumnos terminan aprobando (no es que haya que reprobar) pero algo no se está haciendo bien cuando todos aprueban, con índice de aprobados del 98% (8,20'). Este sistema les facilita demasiado el aprendizaje a los alumnos, y hay que tener en cuenta que estamos en la universidad y que luego serán futuros profesionales y cuando estén en un trabajo los problemas se los tendrán que resolver ellos.

Es un avance el hecho que se haya democratizado tanto el uso de las tecnologías de la información y la comunicación. (9,25') Por ejemplo el hecho de la plataforma moodle permite un aprendizaje social. ¿Hasta qué punto ese tipo de metodologías mejora el rendimiento y el aprendizaje del alumno?, eso está todavía por descubrirse. Los altos números de aprendizaje no dicen nada al respecto.

Actualmente hay mucho miedo de suspender al alumno (11,10') y las guías docentes no facilitan que se pueda determinar si realmente se produjeron aprendizajes y en ocasiones confunde más.

La filosofía del EEES es poco entendida, no se ha difundido bien. Lo que encontramos es un profesor que se encuentra con que hay una nueva metodología que debe incorporar en el aula (12,40') y que debe adaptar en su materia las nuevas exigencias. Sigue haciendo lo mismo pero con otra metodología.

Los estudiantes se ven un poco agobiados porque (13,10') porque tienen mucho más trabajo, porque las materias se dan por más de un área de conocimiento y en una misma asignatura entran al aula dos docentes que dan cada uno su parte, y luego proponen trabajos por duplicado. Pero tiene también como positivo que el alumno ve que no puede dejarse todo para el final y que debe ir cumpliendo plazos (aunque es engañoso, porque el plazo sigue siendo el del final del cuatrimestre), pero el alumno lo ve como algo más alcanzable y llevadero. Se ve como importante el tener que ir a clase, cosa que antes no pasaba tanto.

Los intereses del movimiento no a Bolonia no eran de índole académico, sino político e ideológicos (15,10'). Bolonia no es la solución para alcanzar una Europa unida y uniforme, pero es un intento. (15,30') pero lo que estamos haciendo es lo de antes, pero con nueva terminología.

Lo que sí es cierto es que el aprendizaje que les estamos dando a los estudiantes es muy funcional, más cercano a lo que exige el mercado (16,35'), ahora es un aprendizaje mucho más funcional.

Para el diseño del máster tuvieron que recurrir al mercado para conocer el perfil del alumno (17,30') y las salidas profesionales con más o menos salida laboral. En la Comisión participaron 2 personas vinculadas al mercado de trabajo. Tuvimos que dejar de lado algunos principios pedagógicos para que el título tuviera salida (19,07')

Las Agencias utilizan criterios que son ridículos cuando se valoran ciertos méritos a la hora de calificar los méritos académicos, como por ejemplo en qué tipo de publicación hay que publicar, que puede no tener relevancia en un medio profesional determinado (por ejemplo, en la educación) (20,10') , o la cantidad de autores por artículo, o que no se pueda publicar dos veces en la misma revista (que probablemente responde a la línea temática de la investigación), o por qué publicar en libros de determinadas editoriales. ¿Cuáles son los criterios para decir que una editorial es buena y otra no? Lo que se le pide al docente para la promoción es inabarcable si es que se quieren hacer las cosas con calidad.

Lo han convertido en un sistema de acumular papeles (21,20') y méritos, aunque no significa que éstos sean buenos.

Los profesores tienen a ganarse a los alumnos para poder tener una evaluación positiva y de ahí poder tener un complemento económico (23,20')

La sociedad en general conoce bien poco lo que es el EEES. Si no forma parte de la universidad, no conoce de qué se trata. (25,20).

Este proceso es tremendamente competitivo y ha llegado para quedarse. Hay cosas para mejorar y muchas, pero no cambiará en sustancia. (26'), aunque el tema económico

afecta y mucho en la aplicación en este momento (tanto en temas de funcionamiento diario como de imposibilidad de contratación docente).

UZ 27. Ex integrante de ANECA. Ex consejero de ETCS de la Unión Europea. Vínculo con Agencias autonómicas. Actualmente en Facultad de Filosofía y Letras, Director del Departamento de Filología Francesa

La idea del EEES comenzó en el año 1998 con motivo de festejar los 800 de la universidad de Paris, y un ministro francés Claude Allegre que quiere aprovechar la celebración para hacer algo más amplio. Convoca a ministro italiano, alemán y la ministra británica. Acuerda una declaración de intenciones que parte que desde el año 87 se han desarrollado muchos mecanismos de cooperación e intercambios, muchos protocolos y convenios mutuos, con titulaciones conjuntas, etc., y era necesario aprovechar ese capital enorme. (0,25')

Se han dado cuenta que eso es posible, pero al mismo tiempo hay problemas que surgen de la diferencia de los sistemas universitarios no compatibles. Hay calendarios distintos, estructuras desiguales, ciclos diferentes, etc. Por lo tanto interesaba ponerse de acuerdo en pocas cosas fundamentales que los distinguan como europeos, sin que eso sea homogeneizar sin hacer perder las peculiaridades y que se organicen a su manera. El Ministro escribe un documento que se llama "Armonización de la arquitectura de la enseñanza superior en Europa". (4,05')

Pone el ejemplo de un edificio que tiene todos los pisos con características diferentes, y que se buscase aquellos elementos que se tuvieran en común para que el edificio sea vislumbrado como un edificio más allá de las peculiaridades que los pisos tengan. Esa declaración la firman los cuatro, se comprometen a captar voluntades, y al año siguiente ya son 29 los países que adhieren a la declaración de Bolonia.

Los tres ciclos (dándole realce a la maestría que no existía en España. Los créditos como unidad de medida común a todos. El suplemento europeo al título, que permita en cualquier parte reconocer qué es lo que se ha estudiado. El tener sistemas de garantía de la calidad, que se verifique y controle la calidad de los estudios y los títulos. (5,55')

Luego de Bolonia se convocan reuniones bianuales.

Las universidades acogen todo esto desde el primer momento y muy bien. Es una voluntad política que hace que se empiece a ver la necesidad de reformar los sistemas, en donde sea necesario. La voluntad política se transforma en una iniciativa de los ministerios que junto con las universidades se orientan al compromiso de tener para el 2010 una estructura de 3 ciclos, con una duración de 3 a 4 años, 1 y 2 para el segundo ciclo, y en torno a 3 para el tercero; más el suplemento al título y ETCS y los sistemas de garantía de calidad. (9,22')

En el 2002 se cambia ya el sistema de créditos y calificaciones, que deja de ser de conceptos para pasar a ser numérico. (11,20')

El espíritu es montar un sistema reconocible como europeo, que favorezca la movilidad entre países, que contribuya a una mejora de la formación y que nacionalmente (pero con referendos europeos) se construyan sistemas de garantía de calidad. (11,55')

Surgen agencias europeas con ENQA, ECA y otras agencias temáticas. En España surgen primero la agencia catalana y luego la andaluza, y recién después ANECA (2002).

Las agencias españolas no están incorporadas de pleno derecho en ENQA (que es la más potente). (13,10')

Comienza un desarrollo de acciones en todos los países, con suerte y resultados disímiles.

Se trabaja bastante bien en España hasta el 2006, que hasta ese año se había respaldado en la Conferencia de Rectores que había creado un Grupo de Trabajo de la Convergencia Europea (Carmen Ruiz Ribas, Pedro Chacón, Gaspar Roselló, Rafaela Pagani, Juan Carlos Duque, Julia González, Fidel, Benjamín, Domingo do Campo,) que trabajaron para favorecer desarrollo legislativo. De allí salen 2 directores generales de Universidades (Pedro Chacón, del PP), y luego se cambia por Carmen, que es del PSOE que sigue la misma línea. Pero se produce un parón de unos meses que hacen que todos los proyectos de ley que estaban a punto de salir van para atrás, y el nuevo gobierno tarde en reflotar las acciones. (15')

En el 2006 se cambian muchos ministros, incluido la de educación, y entra una ministra que es política y no académica. Remodela su equipo y cambia a todas las personas.

Es un ministerio que no es activo y cede mucho a los nacionalismos, y especialmente no ve claro y encuentra una solución para lavarse las manos: como las universidades son autónomas, que hagan lo que quieran dentro del marco general que se publica. Dejan de haber directivas ministeriales. La CRUE no tiene peso legal, tienen autoridad moral pero no competencias reales, y en su seno de armar algo, pero poco. Cada universidad queda librada a su iniciativa. (19')

Allí empieza a justificarse cualquier modificación que se desea hacer con la excusa o bajo el paraguas de que “Bolonia dice que...” aunque no tuviera nada que ver con la realidad. (23,50')

Se empiezan a reformar cosas que generan grandes obstáculos, por ejemplo con las ingenierías, o con los estudiantes que reclaman porque la imposición de los másteres supondrá costos adicionales difíciles de pagar. (25,08')

El Ministerio no supo, no quiso o no pudo orientar con claridad cuál era el rumbo que debía tener el proceso de convergencia.

Bolonia sí, pero no así (26,45')

Las universidades se sienten solas y deben ponerse de acuerdo con sus gobiernos regionales para reorganizar sus estudios en medio de un proceso de crisis económica creciente, con la presión de querer eliminar aquello que no es ‘rentable’. (27,10')

Un proceso que había generado ilusión (quizás no en los estudiantes) entre los profesores, a partir del 2006 comienza a ir decayendo la ilusión y comienza a aparecer un realismo, que no es pesimista pero sí muy realista. De hecho se llevan 30 años de sucesivos cambios que provocan cansancio. (28,30')

Cambios dados: desde 1984 comienza con la “Reforma de la Ley de Universidades” (LSU), “Ley Orgánica de universidades”, la reforma de la ley orgánica de universidades”, “la reforma de la reforma de la ley orgánica de universidades”. Llega a haber no menos de 3 planes de estudio simultáneo sobre una misma titulación. (28,30')

La actual reforma que parecía que iba a ser duradera, ya da señales que se hacen necesarias reformas, lo que parece como que es algo de nunca acabar. (30,50')

Hay una dejación del Ministerio por no saber cómo actuar. Nunca retoma el control del proceso del cambio y únicamente da directivas generales. (31,28')

Se adopta una buena medida con la eliminación del "catálogo de títulos" –cerrado- (que ya no tiene sentido partiendo del hecho de la libertad de las instituciones, para pasar a un "Registro Universidades, Centros y Títulos", guardándose el Estado la competencia de salvaguardar las reglas generales. (32,10')

Así las universidades proponen sus títulos, son aprobados por los gobiernos autónomos, pero su aprobación definitiva está condicionada a que cumpla las reglas generales que aprueba el Ministerio y que realiza el Consejo de Universidades. La Aneca al comienzo del proceso asumió algo que no le correspondía pero fue beneficioso: los libros blancos, realizados por redes de universidades. Luego sí se le encomendó que Aneca la supervisión de las "memorias de verificación de las titulaciones". (33,05')

Una decisión que no fue feliz ha sido la de optar por el grado de 4 años, aunque se explicaba por las resistencias y problemas que iba a generar para la mayoría de las titulaciones.

Los estudios regulados en Europa se salvan de las directrices generales. Por ejemplo, Medicina con 6 años, Veterinaria, Enfermería, Matronas, Arquitectura.

Quedan aparte en lo que establezcan las directivas europeas a texto expreso, no necesariamente a la duración, pero en todo lo que es aplicable la normativa de EEES se integra. (36,20')

La implantación de las directivas europeas se plasma en las universidades españolas con suerte muy diversa. (41,30'). Hubo un equipo de gobierno, en su parte académica, que no acabó nunca de creer que se llegaría a implementar el nuevo sistema y que debía sacarse el mayor beneficio posible (42,14')

El que se haya empezado en la universidad a cambiar por los Másteres se entiende porque de esa manera se podía dar satisfacción a aquellos egresados anteriores a Bolonia que quisieran continuar estudios superiores dentro de las nuevas reglas de juego. Se prefirió comenzar y después modificar lo que fuera necesario, antes de no hacer nada. (44')

Se supeditó demasiado todos los cambios a los números, dejando de lado otros aspectos importantes. (45,50')

Hay experiencia insuficiente sobre qué sucederá cuando los estudios actuales se sometan a evaluación de sus resultados; todo ha llevado a una reflexión interna acelerada pero profunda, y vinculada con reformas normativas en las universidades junto con organizaciones de respaldo a las nuevas reglas de juego. (47,45')

El coordinador ha quedado casi como un referente moral, pero sin la posibilidad de acciones concretas de operación. (48,40')

En la Fac. de Filosofía se organizó una comisión de garantía de calidad para grado y otra para postgrado, como visión general para no duplicar las actividades de gestión de los profesores. (49,23')

La participación de estudiantes y PAS está prevista, en la normas, pero en la participación real de los estudiantes es muy limitada. (51')

En universidades más recientes o las privadas les ha resultado más sencilla la adaptación al nuevo sistema, porque el tamaño y la complejidad inciden en la velocidad de los cambios. (52,43')

UZ 28. Facultad de Filosofía y Letras. Coordinadora del grado de Geografía y Ordenación en Territorio

La mayoría de los colegas se han sentido involucrados en el proceso, con mayor o menor agrado pero participando, a pesar que se ve un exceso de papeleo sin que se van razones claras para el aumento de esa tarea sin ver resultados concretos.

Es lógico el papeleo en el comienzo del diseño de las titulaciones. (2') Hubo que acostumbrarse a un conjunto de terminología que hubo que incorporar de prisa, sumando durante 4 o 5 meses un exceso de trabajo que hubo que combinar con el resto de las funciones. Eso fue en el proceso de diseño.

Cuando llegó la hora de la implantación sí se vio un exceso de burocracia para todo el mundo, tanto para profesores como para los coordinadores. Estos tienen un exceso de reuniones y de normativa nueva que se tiene que ir adaptando. (3') La universidad aprende a medida que vamos poniendo los planes en marcha.

Esto genera un poco de desconcierto porque una vez que defines, por ejemplo, actividades de evaluación luego sale una normativa nueva a la que tiene que volver adaptar lo ya hecho; algo que ya hiciste debes volver a mirarlo a ver si ahora se ajusta. (4,15')

Parece a veces que se estuviera hablando con profesores novatos y que no supieran lo que está haciendo, cuando en realidad es lo contrario, pero deben cambiarse las cosas muchas veces por las presiones de los estudiantes. Hay que tener una confianza con que el profesorado sabe lo que está haciendo y se plantea lo que está haciendo, es que nos miran como sospechosos que no supiéramos lo que estamos haciendo y que nunca te hubieras preguntado lo que el estudiantado debe aprender. (5')

Siempre los procesos son a "mata caballos", nunca hay el suficiente tiempo como para poder decantar un asunto, que lo pensemos y lo repensemos. Todas las exigencias son para hacer "ya". Cosas que tienen menos trascendencia tienen un proceso de reflexión más larga, que cuestiones realmente importantes. (5,45')

Tiene también aspectos bastante positivos, que los profesores debemos hablar entre nosotros si o si para ver que estamos haciendo en nuestras clases. Tu puedes dar la clase como te parezca, pero si tu asignatura tiene aspectos similares a las de tu vecino debes hablar con él para ver cómo coordinadas actividades, competencias, resultados de aprendizajes, como los objetivos, etc..... Hay un cierto rechazo que dice que los pedagogos nos invaden y dicen cómo enseñar, pero en realidad no era tan así. Se le daba más importancia a cosas secundarias que fundamentales. (8')

A veces esos aspectos estaban vinculados meramente a cuestiones de palabras que nos ayudaban a repensar lo que estábamos haciendo.

El proceso de reflexión sobre nuestras prácticas, sobre lo que estábamos haciendo y por qué lo estábamos haciendo, es de las mejores cosas que tiene Bolonia. (10,20')

La labor del coordinador debe ser el que alienta, el que empuja, pero no el que decide. (12,45')

Lo que no se hizo fue una formación para ello. Recibió el nombramiento y algunas reuniones en que se explicaron las funciones, pero en la práctica las funciones que tiene asignadas están en estrecha relación con otros cargos que ya existían en la universidad y con los cuales debe dividir responsabilidades. En realidad lo que ha tenido es mucho más trabajo que “poder” como para desempeñarlo sin problemas. (13,45')

La evaluación anual de la asignatura está muy reglamentada, al punto tal que está suficientemente pautada como para no tener que pensar demasiado. Es un arma de doble filo porque al hacer un diagnóstico de la situación y un plan de actuaciones. Pero se lo están mandando a alguien que te está evaluando, como es a Agencia de Calidad Aragonesa, entonces si tu le dices “esto funciona mal, esto funciona mal, esto funciona mal” es como si un alumno en un examen dijera este tema no lo estudié, este tampoco y este tampoco, porque la detección de esas debilidades es sobre un diseño que tú mismo has hecho. (14,30')

Además buena parte de los problemas que se registran, o pueden registrar, en la evaluación anual tienen que ver con cuestiones de logística e infraestructura y se plantea la duda si es conveniente ponerlas (dado que seguirá un camino que pasará por autoridades que dirán “esto no me compete a mí”) o buscar resolverlas sobre la marcha. Pero son problemas que se presentan a diario y que atentan contra la calidad de la enseñanza. Los problemas se resuelven a medias por la buena voluntad de las personas, pero el problema sigue existiendo. (16,20')

Lo que se hace ahora en los temas de calidad es más o menos lo mismo. ¿Qué hay de nuevo? Las guías docentes, pero son más o menos similares a lo que ya se hacía antes. Ahora se ha incorporado los resultados de aprendizaje, pero es más teórico que real y se ha hecho más porque era una exigencia que cumplir, y que habrá que evaluar en unos años a ver qué se está consiguiendo. (18,30')

La calidad se basa mucho en la opinión al alumno, en nuevas encuestas que debemos pasar. No mejora en mucho a lo que ya sabíamos en las evaluaciones que hacíamos a los estudiantes sobre los docentes, porque las preguntas son más o menos las mismas. En el fondo si la relación entre el profesor y los estudiantes es más o menos bien, los resultados también salen de igual manera. (19,40')

Proporcionan información sólo en la detección si hay lagunas y repeticiones entre las asignaturas.

Pero la encuesta sólo puede identificar si hay problemas, pero no da ninguna pista de qué problemas son y cómo solucionarlos (lo expresaron aún desde la propia Ayudantía para la Innovación cuando explicaron las nuevas guías de evaluación)

Pero una vez detectado no hay muchas opciones para mejorar nada, y queda librado a la buena voluntad del coordinador que muchas veces queda dando “palos de ciego”. Se han puesto cursos de apoyo y ayuda al coordinador, pero los horarios coinciden con los que se tienen en la actividad docente y no se pueden suspender las clases a dar a los estudiantes para asistir a ellos.

El estudiante evalúa al cuatrimestre, a la calidad de las asignaturas sin entrar a identificar a los docentes (que son evaluados de otra forma) pero cuando la asignatura la

da solo a un profesor, de hecho se está evaluándolo a él. Los alumnos son reacios porque piensan que esto no sirve para nada. No lo toman como algo muy importante, y además el estudiante no tiene inhibición o sanción por no realizar la evaluación. Pero la forma de evaluar no da garantía de que se asuma responsablemente ese trabajo. (22')

El profesor no percibe que haya grandes cambios con Bolonia, más allá del mayor papeleo. (24')

No vamos de mal en peor, pero que tampoco se vayan a tener mejoras sustanciales. Era más optimista hace un año que ahora, por lo que cuesta mover al profesorado a modificar sus rutinas y a sentirse que son los que tienen la verdad final. (27')

La reforma de los planes de estudio no es suficiente para cambiar la manera de actuar a las personas.

UZ 29. Facultad de Ciencias Sociales. Participante en equipos de diseño de Guías Didácticas

Tenía muy poca información sobre los mecanismos de garantía de calidad para comenzar a operar en la reformulación de las titulaciones. Si se tenían largas charlas que se ofrecían desde el vicerrectorado de Innovación Docente, con muchos temas y muchas dudas de los participantes.

Como fue la primera facultad que comenzó a actuar se tuvo que trabajar sin instructivos escritos y sí con mucho sentido común sobre lo que se debía hacer (1,57').

La formación fue poco dialogada y poco participativa, especialmente porque surgían dudas.

Lo que se ofrecía era muy mecánico, “lean esto porque esto es lo que hay que hacer”, y la visión del conjunto se la debió buscar cada uno por su propia cuenta. (3,24')

En más de una ocasión surgieron las dudas si lo que se estaba haciendo era lo que se suponía que debía hacerse dentro de lo que era Bolonia y su filosofía, y que parecía que se estaba aprovechando la ocasión para llevar a la práctica procesos que se querían hacer aún sin que fuesen propiamente cuestiones del proceso europeo (4'). Más que nada eran recetas para actuar sobre lo que estaba diseñada.

La universidad española sigue teniendo una gran brecha entre lo que ofrece la universidad y lo que necesitan las empresas. Quedan muchos estudios por hacer y mucho diálogo, y ese salto no se producía. (4,34') Pero tiene dudas que con lo que se ha hecho se pueda producir esos resultados. Se han cambiado las formas, de traje, pero se han cambiado las formas nada más, con lo mismo dentro. No se ha interiorizado y puesto que no se interioriza y no hay ese diálogo, es difícil que ocurran.

Otro aspecto que también era productivo y que había comenzado con los Erasmus, por mucho que estemos dentro de Bolonia y tengamos un título homologado nos va a dar exactamente lo mismo, porque tenemos unos resultados PISA sobre el nivel de los resultados de nuestros estudiantes que son muy malos, los peores o de los peores de Europa (5,35'). Encima tenemos unos datos sobre la competitividad de las empresas que son muy negativos, en parte la competitividad la hacen las personas, somos muy poco competitivos con lo cual, con mucho que nos homologuen los títulos no sé si nos vamos a colocar en Europa los españoles. (5,52').

El proceso de Bolonia es un proceso que busca la transparencia, y dentro de ello es que se nos dice que las guías docentes son como un contrato con los estudiantes en donde ellos sabrán cuáles son los contenidos, la forma de evaluación, etc. Pero en el fondo en lo que se han convertido, en opinión de muchos, es que es exclusivamente un control del profesorado (6,20').

Con la idea de la calidad se ha creado una burocracia tremenda que ha sustituido otros instrumentos que han dejado de existir, pero lo que se tiene ahora buscan lo mismo y simplemente se han cambiado los nombres. (7,44') El objetivo no es la calidad. ¿qué se entiende por calidad? (7,44') Por ejemplo, todo el tema de nuevas tecnologías es muy bueno porque facilitan la comunicación y son un instrumento para los docentes, pero se ha llegado a la situación que parece que no hay una buena clase sin que haya un power point detrás. Hemos llegado a que el medio sea el fin, pero ¿realmente se está mejorando la calidad, se aprende más? Lo que nos parece es que los alumnos hayan aprendido más. Que se ha logrado una mayor participación, si. Que se haya logrado un mayor protagonismo y hecho que sean autodidactas, pero eso no ha hecho una reflexión sobre el profesorado ni la función que tenemos. En eso no se ha ahondado nada, no se ha hecho una reflexión sobre cuál es la nueva función que le corresponde y cómo es que debe actuar el docente. (8,53')

El profesorado ha llegado a un límite de paciencia que está bastante exasperado (9,31') porque es todo un proceso burocrático, que no lo disfruta él ni el proceso de calidad, sino que se ve un aumento de trabajo sin sentido que siempre le está requiriendo nuevas actividades que no le permiten estar leyendo artículos y formándose. El tiempo se insume en la elaboración de las guías docentes.

La burocracia parece que no se terminara nunca, porque una vez que se han hecho las actividades que se suponían eran las necesarias, siempre aparecen otras nuevas tareas que deben hacerse, por lo cual no se acaba nunca. (11,25') Por lo cual parece que siempre una cuenta de nuestro tiempo va a tener que utilizarse en estos temas, para los cuales no queda claro que va a generar mayor calidad.

Se ha hecho demasiado una Bolonia a la Española (12,25')

Los estudiantes son muy exigentes sobre lo que está escrito en las guías docentes, al punto de ser inflexibles en lo que está escrito. (13,20'). La impresión que tienen ellos es que deben hacer muchos más trabajos que antes, que no hay coordinación entre ellos y que muchos se repiten, por lo cual no hemos mejorado a lo que ya hacíamos antes.

El proceso de coordinación no ha variado sustancialmente a lo que ya se hacía antes, y la figura del coordinador no consigue revertir eso porque está absolutamente desbordada de cosas que deben hacer (14,30')

Las protestas contra Bolonia se centraron en temas fundamentalmente económicos y no se tuvieron en cuenta otros aspectos que eran importantes de considerar. (20,55'). Nunca se plantearon, por ejemplo, si la Universidad iba a potenciar bolsas de trabajo, si se iba a llegar a acuerdo para prácticas remuneradas.

Hemos estado hasta ahora muy embarcados en instaurar Bolonia y hemos caído en una burocratización excesiva. Una vez llegados al punto que digamos "ya está" podemos dar comienzo a reflexiones sobre los temas que realmente inciden en la calidad (22,45').

UZ 30. Facultad de Veterinaria. Coordinador Tecnología de Alimentos

Algo de lo más criticado han sido las continuas reediciones de las Guías Docentes (2') que tuvieron que rehacerlas hasta 3 veces por cambios en la normativa. Las instrucciones no eran distintas, pero suponían cambios.

Las críticas de los anti Bolonia no se basaban a la realidad, y la realidad demuestra que esos grupos ya no se escuchan (3,27'). Lo que realmente importa de Bolonia es la creación de los sistemas de garantía de calidad, y si eso permite asegurar la calidad, con mejora aún pequeña, es bienvenida. Se ha trabajado en exceso para hacer los mejores estudios, y cuando se creó el grado se tenía mucha ilusión a que se implantara (5') y para eso era necesario a fin de que el título se implantara con éxito en un ámbito que la universidad ya sabía que era importante, y la universidad no se ha vendido a nadie.

Antes no se hacía nunca una reunión de área para tratar temas de coordinación (6') y ahora el debate se da como nunca, con integraciones variadas. Hemos conseguido cosas que no se habían visto en 20 años.

El trabajo de coordinación es permanente, no solo en el momento del diseño (7,30'), tanto en la preparación de los próximos cursos como para evaluar lo que se ha hecho. De manera sistemática se tiene al menos dos reuniones al año, con distintos grupos. Además de las reuniones previstas, pueden surgir otras que están orientadas a solucionar problemas que van apareciendo sobre la marcha.

Lo que sí comienza a verse es que los primeros años ya no están dando tantas dificultades, y por lo tanto es de esperar que de futuro la cantidad de reuniones pueda bajar un poco.

Lo que sí está dando problemas para coordinar es la docencia no reglada (10,15')

Está resultando práctico visualizar de manera global todos los trabajos que se les piden a los estudiantes a lo largo de todos los años y los semestres, porque permite tener un panorama general de todo el esfuerzo de evaluación y en qué momentos de la carrera es que se ponen. (13')

Los recortes que se están dando es un gran peligro para la innovación (14,30') y la investigación.

Sí se encuentra en algunos docentes, sobre todo los de más edad, la crítica a que el nuevo modelo es demasiado condescendiente con los estudiantes, facilitándoles demasiado las cosas (14,15'). Se empecinan en la clase magistral, que no sería problema si el sistema de evaluación está acorde con ella. Pero si está divorciada una cosa de la otra, es volver al método de siempre.

Las Comisiones que forman parte el sistema de garantía de calidad son muy claro para los cargos de gestión y decanal, pero no es tan claro que todo el mundo las conozca y sepa para qué están. (18,45'). Se ha explicado muchas veces, pero no está claro qué tanto esté incorporado, aunque los docentes no se quejan de eso. Lo que sí genera dificultades es tener dos Comisiones, porque no hay mucho interés por los profesores en formar parte de ellas. Aunque luego que participan se sienten satisfechos porque se ve que resultan útiles y han aportado algo para la calidad.

Lo que sí es cierto es que están descompensadas, ambas Comisiones, en lo que tiene que ver con la cantidad de trabajo prevista. (20,50'). La de Garantía de calidad soporta 10 a

1 con relación a la de Evaluación de la Titulación. Esta trabaja solo a fin de año y el otro durante todo el año, con una variedad de tareas distintas.

El coordinador es invitado, sin voz ni voto, pero en los hechos es que prepara todos los trabajos para ella. (22,55')

No siempre el trabajo entre ambas comisiones es pacífico, especialmente en el sentido que la de Garantía de Calidad tiene la posibilidad de cambiar sustantivamente el informe de la Comisión de Evaluación. En los hechos ésta Comisión podría desaparecer y que el trabajo lo concentre la otra. (25,20')

Cuando se pensó en sistema se veía con lógica esa separación, pero la integración que realmente tiene ya da la garantía para que todas las posiciones sean tenidas en cuenta.

La C. de Garantía toma decisiones (como la tabla de convalidaciones) de las que el Coordinador no participa y puede no enterarse de esa información que él debe utilizar en el día a día con los estudiantes (26,50')

El trabajo de un coordinador supera con creces lo que hace un Director de Departamento, aunque en este momento la retribución de éste supera a la de aquel (28,39'). Esto es una afrenta, porque eran iguales y se las rebajó. Además la mayor parte del trabajo que tenían los departamentos ha pasado a los equipos decanales, y tienen mucho menos que hacer. Si hubiera un conflicto no sabría qué instrumentos utilizar, porque siempre se han solucionado por la vía de las conversaciones y negociaciones. (31') Es más por la seducción que por la imposición que se han solucionado los problemas.

Participar en las Comisiones sirve como méritos y reconocimiento para los capítulos de Gestión en la evaluación que realiza ANECA en el programa de acreditación. (34,15')

Los estudiantes que participan pueden pedir Crédito de reconocimiento académico, pero pueden pedirlos o no (además que deben pagar por ellos) (36,10') Es posible que les interese para incorporar en el suplemento europeo al título.

Sobre Bolonia hace un par de años la sociedad hablaba de eso aunque ahora no (38'). De todo lo que comporta, los temas de calidad son los más importantes, pero los que menos se visualizan fuera. La movilidad todavía no funciona, y además con la estructura elegida (4+1) hay que ver si realmente funciona. Otro tema que no gusta es el nombre de "Grado" porque la sociedad no va a saber diferenciar ese nivel universitario con otros de nivel secundario que se llaman "grado superior". Otro cambio que se deberá ver a la corta o a la larga, que al ingresar a la universidad se deberá hacer grado y máster. (40,15')

Lo que sucederá en adelante es una incógnita. (42,50) La implantación no se ha hecho al mismo nivel en todas las instituciones y ha dependido mucho de las cualidades de liderazgo que tengan quienes los impulsaron. Es posible imaginar que no se va a poder mantener la misma intensidad y habrá tendencia a bajar de intensidad. Aún en una misma universidad no se ha conseguido en todas las facultades y grados trabajar con la misma intensidad.

Depende en mucho del convencimiento y el liderazgo.

Un elemento clave será también el papel que tomen las Agencias, especialmente Aneca, que debería tener que actuar con mucha mayor rigurosidad. (46') y que no permita que se decaiga en el sostenimiento y el apoyo de los equipos de gobierno de las universidades

Las Agencias autonómicas no se entienden porque se corre un alto riesgo de endogamia (49,20'). Pero para que estas desaparecieran ANECA debería asumir un protagonismo más riguroso.

UZ 31 y UZ 32. Jóvenes investigadores del área de Ciencias Sociales

(M)

(Sobre la importancia del cambio y la copia de la universidad norteamericana) La universidad americana y su comparación con las europeas hay que comenzar diciendo que son dos mundos apartes. En primer lugar porque la americana tiene un conjunto de dinero que es imposible que lo tenga una europea. Además el modelo de la americana es muy diferente con respecto al papel social que debe cumplir la universidad. Allí suele ser cuatro años que aparte de forjarte un expediente, hace lazos a través de las fraternidades (1,10'), que se reproducen entre ellos. Están las élites (como en Stanford, donde estuvo) que junto con las de China (pagadas por el estado chino) que se vinculan fuertemente. Por ejemplo no hay ningún estudiante afroamericanos que no esté becado por el gobierno, en Berkeley. Y son como mundos aparte, no tienen conexión con la sociedad, y por eso son mundos distintos. Las universidades europeas, en especial las francesas y las españolas en eso son distintas. (2) tratan de asemejarse las europeas a las americanas, especialmente por las competencias. El discurso es, hay que adaptarse a la competencia internacional, antes Japón y ahora otros. Hay que apretarse ahora el cinturón. Las universidades no tienen más papel social que el de fabricar técnicos para el mercado (3'). Esto comenzó como una práctica dedicada a acabar todas las rigideces en la educación, en el mercado de la educación.

La UE es como una gran superestructura anti democrática. Todos los actos de la UE no los vota nadie (3,26') y está hecho así y no va cambia. Está hecho así desde el comienzo. No importan los partidos. Los socialdemócratas del 80 ya lo diseñaron así. El único gobierno socialista que en verdad se resistió fue el gobierno de Mitterand, en el año 81, para el en el año 82 rendirse a la UE y aceptar todos sus postulados. La UE no es más que la estructura que la banca alemana necesita para expedirse (4,20). Por lo tanto, adaptar la educación a ese modelo no puede representar ninguna dificultad porque tanto los conversadores como la social democracia adoptaron el mismo modelo, no puede ser distinto.

(C) Los primeros escritos de las organizaciones que están colaborando con la reestructuración del Espacio Europeo (4,40) como construcción de la unión de los mercados, tiene referencia a Inglaterra y los norteamericanos. Se puede ver como el discurso cala, (5,20) no solamente cala desde las fundamentaciones para el discurso de legitimidad, sino como se construye en la base de las gentes. Teniendo en cuenta el caso español, paso en el caso de las universidades públicas, el modelo de la masificación pasó a ser como un modelo del derecho fundamental de acceso de las clases populares a la universidad. En esa percepción de que el progreso es Europa y que en Europa el referente del progreso es Norteamérica (más allá del antinorteamericanismo) (6) de que todos podamos acceder a la universidad es un logro de la sociedad parlamentaria conseguida después del franquismo, ese discurso de que poder ingresar en la universidad significa progreso (sea lo que sea lo que se encuentre por detrás del EEES); Bolonia es un cambio cualitativo del proceso que se quería incorporar con la LOU. Hay un cambio generacional, de cuando nuestros padres, en los 80 (7,11) se veía el acceso a la universidad como una forma de movilidad social, luego de una crisis económica...

(8) Este sentimiento de ascenso, de subida de clase, luego se rompe cuando en la siguiente generación que sigue masificando la universidad en el acceso, no encuentra a la salida una ubicación en el mercado laboral. El hijo del obrero de la primera generación tuvo una correspondencia entre su título y el mercado, pero la siguiente ya no. Por eso, esa sensación de la ‘subida’, no se relaciona con la calidad de la formación y lo que encuentra en el mercado. Hay un desengaño, y por lo tanto el discurso de que Europa es el progreso (9) se mantiene con fluctuaciones durante 30 años.

A mitad de los 90 los estudiantes se desencantan de ese discurso no cumplido de mejores condiciones de vida por haber estudiado. Cuando llega Bolonia el discurso de convertir a la universidad en una especie de escuela de artes y oficios, o sea algo en donde formo y consigo trabajo para tener un dinero y estar en un estrato social X, está mucho más extendido que en el 2002, estando en el 2008, y pese a que hubo pocos años entre medio. (9,46). Hay un cambio de percepción en España porque es PSOE no es el PP, en este cambio de identidades políticas progresistas, pero es de cierta relevancia ver como el discurso que promete que la transformación de la calidad en el nivel europeo supone una serie de transformaciones que aseguren que después de un título yo tengo mi correspondencia en el mercado laboral, y que no se haga un estudio del mercado laboral y donde se estaba basando la subida del PIB español (11,20’). El tema se focaliza en hacer ver que no tenemos una universidad de calidad, y eso unido a que la transformación, como en otras del franquismo a la democracia, no se transformó mucho. Por eso es que se aprovechó el discurso de la transformación de calidad que nos proponía Europa para completar el cambio de la universidad (10,45).

(M) A medida que aumenta el paro ese discurso cala más. Es un arma que tiene el empresario. Es un arma que tienen los que quieren implementar este discurso. Cuando más paro hay, hay más argumentos para justificar los cambios en la universidad porque no está cumpliendo con lo que necesita un alumno.

(C) En la LOU había en el movimiento estudiantil un núcleo más duro, relativamente pequeño pero que se movilizó en asambleas y organizaciones del movimiento estudiantil por el tema que estaba el PP, y que algunos discursos de crítica se podían hacer más fácilmente y calasen en la mayoría de los estudiantes (11,44). Y el movimiento anti Bolonia, que fue muy fuerte, más contundente porque estaba más concienciado de lo que estaba significando atrás del discurso propagandístico de calidad, (12,15) –el modelo de pasar de becas a préstamos. El movimiento anti Bolonia se da en un momento antes del quiebre del estado de bienestar. El movimiento estudiantil fue muy fuerte y es porque había mucha más legitimidad de decir ‘necesitamos una transformación de la universidad, porque yo estoy estudiando y no estoy encontrando un trabajo. Que corresponde a la mentalidad de ‘voy a la universidad para tener una mejor calidad de vida a nivel material’ (13,11). Creo por eso que el movimiento fue más amplio, con mayor concienciación pero menos amplio en las consignas.

(M) La UE cuando exige algo se cumple siempre (15,19), en todos los miembros. En Holanda hay muchas cosas, como la sanidad y la universidad, que se parece mucho a los americanos, y por eso se la mira como modelo. La UE buscó poner ese modelo también en el resto de los países, en especial en los países a los que consideran perezosos, como España. Holanda y Alemania consideran que todos los privilegios, que consideran tenemos, -muchos estudiantes, matrículas baratas- las pagan ellos (17). Y es que el estado de bienestar español, que es mucho más subdesarrollado que el del norte, es ineficaz y terminan siendo ellos quienes pagan los costos. Un modelo anacrónico y

modelo desfasado de lo que consideran que son las necesidades de Europa, que siempre son necesidades comerciales y no culturales. Estamos hablando que la UE nace como un mercado, del carbón y el acero, y eso va a estar hasta el final, nunca se va a salir de allí. Todo lo demás una especie de superestructura cultural que no hay nadie que se la crea (17,50).

(C) hay que recordar que durante muchos años Europa significaba democracia en contra de la dictadura que tenía España. Con esa simplicidad y al mismo tiempo, con la potencia en esa simplicidad. (18,35) El referente de libertad, cultura y democracia y desarrollo era Europa. Para que nos podamos (19) sentir europeos debíamos cambiar, luego de 30 años inamovibles a pesar de todos los cambios.

(Calidad)

(C) el discurso de calidad cayó como gran discurso de calidad, con Bolonia, mucho menos en la Lou. El modelo (21.30) sí tiene vínculos con el proceso de Lisboa, que comenzó un poco antes. En educación secundaria también se habla de educación de calidad, pero más en lo referido a lo pedagógico, como atención personalizada, que también se ha acogido con Bolonia.

Cambios de Bolonia en las prácticas pedagógicas

Una cosa es oponerse a todos los cambios que propone Bolonia, y yo me opongo, y otra cosa es admitir que la universidad tal como está (23.30) es estupenda. Una cosa es defender la idea de lo público, y otra es cómo es que está lo público, que se encuentra asediada. Para los profesores lo que Bolonia es, representa sólo más trabajo, (24,35). Si hay un becario las tareas complicadas se las tiran a ellos. En realidad a nivel de los docentes no es que se encuentren mayores resistencias, más allá de los fastidios por las más horas que supone hacer las cosas nuevas. No hay resistencia a las imposiciones, sobre todo lo que vino con ANECA, pero al mismo tiempo no hay un cambio por dentro. Es una oposición sin demostrarla. (25.40)

Formación docente

(M) No se ha hecho. Lo que se hizo fue cambiar el nombre de las asignaturas y ponerle más prácticas y más informes. Se cambió el vocabulario y ya está. Siguen siendo clases magistrales (26,30)

(C) La falta de participación estudiantil en general, en la U. de Zaragoza y en la española es muy fuerte. La magistralidad da un poco eso. Cuando intentas cambiar la metodología y hacer participar, se nota que es muy complicado. (27,16) El alumno le interesa ir a la clase, recibir lo que les sirve y nada más. Solo les interesa lo que les va a servir en el mercado. Esa mentalidad hace que sea difícil romper el círculo.

La pregunta siempre de los estudiantes es, ¿esto entra para el examen? Si entra se estudia, si no, no

El pragmatismo es un cambio y problema, también lo fomenta Bolonia que marca más participación no motiva la transformación interna de los grados. (30,30)

Los estudiantes saben que con el grado serán menos competitivos en el mercado y que si lo serán con el postgrado, pero al cual deben pagar caro. Esto sí que lo saben y lo ven mal (31,20)

(M) Bolonia y antes, ya marcaban la sensación de que hay carreras útiles e inútiles. El concepto de utilidad está metido en la universidad y Bolonia lo ha marcado muy fuerte. Hay carreras útiles que se prestan a ello, económicas, empresariales, administración de empresas, derecho hasta cierto punto, y otras que se consideran que no, y cuya vocación

evidentemente no puede ser la gran utilidad, como la filosofía, la historia. 32,54) Habrá carreras que están camino a la liquidación.

Si tomas el modelo de crecimiento de la UE y ves que se vincula claramente con la competitividad, y en base a ese modelo la educación debe responder con una superestructura que se adapte a esa estructura. (33) y la educación debe servir a ese modelo, sino es una fiesta que no se puede pagar, que es inútil y genera una brecha que no se puede permitir entre la formación y el mercado de trabajo. (34) La lengua es la única que en parte puede apartarse de esto por su utilidad. (C) Que también se vincula con la movilidad del nuevo modelo de trabajador, que ahora se implementa de manera brutal pero que se viene gestando desde los 70, en los 80 se implementaron algunas y a nosotros nos toca a partir del 2000.

(M) por eso hay mucha mayor concentración en algunas facultades como filosofía y letras que en otras como en económicas, cuya única función es producir economistas al servicio de las empresas y del mercado. (35)

(C) con las agencias se produce un mecenazgo que, en las humanidades se traduce en censura. 'yo soy el que da el dinero (35,30) –ANECA- en cuanto al control e inversión del privado para los proyectos de investigación en las universidades públicas. Se supone, por ejemplo, que los químicos en una industria farmacéutica pondrán el dinero en aquellas cosas que les interese investigar y dejarán de hacerlo cuando ya no les sirva. (36) En las humanidades se traduce en censura, como por ejemplo en montones de congresos financiados por Caja Madrid que luego en la recopilación no figuran las ponencias hechas en ese congreso, porque son una crítica hacia aquellos que financian el congreso. No hay interés en pagar a quien critica. Te dejan fuera del mercado y con la imposibilidad de hacer un currículo como el que se exige para Bolonia (37,30)

(En cuanto al conocimiento de Bolonia)

(M) la universidad española está mucho más conectada con la sociedad que en la americana, pero aún así no es un flujo constante. Las ideas de Bolonia sí que han permeado, pero porque son las del mercado europeo. Esas sí que se conocen, pero por otras vías. Cuando hablas de Bolonia les parece absolutamente normal que se aplique en lo que se aplique en otros ámbitos (38,10). (C) pero sí el movimiento de los estudiantes hizo que el tema apareciera en la prensa y se tuvieran noticias de sucesos.

(M) también está extendida que la universidad cuesta 'una pasta' y que no se puede pagar (40). (C) pero al mismo tiempo, la titulitis permea de igual manera en la gente que dice 'esto cuánto nos cuesta' (41,34)

(Colegios profesionales)

(C) por una parte han estado en paralelo a lo que son los cambios en la universidad, pero sí han estado en la estrategia en lo que es una mano de obra que tiene que ser funcional al mercado, con una formación que cueste poco (42,50) Estaba unida también con un cambio en la formación profesional

Se escucha frecuentemente decir que la universidad es una fábrica de producir parados. 43,10

Está ganando peso la valoración social de aquel que estudia una formación profesional en vez de una carrera universitaria. 43,40

La derecha piensa que esto es un despilfarro y que hay que reconducirlo a algo distinto, que es Bolonia (44,24); los socialistas piensan que no es un despilfarro pero que la universidad es una fábrica de parados, por lo cual hay que reconducirlos hacia ese mismo modelo, reconduciéndolo hacia el mercado de trabajo.

El concepto de fábrica de parado lo decía mi tío ya en los años 90. (45,30)

(C) la derecha se basa en eso para decir no todos están capacitados, (45,50), vamos a hacer las diferencias de la individualidad realmente bien. En discurso en contra de la LOGSE. El que tenga talento no se preocupe, en esta universidad de élite vamos a encontrar los métodos para que los talentos no los pierda la sociedad. (46,40)

Agencias

(M) Le perjudica para conseguir una plaza en la universidad. La ANECA tiene una serie de criterios que no tienen nada que ver con la calidad, aunque lo digan. Lo que pasa es que la calidad cambia de valencias (48,30), cambia tan rápidamente que a veces no te das cuenta que ha cambiado.

(C) No respeta los tiempos. La aceleración y la reducción de lo que supone una tesis doctoral y la producción de artículos son contraproducentes con los tiempos que supone un proceso de investigación y producción. (49,20) No te puedes extender en el tiempo porque la ANECA te destruye. Necesitas publicar mucho, aunque sea malo, es igual. ES al peso.

(La necesidad de publicar en ciertos lugares) Es un modelo que se copia de las ciencias, las humanidades en España es como la versión pobre de las ciencias, y no se les respeta las características de su investigación (50,48)

(C) la docencia es la hermana pequeña del trabajo de la universidad. En el curriculum que debes demostrar vale mucho más la publicación y la investigación (52).

UZ 33. ESTUDIANTES DE LA UNIVERSIDAD DE ZARAGOZA

Con el EEES se les empuja a las universidades a buscar financiación privada en lugar de financiación pública, a las subidas espectaculares de tasas, a la implantación de estudios privados, en contenidos y colaboración con la empresa privada. Recorte de titulaciones, profesorado y eso es consecuencia directa del EEES.

Las Cátedras de Empresas es el punto por el cual se da la vinculación entre la universidad y el mundo empresarial. El conocimiento se transfiere de la universidad a la empresa privada. Otro punto de (1') encuentro es a través de los Sitios tecnológicos, que están subvencionados por administraciones públicas pero tienen participación empresas y personas privadas.

En el documento de Estrategia Universidad 2015 se le atribuye a ella no solamente la docencia (denostada en este modelo), la investigación toma fuerza solamente con la tercera misión que se le atribuye a la Universidad que es la transferencia de conocimiento. El conocimiento solo tiene sentido si es posible de ser transferido a la empresa privada, vía producción de (2,55') bienes, servicios o lo que sea. Investigación en cuanto rentable en criterios empresariales.

Hay un par de Fundaciones en donde se han creado Cátedras que investigan en temas humanísticos y que pertenecen al PSOE. Y por lo tanto las investigaciones ya están determinadas por un tema ideológico y por los criterios que se fijan de antemano.

En temas humanísticos y en lo que tiene que ver con la acreditación del profesorado, es clave. Por ejemplo su referente docente que investiga en temas conflictivos actuales, la comisión de expertos ha descartado sus artículos porque no cumplen con los estándares formales. Se queda sin sexenio y castigado con el doble de docencia, según la nueva ley,

Si no te amoldas a los criterios e indicadores señalados, hechos sólo para el control y sometimiento, quedas fuera.

(5.55') Desde el comienzo hubo impulsos para eliminar titulaciones como la de Historia del Arte, que ya se quitó y que era súper potente en la región.

Cuando la gente se lanzó a la calle y logró frenar eso, lo que hicieron fue cambiar la estrategia y hacer recaer en la autonomía de las instituciones para que sean ellas las que opten por cuáles son las titulaciones a ofrecer. Una perversión del concepto de autonomía, porque se usa la excusa de que hagan lo que les parezca y que el mercado pondrá a cada quien en su sitio.

Lo que están preparando es una población con un perfil de preparación de acuerdo al trabajo de la zona (7'), surtir a las necesidades del entorno y la empleabilidad.

O sea, lo que están buscando por un lado es fortalecer el I+D+I que es fortalecer la base industrial europea, que no es más que eso (7,27') el EEES y la Economía del Conocimiento, y por el otro lado surtir de gente que trabaje con una especialización flexible, estabilizado en un sitio pero capaz de mantener su estabilidad en base al consumo de estudios de Máster privados. Ese es el plan económico. Por un lado el negocio de la educación de formación de mano de obra, y por otro lado ser el departamento de I+D+I.

El aumento de las tasas no es algo coyuntural, sino que estaba prevista y se ha venido dando gradualmente en los últimos años. (8,35') Las carreras no han cambiado, pero su coste ha aumentado muchísimo.

El primero borrador de la Estrategia Universidad 2015 es del año 2007 y fue firmada por el Círculo de Empresarios de Madrid (8,57'). La crisis actual y los costos en la educación superior no tienen que ver con la estrategia que ya se había fijado a nivel continental antes de que se entrara en recesión. Los planes de la UE son hechos siempre a 10 años visto.

La Declaración de Bolonia surge en el momento de mayor auge del pensamiento neoliberal y su aplicación, y a partir de allí sale lo de la Economía del Conocimiento y se supone que debe terminar en el 2020. Nadie imaginaba el escenario de la crisis y los escenarios se hacen sin tener en cuenta. (9.55') Ya desde el comienzo habíamos algunos que alertábamos de las consecuencias que el modelo traería, pero ahora han aparecido otros tantos que excusan y aprovecha la crisis para echarle a ella la culpa de lo que ya se veía que iba a pasar.

Ahora se dice que por la crisis no hay dinero para hacer cosas de calidad, pero lo que decíamos desde antes es que el modelo lo que busca es no haya dinero para que la universidad se valga (10,31') como pueda, buscando dinero en el mercado. Apáñate como puedas.

Antes de los planes europeos están los planes a nivel mundial, especialmente del Banco Mundial y la OMC que (10,55') establecen que la educación superior deben ser objeto de mercantilización para explotar el negocio que supone. Cuando el ámbito es público, el negocio no existe. Para entender en lo que está pasando no hay que pensar en crisis ni nada, sino quiénes son los que diseñan nuestras vidas. Tienen claro que para que la educación esté al servicio del libre mercado, la primaria, secundaria, etc. debe tener ciertas características y modelo determinado de financiación y un discurso para la población. ¿Cómo se nos vende? Como que la educación es un valor añadido a nosotros que, como recursos humanos, está muy bien porque luego podremos

vendernos mejor en el mercado, tendremos mejor salario, mejor lugar, etc. y por eso se paga.

La educación como servicio es un discurso ideológico/ político. Y por lo tanto se paga, como la piscina. (13') Ese precio tiene que ser costado por el estudiante, y si no tiene liquidez tiene que endeudarse, como en el modelo chileno.

No hay nadie que sepa mínimamente que sepa lo que está pasando que pueda creerse que esto es por la crisis.

En las sucesivas movilizaciones los estudiantes han tenido que informar a las demás personas, sobre qué cosas eran las que se estaban discutiendo y postulando.

Los que tenemos una formación e inclinación por las humanidades, cuando te quieren imponer un discurso universitario exclusivamente vinculado a la empresa (15,25') , a la utilización de esos conocimientos en el mundo empresarial, con las competencias y toda esa basura, y nos hablan de calidad, ¿de qué calidad estamos hablando? ¿Para qué esa calidad? ¿Para qué esas evaluaciones? Porque no podemos estar en desacuerdo con evaluar lo que se hace, pero no podemos aceptar esos diseños que vienen de afuera que no tienen nada que ver con la realidad cotidiana, ni con las necesidades que los estudiantes y profesores pueden tener.

La calidad lo único que hace es el grado de adaptación al sistema. Entrás o no entrás en el patrón. (16,30')

¿Dónde, cuándo y quién ha debatido sobre la función y rol de la universidad? ¿Desde qué perspectivas? Únicamente desde la neoliberal y desde el poder. No se han tenido en cuenta procesos de debate. Antes sí se hacían, pero esto aquí no ha existido. Cuando hemos pedido debates nos los han negado, porque saben que estamos mejor preparados que ellos para debatir.

Antes el profesor podía decidir qué tipos de actividades podía realizar para sus clases. Ahora debe elegir entre clases de teoría, de práctica y actividades (18,05') y eso al final es solamente para cumplir expediente para satisfacer las formas. Es lo único que ha variado en lo que se hacía antes. Los profesores no pueden planificar como quieren sino como deben.

Lo que sí se hizo fue comprimir en un año menos (en 4) lo que antes se hacía en 5, sin que se haya cambiando en nada los contenidos. Y luego te agregan dos años de Máster que salen mucho más caros. (19,27') Ese es el negocio.

La metodología es un discurso que aburre. Los profesores que ya querían aplicar metodologías diferentes lo estaban haciendo y no necesitaban que vinieran de afuera para decirles cómo hacerlo (20,37'). El mejor ejemplo de que la reforma metodológica es mentira, se puede ver en Derecho con lo que denominan evaluación continua, que es sólo el nombre de lo que hacen como lo hacían antes.

La diferencia es que al docente se lo evalúa por la producción, por cantidad, no por la calidad de la docencia. Lo metodológico ha quedado como siempre. Te impulsan a ir a Másteres en donde te encuentras con prácticas mafiosas, que están en manos de colegios profesionales o empresas. (24') Por ejemplo el Máster en Educación Física que ofrecía el Real Madrid por 8 mil euros.

Coincide esto con la orientación que se le quiere dar a la educación en general, con vínculo con el empleo más que con la formación en general. Una educación general denostada, básica y sólo aquellos que tengan posibilidades o deseos de endeudarse, podrán obtener el plus de cualificación para colocarse en el mercado. Aunque también

es mentira, porque con las dificultades laborales que hay, por más que acumules muchos másteres terminas trabajando de cajera. (25,45')

Además se dificulta poder estudiar y trabajar al mismo tiempo, porque las actividades son de asistencia obligatoria. Es difícil combinar trabajo y estudia.

El Consejo Social de la universidad: es una representación de empresarios (25,45') que deciden si sí o si no, si pasan o no las cuentas. Deciden sobre el presupuesto de la universidad y también sobre normativas de permanencia de los estudiantes en la universidad así como los requisitos para la aprobación de los años de estudios.

A nosotros nos parece muy mal que las empresas se inmiscuyan para resolver los contenidos de la formación en los planes europeos, y que resuelvan dónde se debe hacer inversión. Lo único que nos lleva a los estudiantes es a la precariedad cuando salgas al mercado. (29,40')

Esto se relaciona con el modelo de relaciones laborales y con el modelo de producción y como se organiza la base empresarial del país, Esto junto cómo se organiza todo el modelo educativo, incluyendo el modelo emprendedor desde la base escolar. También se habla de cómo reducir el número de ingresantes a la universidad y cómo aumentar la cantidad de estudiantes en la formación profesional (30,35') .hasta que se supere el número de estudiantes de este segundo tipo sobre el otro, porque lo que se quiere es un tipo de trabajo de mala calidad.

Esto se une con gente que trabaje gratis, con contratos laborales precarios, que entre y salga del mercado, con contratos de trabajo gratis, que le permita a patrón libertad para despedir, y obligue al trabajador a continuar formándose (31,20') Lo que se precisa ahora es la adaptabilidad y la formación flexible.

Es lo que se llama actualmente el nuevo modelo productivo, y para eso es lo que debe surtir el modelo educativo.

La actitud de los docentes: el profesorado al comienzo no estaba para nada preocupado y para ellos la reforma era sólo una reforma metodológica de la cual estaban de acuerdo, y consideraban que el estudiantado era un inútil (35,30) que necesitaban que les dieran las clases de otra manera, porque les daban todo mascadito. Luego comenzaron a oírse voces discordantes en relación a que fuera la Aneca quien diseñara sus titulaciones. Quejas organizadas, pocas, aunque a nivel individual se podían escuchar más. Las únicas discordancias que se oían eran en cuanto a la burocracia, y al día de hoy se escuchan más por el nuevo decreto que castiga al buen profesor, y se empieza a ver un control de la Aneca.

Evaluación como control permanente.

El profesorado no se dedica a pensar en el ámbito general y cada uno está en la suya. Una actitud de decir que esta es otra reforma más a la que nos amoldaremos. (37')

Las primeras conversaciones que se tenían con los equipos más progresistas dentro del rectorado, ellos se negaban a ver qué Bolonia era más que una mera propuesta de renovación pedagógica. No querían aceptar que era una renovación económica.

En el debate del 2009 con el Rector, Corcuera, Paricio, Petriz, etc, les atacábamos que la Estrategia Universidad 2015 tenía unos objetivos económicos, y no se lo creían (39,15'). A los pocos meses comenzaron a darse cuenta que sí había puntos que eran como los estudiantes decían (por ejemplo en la gobernanza y la financiación).

Hay un profesorado fuera de lo institucional que se está implicando más, especialmente el que recién se integra, y era impensable hace pocos años. Aunque también hay un conjunto de profesora más mayor que también apoyan y se movilizan contra el EEES.

Otro de los elementos claves es el del modelo de competitividad de las universidades, y que eso hace que las universidades estén endeudadas como lo están. (41,30'). Cuando se diseña un plan para que las universidades no resistan todas sino que deban entrar en el juego del libre mercado de la educación superior, unas se salvan y otras no.

Nuestro papel ha sido el de abrir brecha para evidenciar que el EEES supone algo más que lo que dicen que es solamente un cambio metodológico. (42,46') Ahora la gente es más receptiva de estos mensajes y la gente es capaz de entender lo que antes parecía algo extraño, como por ejemplo la privatización de la universidad.

Las Agencias de Calidad son el mecanismo que surge naturalmente de un modelo de evaluación como este, de producto, ajena, extraña a la realidad de los participantes, etc., las Agencias cumplen su papel de control y de imposición de criterios para estar preparada para la implantación de una reforma. (44') Si se estuviera pensando en otros tipos de evaluación, quizás las Agencias no tendrían sentido, pero en este modelo son una parte más que permite el control para que las universidades se adapten al modelo.

Es una institución que te marca, a través de un interés político, las condiciones de lo que está bien y lo que está mal, (46') y lo aplican. Al profesorado se le han impuesto unos requisitos de productividad que son imposibles de ser realizados con calidad. Al menos en las áreas de ciencias sociales, en las que las investigaciones pueden llevar meses en su elaboración, y para hacerlo bien no pueden cumplir con los requisitos que se fijan. Te 'penalizan' dándote más docencia por no cumplir con los requisitos. (48')

Llevan al extremo de imponer que las cosas se hagan en el menor tiempo posible sin importar demasiado el fondo del trabajo, porque lo importante es cumplir las formas.

En la investigación es claro ver cómo las líneas de trabajo y los temas para los que se dispone de dinero son los que surgen de los definidos por el poder político y económico, (49,20'), y ¿qué tiene que ver con la investigación universitaria de verdad?

El futuro es muy malo. La estrategia de Lisboa ya se vio en el 2005 que era un fracaso y se ha ido cambiando. Su aplicación y resultados están siendo nefastos porque es un desastre. LO mismo con la Estrategia 2015 también ha ido cambiando continuamente. El modelo económico y productivo se ve que no sirve y por eso está todo condenado al fracaso. (52') Es que sobramos mucha gente para que esto funcione.

El modelo económico hace agua y está fracasado; el modelo productivo que se impulsa desde los años 90 al que es funcional esta universidad, de momento no sirve (ver el paro que hay), (53') están haciendo agua por todos lados. Hay que cambiarlos de manera radical para que le sea útil a la población. Y lo mismo pasa con el modelo educativo, que es funcional al otro.

El futuro que veo es el de la depuración del mercado de educación superior. Ya se ha comenzado a ver la eliminación del número de estudiantes, la desaparición de algunas universidades y el apogeo y súper elitización de otras. (55') Se disfraza la expresión con la búsqueda del "punto de diferenciación" para poder salvarse.

No es un problema de un discurso político parlamentario de fondo (ni con el PP ni con el PSOE han logrado avances), sino que es un problema de fondo, del modelo

económico que se defiende (56,20'). Esto no cambiará hasta que se reconozca que la educación no tiene que estar bajo las reglas del mercado.

Mientras las élites políticas sigan dominadas por el pensamiento dominante neoliberal (57'), el modelo hace agua por todos lados desde el punto de vista social.

(Entienden que según cómo se vayan dando los pasos en los próximos días con la situación en Grecia, los movimientos en España y el papel que el PSOE asuma –con su amplia organización de base–, es que las cosas podrán tomar uno y otro rumbo) (58')

El ideal que le gustaría alcanzar es que no hubiera instituciones privadas de educación. Pero si hay que adaptarse a las reglas del libre mercado, que la universidad privada se someta (59,35') a las reglas del mercado, pero que la educación pública tenga otras finalidades y otras reglas de juego.

La universidad tiene que servir para la transformación social y una reforma de este tipo no va a servir para eso. Que sea justa e igualitaria, pero está sirviendo para mantener el sistema de enriquecidos y empobrecidos, y agravándola aún más. Se está dando la 'acumulación por desposesión' de lo poco que poseían otras personas. (1h.,01,25)

La universidad está secuestrada por una línea de pensamiento que la hace algo estando y estático (1h, 01,52), con el riesgo que se convierta en lo que en su momento fue la Iglesia Católica al secuestrar el conocimiento y para que la sociedad no avanzase. Se está en el proceso de que la universidad sea secuestrada en su papel de transformadora de la sociedad.

No están de acuerdo con la idea de educación la idea de bien social. No están de acuerdo con que pueda haber proveedores privados que estén interesados en atender un bien social, sino que montan algo para tener una ganancia al final de eso, y por lo tanto ese modelo no lo aceptan, (1,07,44)

Aun si lo que se busca alcanzar al final del camino sea un mayor bien social o ideológico.

El único capaz de poder hacer algo y mantenerse es el público, y eso se está demostrando en los hechos de hoy.

Entrevistas realizadas en la UNIVERSIDAD OBERTA DE CATALUNYA	
Persona	Área de trabajo
Pere Fabra	Vicerrector de Ordenaci3n Académica y Profesorado
Isabel Solà	Integrante del equipo de Planificaci3n y Calidad
Maria Taulats	Integrante del equipo de Planificaci3n y Calidad
Agustí Cerrillo	Director de Estudios de Derecho y Ciencia Política
Gemma Gallifa	Administradora de Estudios de Derecho y Ciencia Política
Gemma Carrera	Administradora de Estudios de Arte y Humanidades
Lluis Garay	Director del Programa de Ciencias del Trabajo
Ana María Delgado	Directora del Programa de Derecho y del Programa del Máster Universitario en Fiscalidad
Laura Lamolla	Directora del Programa del Máster Universitario en Organizaciones en la Economía del Conocimiento
Francesc Núñez Monteo	Director del Programa de Humanidades
Silvia Pasola	Representante de la Comisi3n de Campus y Miembro del Comité de Evaluaci3n del profesorado
Josep Casado	Representante de la Comisi3n de Campus y Miembro del Comité de Evaluaci3n del profesorado

UO 1.Vicerrector de Ordenaci3n Académica y Profesorado

La UOC tuvo que pensar desde sus inicios un sistema distinto de formaci3n y desde el primer día el motivo principal era el estudiante en el centro. Porque el estudiante está sólo en su casa y todo lo que se necesitaba eran los mecanismos para el acompaÑamiento del estudiante. (0,30') Cuando llega el EEES con el discurso de que hay que centrarlo todo en el estudiante, ya teníamos el camino medio hecho.

Lo que no teníamos preparado era toda la reflexi3n del trabajo por competencias. Habíamos preparado unos curriculum a la antigua usanza (1'). Se seguían los requisitos fijados por reglamentaciones ministeriales muy claras y que la universidad tenía poco margen para complementar el curriculum con aspectos propios. (2,20')

Eso fue previo a la aparici3n de las Agencias de Calidad que luego comenzaron a indicar las formas de acci3n.

Lo que ha sido más difícil fue crear el discurso de la calidad internamente. (3') Hay que pensar los curriculum en base a competencias, que habilidades, etc., lo que significó un esfuerzo interno de formaci3n del profesorado para que se pudiera implementar. Al principio el profesorado era bastante reticente en esto de las competencias porque no se acababa de entender muy bien de qué se trataba (3,45') Lo importante era que la 'gente sepa cosas', y no se veía cómo se iba a traducir eso en las competencias. Había muchos chistes que decían que los pedagogos se habían adueÑado de la universidad, (4') pero poco a poco se fue convenciendo al profesorado sobre la importancia del seguimiento

por la calidad. Costó, pero es cuestión de poner un poco de discurso y de formación (5')

Por otra parte se diseñó un sistema interno de garantía de la calidad que ya está en marcha desde hace 5 años, comenzando con una experiencia piloto en Derecho.

Las diferencias entre lo que puede ser el sistema universitario Alemán e Inglés, por ejemplo, con otros, puede ser bastante abismales (6'). El sistema más mediterráneo sí hacía falta el cambio de centrarse más en el estudiante, porque tenía un modelo clásico de enseñanza frontal. En Alemania desde la reforma de Humboldt ya se impuso el trabajo por seminario, con lecciones magistrales y los seminarios de trabajo, ya de la otra dimensión al estudio. En Inglaterra hay pocas clases magistrales, y ya trabaja más por su cuenta. En el sur de Europa sí era necesario el cambio, (8,24') pero cuanto más al norte se va parece que menos han tenido que cambiar y que menos ha impactado Bolonia.

Lo que hacía falta era armonizar, y eso era una de las voluntades del EEES (8,45'). Había muchos problemas para poder trabajar con la formación anterior. Seguirá habiéndola, entre otras cosas por la definición sobre la duración de las titulaciones, y porque además las metodologías y los usos no cambian tan rápidamente. (9,25') Se han cambiado las formas, el envoltorio, pero en la esencia cuesta.... Cuesta mucho cambiar las culturas.

La prueba del algodón será cuando los titulados intenten ir a trabajar a otros países y allí se verán los resultados de la reforma. Ayuda el hecho de que se tuviera ya la experiencia de Erasmus. (10,12') para que se avance en la dirección querida. Es necesario que terminemos con la desconfianza que existe entre países y sistemas sobre el cómo se forma en los demás. Por eso la importancia de formar más en competencia que en conocimientos, sobre todo en la capacidad de aprender. (11,06')

Los movimientos contrarios fueron importantes en un primer momento (12,20') porque o bien no se entendía lo que era Bolonia o se le daba una interpretación errónea. Había un discurso en parte del estudiantado que estaba escorado en cuanto la interpretación que se le daba. Por ejemplo lo de la mercantilización, que no se dice en ninguna parte, porque se partía de una expresión que decía que la universidad no puede olvidar su vinculación con el mercado de trabajo. Si se hace una inferencia que va más allá de lo que está dicho, todo puede leerse. Se hizo un uso demasiado exagerado. (12,35')

Otras resistencias por parte del profesorado fueron por el tema de las competencias, en donde 'los pedagogos' querían cambiar la forma en que siempre los profesores habían trabajado. Pero justamente el profesorado universitario es el personal que no tiene formación pedagógica para realizar su tarea. (14,10') Los profesores no tenían exigencia de ningún tipo de formación, y por lo tanto cuando se exigió la resistencia al cambio hizo que también hubiera rechazos por parte de algunos profesores.

Cuando los estudiantes han visto realmente cómo funcionaba Bolonia, la oposición ha desaparecido. (16,10') Es más, vemos que la satisfacción y el rendimiento de los estudiantes es igual o superior a los anteriores. Cuesta implantarlo, pero a nivel de los estudiantes ya se acabó el rechazo. Cuesta más con los profesores.

En España el sistema que se ha inventado con las Agencias ha sido de redoblar la burocracia (17,45') Somos bastante críticos (a nivel de muchas instituciones) y se tiene la impresión que se podría hacer lo mismo con un trámite más sencillo al comienzo y

con un seguimiento y acreditación más seria luego. Al final se convierte que al comienzo la ANECA estuvo tan desbordada que lo único que podía hacer era poner el sello a todas las propuestas. (18,50')

Al ser un procedimiento basado en pares que están en actividad en otras instituciones, quedan presa de la visión que tengan los miembros de esas comisiones y eso impide que se hagan cosas nuevas. La idea de Bolonia era justamente que tengan libertad para desarrollar los programas y tengan competencias entre ellas, lo que han hecho las Agencias es que todos los grados se parezcan demasiado (19,05').

En el fondo, como todo ha pasado por las mismas comisiones es demasiado homogéneo. Hubo también algo previo que conspiró: los libros Blancos, que de hecho mató la idea de la competencia. Estaban sustituyendo lo que antes se hacía con los currículos definidos por Reales Decretos, ahora era lo que imponían los libros Blancos. (20,50') Lo que Aneca hizo fue ver cómo se correspondían las propuestas con lo que estaba escrito. En definitiva se terminó haciendo lo mismo que antes, pero con mayor burocracia.

Para elaborar los libros Blancos se tuvieron verdaderas batallas en donde cada uno de los Decanos buscaba defender las asignaturas que entendían necesarias.

El hecho que existan Agencias autonómicas no las vería mal si las comisiones de seguimiento garantizan una integración amplia y que no sea endogámica. Eso se ha tenido bastante en cuenta en Catalunya. (23,50') El secreto está allí, más en que haya una o varias.

En cuanto a la autonomía. Hay una parte en donde las universidades se encuentran demasiado constreñidas porque hay cosas que no pueden hacer. Se supone que debo ser innovador pero la Agencia me quita cosas cuando soy muy innovador. Todo queda demasiado cortado por los patrones definidos. El espíritu de Bolonia se está traicionando un poco en eso. (25,40')

El sistema interno de garantía no lo teníamos definido, aunque algunos de los principios de Bolonia si estaban. . Si teníamos algunos instrumentos que servían para esto, pero no formalizados ni protocolizados (encuestas, datos, etc.). Nos ha ayudado mucho el tener que formalizarlo, especialmente para el profesorado y teniendo en cuenta las características de una universidad virtual en donde no se ve al estudiante (27,32)

Una vez que se tienen todo protocolizado y con datos que permite comparar cómo ha sido el resultado entre los semestres, ayuda mucho (29,10'). Sirve mucho a nivel de Departamento y sobre todo para los directores de Programas.

Permite fijarse metas, tener un cuadro de mando sobre lo que estás haciendo y (30,30') sirve tanto a los que les están yendo bien como a los que no tanto.

No es complejo el sistema diseñado (31,15'). Hay una primera parte de planificación y programación, donde surgen las propuestas de realizar determinados grados o másteres, se analizan en la Vicerrectoría de Ordenación Académica, se lleva al Consejo de Gobierno y se tiene una primera aprobación. Se complementa desde el punto de vista gerencial. Con eso se constituyen las comisiones de titulación que realizan el curriculum, hacen la memoria para la aprobación, y se remite al Consejo de Universidades / Aneca. La implantación y el seguimiento es lo que sigue, en donde la Comisión de Titulación es quien tiene las competencias desde allí para delante (33,20'). En el medio está la Comisión Académica, que integran todos los Vicerrectores y Directores de Estudio.

Hay una Comisión de Calidad que se reúne dos veces al año, en donde se dan cuenta del seguimiento. Es de toda la institución y la integran estudiantes, personas de la empresa y profesorado (34,25') Los estudiantes tendrían participación en la Comisión de titulación, pero actualmente están presente con los informes de seguimiento (con encuestas) y la evaluación de los docentes por materias y también una evaluación institucional. (36') semestral.

Algunos docentes se ven un poco recargados en las acciones de seguimiento. Es el Director de programa que tiene que pedir algunos informes a algunos docentes, sobre todo cuando ve que ha se dan resultados con alguna dificultad (como materiales inadecuados, o los profesores colaboradores no está rindiendo, etc.). Como todas las materias funcionan con los mismos recursos y guías, es fácil de ver una realidad comparativa (36,35')

El Defensor Universitario (38,40') elabora un informe semestral para el Rectorado y de ese informe a veces se derivan propuestas de mejora importantes. Pero como es muy activo, si ve en la marcha que algo no funciona, inmediatamente da la alarma. Es independiente de las Comisiones, no participa en ellas.

Con la excusa de Bolonia se ha hecho pasar muchas cosas que no tienen que ver con ella. Hace mucho tiempo que en la Universidad española se ha tratado de realizar cambios desde hace mucho tiempo, entre otras cosas en su gobernanza (41,15') (aunque en el caso de UOC se aplica poco).

Optimista en cuanto al futuro. Era necesario un cambio metodológico y se está consiguiendo. Está bien continuar los procesos de armonización con Europa. Y sí se deberían mejorar los procesos si se ve que se está exagerando en lo que a burocracia se refiere, yendo a sistemas más abiertos. Hemos sido demasiado tímidos en la aplicación de Bolonia, y debemos ser más abiertos y atrevidos. (43,15') Por ejemplo en la clasificación de másteres oficiales y propios, que no se entienden en el resto de Europa. La gran transformación es imbuir a todos los estamentos de la universidad de la importancia de la calidad. (46') Se están aplicando sistemas de garantía pero todavía falta mucho de que todo el mundo esté convencido de que esto sirve. Hace falta que la gente se crea esto y lo vea en resultados.

UO 2 y UO 3. Integrantes del equipo de Planificación y Calidad

La Agencia de calidad de Aragón, como tiene pocas universidades que atender, la práctica que pueden hacer es de seguimiento directo de las titulaciones, el trabajo es mucho más de detalle. (0,25) No ocurre así en Catalunya donde hay 12 universidades con muchas titulaciones, lo que imposibilita que la Agencia haga un seguimiento anual. En el país vasco siguen otros criterios. Es diferente el papel que juega esa Agencia en relación a la catalana y la aragonesa.

Las Agencias dan mucho peso al CENTRO (2,15'), lo que se ve reflejado en todos los documentos que marcan el proceso. Cuando se topan con una universidad virtual, se les dificulta el tratamiento porque echan en falta al Centro, cuando para la universidad no tiene relevancia Al contrario, para ellos tienen servicios más centralizados que son transversales para todo el mundo. Las universidades son víctimas de su propia historia

(2,55'). Los Centros han tenido mucha autonomía, y la Agencias en lugar de dar pautas un poco más estratégicas de universidad, continúan dando peso a los centros y éstos aprovechan esta dinámica para pedir más autonomía y regularse como cada uno quiera. Esto a nivel territorial podría tener más sentido en Zaragoza, dada la estructura de los centros de Huesca y Teruel que responden a realidades locales, pero en Barcelona está mucho más centralizado ya que todo se encuentra en la misma ciudad.

No hemos cambiado la dinámica, sino que ha hecho que todo se haga igual (3,54').

En UOC el trabajo de calidad está centralizado en la Unidad de Calidad, y todas las titulaciones (4.07') todo lo que tiene que ver con los procesos, criterios, seguimiento, evaluación.

Todos los procesos de seguimiento lo coordinan centralizadamente.

La institución está organizada por "Estudios", lo que sería el equivalente a Facultades en otras instituciones (5'). Son siete. Hay un Director de estudio es quien marca las pautas de acción de los estudios dentro de la estrategia de la universidad. Incluye la docencia y la investigación. Se organizan con académicos y con figuras de gestión que dan apoyo a todo lo que se realiza en los estudios y que buscan dar transversalidad entre la gestión y los estudios. (5,55')

Las unidades de calidad (6,52') han tenido su nacimiento en torno al seguimiento y análisis de los datos. Primero como rendición de cuentas, y luego se convierte en instrumento interno de seguimiento. También han acompañado a las universidades en los procesos que proponían voluntariamente a evaluarse (antes de Bolonia). Con el espacio europeo todas las unidades de calidad reforzaron su papel, (8') y se consolidan en los procedimientos. Pero en las organizaciones las unidades de calidad no son las cambian las cosas. (8,35'), las cambias las personas. Nosotros somos consultores internos, ponemos el conocimiento al servicio de los otros que son los que deben tomar las decisiones.

Se pensó en la figura de los 'referentes de calidad'. (9,17'). Identificar en los estudios y las áreas principales de actividad, personas que son interlocutores en temas de calidad, que se hicieran responsables de todo lo que tiene que ver con la mejora continua. Es una figura que aún debe consolidarse. Es una persona que tiene perfil de una persona que tiene experiencia en temas universitarios, que conoce los estudios (10,05') en los que está inserto, y se le da una formación. Son 7 personas especializadas en temas concretos, y apoyan a la Unidad de calidad.

La experiencia está dando buenos resultados y están en contacto tanto con los estudios como con la administración.

La satisfacción del estudiantado también es un tema centralizado (12,10')

La unidad realiza la tarea de proceso (los formularios, etc.) y también la parte técnica (validez de los formularios, asesorar a los docentes, etc.). Son facilitadores de los procesos, tanto como consultores. (13,45')

Con Bolonia han tenido que ampliar un poco la actividad que venían haciendo, pero culturalmente ya estaban en la misma línea (14,30'), la de facilitadores internos. El EEES reforzó su papel y están más vinculados con las decisiones. El proceso ha sido muy natural. En otras partes se ve a la unidad de calidad como una burocracia y control, pero les parece que eso no sucede en UOC por el dinamismo que ya traían, culturalmente y a nivel histórico. Se valora como algo bueno por parte de las personas. (16,20') Las encuestas de satisfacción interna confirman que están en la buena senda.

Para los docentes supone como tareas, en relación a calidad, (17,37') son casi los mismos que desde el año 1996. Antes era para tener información, ahora para tomar decisiones.

No se tuvieron que inventar nuevos procesos, sino ajustaron lo que estaban haciendo.

No hay trabajo adicional pero si cambian las dinámicas de trabajo (18,45'). El profesor sigue diseñando, desplegando y evaluando para la mejora. Ahora se hace lo mismo, pero puede tener en la Unidad un apoyo para su tarea.

Lo que se ha hecho es una nueva estructura más orgánica. (20') usando los datos que antes el profesor tenía por separado.

Antes de empezar el proceso de seguimiento (2010) siempre hubo profesores preocupados por la calidad de su asignatura (con los resultados de las evaluaciones) y las valoraciones que se tenía por otra parte, que estaban de manera aislada. A iniciativa de los profesores se hizo una ficha para sistematizar toda la información y comenzó a usarse como información pública. (21')

Esta dinámica es posterior a Bolonia pero surgió como algo natural de lo que se venía haciendo de antes. Las "fichas de asignatura" la han creado los profesores y mantienen sus características propias. Pero en ningún caso fueron impuestas desde fuera, sino a propuesta de los profesores. (23')

En vez de diseñar desde arriba el sistema de garantía de calidad, lo hicieron desde abajo (24') reuniendo lo que se hacía en el diseño, recogida de datos y toma de decisiones.

No han encontrado diferencias en (25,30') la forma de encarar la garantía de calidad según las diferentes tradiciones o tipos de estudios.

Sí hay un desequilibrio entre las titulaciones oficiales (27,15') que están muy reguladas y que suponen determinadas cosas que se deben hacer y que exigen una rendición de cuentas, de los otros títulos que son propios y que permiten más flexibilidad. Por eso el manual de calidad hecho para las titulaciones oficiales se tratará de ver si es adaptable al otro tipo de titulaciones, buscando un proceso innovador y más de aventura, que permita generar cosas nuevas.

A nivel europeo el horizonte que se estableció era bueno y la aplicación que hizo España es mala. El primer error fue el 4+1 (28,55'). Se promueve la movilidad y lo primero que se hace es hacer algo distinto del resto. El otro error es el tipo de función de las Agencias de Calidad en España. Han asumido una filosofía de control muy estricto, distinto a otros países. Es un Estado muy regulador, que también se traduce en el papel de las Agencias. Todo hay que justificarlo y el desafío de las universidades es como darle valor a esa burocracia que se impone. (30,30'). Es una burocracia que de momento va creciendo.

¿Cómo se podrá mantener en funcionamiento de burocracia creciente con un escenario de recorte de recursos? Las exigencias que se están imponiendo hacen imposible continuar de esta manera con este volumen de trabajo. (31')

La gran duda que se plantea es si todo lo que se pide está haciendo algo para la mejora (32,50').

Se están metiendo en cosas de detalle y no están dando pautas criterios ni manera de trabajar, en el seguimiento anual en vista a la acreditación futura que no se sabe de qué manera se realizará. Nadie sabe si los criterios actuales tendrán relación, o no, con la acreditación futura. Nada está definido. (32')

Originalmente estaba sólo Aneca, pero luego se agregaron las de las autonomías. Esto ha llevado a que además las herramientas que ha puesto el Ministerio van cambiando

constantemente y no son coincidentes. Con cada titulación se tiene que empezar de cero. (36')

Los evaluadores externos no se deben pagar. Las Agencias tienen su presupuesto anual para pagar evaluadores, pero tiene la restricción en sus dimensiones y posibilidad de contar con los recursos humanos. Se ha montado un sistema de complejidad tan alta que no se podrá cumplir. Y lo peor es la pregunta ¿para qué? (38,30')

No se aprovechó la ocasión para dar a las universidades la posibilidad de actuar con autonomía en las cosas que sólo puede hacer la universidad, y sí se le ha dado para cosas que no importan tanto. Cuál es la vinculación de una titulación con el medio, con la sociedad, con el mercado, lo puede decir una institución que está inserta (39,15') y puede llegar a pasar que una comisión de evaluación te diga que no porque así lo entiende. No se toma en cuenta el esfuerzo que ha hecho la institución por ser creativa y anticipadora. Es bueno que la universidad arriesgue su talento y capacidad, y esto se está coartando.

El evaluador es la cara más visible del trabajo, pero no deja de ser un externo. (41,27') La Agencia se ha metido en un embrollo tal de trabajo que no pueden filtrar todo lo que elaboran los comités de evaluación, ni pueden acompañarlos para que se ciñan a lo que está previsto. Terminan haciendo un producto que no está previsto en los Reales decretos. Falta el acompañamiento de la Agencia.

Se está decidiendo sobre cuáles son las cosas que se necesitan en los próximos 20 años, por personas que hace 20 años ya estaban en actividad. (42,30'). Están viendo un proceso que ya no lo vivirán con intensidad. A veces se nota que quieren aprovechar la evaluación para incorporar aquellas cosas que en su institución no le dejaron hacer.

Sobre el papel de los estudiantes y graduados en los comités de evaluación pueden ser una buena ayuda por la complementariedad de su visión, con óptica distinta a la que tienen los docentes con muchos años de actividad. (45')

En el diseño de creación de nuevas titulaciones en España, acaba mandando más el trámite administrativo que el proceso de reflexión con los docentes (46,55) y la capacidad de la institución para tomar la iniciativa en relación a la formación.

En el seguimiento anual se ven cosas que se deberían cambiar, pero como depende de una autorización externa se debe volver a pasar por una autorización externa. Es diferente a lo que sucede en otros países en donde todo es mucho más flexible. Lo que está pasando es que el seguimiento es que el pedido año a año no se ajusta a lo que es la dinámica de una titulación, donde el control tan exhaustivo limita la posibilidad de acción y hace poner la preocupación en cosas que no interesan. (49')

El Ministerio no ayuda (50,30'). Es el último responsable y delega a las Agencias la función de la evaluación. Ellos tienen la competencia de la oficialidad de los títulos., pero el circuito es distinto ahora. Hay que enviar las titulaciones nuevas al Consejo de Universidades que lo envía a las Agencias. El Consejo puede variar los instrumentos y al no haber un diálogo fluido con las Agencias, se da que desconocen mutuamente lo que la otra parte pide. (53,20') El informe de la Agencia puede ser: "favorable", "favorable con recomendaciones" o "desfavorable". Con ese informe el Consejo hace su Resolución, positiva o negativa. En el caso de una resolución positiva tiene que pasar por el Consejo de Ministro para darle la oficialidad del título. Luego va a la Universidad, al Ministerio y a la Comunidad Autónoma. Esta última es quien autoriza a dar el título, pero quien lo hace oficial es el Ministerio. (56') Puede pasar entre que se

decide a dar una titulación y que termina siendo publicado puede pasar un año y medio, con estudiantes ya inscriptos y cursando.

El tiempo del primer informe llega en 6 meses, y luego de eso lo que puede pasar es que luego del primer informe favorable o con observaciones es que haya alguna sugerencia. La Universidad puede decidir comenzar a dictarlo luego de esos primeros seis meses. Igual puede pasar que aún teniendo Resolución favorable, la Universidad autónoma no lo deje dictar porque entre en competencia con otras universidades (57,30') del mismo territorio. También para que pueda ser autorizado en la Comunidad Autónoma se debe pasar una memoria de verificación, que no tiene la misma estructura del primer trámite. (58,10'). El gobierno confirma con esa información que se ajusta a lo que la Comisión de Programación del sistema universitario catalán autorizó. Es una pre-autorización y que depende de la situación de la región.

En Catalunya la división pública o privada, a los efectos de los trámites, no tienen diferencias.

Sobre leyes y directrices (1 hora). Ajustando esto no importa si hay más de una Agencia. Sería muy bueno que uno pudiera acreditar la titulación donde uno quisiera, sin importar la Agencia. También se puede decir que la actividad de las Agencias está duplicada.

Las universidades no están unidas en los reclamos y cada uno sigue preocupada en cómo les ha ido. (1h, 02,15')

Todo esto se va a ordenar cuando llegue el momento de acreditar y las Agencias se den cuenta que así no se puede seguir, y que es necesario ponerle racionalidad, inclusive de recursos. (1h, 05')

Como todo el mundo es arte y parte en el mundo universitario, es que no se quieren tomar decisiones que puedan doler (1h06')

<p>UO 4 Director de Estudios de Derecho y Ciencia Política UO 5 Administradora de Estudios de Derecho y Ciencia Política</p>
--

En el caso de Derecho y Ciencia Política, el proceso de Bolonia les ha servido para reflexionar sobre la oferta académica y adaptarla a las necesidades de los estudiantes. (0,15'). También para adquirir conciencia sobre la necesidad de incorporar la preocupación por la calidad del proceso educativo No es que se tuviera problemas en cuanto a la calidad, sino que veíamos que podíamos tener una posibilidad de aumentarla.

Se esperaba también con Bolonia, que los títulos acabaran siendo equiparables, algo conveniente para los estudiantes para poder fomentar la movilidad de los estudiantes, especialmente en una universidad virtual (2,14')

Ya teníamos una metodología muy centrada en el estudiante.

Al resto de las universidades es probable que les haya costado más adoptar esa forma de trabajo, (2,45') tanto por tener al estudiante en el centro como también por la necesidad de trabajar de manera participativa.

En algunos casos ha sido más difícil que en otros por la trayectoria de las instituciones y por el involucramiento de los docentes. (2,45'5) La ventaja que tenemos aquí es que podemos trabajar de manera más coordinada y que se impliquen más aún desde el

diseño de las titulaciones. Han participado en el diseño de las necesidades, en la implementación de los mecanismos y en la evolución del proceso de garantía de calidad. (3,20')

Por la respuesta de algunos grupos de estudiantes que se opusieron fuertemente parece que algunos grupos no lo llegaron a entender o porque no se comunicó convenientemente bien lo que proponía Bolonia (4')

La sociedad no tiene la sensación de lo que es un grado o las diferencias que hay con la licenciatura y demás.

La acción de las Agencias tienen un impacto especialmente en lo que se refiere a la actividad de verificación de las titulaciones (5,25'), el cómo se desarrolla y también en el diseño del sistema interno de garantía de calidad que también es objeto de seguimiento. Pero no mucho más desde el punto de vista de las titulaciones, aunque sí la Unidad de calidad es quien interactúa con aquella.

Derecho había sido la experiencia piloto de la institución y también de los primeros en ser evaluados por la Agencia catalana. (7,10') Por eso tienen el discurso bastante internalizado sobre la calidad, tanto en las autoridades como los docentes.

Tienen documento claramente definidos con los estándares que se deben alcanzar en las asignaturas y los mecanismos para su monitoreo. Está también la Comisión de Calidad de las Asignaturas, que cuando acaba un semestre (8,30') se escogen una serie de asignaturas de todos los estudios para analizar cómo ha ido, qué se cumplió y se hace una valoración en un informe que se discute a nivel de directores y también con los profesores. Ya se tiene una forma de trabajar que llega a ajustar con el profesor aspectos a mejorar en el caso que se vea necesario. (9,45')

Luego de Bolonia se ha sido más consciente de los temas de calidad, más allá que ya se venía trabajando en los temas de calidad. Como era un nuevo modelo, sólo en su puesta en marcha del mismo ya era una apuesta por la calidad, aunque nos faltaba el tomar conciencia que era importante hacer una apuesta explícita por la calidad, que sí vino con Bolonia. (10,30')

El manual escrito sobre los pasos a dar en los temas de calidad es muy formalista y se quiso poner todo lo que se realiza. La realidad es que el día a día es mucho más sencillo (11,50'). Cumplimos con lo fundamental, y si bien es cierto que el manual establece muchos pasos, en la práctica se cumple con lo fundamental, pero no simplificamos tanto que se desvirtúe. Nos sirve para orientarnos el tener todo previsto.

Los docentes se implican de buen grado en las actividades de garantía de calidad, asumiéndolas como una labor más dentro de lo que se debe hacer. (14') Nunca se ha tenido objeciones de docentes tanto sea para participar en los comités de evaluación o para llevar adelante procesos de mejora. Todos a lo largo del tiempo van realizando actividades que los involucran. Se los invita a participar. (15,30')

Tanto por la puesta en funcionamiento de los temas de calidad o porque se ha crecido en el número de efectivos (16,10') en los estudios, se ha tenido que ir formalizando algunas de las informaciones que antes se obtenían en el pasillo. Ahora se recibe algunas quejas sobre que se deben hacer más informes, que hay más burocracia; pero no debería atribuirse eso a Bolonia, sino a lo más compleja que es ahora la institución...

Lo que se le solicita son esfuerzos que se hacen una vez por semestre. (18,30')

Se está viendo cómo hacer para incrementar la participación de los estudiantes, pero se tiene la dificultad adicional del tipo de persona que elige a la universidad, que no está presencialmente en la institución y que no tiene demasiado tiempo para dedicar a esas tareas (19'); no se ha sido capaz de encontrar la mejor forma para implicarlos. Se ha canalizado la participación de los estudiantes a través de la Comisión de Estudios.

De futuro esto no tendrá mayores cambios. El EEES llegó para quedarse y si tiene cambios serán para mejorar lo que actualmente se tiene. Quizás lo que pueda cambiar es lo del 4+1, para converger más hacia Europa.

De todas formas, el discurso de la calidad ya se ha institucionalizado e incorporado en la práctica universitaria. (21')

UO 6. Administradora de Estudios de Arte y Humanidades

Administradora del sistema de calidad, que vela por que se hagan las actividades previstas, y tiene una relación hacia afuera son el referente de calidad. (0,10'). La interlocución es hacia adentro y afuera.

Con los Estudios el trabajo es con los Informes de Seguimiento, ayudando al Director de Programa a hacer el informe y a recoger las evidencias. Es quien está en el día a día de los estudios dónde pueden salir evidencias que ayuden.

Son personas de gestión, no docentes, que dan apoyo. Es una función que se añade a personas que ya estaban vinculadas (2')

Bolonia: hay un gap entre la teoría de lo que debería ser y de cómo se está haciendo. (3,20') Hay muchos intereses en el medio, de las personas y las instituciones. Lo bueno que se ha cambiado es que se pueden proponer proyectos nuevos de carreras que antes no existían, y que respondan a las necesidades que surgen. También que esto se vaya dando cuenta, demostrando que es con calidad y eficiencia. (4,30') Pero entre la teoría y la realidad hay cosas que quedan por el camino por rigideces que se encuentran. No tanto en UOC que son bastante ágiles, pero si en el conjunto del sistema.

La mayoría lo que ha hecho es adaptar lo que tenían con el nuevo formato, sin cambiar nada. Lo que la Agencia, por ejemplo, solicita para los informes de seguimiento no utiliza el término "competencias", cuando se supone que todo la titulación ha tenido que diseñarse utilizándolas. O sea, se las evalúa con criterios diferentes a los que se exigen para el diseño. Es una gran paradoja. (6,15')

Los anti Bolonia: parece que a nivel de estudiantes lo que primó fue el desconocimiento, y (7,15') a nivel de profesorado el rechazo fue por el cambio de modelo. Es una simple burocratización de lo que ya venían haciendo.

Aún en la UOC es posible encontrar gente que hace las guías de la forma nueva, poniendo competencias, pero siguen trabajando como siempre lo han hecho.

Una forma que tienen para motivar a los docentes es que sean capaces de ver los informes que les solicitan para las Agencias no como una imposición externa, sino como una oportunidad para ver en qué aspectos se pueden mejorar. Si además, gente de afuera quiere mirar lo que hacen, es un agregado. (9,20')

Las memorias de verificación está ahora más delimitado porque (10,50') desde el aplicativo informático que se recibe no se admite la libertad y creatividad que pueden

tener los proyectos originales. O sea que muchos aspectos de novedad o formas distintas en que se quieren hacer las cosas, deben cambiarse para que entren en la lógica de alguien que desde una autoridad central ha pensado cómo debían hacerse. Es un absurdo.

Lo que se hacía en calidad antes de Bolonia era distinto, no era cercano al profesor. Ahora, (14,40) se está convencido que lo que se hace es una herramienta útil para ellos mismos.

Hay docentes que es reticente en todo, y que no cambia sus formas tradicionales de actuar. (15,10') Pasa lo mismo cuando los docentes deben presentar algunas iniciativas para la mejora de lo que hace.

En lo cotidiano (17,34') transcurre por procedimientos rutinarios, sin que se tengan la impresión de estar sobrecargados de trabajo.

Algo que a veces cuesta con los docentes, desde los Estudios, (19,20') es sentir como propias quejas que parecen más generales como puede ser el tiempo en que se demoran en responder las solicitudes. Lo que se intenta es ver que la responsabilidad por la calidad de toda la titulación es un esfuerzo compartido y que todos deben aportar para que no incida negativamente en la evaluación. Es importante que haya un referente de calidad en cada área de la gestión para sentir el funcionamiento global como una responsabilidad de todos.

Ve con optimismo si se logra mantener el margen de libertad que permita ver que lo que una titulación soñó está consiguiendo los resultados esperados. Si por el contrario todo se rutinizara y se convirtiera en un puro completar formularios, todo perdería sentido, si lo que se hace es sólo para rendir cuentas a otros y no ayudar a la mejora. (22,05')

UO 7 Director del Programa de Ciencias del Trabajo

UO 8 Directora del Programa de Derecho y del Programa del Máster Universitario en Fiscalidad

UO 9 Directora del Programa del Máster Universitario en Organizaciones en la Economía del Conocimiento

UO 10 Director del Programa de Humanidades

La implantación se ha hecho diferente que en otros países, y puede traer problemas en el futuro. (0,10')

No han ido de la mano las reformas con los medios, (1,30')

Se ha hecho mal en la negociación entre las Comunidades autónomas, y por intereses partidistas de grupos de catedráticos hicieron valer los 4 años. El resultado ha sido desagradable y fatal, porque se quedó a medio camino. En cierta forma el profesorado en general se han creído muy poco, haciendo el mínimo, lentamente, alargándolo al máximo y Dios dirá. (3,45')

Hasta ahora ha sido una oportunidad perdida. Era pertinente la reforma tanto por homologarnos como para renovar la Universidad. Sigue habiendo una despersonalización. La mayoría de los catedráticos siguen dando las clases como en el siglo XIX. Hacía falta la incorporación de los procedimientos más activos, pero buena parte de los profesores mayores no han cambiado.

Era una buena ocasión para pensar qué hacemos y cómo lo hacemos. El enfoque por competencias tiene aspectos positivos, (5,55') aunque algunos se han ido al extremo y pareciera que los conocimientos han quedado olvidados.

La OUC ya había iniciado acciones antes de Bolonia. Por eso no han tenido que incorporar muchas cosas diferentes. Ya hacían un trato personalizado y evaluación continua. (7,05')

Se pretendía propiciar la movilidad, y el hecho de no haberse amoldado a la estructura de las titulaciones del resto de Europa compromete las garantías (7,10'). Además se buscaba acerca la universidad a la sociedad y en algunos casos eso ha llevado a confundirlo con una formación profesional, acercando a las empresas en desmedro de otras profesiones que se ven como menos rentables o productivas, y en eso Bolonia está penalizando las disciplinas más humanistas. Penalizando porque se hace hincapié en la aplicabilidad, y no todas son así.

La intención primera de acercar la universidad a la sociedad, en muchos casos por corporativismos resistencia al cambio, o intereses empresariales, no está dejando que afloren bien y están creando perversiones del proceso (9,30'). Se ha aceptado Bolonia en la forma, pero no en las implicaciones que tenían. (10,05')

La sociedad tiene una mala percepción de Bolonia.

En Economía se ve muchas veces la obsesión por la aplicación concreta, la utilidad de los conocimientos, que hacen que desaparezcan conocimientos más de corte humanístico. No estaba en los objetivos de Bolonia pero de facto se están dando. (11,30') La universidad no puede estar supeditada a lo que indiquen las empresas.

Se han desprestigiado los mismos grados. Además te lo hacen pagar caro pero es menos de lo que se tenía antes. Los de Letras lo sufren más que los de Ciencias. (12,30')

Alguna experiencia en Alemania ha encontrado escepticismo, porque si bien se habían cambiado algunas formas se estaba haciendo igual que lo que se hacía antes.

La reducción de los 5 a 4 años ha llevado a que se quite lo que encaja menos, no buscando como los Americanos (14,50') que tienes que tener un grado generalista para luego hacer la especialización. No, lo que se ha hecho es la misma Licenciatura pero en cuatro años.

En Inglaterra alguna experiencia que tuvieron no les resultó agradable, porque veían un interés de tener un Bachelor muy generalista y luego en los Máster la verdadera formación, pero con un carecer muy elitista. (16,20')

Actualmente el Grado no tiene valor para poder tener acceso al mercado laboral quedando todo para el Máster. Se ha perdido el valor que tenía la Licenciatura. (16,50')

La incidencia del "mercado" en los títulos se manifiesta de más de una manera. Por ejemplo en las opiniones de los evaluadores sobre las memoras de Verificación, en las consultas que se deben hacer antes de diseñarlas; (18') hay presiones corporativistas que hacen modificar cosas para poder ser aprobadas; también por presiones de los Colegios profesionales. Pero también algo bueno fue la creación de los libros Blancos, que dan ideas para poder orientar nuevas titulaciones.

También en la confección de los grados, se entiende positivo el que haya directivas dadas por la Agencia y que se ella quien los apruebe.

El EEES surge entre otras cosas por tener unos estándares que se acerquen a las universidades americanas (22') y por lo tanto surgen de allí el destacar que se está trabajando en una mejora de la calidad. Los profesores que hemos visto el cambio sufrimos todo el cambio para dar cuenta de la mejora de la calidad. Si fuera con más recursos, estaría bien. El problema es que sin recursos es una recarga de trabajo y es complicado para los profesores. La burocracia ha aumentado, aunque los resultados son buenos.

Otras de las cosas que son positivas además de todos los informes, la constitución de los consejos sociales (24,10') que llevan a que se deba preparar para comunicar a otros lo que se está haciendo.

En la UOC se ha ganado para la mejora de la calidad el hecho de contar con frecuentes informes. Es posible establecer por los propios docentes estándares mínimos que favorecen a una mejora permanente. También a veces se corre el riesgo de quedar sólo en los números y perder de vista matices cualitativos. (27')

Hay incertidumbre en la forma en que la Agencia hace los Informes de Seguimiento en donde no se toma en cuenta las competencias, y no se sabe qué pasará cuando se enfrenten en la Acreditación. (28,30')

El profesorado medio se queja mayormente, porque por la calidad se debe hacer mucha más burocracia por las actividades que conlleva. Por más que se tiene la sensación de las ventajas de los cambios, se tiene el peso del trabajo extra. También hay quienes se sienten que han perdido autonomía (30')

Tienen experiencia que en otras universidades es muy cosmético. (31,45')

No todos están tan de acuerdo a que deban homogeneizarse tanto en la forma de dar clases. (32')

El Sistema interno les tiene contento por la forma en que les llega la información sobre sus titulaciones, con perspectiva global que facilita la gestión (34'), permite marcar objetivos y ver en dónde se debe incidir y mejorar permanente. DA un poco de trabajo, pero es posible de realizar.

Lo que está siendo duro es el cambio de mentalidad, (más que de exceso de trabajo) que les haga entender por qué deben trabajar más. (38,30')

En muchas cosas se demoró más porque se andaba a ciegas en muchos aspectos (por ejemplo, en las competencias o cómo hacer un convenio) (39,28')

El EEES nos está proponiendo retos pero no se ha hecho acompañado por una formación acorde. (41,35')

La calidad por sí sola no se da, supone que se ponga algo de parte de las personas para que se logren los resultados. (43)

A veces se ha pecado demasiado en inventarse cosas pero en esencia lo que importa (44') es que la enseñanza de una manera elemental funcione, con un profesorado que esté al día, que tenga cariño en lo que hace. No todo es incorporar tecnologías y novedades. Es más importante el acompañamiento y la dedicación.

Bolonia es un proceso que para bien o para mal es imparable y lo que vendrá será el ir limando aristas. (46,45')

El proceso va a cambiar el perfil del docente, sin dudas. Habrá igual decisiones que podrán cambiar o ajustarse, como la duración de las titulaciones.

UO 11 y UO 12. Estudiantes Representantes de la Comisión de Campus y Miembro del Comité de Evaluación del profesorado
--

En un caso el proceso de Bolonia no le ha modificado en nada en lo que era su actividad estudiantil. Quizás porque el sistema de UOC ya tenía las mismas bases que luego se impulsaron. (0,55')

En el otro, por el contrario le afectó muchísimo porque había comenzado para hacerlo lentamente pero se encontró con cambio de planes y con un ritmo muy exigente. Tuvo que decidir si quería seguir adelante con el estudio o abandonarlo porque no podría con las exigencias que se le imponían. (1,53')

Ha habido bastante mal ambiente en un grupo de estudiantes que pidió y exigió que se debieran tomar parte. Gente que ha sido muy contraria a todo lo que significa Bolonia, incluso sin entenderlo y sin ver que aunque no nos guste, todo va en esa dirección. (4')

Pero el estudiante de la UOC no es un estudiante normal. Muchos tienen 1, 2 o 3 carreras y con 40, 50 y 60 años de edad. Y otros de 18 años con otras inquietudes... Quizás por eso lo veíamos con muchísima más tranquilidad y quizás por eso no los hayamos podido ayudar (a quienes querían movilizarse). (En el caso de Humanidades)

En la otra titulación, por el contrario, no se tuvo ninguna manifestación o solicitudes de hacer algo. (5,30') Ahora recién se comienzan a ver algunas inquietudes, pero referidas a las situaciones de las nuevas titulaciones y cómo se armonizan con las anteriores.

La propuesta de Bolonia fue mal comunicada. (7,05') Pero la gente está metida en sus cosas y aunque esté metida en pleno proceso no se entera, no lo entiende, o no quiere entenderse.

Ha faltado un proceso de formación previa y de concienciación (8,15'). Recién en la universidad pudo tener un curso que le ayudó a entender claramente en qué constaba la propuesta, porque si se quedaba con lo que se recibía desde los medios de comunicación lo que llegaba era inentendible.

Ni las administraciones ni los medios ayudaron en esto (10'). No se informó ni se comunicó como debería haber hecho, por parte de nadie. (10,55')

En realidad la información siempre estuvo allí, pero exigía un esfuerzo por acercarse y comprender de qué se trataba. (11,18') Al salir elegida como delegada le impulsó a informarse para poder dar respuesta a las solicitudes de los compañeros.

A los estudiantes, en líneas generales pero es muy común, no están ni enterados de que existen las Agencias de acreditación y que están para ayudar. (13,10') Los delegados lo saben porque la Universidad les ha propuesto formarse para entender su existencia.

Los estudiantes realizan al final de cada semestre encuestas para evaluar los cursos. Lo que no tienen idea era sobre la validez y utilidad de esas encuestas (14,24'), no se tiene conciencia de ello. Falta la concienciación de los estudiantes de que tienen un papel importante para favorecer la calidad de los cursos.

Conocen que hay otras encuestas que evalúan otros temas, pero no han tenido ocasión de completarlas ni saben muy bien qué utilidad tienen. (16,55')

Lo que se utiliza mucho son los foros virtuales, que es el medio de participación habitual de los estudiantes UOC. (17,35') Son foros abiertos en los que cualquier integrante de la universidad puede ingresar, pero se desconoce si se utilizan por las autoridades para conocer lo que se está diciendo.

A nivel de sede física hay reuniones de Centro para analizar temas concretos. También hay reuniones a nivel de Estudios, y la Reunión de Campus en donde coinciden diferentes estudios. (19')

Los representantes de los estudiantes reciben las inquietudes que quieran hacerles llegar los estudiantes para presentar en las reuniones a las que se convocan.

Hay foros de la Comisión de Estudios y la Comisión de Campus, que son más oficiales (21') en donde también se pueden hacer llegar inquietudes. Así como otros foros que se van abriendo y que pueden canalizar inquietudes. La información está ahí, y no es que el representante de los estudiantes tenga información privilegiada.

Se puede acceder directamente y fácilmente aún hasta las máximas autoridades de la institución. Por escrito todo vale y puede llegar con facilidad a cualquier persona. (22,38')

Los representantes son designados luego de elecciones cada dos años, virtuales, en donde se presentan candidatos y hacen su campaña. (23,30')

La representación estudiantil le permite al estudiante ganar créditos, si así lo quieren (25')

Con los ex alumnos se tiene más una relación por el tema de bolsa de trabajo que en lo que pudiera ser de cursos y titulaciones. Si lo que interesa es buscar en ex alumnos posibles nuevos profesores para la UOC, que ya han pasado por ella y conocen el funcionamiento y metodología. (29')

Entrevistas realizadas en la UNIVERSIDAD DE DEUSTO	
Persona	Área de trabajo
Roberto San Salvador	Vicerrector de Comunicación, Plurilingüismo y Proyección Social
Begonia Arrieta	Vicerrectora de Ordenación Académica e Innovación Docente
José Luis del Val	Vicerrector de Investigación, Innovación y Transferencia
Aurelio Villa	Ex – Vicerrector de Innovación, Calidad e Investigación
Jaime Oraá	Rector
Gloria Zaballa	Directora de Calidad
Julia González	Ex –Vicerrectora de Relaciones Internacionales

UD 1. Vicerrector de Comunicación, Plurilingüismo y Proyección Social

El modelo de formación que ya se venía trabajando se debe acelerar para acompañar el proceso europeo (9') que coincide con lo que ya venían trabajando. Además se junta con otro proyecto que ya estaban realizando con la unión Europea, y luego con el resto del mundo, que fue el proyecto Tuning, que inicia con una gran acción de sondeo con empresarios y estudiantes en toda Europa.

Llevó a que en la institución se llevaran a cabo tres proyectos principales. El 'mafud', que es la implantación del modelo de educación Deusto a las nuevas titulaciones, la orientación y tutorías dirigidas a los propios estudiantes, y la DITA que recoge el bagaje de Tuning y los International Degrees para potenciar las titulaciones conjuntas (9,17') Todo eso constituye la forma en que la universidad participa de Bolonia, no solo es la aplicación de la normativa sino también la respuesta de contenido.

Deusto tiene dos intuiciones históricas francamente buenas (10,12'). Una es la labor de Julia González en torno a lo que terminó siendo el ETCS para toda Europa y por otro lado la reflexión del modelo de enseñanza aprendizaje, con Aurelio Villa. Estos dos movimientos le permiten realizar acciones pioneras en relación a los modelos de enseñanza aprendizaje que es terreno ganado con tiempo.

(13,30') Eso no quiere decir que no se haya tenido resistencia de docentes porque le supuso cambiar radicalmente sus formas de actuar.

Visto en una perspectiva más general, se da la confluencia de dos procesos distintos. Por una parte lo que Bolonia señalaba, que era caminar hacia un espacio común universitario. (14,25') Se quería avanzar de lo que había sido la experiencia Erasmus a un incremento de la convivencia. Se quería un sistema que fuera reconocible para la movilidad de los egresados. Estas iniciativas se encuentran por el camino con la necesidad de renovación de la universidad Española. En 30 años se había duplicado la cantidad de universidades, cada universidad autónoma quería tener la suya (o más de una), y la situación no es sostenible visto que todas las capitales de provincia tienen sus centros universitarios. Para darle razonabilidad es que el Ministerio quiso aprovechar el momento para hacer ajustes. Se han dado cosas confusas, como por ejemplo la duración de las carreras (17') El desajuste se ha producido, y España ha optado por la modelo que siguen menos países.

Una cosa es cambiar la estructura y otra cambiar el modelo de enseñanza. (17,30')
Todos los cambios que supone esta implantación va a costar introducirlas.

Además, como todas las cuestiones de calidad, suponen dinero y la universidad Española comenzó muy bien, pero con la crisis se han empezado a dar recortes muy importantes para las universidades públicas. A las privadas que siempre han estado en 'economía de guerra' no les ha afectado.

Pero duda que la reforma de la universidad se pueda dar en un contexto de crisis económica (18,45'). La crisis y los recortes han hecho que la palabra Bolonia haya desaparecido, y se hable más de supervivencia (18,57')

Las universidades se preocuparon hacen 3 años de explicar bien lo que era Bolonia, especialmente a los estudiantes. (19,30') La sociedad va entendiendo poco a poco que ahora existen los grados, que la universidad está en un proceso de cambios, que el modelo de enseñar está cambiando, y las empresas del entorno ve que las universidades van modificando su propuesta con nuevas bibliotecas, infraestructuras, etc. Han sido años de cemento, de mayor proyección social y presencia. Se ha hecho un esfuerzo de mostrar que la universidad se mueve y quiere hacerse conocer, lo que no quita que siempre haya críticas de que la universidad está en una caja de cristal. Queda mucho por hacer.

En la sociedad actual hay una pugna entre la viabilidad y rentabilidad, y lo fundamental (22,20'). Es difícil defender desde la viabilidad las carreras como Filosofía. Una institución privada puede sostener ese tipo de carreras hasta cierto punto, entonces cuando eso sucede es ¿porque nos plegamos al mercado o porque no es sostenible con una demanda insuficiente? A una universidad privada confesional hay una serie de titulaciones que le gustaría mantener y que no puede hacer porque no se tienen recursos públicos, no porque se pliega al mercado sino que se debe plegar a falta de demanda, tanto de estudiantes que no quiere cursar como de empleadores que no contratan. Aunque humanamente, tanto desde el humanismo en general y cristiano en particular, no se puede hacer. Hay un repliegue.

Pero hay otra visión que toca a la universidad pública, en donde al contar con los recursos del Estado debe igual tratar de mantener esas ofertas aunque no sean rentables (25') Pero al mismo tiempo, ¿deben tener todo abierto? Ahí la respuesta es que no parece razonable que exista en todas partes y sí que se encuentren racionalizados. Pero no es sencillo porque no es fácil que cualquier comunidad esté dispuesta a que se diga que su universidad no tiene una oferta integral, pero lo cierto es que no es racional. Tiene que haber una mayor zonificación de las universidades.

En una lectura humanista, la sociedad actual tiene más necesidades de formar en valores humanos que en áreas técnicas. (27,30')

En términos de mercado, no es razonable que si no hay demanda de estudiantes ni de los empleadores por sus egresados, se mantengan todas las titulaciones.

En términos de racionalidad, eficacia – eficiencia, no parece razonable que haya 50 facultades de historia en España, eso no parece razonable. Esto no es plegarse al mercado, es racionalidad. Plegarse al mercado sería que únicamente se estuviera formando en profesiones que la empresa determina.

ARCHIVO 2

En lo que tiene que ver con la calidad, hemos llenado a la universidad de normas, y buena parte de nuestra actividad educativa se va en temas de gestión.

Pero hay que reconocer que si no se hubiera tenido a Bolonia se hubiera carecido de una buena hoja de ruta que nos marcara el camino con indicadores que marcan una comparativa en donde te puedes ir posicionando. (1,15') No para estar en un ranking, aunque las exigencias que allí se proponen ayudan a que uno pueda irse marcando metas.

Las Agencias: varias cosas. En el sistema universitario vasco se tienen 3 universidades bien distintas. (4,45') Y el gobierno en el medio. Lo que lleva a que la Agencia vasca nunca va a poder ser independiente porque está integrada por gente de la pública y por lo tanto su independencia nunca podrá ser absoluta. En lo que tiene que ver con Aneca, sienten que los tratan bien, con respeto pero no los tratan igual que a las públicas. No son lo suficientemente conservadores para ser bien vistos por los privados, ni suficientemente públicos para ser bien vistos por lo público. (7,32')

En cuanto al futuro, aún lo que habría que hacer que es el cambio del 4+1, no se tocará porque les abrirá un nuevo frente de lucha. Las políticas que se están proponiendo va orientada a la 'excelencia por la racionalidad', ajustando recursos. (12,25')

A nivel de Europa la reflexión parece ir por qué se hará con los problemas de movilidad.

La crisis va a frenar la búsqueda de excelencia, porque esta cuesta y los recursos se han limitado. Será imposible avanzar en investigación si no hay recursos.

UD 2. Vicerrectora de Ordenación Académica e Innovación Docente

Desde el punto de vista de la concepción, del diseño, de la planificación, de la filosofía que hay en EEES, España y Europa necesitaban arbitrar un marco en donde las titulaciones sean efectivamente comparables, respondan según los mismos criterios en términos de competencias en los tres niveles de títulos, garantizar que se tenga un espacio único y competir como espacio con otras universidades con otro poderío (0,20'). Son buenos y magníficos estos conceptos.

Pero en muchas personas hoy se escucha que Bolonia ha pasado de ser un sueño a ser una pesadilla. (3,05') porque hay una razón básica: Bolonia es un acuerdo de buena voluntad entre los Estados pero no genera un acuerdo legal. Lo que se tiene son indicaciones, recomendaciones, consejos, buenas prácticas, pero no tiene carácter legislativo y su no cumplimiento no lleva aparejado sanciones de ningún tipo. Los Estados miembros conservan la materia legislativa y por lo tanto los títulos se tienen que seguir homologando. (4,30'). Por eso sólo las carreras que tienen titulaciones homologadas son las que de por sí, ipso facto no es homologada en el otro Estado. Le da ciertos derechos para continuar estudios en el nivel superior, por lo cual lo que fundamentalmente se pretendía no se ha conseguido.

Por otra parte la traducción concreta en cada Estado es interpretada en los distintos casos de la manera que entienda más adecuadas, por lo cual la diversidad es absoluta y uno no se siente que está participando en un espacio europeo común (5,55'). Ese marco no tiene viso de ser real, por eso se convierte en una pesadilla, porque por una parte se está permanente respondiendo a las recomendaciones de Europa (que no tienen imposición legal) pero por otra parte tenemos que responder a todas las exigencias de España.

Por ejemplo en lo que tiene que ver con los títulos conjuntos. Caminan por caminos distintos las exigencias europeas y las españolas. Hacen casi imposible el que se puedan hacer.

Aunque puede sonar raro, (6,05') todo el aplicativo informático que se pide en España no permite participar convenientemente en el espacio europeo. Como no hay un sistema de contenidos en las titulaciones que puedan servir de criterios de evaluación (como podían ser los contenidos comunes o el catálogo de titulaciones) las únicas cuestiones que se consideran son las formales, en vacío. Y estos criterios se traducen en aplicativos de un sistema en que se supone que uno debe traducir todo el diseño en un corsé muy estrecho, en el que muchas veces no entra, y lo que pasa entonces es que has hecho un diseño del que a veces no puedes dar cuenta y al mismo tiempo debes responder a un diseño en el que ellos han traducido la escasa legislación inicial en exigencias que son tan concretas y de detalles, que no se pueden ni dar cuenta de las mismas. Además para hacer el seguimiento, cada modificación (por más pequeña que sea) supone que debes poner toda la titulación nuevamente dentro del aplicativo en el que a veces no entra.

Lo que termina sucediendo es que la manera en la que debes reportar el Ministerio a través de las Agencias, lo que estás haciendo se vuelve un 'choque de trenes' que es muy difícil de cazar (10,25'). Se está traduciendo en una burocratización absoluta, en que el Ministerio ha delegado en las Agencias sus competencias y a quienes les interesa que demostrar que cumplen los estándares que ellos se dan a sí mismo para poder entrar a formar parte de la Enqa. Se está al servicio de las Agencias para que puedan dar cuenta del trabajo que hacen y no al servicio de una calidad de enseñanza que de respuesta al espíritu, a los objetivos y a la filosofía que se pretendía en el acuerdo de Bolonia, (11') Se está a merced de las Agencias, ellas están ideando este proceso y lo están acaparando, siendo el brazo ejecutor del Ministerio ha dejado en ellas los criterios de medición.

Luego del decreto de creación de ANECA, las Agencias autonómicas presentan un contencioso que ganan y por lo tanto allí se incorporan (12,40') al proceso de verificación y de acreditación (porque en el de seguimiento ya estaban), con el compromiso de que ellas mismas sean acreditadas en Enqa. En el país vasco como todavía no lo tiene, no podría hacer sus funciones, pero como Aneca no puede con todo están haciendo acuerdos de reconocimiento para que le ayuden en su tarea.

La Agencia vasca pide un informe previo que es inservible, porque la que tiene que resolver es Aneca. Se debe duplicar procesos para dar cuenta de todo lo que se hace ante las dos Agencias. (15'). En Deusto se está viviendo de manera invasiva.

Ahora también el propio Ministerio se ha inventado su propio sistema, a través del Consejo de Universidades. Es el Centro Integrado de Información Universitaria (CIIU) (16,20'). No es lo mismo que el registro de instituciones y títulos. Al CIIU se le debe dar cuenta de todo, con un nivel de desagregación impresionante (a nivel de título, de centro, de estudiante, de personal, de créditos, de todo) que puede ser considerado el Gran Hermano, que todo lo ve, todo lo pregunta y todo lo controla. Por ejemplo se piden datos de movilidad, pero como están definidos en la normativa no sirve para los títulos conjuntos y no se pueden poner en el sistema. Dejan fuera datos reales, porque su lógica es otra.

Estas exigencias llegan a nivel de los profesores y hacen que se resistan por el nivel de detalle que se les pide es imposible para que den cuenta de todo lo que se les pide

(20,40'), aunque los mandos medios tratan de solucionar por sí las consultas para no sobrecargarlos. Pero esto mismo hace que deban convertirse en burócratas que no están trabajando para los temas de calidad sino para llenar formularios.

Las universidades no están teniendo una acción conjunta ni coordinada y gastan su tiempo tratando de responder a la marea de demandas de información que reciben (22,25'). Todos estamos haciendo lo mismo para el Ministerio y quizás porque nos sentimos competidores y no cooperadoras. La carencia de estudiantes favorece esto.

Lo que Deusto había hecho como fase de experimentación a las nuevas metodologías docentes (23,30') debió pasarse como obligatorio para todas las Facultades una vez que se comenzó con Bolonia, pero los que ya habían tenido la experiencia han servido como multiplicadores para el resto de los colegas. El diseño, filosofía y planificación ya estaba hecha y lo que hubo que hacer fue implantarla.

Derecho se resiste a los cambios. (26,15') Ingeniería les resulta difícil pensar las diferentes técnicas pedagógicas, pero fácil la vinculación con el medio; en Administración y Dirección de Empresas se está a medias y se incorpora con no tantas dificultades; en Psicología y Pedagogía se tiene un amplio apoyo y han liderado el proceso; etc.

En Deusto no se tuvieron movimientos no a Bolonia, y en la universidad pública apenas (28') hubo movilizaciones. Pero a nivel país hubo un momento en que parecía que todo se iba al garete pero la acción del ex Ministro Gabilondo fue importante para hacer entender todo el proceso. Sin dudas que para muchos profesores suponía darse cuenta que se les acababa el recurso de utilizar siempre los mismos apuntes y que se hacía necesario incorporar nuevas metodologías. Hubo mucha resistencia de parte del profesorado, mucho más del ámbito de letras y de humanidades; de filosofía, literatura, sociología, de derecho. Los de Ingeniería no se resistieron tanto. También había relación con la edad. (29,20')

Cuando se hablaba de 'privatización' en realidad se estaba hablando de ranking y temían que las universidades privadas podrían tener mejor posicionamiento en el ranking. Esto no va a pasar. (30') En lo que tiene que ver con la vinculación al mercado, que sus egresados se integren a la sociedad y el mercado laboral. Hay que ser consciente que no puede ser una máquina de formar parados que no se integren al mercado laboral. Debe formar personas con un perfil académico y profesional. Pero no quiere decir que la Universidad tenga que preparar a las demandas del mercado de capitales que sólo quiere profesionales de finanzas y de empresas, 'tiburones financieros' sin otros valores. Esto no tiene que ser así, no está pasando y no tiene que pasar. En una universidad privada se buscan otros valores, en su rol de universidad pública pero de inspiración cristiana.

La sociedad no conoce suficientemente de Bolonia. Se está expectante para ver qué sucede con las primeras generaciones que salgan (34') de los nuevos planes. La sociedad no conoce lo que es y lo que se pretende. Se conoce la terminología pero no en profundidad lo que es. Y menos se sabe qué irá a pasar con los Másteres y la formación que brinden por encima de un graduado, cómo se combinarán las formaciones, si se insertarán más los graduados que los másteres, etc.

La formación de los docentes está teniendo en este momento un enfoque más orientado a solucionar temas o aspectos más específicos sobre los que se ve la necesidad de formar, y no tanto algo general. Se está en plena fase de implantación. (36,30')

Los docentes que tienen una vinculación restringida, o sea que están más que nada vinculados al mercado laboral, porque no están habituados a los temas pedagógicos, especialmente porque Bolonia supone un cambio profundo en lo pedagógico y formarse para ello. (39')

Los estudiantes ya están habituados a estos nuevos métodos, porque ya vienen desde secundaria sabiendo lo que son las competencias. Pero igual les falta mucho en lo que se refiere a la responsabilidad y la implicación (40,30'). Quienes participan e incorporan desde el principio, haciendo las actividades previstas, tienen mejores resultados que les permitirán tener mejores competencias y habilidades, aunque quizás no tanto contenidos. Tienen activa participación en los sistemas de garantía interna de calidad.

La Junta de Facultad es el órgano responsable del sistema de garantía de calidad (Decano, Vicedecanos y directores de departamento). (44') La Junta recibe los datos que genera la implantación del sistema y hacen los análisis. En colaboración con el Director del Departamento, o del Coordinador y Director de titulación propone los cambios en el proceso.

Bolonia ha llegado para quedarse y lo que se necesita es definir los mínimos imprescindibles de los que se deben dar cuenta. La verdadera rendición de cuenta vendrá cuando se vea cómo se insertan los egresados y desarrollan las capacidades para las que los estamos preparando. Se sufrirán recortes económicos. (46') La propia estructura del 4+1 deberá repensarse para tener másteres más potentes que los actuales. Además que permita incorporarse formalmente a Bolonia.

UD 3 Vicerrector de Investigación, Innovación y Transferencia

Es espíritu de Bolonia era muy necesario para hacer una reforma a fondo, pero no la hemos aprovechado suficientemente. El principal objetivo era el cambio de las metodologías, el hacer al estudiante el actor principal. Era una cierta aproximación al modelo anglosajón. (1,12')

De los grandes déficit del modelo es que no hemos logrado avanzar hacia un espacio de educación superior de verdad, porque hay muchos espacios más o menos coordinado (2,35'). Por ejemplo una de las cuestiones más básicas para que haya un espacio único es el tema de los calendarios académicos, y no hay un único en el continente, teniendo diferencias en algunos casos de un mes y medio entre ellos. (3') También es notoria la falta de armonización en la duración de los estudios.

Ya se veía cuando se hicieron los libros Blancos de ingeniería que la tendencia en Europa iba a ser la de los grados de 3 años, pero en España hubo distintos intereses.

Los que antes tenía 3 años, al pasar a tener más ventajas profesionales con un año más, (4') intereses de los Departamentos para ganar créditos y posiciones de los profesores, miedo de los que tenían 5 años y que era demasiado riesgoso pasar a 3, etc.

Lo cierto es que los dejó fuera de sintonía con Europa y genera dificultades ciertas tanto a los estudiantes que quieren ir a estudiar fuera como los que quieren venir (4,35'). De

hecho se han convertido en un 4+2. Lo que va a pasar es que se deberá cambiar nuevamente.

El tiempo de 1 año es escaso para dar una capacitación profesionalizante como la que se debe hacer con el Máster.

Hay muchas profesiones reguladas en España que pusieron una serie de fichas que debían cumplir los grados. Por lo tanto la autonomía que se aspiraba con Bolonia (5,55') es imposible porque en algunos casos hay imposiciones de los Colegios hasta en un 80% de los contenidos de la titulación.

Hicimos una reforma del siglo 21 apoyados en competencias de los colegios de principios del siglo XX (6')

Se ha producido un cambio importante en la metodología de las aulas, y el tiempo irá ajustando las cosas que no están bien. (6,50')

Algo negativo, pero que no estaba en el espíritu de Bolonia, es la forma en que se ha hecho el sistema de calidad. Tiene que ser muy estricto en la medida que las universidades aplicaran su autonomía para hacer cosas diferentes (7,40'), si se hicieran cosas muy diferentes a todas las otras. Cuando ya está todo pautado no tiene sentido tantos requisitos si se hace lo que se debía hacer.

Están pidiendo excesivas evidencias para instituciones que no estaban preparadas para eso. Se está queriendo hacer algo sin que se tengan los medios ni los recursos. Ha perdido papel la innovación respecto del sistema de calidad. (9,10') El sistema de calidad debería dejar más margen a la innovación.

Aún los sistemas de calidad interno pueden ser más puristas que los de afuera para poder rendir cuenta a los de afuera, cortando la posibilidad aún de la innovación en los propios requisitos de la universidad. En los sistemas ingleses hay menos tabulación por parte de lo que deben hacer los evaluadores. Tienen más flexibilidad. (11')

Los ratios que se han puesto en España están puestos pensando en las universidades públicas, por la cantidad que tienen dentro del propio sistema. (12') Casi todas las privadas adolecen en la investigación, porque los recursos públicos van para la pública y no es posible hacer buena investigación sin recursos y no surgen de los pagos de los estudiantes.

El sistema de calidad que se ha hecho es bastante ecuánime, porque en algunos puntos favorecen a unas y otros, a las otras. (13,45')

No es por esta vía (calidad) que se podrá favorecer de manera especial a las privadas.

La vinculación con el medio y el mercado se ha venido dando naturalmente, aunque Bolonia lo establece formalmente. Ya se venía haciendo de manera natural. Especialmente eso es así en la investigación. (16')

Hay un gap entre la sociedad y la universidad, pero porque ambas partes no han hecho demasiado por establecer fuertes vínculos. (16,50')

En algunas áreas de la universidad hay procedimientos establecidos para tener vínculos con la sociedad, especialmente en los ámbitos de la investigación y la transferencia, pero no en todas las Facultades esto se puede hacer. No es lo mismo en Ingeniería que en Derecho. (19') Su contribución tiene más repercusión en los másteres y doctorados que en los grados.

Hay un colectivo de profesores entusiasta con los cambios; otros que lo han aceptado de buen grado aceptando sus ventajas y convenientes, (21.15'). Serán un 60% en las instituciones privadas, en donde la investigación ha tenido menos pesos. En las públicas, le implica dedicarle más tiempo al estudiante que antes y por lo tanto pueden dedicarle menos tiempo a la investigación. En una organización la misión y la visión están bien para conocerla, pero lo que mejor la muestra son sus sistemas de incentivos, que demuestra en los hechos como es su misión y visión. Lo que está sucediendo en lo público es que en los hechos hay una descoordinación entre ambos.

Pero igual inicialmente había más rechazo que ahora. (22,50')

Para los docentes exige mucho más trabajo pero con el tiempo se va haciendo necesario aprender a racionalizar los esfuerzos del docente y del estudiante para que todo salga mejor. Los resultados que se obtienen son satisfactorios. (24,45') Los estudiantes van demostrando con muchas más evidencias por qué algunos obtienen buenas calificaciones y por qué los que no aprueban no se merecían.

Los estudiantes que desean trabajar lo tienen muy malo. (27) La asistencia es muy importante, más que antes. Es difícil compartir con los horarios de trabajo.

Además las exigencias de trabajo del estudiante son mucho mayores, por lo tanto también por acá se atenta a la posibilidad laboral. En los másteres, donde mucha más gente trabaja, lo que hacen es dosificar el esfuerzo y matricularse sólo en los créditos que pueden tomar.

En la sociedad (28,42), especialmente en los estudiantes que van a comenzar sus estudios, se han ido enterando bastante sobre lo que es Bolonia. Pero el resto de la sociedad y los empleadores, no conocen nada. La gran mayoría de la gente no sabría que decir ante la pregunta de qué ha cambiado la universidad en los últimos años. Aún dentro de la propia universidad hay centro que no son creyentes en Bolonia y que lo dicen abiertamente.

Las escuelas de ingeniería y las que tienen más prestigio no son nada afines a Bolonia (30,04') Las escuelas que tienen un modelo de éxito no quieren cambiar porque son muy conservadoras. Los de Derecho tienen también una posición similar, y en parte se entiende por la forma en que se aprende derecho y lo que se pide para trabajar (por ejemplo, en España lo que importa es conocer el Código Civil y las Leyes, y no tanto el derecho comparado como en Estados Unidos).

El proceso de EEES es imparable. Se crearon muchas expectativas aunque la puesta en marcha es un poco frustrante. La clave estará hacia donde se moverá el modelo europeo en todas las áreas, y según sea eso es que se podrá decir como sigue el EEES. (33,40')

En toda Europa llegará un momento en que tenga que decidir por tener un número reducido de universidades excelentes y otro grueso con otra categoría, como sucede en Estados Unidos. Habrá una baja de recursos en general y por eso también se dará una readecuación del modelo universitario. (34')

Lo que se deberá valorar serán las competencias que se han alcanzado y no tanto el nombre del título como tal (38,34')

Habrá un Bolonia 2, donde se reajuste sustantivamente aspectos claves, con más flexibilidad, más diferenciación, etc.

UD 4. Ex – Vicerrector de Innovación, Calidad e Investigación

En el año 2000 la universidad crea un vicerrectorado orientado a encargarse del marco pedagógico de la institución. (0,20') Coincide esa iniciativa de la institución en el tiempo con Bolonia. Se realiza un marco pedagógico general y en base a ello comienza a trabajarse con proyectos de innovación en las carreras.

Comienza a trabajarse en base a competencias (2') y se eligen 5 titulaciones para experimentar. Sensibilización, planificación, adaptación, incorporación e institucionalización: las 5 fases del modelo. (3')

Sensibilización: explicación y concienciación a todos los niveles sobre lo que se quería hacer (4')

Planificación: comenzando por el perfil de estudios (4,20), con sus competencias generales y específicas, teniendo en cuenta referentes externos. (5,02')

Adaptación: cómo preparar los materiales para poder dar las clases, con guías de aprendizaje (5,05')

Incorporación: cada titulación comienza con el nuevo método. Cuando en España en el 2010 comienza la etapa obligatoria ya se tenían 5 titulaciones con todo hecho y con experiencia realizada en 5 titulaciones (6')

Institucionalización: es la incorporación a nivel de la institución de otros componentes adicionales, como por ejemplo los temas de calidad.

Unidad técnica de innovación y calidad. Tiene dos cabezas. Por una parte una Unidad de Calidad, encargada de obtener los certificados ISO de los servicios y la certificación de calidad de las carreras. (7,09')

La otra la Unidad de Innovación se encarga de preparar a las carreras para poder aplicar competencias, créditos europeo, todo lo que sea nuevo. (8,05')

Se han tenido que ir salvando dificultades de las incorporaciones, como por ejemplo la elaboración de las guías didácticas para lo cual se estructura una formación para que se hagan dentro de la filosofía del modelo. (10')

Para favorecer la incorporación de prácticas de calidad y el fomento de la innovación, se crea un sistema de dos “etiquetas o labels” de calidad (10,58') que tiene una certificación del nivel de calidad por el Diseño y aplicación de las Guías del aprendizaje, y el segundo por la Puesta en Práctica. Se realizan concursos internos que son evaluados por personas externas (12') Los estándares son proporcionados por la institución. Si se cumplen con los estándares se le otorgan las etiquetas.

En la Aplicación se realiza el seguimiento a través de portafolios que permitan ver con evidencias cómo se han conseguidos los estándares.

También se puso el peso sobre el papel del docente investigador. (15') No se tenía una política de investigación determinada, como tampoco equipos con líneas claras. Se comienzan a establecer y en tres años se triplicó el número de reconocimientos públicos. Aún estando por debajo de otras universidades, se ha mejorado mucho en términos relativos, al ser una universidad privada sin recursos adicionales externos.

Se habían aumentado la demanda recibidas de medios externos que traían recursos pero que en buena parte no estaban en la línea de los temas de investigación que interesaban a la academia, y por lo tanto se debe optar por actuar de manera selectiva. (17,55') Es una disyuntiva difícil porque pone a la universidad en la encrucijada de quedarse sin

dinero para investigación (si no se toman los temas que propone el medio) o intentar participar en convocatorias públicas, con apoyos en cantidades ridículas.

Uno de los problemas que tiene que resolver es el de la dedicación de los profesores a la docencia y a la investigación, porque por más que la contratación establezca diferencias cargas horarias para unas y otra tarea, pero son difíciles en la práctica para que eso sea una realidad. (21,25') además las políticas que están vigentes en este momento favorecen más a que el docente se preocupe por acumular en investigación dejando de lado la docencia, que no se valora convenientemente y por lo tanto no se fomenta la mejora.

UD 4 (segunda parte)

La Universidad ya estaba metida en un cambio y estaba decidida a llevarlo a cabo, por lo cual la aparición de la iniciativa de Bolonia les vino muy bien para darles un respaldo mayor (7,15'). Hubo una resistencia grande en especial en universidades públicas al modelo de Bolonia, diciendo cosas que no eran verdad porque no estaban en la declaración. Que el Estado haga determinadas cosas no es sinónimo a que éstas surjan de Bolonia.

Hay un cambio de modelo muy marcado en la forma de dar las clases (8,33') donde el profesor pasa de ser un replicador del conocimiento a alguien que tiene que organizar las clases de manera mucho más activa y cambiante de año a año. Eso significa necesidad de formación docente fuerte, y eso provoca rechazo.

Lleva más trabajo y es verdad (9,45'). Lleva un 40% más de trabajo, especialmente en el primer año. Supone formación, seguimiento de los procesos de los profesores, cambios en la infraestructura para clases de menos estudiantes, etc.

Supuso también cambios económicos, como darle un ordenador a cada profesor para que pueda efectivamente utilizarlo; también en los espacios públicos, como la biblioteca, dotándola con wifi (11,45'), cambios en la biblioteca con espacios de trabajo en grupo, etc. Supuso buscar recursos adicionales para poder implementar los cambios. También formación en personal administrativo y de biblioteca, tanto en el concepto de competencia como de crédito.

Deusto comenzó con 7 años de anticipación a trabajar de la misma forma en que Bolonia luego propondría (15,20')

Cuando el Ministerio y Aneca comienzan a proponer formas de trabajo lo hicieron desde un punto de vista muy burocracia y administrativo, que no estaban del todo adaptadas a lo que corresponde con la forma de trabajar por competencias. (17') Parece claro que en cierta forma las universidades actúen de manera más autónoma o que empiecen a diferenciarse unas de las otras. Si bien en la normativa eso se impulsa, en la práctica les da miedo. Dificulta la creatividad de las instituciones y que puedan experimentarse cosas distintas.

Los testimonios de los alumnos dan la pauta de que al final del proceso educativo, no al principio, los valoran de buena manera porque ven los frutos de que aprendan más y que se siente con más competencias y seguros para afrontar trabajos (19,15'). Al principio es rechazo se manifiesta porque obviamente les da más trabajo que en los cursos anteriores y les exige más dedicación y esfuerzo.

Para poder tener algún elemento que discrimine si el profesor ha cambiado su forma de dar las clases con relación a lo que se hacía antes, es que se establecieron la instalación de los labels en donde se distinguen aquellos que realmente hacen cosas nuevas y distintas. (22,20') A nivel general (todas las universidades) se podría afirmar que se nota un cambio en la forma de hacer docencia y que se utilizan metodologías y formas de enseñar distintas (24')

Los programas estaban excesivamente sobrecargados de contenidos y se podría decir que se ha avanzado a depurarlos para que atender lo central. La universidad debe trabajar fuertemente con el entorno, sin que por ello quiera decirse que se vende a las necesidades del mercado porque la universidad es autónoma para hacer lo que quiera, y deben trabajar cada vez más en conjunto con el contexto y no sólo con los académicos. (25,20')

Para que estos cambios se puedan dar hace falta líderes y formar equipos para llevarlo a cabo. (27,30') El cambio no es sólo de metodología sino que se necesita una estructura distinta que hay que ver al mismo tiempo, y para eso es que se necesita un apoyo e interés desde las máximas autoridades. Además del apoyo se necesita gente que tome la iniciativa del cambio y 'venda' el proyecto de manera conveniente entre todos los estamentos. Es necesario juntar la política y los recursos técnicos (29,55')

Si realmente las Agencias de Calidad tuvieran un modelo más sencillo, tomando los puntos claves pidiendo evidencia de los que se hace, y se tuviera una decisión clara que las que no estén haciendo las cosas bien no pasarán, sí que se podría tener un compromiso mucho mayor por parte de todos los interesados. (31,10') Lo que pasó en un momento determinado en España fue que aprobaron 52% de las titulaciones y el 48% ejerció una presión tal, que al final todas las titulaciones terminaron pasando la aprobación, en 2 o 3 meses posteriores. El sistema no sirve no hace discriminación. Es muy importante distinguir calidad de excelencia. (32,35'). Una cosas son los mínimos y otra que se discrimine por lo más relevante. La Agencia mata la creatividad cuando pretende ser absolutamente exhaustiva. Si hay que dedicar demasiado tiempo para lo burocrático se quita el tiempo para lo realmente importante. Además es imposible que un sistema pueda seguir absolutamente todos los títulos al mismo tiempo con la cantidad de papel que se exige. Al final se termina mirando cuestiones mínimas que no están en la esencia de los cambios que se deben producir y donde están las cosas importantes. (34')

Por ley la ANECA es quien tiene la competencia para la autorización de los títulos. (36,40') Pero no puede estar siempre poniéndose en contra a las autonomías y es incapaz, desde el punto de vista del volumen, de poder dar satisfacción a las 3500 titulaciones. Por eso acuerdan procesos con las agencia locales para que se haga parte del trabajo que le correspondería. En realidad el tema es que la política está metida en todos los asuntos y se llega a ver que en realidad las agencias no son independientes del todo y sufren una presión fuerte desde distintos lados.

Es imposible que haya una marcha atrás en lo que se ha hecho porque ya se está cambiando la forma de trabajo de los docentes. Además las características de los estudiantes son distintas de otras generaciones y necesitan otras formas de enseñar para captar su atención. Puede ser que la crisis económica afecte un poco el ritmo de los cambios, pero no la orientación de los mismos. (39,08')

Cuando se puso el 4+1 fue por presión de las autoridades universitarias, y no de las de gobierno que estaban por el 3+2, porque estaban convencidos que iban a perder recursos económicos de cerca del 20% y no podían permitirselo. Es algo que no permitirá acompañar bien la movilidad porque la estructura quedó demasiado distinta a la mayoría del resto de los países. (42,20')

UD 5. Rector

España se ha incorporado tarde, muy tarde. Ha habido (1,15') muchos cambios de ministerios, con ideas distintas con cambios de rumbo en la política. Otro elemento es la tremenda burocratización que ha llevado todo esto, carga excesiva.

Desde el punto de Deusto tenían la ventaja de que ya se estaba trabajando desde el punto de vista de la planificación estratégica ya estaban trabajando en la internacionalización y en (3,15') el proyecto Tuning con lo que supone de reforma pedagógica.

Por tanto cuando el Ministerio lo propone para todos, se sumaron fácilmente y hasta dieron una contribución al resto de las instituciones.

Más las públicas que las privadas estaban necesitando un cambio en profundidad como la propuesta (4,30') Se vio desde Europa que para competir económicamente debían modificar el sistema universitario a fin de competir con las muy buenas universidades de los Estados Unidos y otros países. En Europa se tenía una variación entre todos los sistemas demasiado grande.

Además había un tema importante y es que la política educativa no está comunitarizada (5,55') y por tanto los Ministros de Educación se ponen de acuerdo en una cooperación pero la política de cada estado es soberana en cuanto la implementación, y se siguen manteniendo diferencias. Pero si se han fijado unas grandes directrices que dan una cierta homogenización.

Tampoco teníamos una política universitaria de valuación y de acreditación de la calidad y se ha tenido una enorme resistencia, basada en la autonomía universitaria. En parte también el incremento de las universidades privadas y al estilo que han tomado casi todas las universidades públicas de ser generalistas y refractarias a la evaluación. (7,50')

Las Agencias son un primer paso que ayuda a fijar criterios de evaluación, aunque su instalación fue controvertida especialmente al comienzo. (8,50').

Un elemento importante es que las competencias en educación están transferidas a las comunidades autónomas. (10,45')

La recepción de la reforma que han tenido en las universidades, tanto los docentes como en los estudiantes, tuvo al comienzo un fuerte rechazo pero actualmente es algo pacífico, ya todo el mundo acepta que habrá una nueva metodología, los créditos, nuevos grados, etc. Los Rectores han jugado para ello un proceso de socialización importante a la interna de sus universidades. En cierta forma con argumento falso al decir que (12') las directivas venían de Europa, pero de allí venían una líneas muy generales que cada país lo adapta a sus conveniencias. Se ha vendido del punto de vista político como había que venderlo.

Muchas decisiones que se han asumido han sido más por razones económicas que por motivos pedagógicos, (13,45') como por ejemplo la duración de 4+1, que nos provoca problemas para la movilidad, porque si no iban a perder financiación.

Los rectores jugaron un papel importante de contención del descontento. En el momento de las vacas gordas, el hecho de tener mucho dinero favoreció el que se pudieran llevar adelante algunas de las reformas. (15') La crisis actual va a afectar las actividades.

En las universidades públicas hay un problema de gobernanza y eficiencia en el uso del dinero público, por lo tanto ya hay un problema a afrontar. (17,10') La crisis podrá recortar las inversiones pero también puede favorecer a que se trabaje de mejor manera.

En la universidad pública del país vasco cada egresado tiene un costo de 12.000 euros en tanto que en Deusto cuesta 6.000. (18,50') lo que deja en evidencia de una distinta eficiencia del gasto, pero como no es políticamente conveniente es algo que no se dice.

En España el tema de la educación no es prácticamente un tema habitual en los medios de comunicación. (20,20') pero de cualquier manera es posible decir que ahora tiene una mayor presencia que antes. En la sociedad se habla de Bolonia, y que hay una gran reforma de la sociedad pero quizás lo que no llegue tanto el tema de la calidad. En un sistema en el que no hay ranking, todas las públicas son generalistas, son muy endogámicas (22,13'), no hay una cultura de evaluación, es imposible saber cuál es mejor que otra y por lo tanto lo que la gente opta por concurrir a aquella institución que quede más cerca del lugar en que vive.

Las formas de evaluar están teñidas de algún sesgo político, porque la composición de los comités de expertos está muy limitada a las regiones en donde viven y trabajan, y además hay competencia entre las universidades (25,40') y eso se ha visto en algunas evaluaciones de las que han sido objeto.

El futuro: la valoración es positiva de lo que se está impulsando. La apertura de la universidad al medio y al mercado es importante pero no es lo único que se debe hacer, con el riesgo de que quedar sólo en eso se esté dejando de atender los valores de las personas y la sociedad.

Los rectores de las universidades públicas, al ser funcionarios del Estado, tienen una posibilidad de autonomía relativa (32,10')

UD 6. Directora de Calidad

En calidad se estaban dando los primeros pasos cuando llegó Bolonia (1,30') dando pequeños pasos certificando algunos servicios con ISO y algunas facultades con el modelo EFQM. Eran pequeñas actividades que se iban poniendo sobre la marcha.

Al llegar Bolonia que pide un sistema de garantía se vio la necesidad de trabajar de manera más estructurada y homogénea en todos los centros. Se empiezan a construir un sistema de calidad global que se aplica en todos los centros y los servicios, de manera de tener un plan de calidad global que abarca más allá de lo que son solamente las facultades y los centros, agregando también servicios. Se están implementando la gestión por procesos y mejora continua, sin necesidad de tener que certificarlos por un agente externo. Los centros están evaluados por Aneca a través de Verifica (4')

Está la UTIC (Unidad Técnica de Innovación y Calidad) (4,35'). Hay una persona que se encarga de Innovación y otra de Calidad. En los centros hay un responsable de calidad en cada uno, que es interlocutor para todos los procesos que se tienen que ir implantando con la dirección de calidad. Se ha definido un mapa de procesos acorde lo que se pide desde Aneca para Bolonia, tanto en Verifica como en Audit, (5,05'). Haciendo un mapa de procesos personificados (especificidad de cada titulación) y al mismo tiempo tratar de homogeneizar lo que se pueda. Con los responsables de calidad de los centros se va tratando de ver en qué se puede homogeneizar.

Se está tratando de implementar una herramienta (aun no todos los procesos están implementados) y la misma herramienta es a que brinda los indicadores, que siendo un mero dato cuantitativo, son analizados en las Juntas de Facultad para definir las acciones de mejora y ver que se lleven adelante. (6,30')

Al principio fue la UTIC con Decanato quien definió las bases del proceso, pero ahora se trabaja con los responsables de calidad.

Se intenta que en todas las titulaciones de la misma Facultad vayan tendiendo a la unificación en lo que se pueda unificar, y también esa unificación en un proceso más general y con alcance institucional. (8')

El equipo de seguimiento de la titulación y seguimiento de la titulación por Aneca son dos tipos de informe diferente, pero las formalidades son diferentes (aunque se intenta en este momento en la institución tratar de homogeneizarla lo más que se pueda). (9,30') Los estudiantes participan en el Claustro, donde todas las comunicaciones se presentan y allí los estudiantes pueden hacer conocer su parecer sobre la marcha general. Además hay unas encuestas de satisfacción por grupos de interés, en donde uno de los grupos principales son los estudiantes. Son encuestas de satisfacción a nivel general y del centro, no sólo de los docentes. Se hace un informe, acciones de mejora y se implantan.

También hay un buzón de sugerencias (para todo el mundo) que sigue también el mismo camino de acciones de mejora.

Pero los estudiantes no participan directamente en las comisiones de evaluación de la calidad de los centros (11,24'), sino que su participación es en los órganos colegiados. Los propietarios de los procesos son docentes. Se busca que los que más puedan aportar sobre un proceso son los que integran las comisiones, que son propuestos casi por sentido común (12, 30') al buscar integrar a los que están más cercanos a los mismos. Es lógica, sensatez y sentido común la base sobre la que deben centrarse los procesos de calidad.

La empresa no entra en el diseño del sistema de calidad, sí en lo que tiene que ver en el diseño del perfil de egreso y de ingreso. También si se le tiene que consultar sobre algún aspecto del plan de estudio, pero no puede decirse que la empresa tenga una incidencia decisiva y sistemática. Si forma parte de los grupos de interés a los que se consulta, pero no más de eso. (14,25') Si hay que incorporarlos en una acción de mejora, se los incorpora, u otra acción particular, pero siempre a solicitud de la universidad, no respondiendo a exigencias del mercado. Además hay que tener esa vinculación para poder responder a las exigencias que solicita Aneca tanto en Verifica como en Audit (15,15').

Forma parte del discurso de los docentes la queja porque hay que dedicarle muchas horas de trabajo adicional y que están orientados solo a aspectos burocráticos. (15,50')

Ahora puede ser que haya más trabajo, sobre todo en un cambio de cultura organizacional como el impulsado en una universidad, cuesta y hay que hacerlo poco a poco, pero en perspectiva de un par de años estas tareas habrán disminuido. Digan lo que digan los docentes, esto es algo que hay que hacer y más vale hacerlo cuanto antes.

El rechazo o la aprobación de los cambios, la afinidad o no a las nuevas tareas no están asimilados a temas de edad o procedencia. La experiencia le ha hecho ver que lo que se podría ver como lógico (a mayor edad, más rechazo) no es así, y que en definitiva todo depende de las personas. (18,10')

Las Agencias no eran conscientes de todo el trabajo que se les vendría encima, y que algunas están haciendo un buen trabajo y otras que lo hacen de manera más casera. Es un sistema que lo están haciendo entre todos y que llegará un momento en que el proceso ya no tendrá tantas sacudidas (19,45'). Hay veces que es casi es mejor que la Agencia esté sin definir todos los procesos porque da la posibilidad a la institución a adaptarla a lo que es mejor.

El sistema de calidad es un añadido y se deben tener resultados para poder convencer. No se sostienen las cosas si solo se imponen por decisiones centrales. (21,20')

Bolonia es un gran desconocido aún entre quienes debería conocerlo. A nivel de universidad se sabe solo, y únicamente en lo que afecta en lo inmediato, pero a nivel social se desconoce casi todo.

A nivel de la institución se podría decir que teóricamente se está informado, pero en el día a día no llega a incidir. (23')

Todo ha llegado para quedarse, especialmente los mínimos, tanto por parte de las universidades como las Agencias. Quizás no toda la parafernalia seguirá en pie, pero si los mínimos. (24,15')

UD 7. Ex –Vicerrectora de Relaciones Internacionales

La filosofía de Bolonia era la adecuada. Lo que ha provocado, un fuerte debate y una fuerte reflexión, ha sido quizás lo más importante de todo. (0,55')

Ha sido una reflexión profunda sobre la forma de enfrentar la educación superior, con qué premisas, hacia dónde. Ayudó a que la gente se despertara de su mundo, y saliera de la inercia en que se estaba. (1,30')

En segundo lugar (2,05') el querer que la educación superior pase la barrera del conocimiento como tal y se consulte cuáles son los niveles que se quieren alcanzar, cuáles son los objetivos, si esos objetivos responden, si lo que se quiere es más un conocimiento en extensión o profundidad (pensando sólo en el conocimiento), si provoca el juicio, más creativo, etc. Ha habido una reflexión muy rica en el área de conocimiento. Si además pasamos al tema de las competencias a desarrollar, el compromiso con las realidades sociales, hacia donde vamos, que tipo de sociedades creamos, que gente queremos, etc.... ha sido algo importantísimo.

Esta era el tipo de provocación que necesitaba la educación superior. (3,15')

Si por otro lado (3,45') de los aspectos complementarios, surge el tema de la "relevancia": qué tan relevante es esta educación superior, en sí misma, como formación

académica, como formación de individuos, de persona social, con una vertiente de empleabilidad.

También hay otra vertiente en lo relacionado al reconocimiento (4,25'). En todas estas líneas no se ha llegado al final. El empezar a pensar que podíamos tener indicadores comunes que nos permitieran tener indicadores comunes en toda Europa (y también se ha trasladado a otras partes del mundo) que muestran que se necesitan indicadores globales en un mundo global. Esto también se ha construido aunque no totalmente.

Los Ministerios cuando ponen la "letra pequeña" que dificultan a que esto se pueda alcanzar tal cual se quería. (5,45') Pero de cualquier manera ya se está en un proceso que no se puede parar.

Una tercera parte (6,12') es la de calidad. Esta tiene su cara y su cruz. La cara es que este tipo de educación tiene mayor calidad que la anterior, porque si por una parte antes teníamos sólo "conocimiento" y por otra parte la nueva propuesta tiene "conocimientos, habilidades y actitudes" es obvio que este es más completo que el otro.

En este segundo esquema se tiene una mayor reflexión a nivel de los equipos docentes, diálogo entre pares, reflexión a muchos niveles con diálogos más o menos abiertos (7,50'), resulta claro que este modelo debe tener más calidad que el anterior.

Pero hay otra parte que es cómo ha sido llevado institucionalmente. (7,48') Muchos de los aspectos del tema de calidad ha sido tomado por las Agencias en vez de las instituciones. No es que las Agencias no deban hacer cosas, sino que la tarea está siendo reflejada como una imposición hacia los académicos y las universidades. Es algo que lleva tiempo de situar, y probablemente dentro de poco todo esto esté más ajustado; en perspectiva con el tiempo quizás llamemos a esto la primera parte del fervor, en donde todo tiene que cuadrar. Se quiere tratar de tener todo demasiado atado, lo que es una contradicción porque se quiere favorecer la calidad y el ajuste con procedimientos lentos y costosos.

Hay esfuerzos por mejorar la calidad, pero antes había más espontaneidad.

Un corsé fuerte puede matar la inspiración. Estamos sin inspiración. (10,40') El que la calidad sea 'rellenar un cuadro', eso los académicos no lo van a soportar. Si a eso se le agregara con otras tareas de pensamiento y trabajo, se llevaría de otra manera. No puede ser todo unos números y estadísticas.

No es que esté mal lo que se hace en Verifica, sino que esto es algo que se repite también en otros países. Los problemas que se ven acá no son diferentes a lo que se aprecian en otros países.

(12,15) Ya hace años que en Inglaterra se levantaron en contra de la burocracia. Que es difícil que no se caiga en algo de burocracia es cierto pero hay que pensarlo mejor cómo hacer para que no se rechace.

Hay otro tema importante que es el del fracaso escolar, si Bolonia ayuda o no a superarlo. Esto es algo de lo que todavía no hay información (13,25'); las indicaciones es que sí ayuda y que la gente estudia más, pero todavía es difícil de medir.

España en Bolonia. Cada país lo coge desde su historia y desde donde viene. En España hay grupos que no la han comprendido (14,10') y se han quedado en la extrapolación de algunos elementos, como el de la empleabilidad. Es un aspecto. Tanto da que lo hayan tomado interesada o desinteresadamente de esa manera, pero lo cierto es que se han enrarecido la comunicación de Bolonia. (15,40') Como esto es un ideal, los ideales nunca se consiguen y por tanto todo lo que no consigas te lo marcan negativo. Como en

toda cosa que se inicia, al comienzo siempre hay cosas que no están bien, pero hay otras que sí. Y hay gente que sólo se ha preocupado en marcar lo que no está bien.

Se ha hecho mucha oratoria que no ha ayudado. Especialmente en la forma en que se manipuló a los estudiantes. Que ellos se quejen de Bolonia es realmente asombroso, y se debe a que no lo han entendido porque es para ellos. Los estudiantes como eje, en el centro (17'). En España esto no ha sido bien manejado, por parte de todos. Quienes tuvimos que comunicarlo no fuimos lo suficientemente lúcidos o convincentes para hacerlo bien.

También estábamos muy pegados a una forma de hacer docencia, y pasar de lo tradicional a un estudiante autónomo y participativo fue difícil para muchos.

Lo que hay que destacar que la inmensa mayoría de las universidades españolas fueron muy honestas y empeñosas para tratar de que se pudiera llevar adelante Bolonia de la mejor manera posible, tratando de cambiar todo lo que fuera necesario. (18,40') Con mucha gente implicada y mucho interés.

Hubo gente más sensible que otra, pero la reforma ha sido muy lenta. Se tuvo un período de agonía de la ilusión (entre 2000 y 2007) donde se querían hacer las cosas pero no se tenían los marcos normativos. Fue un período de incertidumbre, pérdida de tiempo, de ilusión y de desgaste (20,15') Cuando al final salió fue a último momento y a plena carrera.

Esto tuvo sus costes.

Además el tema de los 4 años.... No nos va a ayudar, no fue una decisión adecuada. (Hay también en Escocia, en Finlandia, en algunas carreras de Inglaterra, pero la inmensa mayoría adoptaron otra duración.

Al comienzo había un muy fuerte equipo impulsor, fuerte, que dedicó mucho esfuerzo y empeño, haciendo jornadas, debates, experiencias, etc. Fue algo bastante nuevo y muy bueno para España. También fue muy fuerte el que se pudieran integrar gente para elaborar los Libros Blancos. (23,50')

Probablemente hoy todas las universidades ya tengan, al menos en el papel, implantado todo lo que se necesita, pero es difícil saber el nivel real de aplicación. (24,30')

Cuando se tengan las primeras evaluaciones de lo que se está haciendo se tendrá un panorama más claro.

Bolonia no es un tema de universidad pública o privada. Es un tema que se vive así en España pero no en otros países (27'). Es un tema de liderazgo y conducción, aunque puede ser que a algunas instituciones le cuesten más que a otras. El liderazgo es importantísimo. Para todo el tema de la accountability es fundamental que se integre en la agenda de trabajo de las universidades.

Todos tenemos nuestras ventajas e inconvenientes, pero todos tenemos que tener una visión muy clara (32,40') de a dónde vamos, un liderazgo muy claro, y una responsabilidad social muy clara. Esto es lo más importante y lo demás son minucias, y alguno le favorecerá una cosa y a otra otro aspecto.

ANEXO 6: Entrevistas con las agencias de acreditación: nómina de participantes y transcripción de sus palabras

Rafael Llávori Micheo
Antonio Serrano González
Carlos Oliván
Esteban Blasco
Isabel Ortega Pardos
Josep Grifoll
José Manuel Valle Melón

AN 1

Jefe de la Unidad de Relaciones Institucionales e Internacionales Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación, ANECA

El proceso de Bolonia fue una decisión estratégica acertada porque surge a partir de la iniciativa de las universidades (0,24'). Sorbona primero y Bolonia después, son las instituciones que solicitan a sus gobiernos que se tomen acciones. Al ser las universidades las que lo inician, da la garantía que la agenda es la correcta. Lo que sucede a veces es que viendo las declaraciones de los ministerios que se fueron dando, hace perder de vista que la iniciativa estuvo en aquellas y por tanto son las acciones pertinentes las que se promueven.

Son acciones políticas universitarias las que están por detrás. Son acertadas y las movilizaciones que siguieron también son acertadas. (2') Hay mucha reflexión y de muchos años, con gente sólida, por detrás de esa agenda pequeña y factible de hacer.

España necesitaba hacer una inversión mayor de tiempo para poder hacer el cambio conceptual necesario (3,30'). Cualquier reforma previa en España ha llevado mucho tiempo, es nuestra forma de actuar. Siempre las medidas han venido "de arriba abajo", pero esta reforma venía de abajo a arriba aunque luego debía plasmar en las altas esferas.

Para que esta reforma pudiera llevarse a cabo era necesario que se ajustara a lo que es la tradición nacional y las formas de procesar los cambios (4,50'). Los cambios fueron muy grandes y sorprende la rapidez que se tuvo para hacer los cambios (en especial en los primeros decretos de comienzos de los años dos mil).

No quiere decir que alcance con tener los reales decretos para que se produzcan los cambios, pero el tenerlos es imprescindible (6,30'). Hasta que no hay una 'ley escrita en mármol' no se comienza a actuar.

Las universidades comenzaron a cambiar y movilizarse con un buen número de gente apoyando los cambios (7,20'). El hecho de que se haya conseguido romper la estructura tradicional de los títulos fue un cambio radical que fue uno de los grandes esfuerzos que se hicieron.

En Europa hay una flexibilidad más grande de lo que se piensa en cuanto la duración de las carreras, pero de cualquier manera llamó la atención que se adoptara de esa forma en el país. Fue una decisión tomada desde arriba y no se dio con la flexibilidad que se podía haber hecho (10').

Las razones que dieron quienes tomaron los que impulsaron esa salida (funcionales, prácticas, idiosincráticas, etc.), pero lo que sorprendió fue que no hubo ninguna respuesta como colectivos a esa decisión. Si hubo algunos comentarios, pero no oposición. (11,50') No hubo un debate sobre la decisión, ni la socialización del debate como nos hemos acostumbrado en Europa.

Lo que se está viendo en la práctica es que el máster de un año no alcanza para incorporar todos los contenidos que se necesitan, por lo cual no queda claro cuál es el modelo español que realmente se está aplicando (14,20')

Lo malo es que la crisis acabe haciendo la reforma (15,10')

Si tanto se le ha devuelto a la universidad en su autonomía, debería también dársele la posibilidad la que sea ella quien determine la duración de sus másteres (15,35'). Esto supondría replantearse muchas cosas y pensar en cambiar nuevamente, y lo que no parece lógico es que esto se realice sin haber hecho una evaluación y reflexión en base a los resultados que se consigan luego de un primer ciclo con las nuevas titulaciones (16,12') Hasta el 1014 no se debería hacer ninguna reflexión seria, pero si se podría comenzar a pensar desde ahora mismo qué resultados se está obteniendo.

Debería decirse que no existe un "paquete" predeterminado por Aneca que se impone sobre las instituciones, pero sí se debió hacer uno cuando se estaba en el momento de implementar el EEES a la hora de finalizar el plazo (18'). Pero si la universidad está percibiendo qué si existe, es porque hay algo de cierto, al menos desde la perspectiva de las instituciones. Pero se debe entender cuándo fue que se dio, al comienzo del proceso. Si uno puede tomar un poco de distancia sobre lo que se dio podrá ver que la 'nueva ordenación de las enseñanzas' ha sido justamente eso: algo nuevo, en donde se dinamitó el catálogo de titulaciones para darle más autonomía a las instituciones. (19,28') Fue también cambiar una cultura de control, devolviéndole a las universidades un alto grado de autonomía en el diseño, implantación y la manera de asumir responsabilidades con tu titulación.

El modelo de trabajo que asumió Aneca (21,40') fue una trasposición de lo que se hacía en Europa, pero con la horma española. Como fue lo último que se hacía en el continente, sirvió para aprovechar lo que ya se hacía bien. Copiamos sus buenas prácticas y evitamos las malas.

"Llegué tarde, y por lo tanto sé más", decía Ortega y Gasset.

Nuestro modelo en tres fases es españolizar un proceso que estaba demasiado atado al Estado, y cómo se cede flexibilidad pero al mismo tiempo garantiza con el seguimiento que se va vigilar un poco las cosas para no dejar al estudiante solo. (23,30') La libertad que se le da a la universidad debe ir acompañada en garantías para los estudiantes.

La Guía Europea de los lineamientos y directrices nos favoreció para encauzar lo que se hacía para permitir el 'haga usted esto pero conforme a su contexto'. (24')

Se adaptó al contexto pero usando criterios europeos.

La internacionalización de las prácticas de Aneca fue una decisión estratégica desde un principio. (25,40')

Las Agencias autonómicas nacen con una lógica distinta, al igual que Aneca. (27') La de Catalunya fue la primera, y por lo tanto muy particular con relación a las otras. Hubo sin dudas una lógica particular pero que se ha tratado de articular una vez que están ya todas creadas. (27,50')

Algunas de ellas han seguido la misma hoja de ruta que se marca para Europa, y otras que por otras razones, no quisieron asumir. Son 10 las agencias actuales.

La ley marca que todas las agencias españolas son iguales para el seguimiento y la acreditación. No importa el arranque o la vinculación europea, porque después todas tienen las mismas posibilidades; pero de cualquier manera es fundamental la internacionalización de los procesos y prácticas. (29')

Castilla León también ha hecho un esfuerzo muy importante en la internacionalización y en el proceso de Bolonia.

En cuanto a la burocracia, no cree que haya ningún proceso duplicado entre los que pide Aneca y las Agencias autonómicas, (31.12'). Si puede entender que al comienzo se generó burocracia (por la agenda y la necesidad de hacer pedagogía), además de la tendencia que se tiene de explicar en demasía por parte de las instituciones.

Desde un comienzo se destacó la coordinación entre las agencias, que no siempre se hace así en otras partes, y también es cierto que no siempre es fácil. (33,20') En Alemania por ejemplo, las agencias compiten entre sí y cobran por su trabajo.

Fue Aneca junto con la agencia catalana y la gallega quienes se unieron para crear AUDIT y así ayudar a las instituciones a realizar sus procesos de garantía de calidad, algo de lo que no se tenía experiencia y que tampoco se hacía en otras partes. (35,50')

Las universidades habían adoptado los sistemas ISO en forma general, pero no se tenían en cuenta lo que correspondía necesariamente con lo que tiene que ver con los procesos de calidad en relación con los procesos de enseñanza aprendizaje. (37')

Lo que se hace para la evaluación de los profesores es casi para ocultarlo, porque demuestra la incapacidad para generar una contratación y necesitas de un cuerpo extraño para que te diga lo que tienes que hacer (38,55').

Pero lo que se quería hacer con ese proceso, DOCENTIA, era para generar una reflexión general sobre la composición de los cuerpos docentes. (39,45')

Al mirar cuáles eran las críticas que se hacían al comienzo del trabajo de Aneca, desde las instituciones, se puede decir que eran razonables, porque no había tradición desde las mismas a que un cuerpo extraño les dijera que no a las propuestas académicas, o les propusiera ajustes (41,30'), cuando en algunos casos eran carreras que hacía siglos que las dictaban. Hay que reconocer que pudo haber habido falta de pedagogía de la Agencias y por lo tanto las críticas pueden ser entendibles.

Pero hubo otra resistencia visceral a Bolonia. Parecía que estaba siendo un proceso sólo para conversos y la información que se recibía era poca y mala. Faltó una buena comunicación sobre lo que era el proceso, además sin discriminar por tipo de actores y sus intereses particulares (43,15')

En los años 80, la movilización estudiantil eran con tres o cuatro de los mismos símbolos que se usaron ahora: la privatización, la desaparición de las humanidades, y otros lugares comunes (45,10') Hay un discurso latente que se rescataba en Bolonia con intereses espurios. Era un no rotundo con lugares comunes. Se cambiaron algunas palabras, como privatización a mercantilización, pero no mucho más. Hubo sujetos comunes que también se repetían antes y ahora. (47')

Por ejemplo, temas que alguna minoría de profesores querían poner temas que les interesaban sólo a ellos (aún siendo entendibles y necesarios de ser reflexionados) como si fueran temas de Bolonia.

Si era verdad que había un temor generalizado sobre lo que iría a ocurrir con todo esto, pero el problema estaba en la mala comunicación e información (52,35'). Lo que no se ha hecho, aún hoy, es una reflexión y debate sobre lo que se hace y debería hacer para en Bolonia. Por ejemplo, por lo que exige para el estudiante como nuevas formas de actuar que no estaban en nuestra tradición. Lo mismo que con el profesor que le requiere más trabajo. Estos debates que hay que hacerlo, no se han hecho, y los debates que se hicieron fue por otros temas que nada tienen que ver.

Fuera de España costaba entender por qué los estudiantes habían tomado la actitud que tomaron, porque salvo en Francia que hubo también manifestaciones, en el resto la participación y apoyo de los estudiantes es muy diferente (55.40')

ES cierto que la participación que logran en otras partes de Europa, especialmente en los países del norte, es una consecuencia de la participación ciudadana que tienen a lo largo de toda su vida y que va asumiendo distintas manifestaciones (56,30').

Es una conciencia ciudadana de la que se carece en España.

Por eso no entendían cómo los estudiantes se movilizaban contra cosas que iban a su favor.

Cuando terminaron las movilizaciones en España comenzaron otras en Alemania y Austria pero con una agenda muy concreta: protestar por las tasas que se cobraban (58')

La reflexión actual en Europa está mostrando que la crisis está haciendo que el proceso se vaya diluyendo y se pierda de vista el componente más técnico, más práctico (1h, 27') y que ahora los debates son más prosopopéyicos, teóricos. La crisis está mostrando que se pierde lo concreto porque no está en condiciones de exigir que se cumplan las condiciones de arranque.

Aunque hay una agenda de los temas más importantes se puede seguir, pero si no hay una atención a los detalles se puede desvirtuar tanto en cada país como en la forma de trabajar de manera común en toda Europa.

La crisis general (1h, 1,35') está poniendo en riesgo el modelo de Europa. Lo que paradójicamente no se ha conseguido es el Espacio europeo de educación superior; hemos implementado todas las herramientas pero falta por una parte la decisión política de que realmente la movilidad y el reconocimiento de los diplomas se hayan conseguido. Que la agenda de Lisboa, en donde se propugna la empleabilidad, se consiga.

Los actores siguen implicados y la agenda práctica se seguirá haciendo, pero si no se tiene el respaldo de los gobiernos y los cambios de leyes que se precisan se puede caer. Sería una tragedia porque estamos recién arrancando (1h, 3,12') y por lo tanto no se puede parar.

Habría que dejar los grandes discursos e ir a cosas prácticas.

En España no se ve claro cómo seguirá hacia adelante. Ahora sólo hay una agenda de crisis. Las acciones que están diseñadas actualmente no son viables económicamente, y aunque se tuviera el dinero no son razonables en una época de crisis. (1h5, 00')

Habría que aprovechar la crisis para hacer una propuesta más realista y hacer una meta evaluación de todo el proceso para ver si vale la pena continuar como se ha hecho o debe cambiar. Pero en un momento de crisis es muy malo para realizar una reflexión de esta naturaleza.

Se debe repensar los procesos para que se garantice a los estudiantes que se le va a dar lo que se comprometieron a darle; dejar las cosas que merecen la pena y eliminar lo que se puede sacar.

Lo que se ha conseguido era lo más difícil: cambiar el modelo de trabajo de los profesores e incorporar el trabajo por competencias.

Entre vista n2

La asociación europea ENQA es de libre configuración pero se ha convertido en interlocutor válido en la implementación de Bolonia. (1') Es un organismo que ha tenido que agccionarse para poder responder. En el 2003 recibe el encargo de los gobiernos de crear una serie de indicadores de aplicación universal en EEES. Se convierte a la fuerza, de manera involuntaria, en definidor de políticas de evaluación de calidad en Europa alineada a Bolonia.

Es una autoridad pero no investida como tal.

Al implantarse los criterios europeos (2') de calidad de la educación superior se definieron algunos que son de aplicación en las instituciones, otra cómo deberían estar definidos los procesos externos de evaluación y una tercera de aplicación en las propias Agencias. Es una forma de administrarse su propia medicina. El documento que hace ENQA fija entonces la necesidad de que las agencias se evalúen a sí mismo, adaptándose a la idiosincrasia de cada país.

Aneca fue con AQU Catalunya juntas a acreditarse con esos criterios. (4') en el 2007, pero en el 2009 ya había otras dos. Este favoreció a que la competencia exclusiva de Aneca pudiera ser compartido con otras agencias nacionales. Fue voluntaria la participación a que se sometió Aneca de ser evaluada externamente, y luego de ella la ley lo integró de forma tal que para poder realizar verificación dentro de España, las Agencias deben pasar por ese mismo proceso.

Aneca tiene dos modelos de evaluación para las instituciones: la del profesorado (que es exclusivo de Aneca) y también la han puesto bajo los mismos criterios europeos. (7') y los de evaluación de las titulaciones. En ambos casos se trabaja por comités de pares evaluadores por área de conocimiento.

Se valora la trayectoria y experiencia. Se hizo una convocatoria y se seleccionaron los pares por áreas de conocimiento, teniendo en cuenta equilibrios regionales y de género.

Se incorporaron estudiantes y profesionales en los comités que estudian las titulaciones, para darle perspectivas distintas. (11,20') Se le paga, aunque se sabe que no se retribuye conforme lo que se merece. Aunque tiene asociado un capital simbólico.

AA 1, Director de la Agencia

AA 2, AA 3, AA 4, Equipo técnicos de ACPUA

(A. B, tutor, realiza la introducción)

La actividad que se realizó forma parte de un espacio de intersubjetividad que se genera. Las defensas de tesis son los últimos espacios que quedan para la intersubjetividad, pero que se han llenado de mucho formalizadas y ritualizadas (1')

Dentro de las categorías que se propusieron en la síntesis (como la de “los opositores”) habrá muchas subcategorías (2'), porque hay opositores que simplemente se resisten a

todo tipo de cambios y hay opositores que pueden sintonizar muy bien con el espíritu europeo y con la filosofía de lo que es la universidad. (2,35') Ha sufrido muchísimas modificaciones a lo largo de la historia. La palabra 'tradicional' me gusta. Hay invariantes que son tradicionales en la universidad, que desde en el momento en que pueda desaparecer la universidad, desaparecen. Se han mantenido esas invariantes a lo largo de la historia. Hemos pasado de la universidad medieval a la crisis del siglo XXVIII, a la aparición de los Seminarios, a las políticas de la Ilustración, a la creación de las Escuelas de Ingeniería que crecen al margen de la Universidad, y en los años setenta la desaparición de este modelo de universidad y la creación de modelos de "multiversidad" y vamos hacia la creación de nuevos modelos con todas las tecnologías, etc., etc. Pero en toda la historia hay unas invariantes que siempre surgen (3,38'): la creación de conocimiento, el sentido crítico, el compromiso social, y todas las cortes y diputaciones que ha habido a lo largo de la historia siempre han reivindicado esas invariantes. Probablemente la universidad del futuro no tendrá nada que ver con la universidad actual pero sí que se mantendrán las invariantes.

En este sentido creo que Bolonia (4,13') es más fiel a estas invariantes que no la universidad que teníamos en una ampliación de la secundaria, sin ningún compromiso crítico, social ni la transformación del proceso social.

El mismo nombre de universalidad, intercambio, de Bolonia apunta a esto, pero que esto es medieval y es lo que dio origen a la universidad.

Por eso es que dentro de los opositores puede haber líneas que subrayan esto, que es más fiel a lo que es el espíritu de la universidad, y que es diferente a aquellos que se oponen sin más al proceso. Hay muchas retórica, generalmente muy pobre, incluso desde los que impulsan el proceso de Bolonia, con una pobreza semántica (4,48') impresionante y en razonamiento, incluso de creencia, y por supuesto entre los que son resignados, etc., también con una pobreza importante.

Los movimientos estudiantiles que están en oposición a estos procesos tienen también unas (5.55') fundamentaciones y pensamientos que muy probablemente son más fieles a unos planteamientos progresistas de la universidad y que podrían encajar perfectamente con una filosofía europea de lo que es universidad. En el fondo lo que subyace es una idea de cómo puede haber discursos muy atractivos y como en la práctica puede darse justamente lo contrario. Como del discurso a la práctica puede haber mucha distancia.

(Director)

(10,32') La idea de este espacio de Seminario es la de hacer un 'seminario a la alemana', donde efectivamente se construyen la tesis como espacio de intersubjetividad. (Consulta sobre la forma en que se realizó el 'cuestionario etnográfico' y la forma en que se dieron las entrevistas)

En cuanto los actores implicados faltarían incluir también a la administración pública, interlocutor diario con las Agencias, que son las administraciones que forman parte de la gestión diaria de los temas de calidad. Señala la conveniencia, si es que no se había pensado tenerlos en cuenta, de integrarlos de alguna manera. (Anuncia un seminario en Cifran sobre estos temas, en el mes de junio de 2012).

La declaración de Bolonia (17,16') es un dispositivo más dentro de un campo semántico que se han puesto en juego. En el fondo, ¿es tan importante saberse la Declaración de Bolonia? ¿Dónde está realmente saberse los instrumentos que tú tienes? En el caso de la Agencia en determinados decretos que aprueba el Gobierno, determinadas normativas que aprueban las Comunidades autónomas, los Sistemas de Garantía de Calidad que

desarrollan las universidades. Es decir, la localización en un discurso o normativa específico, localizar y ubicar Bolonia (17,58') lo veo muy difícil de hacer y hasta dónde esta Declaración constituye una especie de mini 'constitución' que uno tiene. Es un poco la dificultad uno de los aspectos que impacta en este asunto. Además en este momento los temas de disponibilidad económica van a impactar mucho en todos estos temas.

(19' Pone el ejemplo de una reunión reciente en donde se indican las nuevas normas para la asignación de recursos para proyectos de investigación e innovación y toda la cultura de la calidad que se traducen en procedimientos europeos para asignar fondos, que además de todos los elementos que siempre se consideraban se les agrega ahora la "condicionalidad macro": que si el país no cumple con los objetivos de déficit fiscal y financiera, no hay fondos.)

Bolonia es un modelo caro, que ha logrado cambiar aspectos fundamentales como en los procedimientos docentes, pero para hacerlo bien (20,15') exige unas inversiones económicas que son muy difíciles de conseguir.

Todas las unidades a las que ha visitado se quejan de lo mismo: la sobrecarga de trabajo, una segunda burocracia, (21.15'), el papeleo, sin medios ni personal, etc. que supone implementar Bolonia.

(A.B.)

Más allá del tema de la condicional macro, lo más difícil de cambiar cuesta poquísimo dinero: el cambio de mentalidad (22,32'). Hay una cosa que le ha preocupado siempre. Cuando se diseñaban las guías docentes, el lenguaje que se hablaba y la propia estructura de las guías, subyacía un conductismo de los años 70 que desde el punto de vista de la psicología está totalmente superada.

Por ejemplo, los resultados de aprendizaje, un proceso en donde lo que hay que poner es un "input" y "output", y esto va en contra de las propias competencias que se diseñan para la enseñanza superior y por supuesto en contra de los que puede ser la propia teoría de Gardner. Además impuestas de manera autoritaria, es decir: este es el lenguaje, no hay salvación si no se habla el lenguaje de la tribu, y lo que hay por debajo del lenguaje era una práctica claramente conductista.

Yo creo que el espíritu de Bolonia si es importante, no para sacar el sentido de literalidad, (24,23') sino para saber exactamente qué es la Universidad y qué universidad es la del futuro de Europa. Y una universidad en donde no puedan estar profesores del prestigio que se tuvo, ese tipo de universidad no merece la pena. Y con el proceso de las guías, esos profesores no tienen encaje dentro de esta universidad. En Bolonia cabe hacer una lectura, que se puede hacer desde diversos ángulos, dentro de la que podemos hacerla tomando en cuenta esas invariantes y de un concepto de Europa. Este cambio de "chip" cuesta muy poco dinero.

Lo bueno de Bolonia es que los profesores se han tenido que reunir y hablar, y antes no lo hacían (26,34') pero todo lo que ha sido implementación administrativa, el formateo, es totalmente negativo. NO va en la línea de una Europa progresista, de saber científico y no mágico.

(AA 2)

Creo que en los principios de la declaración no es posible encontrar gente que se oponga a los mismos (27,27'), es simplemente en la aplicación concreta, por ejemplo en la comparabilidad y la movilidad. Por ejemplo cuando la Declaración fija los dos ciclos de

enseñanza y no la duración de los mismos, y España fija la duración de cuatro en vez de la de tres.

En la aplicación concreta de ese principio que está provocando problemas con la movilidad. (27,38') Es algo similar lo que sucede con las Guías docentes donde el sistema está provocando en principio, fricciones.

¿Qué está aportando Bolonia? En principio un cambio cultural. Al ser algo impuesto por Decreto es lógico que no pueda movilizar rápidamente a todo el profesorado, pero en nuestra visión externa que estamos haciendo lo comprobamos el cambio. (28,45') Los profesores se han visto obligados a reunirse. Con el sistema anterior la autonomía del profesor dentro de su asignatura era total, con lo cual podía tener cierto valor añadido en cuanto compartir conocimientos avanzados de ese profesor, pero tenía el problema de coordinación tremenda. Con las guías docentes, más allá de todas las dificultades que puedan tener, eso se ha solucionado. Muchos docentes señalan que las guías docentes no les están resultado valiosas como profesor, que los estudiantes tampoco la tienen como referencia, pero sin embargo nos ha obligado a coordinarnos (29,25') horizontal y verticalmente.

Por lo tanto, sí que Bolonia está teniendo unos efectos colaterales muy positivos.

¿Metodologías docentes? (29,39') En las titulaciones que tenían matrículas reducidas ya estaban aplicando metodologías activas y con Bolonia a través de los proyectos de innovación docentes, estas manera de trabajar se ha extendido como una balsa de aceite. Es cierto que no todos los profesores han cambiado su forma de trabajar, pero en parte es porque muchos no tuvieron que cambiar pues ya estaban trabajando de esta manera cuando disponían de grupos pequeños, pero sí que estamos viendo que muchos profesores que eran reacios están optando por actividades, por evaluación continua, (30,05') se están reuniendo, haciendo trabajos intraasignaturas, por lo que sí que estamos viendo un cambio cultural (lento, como lo son todos) pero no por ello no deja de parecer menos asombroso.

(30,35') Con el tema de la burocracia intentamos dar un mensaje positivo. En los temas de garantía de la calidad es bueno cuando está orientado a la mejora. Tenemos que tener mucho cuidado que el ritualismo burocrático no se coma y acabe siendo un resultado por sí mismo. Si se asume la conducta de la "resignación" y se hacen las cosas simplemente porque se tienen que hacer, está mal. Por eso busca en los mecanismos de garantía de calidad el equilibrio entre los dos polos, porque una necesaria formalización al final producen que los resultados estén controlados y no que todo esté totalmente desordenado. Pero que realmente haya una orientación hacia la mejora. Lo que está claro es que "si no me lo creo", no voy a estar dentro de la mejora. Por lo tanto ese cambio cultural si es que se está notando (31')

Nos reunimos con los Coordinaciones de titulación cuando vamos de visita a las instituciones, y se encuentran con diferentes actitudes (los resignados, los convencidos, etc.) y en todos los casos se trata de dar el feedback positivo que están haciendo un trabajo en principio escasamente reconocido (en cuanto reconocimiento horario, económico nada...), con miembros de las Comisiones que suelen ser los mismos porque son los más involucrados, pero el mensaje es de tratar de ver no el vaso medio vacío sino sientan que se está en el camino correcto más allá del trabajo arduo.

Creemos que se están poniendo unas buenas bases para la mejora importante. Y la Universidad de Zaragoza está dando un paso cualitativo muy importante y que le está mejorando en principio su competitividad, a nivel nacional y europeo, y estos cambios el estudiante los acaba viendo. (32,45')

(AA4)

El cambio cultural por definición es lento, pero cree que no está siendo tan lento.

Es posible ver el cambio del discurso de los coordinadores cuando se comenzó con ellos el trabajo hace tres años y el que actualmente expresan, (33,25'). Los primeros años era todo en base a voluntarismo de unos pocos y ahora es posible ver cómo se ha ido extendiendo a otros, y a otras titulaciones. En especial se tenía la impresión que iban a haber titulaciones más difíciles, como Medicina, Derecho, y viendo ahora los informes que se reciben se nota que sí están produciéndose cambios.

Quizás no van tan rápido como otras que ya estaban más cerca de estas modificaciones, pero se ve que están haciendo esfuerzos y planteando mejoras que van a representar un cambio respecto de lo que se estaba haciendo hasta ahora. (34,15')

Es también cierto que hay oposición. Todo el cambio normativo que hubo a comienzos del 2007 no ayudó nada. Comenzamos con una normativa para implantar los programas de postgrado, que al año siguiente ya no se hizo porque comenzó la nueva normativa, y todo esto introdujo mucho ruido y quitó entusiasmo. Pero ahora todo esto se está mitigando de alguna manera.

Las expectativas de la gente también han cambiado (35,22'). Si lees las memorias de verificación y ves las necesidades que planteaban sobre profesorado, de infraestructura, etc., pero al tiempo ves como todo el mundo es consciente de que con las restricciones actuales no es posible hacerlo de esa manera pero que de cualquier manera vamos a intentar hacerlo de la mejor manera. (35,50') No vamos a poder llegar al óptimo que nos habíamos propuesto pero de cualquier manera vamos a intentar hacerlo de la mejor manera.

Las Guías Docentes han sido el caballo de batalla. Unamuno y Ortega no hubieran necesitado de ellas, pero no todo el profesorado (36,22') tienen sus características.

(A.B.)

Lo que se ha dado es que en buena parte de las universidades se ha utilizado un discurso teórico por un lado, que no se condice con el plano teórico donde se manifiestan claramente conductistas. (37,35')

Los "resultados de aprendizaje", esa palabra tan mágica, como input y output= resultados de aprendizaje. En la universidad, dentro de esas invariantes que hemos mencionado, **lo más importante se aprende pero no se enseña** (38,10'), son aprendizajes latentes, de actitudes, etc. que se ponen en juego en las competencias y eso no se puede medir inmediatamente. Es decir "asignatura X", es esto y esto. Tipos de evaluación: hacen faltas de aspectos de tipo objetivo que no pueden dar cuenta de ellas.

(AA 3)

Pero por otro lado la Guía Docente ha permitido todos los cambios que se han producido, con la coordinación entre los docentes que antes no existía. (38,55') Estudié Ingeniería, pero yo no salí 'ingeniero' de mi formación, sabía matemáticas, álgebra, líneas eléctricas, etc... todos conocimientos aislados.

(AA 4)

Una bondad que ha tenido todo esto es que se ha agitado el sistema. Teníamos un sistema totalmente inmóvil (39.13'), donde nadie tenía opinión y lo que se ha hecho es crear todos los grupos de discusión que están agitando el sistema.

Es cierto que hay que adaptar y corregir, porque todos estamos aprendiendo.

Si nos hemos equivocado tenemos la posibilidad de cambiar.

El peso de las Agencias en los cambios depende del tipo de agencia de la que se trata. Por ejemplo, en Aragón que se tiene un sistema universitario relativamente pequeño, la

Agencia tiene un conocimiento de las titulaciones, que Aneca no puede tener. El rol de ACPUA ha sido el de evaluador y de facilitador, y por eso cuando se estaba por definir las acciones de evaluación las formas en que las mismas se iban a desarrollar fueron elaboradas en conjunto con las titulaciones. (41,15'). Al tener el doble rol, de evaluación y revisor externo, les ayuda a la titulaciones a contar con un referente que les puede ayudar desde fuera.

Dado que la necesidad de tener que hacer informes por cada titulación les viene impuesta a éstas por las reglamentaciones, no se les impuso desde la Agencia otro formato adicional, sino que se acordaron los puntos que la Agencia necesitaba y que la institución hiciera un informe que les fuera útil y no por un ritualismo burocrático. Interesa que los informes estuvieran orientados a la mejora más a cumplir con exigencias externas. (42,30')

Hay otras Agencias que tienen mucho menos relación con las instituciones.

(AA 1)

A veces se olvida que con Bolonia, por primera vez, aquello que se debe impartir en una universidad en principio era una regalía y eso se ha terminado. No hay un lugar central que diga qué es lo que se debe estudiar, o cómo hacer para realizar la tarea o cómo estudiar. En el marco nuevo las Agencias se ha consolidado, especialmente en la promoción de los grados más que en la acreditación del profesorado. (44,33')

Un papel muy importante de las autonómicas es el de interlocución con los gobiernos autonómicos en donde se ubican. Ante cualquier implantación de nueva titulación y más allá de la aprobación de ANECA se hace necesaria la aprobación del gobierno local.

En tercer lugar es importante la articulación entre la agencia nacional y las autonómicas, y que parece más adaptado de lo que vendrá en la evolución del modelo Bolonia. Agrega flexibilidad y de cooperación, muy importante en tiempos de crisis (47')

A veces es visto como redundancia y reiteración, pero al contrario lo que permite son fórmulas de cooperación y con el consiguiente aumento de la eficiencia. La articulación es creciente y será cada vez más importante.

(AA2)

En el diseño original de la agencia aragonesa siempre estuvo la intención de evitar solapamientos (48,37'). En procedimientos que se ven que ya están hechos por Aneca, no se vuelven a repetir aquí. El acento se pone en aspectos que no han sido cubiertos por las otras.

Según las tareas a distribuir, algunas de ellas son indicadas por la norma y otras son acordadas entre las Agencias.

(AA 1)

En el tema de la percepción de la Agencia hay bastante trabajo para hacer. No hay conciencia clara de las diferencias o vinculaciones entre la Agencia y las universidades. Nos conocen sobre todos los profesores que son evaluados o que reciben complementos.

(AA2)

El perfil ha sido muy técnico y poco conocido, pero en el proceso de seguimiento nos está permitiendo tener una labor de mayor cercanía. No se ha tenido contacto con todos los profesores de la universidad, pero sin duda que sí con todos los que tienen procesos de gestión (52,15'), todos los decanatos y equipos directivos.

(AA1)

Un tema importante es el de una agencia de evaluación independiente, en el sentido de analizar los distintos modelos que se dan en Europa. (53,15') Desde una concepción más anglosajona de un organismo público pero autónomo, a lo que es una concepción más napoleónica, más del derecho continental europeo, sobre el papel que tienen estas agencias reguladoras, evaluadoras, que ha generado Europa. No han salido de los modelos nacionales, que han salido del modelo anglosajón pero que en definitiva se inspiran en contextos que nada tienen que ver con el mundo anglosajón.

Relación con los alumnos. No se tiene un contacto directo sino que se puede contar con su opinión a través de las comisiones que integran en las universidades.

(AA 2)

Bolonia no es conocida por los padres, ni por los estudiantes, como tampoco por los docentes de enseñanza secundaria que están preparando para integrarse a la universidad. Los medios de comunicación han buscado el título fácil, favoreciendo una desinformación, como por ejemplo con el tema de la mercantilización más trasladado a la sociedad. (58,30')

(AA1)

El cuanto el futuro, el destino es irrenunciable. Ha llegado para quedarse (1h), no hay marcha atrás.

Las universidades más grandes o más pesadas han tenido que ir más despacio, pero eso no es siempre malo, porque a veces cuanto más rápido se anda se requiere que luego se deban dar pasos atrás. (1h, 01,45')

La complejidad a nivel continental es enorme. Universidades generalistas, las especializadas, las técnicas; las diferencias entre el tipo de institución entre el norte y sur de Europa es muy grande, incluso en la forma en que se soluciona el tema de la empleabilidad.

(AA2)

Quizás el proceso de verificación ha sido muy traumático que no se ha hecho en las mejores condiciones, que hubo que hacer para partir desde un marco básico.

Sin duda que debemos seguir avanzando pero no quedarnos atados en el mismo modelo ya implementado, sino avanzando a nuevos modelos de garantía de la calidad basados en el principio de la autonomía de las universidades y en el control de los resultados. (1h, 04,05')

Estamos haciendo una apuesta a localidad sobre ideas puestas en papel que luego se caen a pedazos tanto en el seguimiento como en la acreditación.

Siempre se dijo que era un modelo caro, y ahora habrá que ver si se ajustan las normas con la nueva realidad.

AC 1. Director técnico del área de evaluación de programas e instituciones; Representa a su Agencia en el Board de ENQA

La Agencia se implementó en el año 1996, y comenzó en el 1997. (1,20') Su comienzo fue al ver cómo funcionaban en otras partes, Su existencia es anterior al EEES.

El EEES lo que busca es un intento de limitar o de reducir las barreras a la movilidad tanto académica como profesionales. (2') Como las competencias de educación superior está en los gobiernos y la comisión europea que impulsa el movimiento de Bolonia tiene muy pocas competencias y se deben recurrir a acuerdos con los ministerios para favorecer esas líneas de trabajo, pero siempre en base a cada país de adherir a este proceso.

El proceso va muy bien enfocado porque es una propuesta muy simple (3,03'), con la idea de borrar barreras, establecer sinergias y de hacer los espacios de educación superior nacionales a un conjunto más amplio.

(3,54') el proceso tiene una arquitectura muy simple, como un edificio vacío y lo que hicieron los gobiernos fue tratar de montar el edificio, y se aprovecha esta excusa por parte de los gobiernos para introducir modificaciones legales y del marco nacional. Cuando este proceso europeo se combina con una visión nacional, se combina todo y da como resultado retrasos.

A veces dan como resultado políticas que están en contra del mismo espíritu europeo. (5,20') Las quejas que con frecuencia se escuchan (que es todo más lento, que se ha perjudicado la calidad de los títulos, etc.) no es tanto al proceso de Bolonia sino al intento nacional de agregar nuevas disposiciones legales, o de las instituciones de realizar ciertos cambios (5,40'), por lo que es un barniz nacional que consigue efectos que no se esperaba.

Con la estructura de títulos que se optó: es una lástima que no se haya llegado a una estructura de (7,20') títulos que se aplique de manera general en todos los países. Esta divergencia es problemática.

Al comenzar el proceso en Catalunya se comenzó viendo cómo se realizaban las cosas en otros países (Dinamarca, Holanda, Inglaterra, Francia) (8') y se ajustó la metodología a lo que hacían esas agencias líderes. Luego aparece ANECA, pero el insumo más importante para la metodología ha sido con las normativas que surgieron del Ministerio. Se ha homogeneizado los procesos nacionales pero se ha perdido la frescura (8,55') y la capacidad para adaptarse a los cambios internacionales.

Se creó una red de Agencias españolas que trabajan muy bien juntas, pero que se encuentran restringidas por la normativa nacional (9,10')

Desde su mirada personal, los procesos deben simplificarse, ser flexibles y diseñados teniendo en cuenta los efectos que persigue (10,25') y a veces se encuentra atado por lo excesivamente detallado y normalizado que viene desde el Ministerio. Debería ser más simple y adaptado a lo que viene de las Universidades. A lo mejor no hay que evaluar el 100% de los programas y sí convenga supervisar cómo son los mecanismos internos que se ha fijado la universidad para garantizar la calidad y así atender a lo que hace según su autonomía institucional; a lo mejor también a la universidad le interesa que para determinados programas que pueden tener alguna repercusión internacional sean las

Agencias quienes los evalúen (11') con una mirada externa. Por eso se podría tener diferentes tipos de actividades de evaluación, pero lo que ahora se pide es que todos los programas pasen por el mismo filtro, por el mismo sistema, y eso hace que se cargue de manera excesiva y es costoso, además.

En un proceso de arranque se debió arrancar más suave y además parece que hay un exceso de celo por parte de los metodólogos (12,23'), los expertos de garantía de calidad tienen la mala costumbre de querer hacer metodologías excesivamente complejas que no dejan nada de lado para que no se les tilde de que se han dejado algo de lado.

Antes de tener el marco actual, la Agencia en conjunto con las universidades trabajaban juntas para diseñar el sistema y los procedimientos a aplicar, (13,20') pero lo que ha pasado es que probablemente las universidades no han contado con los suficientes recursos como para montarlas convenientemente.

Se necesita reforzar esos cuadros técnicos con profesionales de alto nivel, porque el futuro (14,18') está en lo que hagan las oficinas de calidad y las Agencias deben retirarse a puntos más estratégicos. Las agencias no pueden pretender abarcarlo todo.

El profesorado es el gran grupo que se ha quedado más aparatado del proceso- ES una debilidad muy grande porque si el profesorado no está convencido que el proceso es útil y está abierto a su participación, no se va a ningún lado. (15') Hay que articular mecanismos para que se implique de mayor forma y pueda participar en lo que se puede llamar la "interpretación del concepto de calidad". Hasta ahora el concepto lo interpretaban las Agencias con el gobierno, que se fija en determinados datos como tasas de rendimiento, pero el profesorado se ha quedado bastante al margen (15,55') Quizás faltaron movilizados internos en las instituciones. (16,38') El profesor debe hacer menos gestión y ésta pasar a manos de nuevos elementos que se encargue de ello. El profesor está implicado en su docencia e investigación, y esto les saca el foco de su atención.

La agencia hace la evaluación del profesorado: los nuevos y la promoción de los actuales. Se toman en cuenta elementos de capacidad académica y también de investigación. (17,45')

Los movimientos contrarios a Bolonia se debieron, en primer lugar, porque hubo una mala información (18,40'). No llega de manera conveniente a la comunidad académica y se percibe al proceso de Bolonia desenfocadamente. Cuando los estudiantes se posicionan en contra, tienen su razón. En parte ésta viene por una percepción porque los estudios van a ser full time y van a dejar poco tiempo a los estudiantes que trabajan. En algunas profesiones como Medicina ya se sabía que el estudiante de medicina o enfermería requerían dedicación plena, pero otras carreras como derecho, de ciencias sociales o humanidades (donde hay estudiantes que trabajan) las prácticas previstas cambian los esquemas. Se crean tensiones porque ese era un problema sensible para esos grupos, dado que además las becas no son demasiado buenas en España (20,50') También estaba la idea de la privatización (21,23') de la universidad. Se habla de que el diseño de programas orientados a la empleabilidad, prima a que el sector empresarial influya y se deje de lado los aspectos más de formación del individuo. Esto forma parte del debate ideológico. Pero un diseño en base a competencia da la posibilidad que se incluyan los temas más vinculados a la persona y los valores.

Cuando realicen la evaluación externa a los títulos, luego de implementados, van a preguntar si los objetivos de formación responden a las necesidades profesionales (23,09'), y se les va a preguntar a los graduados al cabo de tres años en sus lugares de trabajo. Usando principios de validez estadística, pero de cualquier manera la institución puede realizar las consultas que entienda necesario para verificar la coherencia de sus propuestas.

La sociedad sabe que hay Bolonia y un proceso de convergencia universitaria, pero hasta ahí llega su conocimiento. Aún la gente que está trabajando con los egresados, desconoce por ejemplo lo que significa que un máster es oficial o no. De parte de la sociedad en general hay un desconocimiento grande (25') y conoce sólo titulares.

El esquema económico cambia totalmente lo que se hace en calidad. Si hay dinero tiene una lógica (por ejemplo planes de mejora con dinero), pero ahora es diferente. Ya no hay dinero, se han recortado presupuestos de la universidad. Se evalúa y se hacen recomendaciones que no se pueden llevar adelante porque no hay recursos. ¿Qué se hace? Se está en una gran incógnita (26,50').

Probablemente en este entorno las Agencias tienen su vigencia y valor, pero deberán cambiar lo que están haciendo. En realidad lo que se hace no es del todo novedoso porque ya existía un cierto control de las autoridades centrales sobre lo que se realizaba en las universidades, lo que hace las agencias como novedad es que interpretan el concepto de calidad a través de (27,56') procesos de evaluación en que intervienen estudiantes, otros académicos, y con un debate con la parte interna de la institución. Esto es un avance al puro proceso de inspección y de números. ¿Qué se hace con este esquema en un entorno de recorte? Lo más probable el buscar la eficiencia y la efectividad de un programa universitaria, y tomar medidas con las titulaciones que no están logrando esos resultados.

La crisis en la universidad es una oportunidad para descargar aquellos aspectos que no están funcionando bien, para que vuelvan a tomar fuerzas y avanzar. (29,30')

La formación superior, la investigación son sectores altamente necesarios para una economía competitiva. De esto todo el mundo es consciente. Si no se hace así, habrá que preguntarles a los políticos, pero si la Agencia es capaz (30') de aligerar los obstáculos para que los presupuestos vuelvan a fluir a las universidades quitando los obstáculos de las cosas que no se hacen bien, será un buen aporte.

El coste de la Agencia en el conjunto del sistema universitario es pequeño. Es posible de mejorar la efectividad de lo que se hace, aligerando los procesos. (31,15')

Hay tentación de volver atrás y que Bolonia no ha funcionado. Pero cree que no, que el proceso va a continuar. La estrategia es clara y lo que lo complica son los agregados que hacen los gobiernos. (33,15'). El futuro, el mercado y a competencia está aquí y los sistemas nacionales van a perder la protección nacional y las universidades deberán competir el nivel internacional. Las fronteras nacionales van a desaparecer y la competencia de las instituciones será a nivel mundial. El futuro será más duro pero interesante. La internacionalización de los sistemas nacionales aporta muchos elementos positivos. La idea de la educación superior como bien público sigue muy presente, pero cada vez más se dará el que los estudiantes no se moverán sólo en un contexto local.

Podrá llegar el momento en que las sociedades se planteen si seguirán financiando a todas las instituciones o sólo a aquellas que les aporten riqueza local, y si no se van a frenar. (35')

AV 1 . Adjunto a la dirección de UNIBASQ

Cuando se propone el EEES en España había una universidad muy arcaica, como docencia en métodos tradicionales (pizarra y magistral) y poca transparencia en todos los sentidos (procesos y evaluación) y con ninguna rendición de cuentas. (1')

Por otro lado los títulos eran propios, únicos y sin permeabilidad con el resto de los socios de Europa. Por eso las primeras premisas eran algo parecidas a lo del Euro: habrá títulos homogéneos, válidos en toda Europa, con contenidos comunes en bases fundamentales, y la idea es estupenda. (1,45')

¿Qué sucede? Que a medida que nos va llegando la realidad del proceso del espacio europeo, cada gobierno adapta al proceso a sus necesidades propias y circunstancias. Entonces no existe una política real de implantación del modelo europeo. Nos quedamos (el gobierno) 2,12', que cada gobierno hace lo que quiere. Así tenemos la estructura de grados que no coincide con la mayoría de Europa.

Si estamos haciendo un espacio europeo no solo hay que decirlo, sino ver qué necesitamos, (2,35') no solo en la estructura de títulos sino que capacidades del alumnado y del profesorado para poder sumarnos a este proyecto.

¿Qué sucede? Pues que el nivel de educación en idiomas, fundamentalmente en inglés, es bajísimo en todo el profesorado, el nivel de los estudiantes (3,15') es también bajísimo (por una política nefasta durante décadas. La política de Franco en cuanto a lenguas era impulsar el francés en rechazo a todo lo británico) y por eso se invierte en los años 70 en inglés, pero ya era tarde, y los profesores eran los de francés reconvertidos. Eso hace que se tenga un problema muy grande porque no se sabe inglés, aunque en los últimos años ha habido una movida muy grande que algo ha paliado, pero aún se sigue en problemas. (4'). Eso dificulta mucho en la movilidad.

En una serie de actividades que se hacían por Erasmus, en España, se tenía la dificultad de encontrar alumnos españoles que quisieran participar, por el problema del idioma. (4.45') Es un problema actual.

En cuanto la estructura, la realidad de la transformación de los títulos ha sido en un porcentaje altísimo una transposición, casi con calzador, para que lo que ya teníamos no cambiase el status quo del profesorado y de la universidad. Por lo tanto ha sido un fraude, en sus inicios. (5,25')

Cuando surge el Ministerio no sabe cómo enfocarlo (el EEES), las universidades tampoco, y entonces el tiempo fue corriendo sin que se hicieran las cosas a tiempo. Por eso los cambios se hicieron a última hora y sin directivas. En 20 años de experiencia en la universidad ha tenido 4 años del plan de estudios, (6'). Las indicaciones desde las universidades llegan hasta los profesores y les dicen "hay que adaptarse, esto ya no va por horas, va por créditos, la docencia no puede ser tradicional, basada en proyectos, etc...". La universidad organiza cursos para preparar esos cambios, que son voluntarios, y a los que terminan yendo siempre los mismos profesores, que generalmente no son los que los necesitan (6,15'), porque nos vamos dando cuenta que los profesores que participan en los programas de aprendizaje basados en proyectos, son

los mismos que los que han participado en programas de calidad, que han trabajado en plataformas multimedia, etc.

La filosofía y la cultura del modelo europeo no es algo natural, algo (7,25') que tengamos dentro del sistema universitario y por lo tanto hay que introducirlo.

Se puede introducir de dos maneras, primando o penalizando. En muchos casos se ha primado, en función de la participación en este tipo de programas se tiene una disminución de la carga horaria, y por lo tanto una suerte de recompensa (7,52'). Pero faltaría incorporar la obligatoriedad de los resultados, que no sea optativo. Si en una industria la empresa decide poner una máquina nueva y el empleado decide que él sigue con la vieja. No, si se ha cambiando el empleado tiene que adaptarse. (8,15). El profesorado tiene mucha, demasiada presión, y por otro lado una excesiva libertad (entre comillas) en lo que son las decisiones de política de la universidad. (9')

Allí hay una división entre las universidades que se quieren captar recursos se sumen al espacio europeo, y por otro lado los profesores, en función de sus intereses personales, se suman o no se suman. (9,20').

(Marchas y contramarchas de las directivas del Ministerio)

Hubo presiones políticas de los colegios profesionales, que al igual que los sindicatos son estructuras (10,20') arcaicas, que no se están adaptando a nuestros tiempos, que están funcionando con premisas del siglo XIX aunque trasplantadas al siglo XX. Por ejemplo, los Colegios Profesionales de Ingeniería Superior hicieron una influencia muy grande en el sentido de no perder los privilegios que tenían con relación (10,49') a los titulados de ingeniería. Esto conjunto que hasta el último momento que se cerraran la estructura de las titulaciones nadie sabía cuál sería (si 3 + 2, 4 + 1.). Esa incertidumbre llegó al profesorado, a la universidad.

Y la pregunta era ¿cómo sucede en Europa? Y se veía que pasaba en Alemania u otros lados, y cuando se quería adaptar en España se decía, "pero es que aquí tenemos los colegios profesionales..." (11,38'). La incertidumbre llevó a tener que apurar plazos y que en definitiva los títulos no salieran con la reflexión y madurez que requerían, y no se pudo hacer el proceso radical que suponía Bolonia.

Se sucedían los Ministerios y tampoco se resolvía nada, (12.20).

CALIDAD

El ingreso en el tema de calidad con el plan nacional de evaluación de la calidad universitaria, el plan Piloto de hace 17 años, y la filosofía era conocida (13): la de la transparencia, rendición de cuentas, etc. Se hicieron muchos trabajos, muchos cursos. (13,17'). Pero cuando se hicieron los planes, la calidad se utilizó y enfoca como aquello que permitirá que un título siga o no siga. No se va utilizar como una herramienta de mejora permanente, como un proceso para el mejoramiento de la calidad y de relación con el entorno y la sociedad (14'). Lo que se usa es un enfoque malo, punitivo. La mayoría de los que tenían condiciones de liderazgo no estaban formados en temas de calidad. Esto siempre ha sido así. (14,15'). La calidad se la ha encargado a los nuevos, a los recién llegados. En lugar de ser el corazón desde el que se gestiona toda la organización, ha sido algo parasitario y molesto. Ha faltado (14,45') una formación en calidad de liderazgo, de todas las personas de la organización, desde el rectorado hasta los directores de sectores, que estaban vinculados a estos temas pero que no tenían formación para ello. (15,15').

AGENCIAS

Unibasq es reciente. La misión de la Agencia es ayudar a la mejora continua del sistema universitario vasco. Estoy seguro que esta misión no la sabe ninguna universidad. ¿Qué idea tienen ellas de lo que es la Agencia? (16,15') Que son uno de los dos sistemas de tampón que tienen por encima. Y esto no es cierto. El problema es que se ha gestionado (16,45') de forma tal que se da lugar a que se entienda así. Eso es lo que debemos cambiar.

Lo que tiene que ser es que las Agencias se transformen en facilitadoras del trabajo de las universidades, aunque a través de la evaluación. (17,25'). La evaluación tiene una connotación negativa a la que se ha llegado de manera incorrecta. Hay que romper esta visión, sino estamos mal. (18')

La Agencia no es un "sheriff", somos los que acompañen o regulan. Esta tarea es la que encaja con la definición de las Agencias en el entorno europeo.

Unibasq no está reconocida a nivel europeo, y por ello no pueden evaluar títulos (como lo hace ANECA), y la renovación de los títulos aún se está discutiendo si lo pueden hacer. (19,35')

ARTICULACION DE AGENCIAS.

Compartimos algunos programas, y entendimiento, pero no hay competencia. No dependemos para nuestra financiación de la cantidad de evaluación que hagamos. Hay una complementación y que se ve en la integración de la red REACU (20'), que se reúne frecuentemente, y hay colaboración en programas como AUDIT. Cada vez se coordina más.

Se trata de que haya más dinamismo.

Todos los procesos de evaluación son muy incipientes, y se está aprendiendo del saber hacer de los que van por delante (de otros países europeos y los americanos) y también de otras agencias españolas con más experiencia (21'). Se está en una fase de aunar todos los esfuerzos y procesos (21,15').

Las universidades deben reportar al gobierno autonómico vinculado. Pero están atendiendo aún la posibilidad de evaluar universidades de otros países.

Hay dos grandes campos de evaluación, la de los títulos y las personas, y dentro de ésta la de los sexenios (23'), que se envían a ANECA que son quienes tienen los procesos más maduros. Aún no se ha llegado a la posibilidad que una universidad pueda optar por quién la evalúa dentro del territorio español (23,30'). Tampoco habría que descartar la presencia de agencias privadas, pero todavía no están dadas las condiciones, aunque habría que tender hacia ello.

ACTITUD DE LOS DOCENTES CON LAS AGENCIAS

Las agencias impactan en su labor, poco en lo que se refiere a los títulos (comenzarán ahora a haber recortes pero no porque lo digan las agencias, sino por los gobiernos). Pero en donde sí impactan es en la evaluación de los docentes no funcionarios (25'). Porque su acreditación en una categoría profesional depende del informe de una agencia. Lo condiciona a la hora de adquirir méritos en el área que está más pobre y porque le permite acceder o no, a la plazas sujetas a acreditación. (25,35'). Condiciona mucho y no es un proceso que esté maduro y sin errores.

Hay mucho para madurar.

LOS NO A BOLONIA

Fue porque estaba motivado por aquellos alumnos que, en una fase avanzada en un plan viejo, no veían claro que pudieran terminar en ellos y eso les suponía, un año más. 27')

El rechazo venía por ahí, por intereses más particulares que filosófico o de modelo. Nunca he oído un argumentario sustentado en ideas que me animara a sumarme a él (27,26') Siempre han sido argumentos poco profundos, al menos desde su percepción.

¿Injerencia del mercado en las nuevas titulaciones?

En absoluto. Es una frase (28,15') para pancarta. Vengo de una universidad pública grande que eso no se da. Al contrario, vengo de una institución que se ha dado cuenta que no puede vivir en el limbo y debe acercarse al mercado, (28,35') al punto que algo que estaba muy mal visto como la transferencia (el dar servicio a la sociedad) ahora se ha dado cuenta que necesita financiarse. Por eso es que es la universidad la que está entrando en el mercado y no el mercado en la sociedad. 28,55'

Sí es cierto que las titulaciones con menos salidas profesionales están decayendo (filologías, filosofía, ciencias humanas), pero también deberíamos pensar si no había una inflación de ellas. Y basta que para un país como España hubiera una o dos de ellas en ciertas partes, que tuvieran una calidad muy buena (29,30').

Es cierto que las titulaciones con más salidas profesionales se priman en contra de las otras (30'), pero también es cierto que eso es un ajuste normal. También es probable que las carreras técnicas se ajusten y poco, y desaparezcan en igual medida.

SI A BOLONIA PERO NO A ESTA

Se hace una aplicación sesgada y apresurada de lo que Bolonia quería, y encima mediatizada por los colegios profesionales. (31'). Estoy de acuerdo con la filosofía de Bolonia en un 100% y creo que es inevitable.

CONOCIMIENTO DE LA SOCIEDAD

La sociedad en general se preocupa por temas del cotidiano (especialmente en el fútbol) pero al común de los ciudadanos no le afectan los temas sensibles. Son permeables a todo. La sociedad en general no tiene ni idea lo que es Bolonia, ni le importa, lo que es más grande (33'). Como no está en los periódicos ni en los programas de telebasura, no importa. Es un aspecto que importa en el ámbito universitario. Lo ven como un problema de ellos, y por lo tanto alcanza con que den clase bien y no me cueste mucho. (33,20')

Los cambios son parecidos a un barco que ha tomado un rumbo errático y llevará bandazos en un sentido y en otro (34,47') pero que el objetivo está ahí y el faro iluminado, que el destino está claro, no cabe duda. Es obvio que tiene que cambiar y vemos desajustes en cuanto la formación de los profesores, en cuanto la estructura de los títulos, la carga que sufren los alumnos por la pretendida evaluación continua, etc.... debe ser ajustado.

Estamos experimentando y todo debe ser reajustado. Habrá algunos cambios que pueden ser más traumáticos, pero todos son necesarios. Por ejemplo, si se cambia la estructura de titulaciones nuevamente a 3 +2 será traumático, pero sin dudas necesarios (35,40').

El modelo hay que ajustarlo, como en cualquier proceso de calidad.

En este momento se nos va a mezclar los condicionamientos al sistema universitario afectados por la crisis, con los condicionamientos al sistema universitario que viene afectado por el ajuste al proceso de implantación de Bolonia. Sólo habría un caso en que pudiéramos volver atrás, si el euro es un fracaso, si la unión europea es un fracaso y (36,20') alguien decidiera que rompemos completamente con Europa. Son improbables

que se dieran cualquiera de las tres, especialmente la última, porque Europa siempre va a tener la necesidad de tener una unidad.

Lo que pasaba antes (por ejemplo, con Franco) en donde la universidad se aislaba del mundo, en este momento es improbable. 37'

Porque además es un modelo que nadie ve que es negativo, que nadie ve que es malo. Si es algo que cuesta esfuerzo, que te obliga a analizarte o delegar soberanía, pero no que Bolonia es malo. (38').

Tú sabes que en el fondo es un sistema mejor, transparente, que le da al alumno competencias transversales.

Anexo 7: Audio de las entrevistas

ANEXO 7: Audio de las entrevistas grabadas (en CD adjunto)

