

LA UNIVERSIDAD ESPAÑOLA ANTE EL RETO DE LA CONVERGENCIA EUROPEA: ENTRE LA NORMA Y LA EVIDENCIA

MARÍA JESÚS
MARTÍNEZ
USARRALDE*

* Universidad de
Valencia, España
Correo e: M.Jesus.
Martinez@uv.es.
Ingreso: 05/12/06
Aprobación: 16/03/07

Resumen

Pasada la efervescencia milenarista, la universidad española se enfrenta a nuevos retos en el escenario actual. Partiendo de esta realidad, el artículo pretende conocer dónde se halla hoy la institución universitaria. Para llevar a cabo este análisis, en primer lugar, se radiografían cuáles son las señas de identidad detenidas hasta el momento, desembocando en la necesidad de continuar desarrollando el paradigma de calidad en los entornos universitarios. El segundo apartado, aprovechando buena parte de los debates auspiciados desde el clima de cambio generado con la apuesta de las políticas de convergencia europea, se centra sobre los elementos que están configurando las líneas de acción de la “universidad necesaria”, desde las que concluye con unas reflexiones que proyectan la “universidad posible”

Palabras clave: Universidad, España, convergencia europea, calidad, política educativa.

Abstract

Passed the *milenarist* restlessness, Spanish university faces new challenges in the present scene. Starting from this reality, the article tries to know where is the university institution today. In order to carry out this analysis, in the first place, the held signs of identity until the moment are scrutinized, ending with the necessity to continue developing the paradigm of quality in the university sceneries. The second section, taking advantage of debates supported from the climate of change generated with the bet of the policies of European convergence, is centred on the elements that are forming the attachment lines of “necessary university”, from that concludes with reflections that project “possible university”.

Key words: University, Spain, European convergence, quality, educational policy.

En la medida en que buena parte de nuestra trayectoria profesional, y por ende, vital, ha transcurrido entre las paredes de la universidad, primero como alumnos, después como profesores e investigadores, en la actualidad no resulta extraño que nos preguntemos y tratemos de reflexionar “más allá de nuestros cometidos en el aula y en el departamento”, y meditemos acerca de la *raison d'être* que en el momento presente se identifica con la universidad. Por ello, y dado que asistimos, hace ya varios años, al nacimiento de un nuevo siglo que ha servido de acicate, o más bien de excusa, para hacer una parada en el camino y otear el recorrido ya andado, a modo de balance, este artículo pretende hacer lo propio desde la visión personal de la realidad que ofrece la universidad.

Sin embargo, me gustaría incidir sobre la intención que sigue a las próximas páginas, y es que no deseo reflejar la impresión de lo que pudiera suponer una crítica fría con respecto a la institución universitaria y lo que de ella se desprende, sino que mi pretensión es la de ofrecer una visión del que “está dentro” y por ello tiene una opinión, a veces contrastada, sobre cuáles son los puntos susceptibles sin duda de mejora, pero también las cualidades de una institución que resulta, en definitivas cuentas, entrañable para los que nos hemos educado científica y profesionalmente, pero también personalmente, dentro de ella. Universidad que continúa desarrollándose y creciendo, ahora con la mirada fija hacia el contexto europeo y su consiguiente EEES (Espacio Europeo de Educación Superior), augurando nuevos planteamientos de calado tanto sociopolítico como organizativo y metodológico.

Es hacia esta institución “abierta a todos los horizontes del espíritu” (Giner de los Ríos, 1924) hacia la que vamos a dirigirnos en estas páginas. Ahora bien, esta aspiración, sin duda ambiciosa, pasa por tratar de conocer dónde se halla hoy la institución universitaria, cruzada ya la frontera del milenio y pasada, de algún modo, la eferves-

cencia *milenarista* inicial a la cual dirigieron su mirada y opinión ideólogos y educadores relacionados, en este caso, con el ámbito universitario. Para llevar a cabo este análisis se someterán a consideración varias cuestiones: en primer lugar, radiografiaremos la universidad española actual, para lo que me dirigiré a cuáles son algunas de las señas de identidad que hasta el momento ha detentado, desembocando con ello en la necesidad de continuar desarrollando el paradigma de calidad en los entornos universitarios, cuya visión no es siempre uniforme, aunque sí que se percibe que se halla en continua transformación y redefinición. En segundo lugar, aprovechando buena parte de los debates actuales universitarios auspiciados desde el clima de cambio generado con la apuesta de las políticas de convergencia europea, tengo la intención de centrar mi atención sobre los elementos que en estos momentos están configurando las líneas de acción de la denominada universidad necesaria (Ibarra, 2003). Finalmente, deseo concluir con unas reflexiones que cristalicen las ideas anteriores y reviertan en el bosquejo de la universidad posible.

La universidad española actual: paradojas, retos, amenazas y oportunidades

Comenzaré, así, analizando, tal y como reza el título, cuál es el marco de la política universitaria en el que hasta ahora nos hemos movido dentro de esta institución. Continuaré reflexionando, a partir de ensayos y diversos trabajos, sobre los cometidos de la universidad actual, presentando los puntos fuertes y débiles con los que cuenta el escenario presente, para acabar incidiendo en la importancia de dotarnos de un paradigma de calidad, a fin de poder transitar, como refleja el último apartado, de la universidad actual a la universidad posible.

A modo de introducción: algunos interrogantes de partida

Como consecuencia de los efectos “secundarios” del cambio de siglo y de milenio, la universidad, por supuesto, no está siendo una excepción a este positivo fenómeno milenarista al que ya me he referido líneas arriba, y hacia ella se vierten recientes análisis que se están acometiendo de la realidad de la universidad actual, tanto en el contexto español como en los presentes escenarios mundiales.

Nuestra propia Universidad de Valencia (España), con motivo del 500 aniversario de su fundación que se celebró hace ya algunos años (1499-1999), realizó y aún sigue promoviendo numerosos actos que apuntan en esa dirección¹. Por su parte, el Vicerrector de Cultura y vicepresidente del Patronato *Cinc Segles* de la Fundación General de la Universitat de Valencia, animaba recientemente a toda la comunidad universitaria a recapitular para proseguir:

Será, sin duda, una buena ocasión para repasar nuestra historia y hacer un balance, especialmente del siglo XX y con este bagaje, mirar hacia delante para hacer entre todos de la Universitat de Valencia la institución pública moderna que queremos, comprometida con los ciudadanos que la sostienen y solidaria con los pueblos que la necesitan, obstinada en mejorar la calidad de la investigación y de la docencia, perseverando como referente cultural de los valencianos que tienen *sperits molt clars, e àbils, e resoluts, de totes les sciencies*²).

A partir de este reto que se lanza de forma insistente desde diferentes frentes resulta del todo

necesario situarnos en esta realidad cambiante, y, como profesores universitarios, plantearnos una serie de cuestiones: Así, por ejemplo, ¿qué funciones se nos están asignando y por parte de quiénes?, ¿son éstas contradictorias?, ¿de qué modelo de Universidad participamos?, ¿cómo llevar esta reflexión a nuestra práctica profesional y específicamente a nuestra actividad docente? Son, sin duda, muchos los interrogantes que se plantean, y que a lo largo de estas páginas, si bien no se ofrecerá una respuesta tácita, pues no está en mi mano contestarla, tratarán de ser expuestas y se interconectarán de forma inevitable con las ideas que el imaginario colectivo aplica sobre la universidad. Entre éstas, una de las funciones indiscutibles que persigue esta institución se identifica con erigirse en una universidad donde se consolide la calidad, entendida ésta en *sensu lato*.

Hacia el paradigma de la calidad. El reto de la universidad reflexiva

¿Cómo abordar, llegados a este punto, el paradigma de la *calidad* en la universidad? Señalan Michavila y Calvo (2001: 21), muy acertadamente, que sucede con frecuencia que se habla con ligereza de la calidad de la universidad española, de modo que a veces se mitifican o, más frecuentemente, si cabe, se critican diferentes aspectos del profesorado, los programas, la organización o la financiación de la institución universitaria. Se compara, también, a la universidad de hoy con la de tiempos pasados. Coincido por ello con los autores cuando indican que “estos juicios individuales son respetables, aunque superficiales, y dan testimonio, en su conjunto, de una sensación colectiva que debe tenerse en cuenta a la hora de reflexionar sobre la situación de nuestros estudios superiores”.

¹ Nuestra modesta contribución a tan magna celebración la constituyó la organización por parte del Departamento de Educación Comparada e Historia de la Educación de unas Jornadas Internacionales sobre Europa y América Latina en el transcurso de las cuales se discutieron y analizaron tópicos educativos, como la educación superior, la formación profesional, la educación social y las políticas educativas europeas, entre otros, y que puede ser consultado en Lázaro (Ed.) (2001).

² Traducido al castellano por “Espíritus muy claros, hábiles y resolutos de todas las ciencias”.

Más allá de la percepción anterior, existe una relación más que evidente entre calidad y resultados en la universidad. Desde el momento en que se vincula la financiación a los resultados, la consecuencia es que la consigna de la calidad se impone como argumento de peso por parte de los responsables (gobiernos e instituciones públicas), que a su vez lo hacen con el fin de evitar las pérdidas y el posible descontrol presupuestario. Lo anterior tiene una implicación directa sobre la universidad y es que se ha de incidir especialmente en la calidad de los productos y los servicios que ofertan a la sociedad, para lo cual se establecen necesariamente procesos de control sobre los resultados y los recursos utilizados. Esta nueva realidad, tal y como se ha podido comprobar desde algunas voces de la comunidad universitaria, viene de la mano de términos tales como la “competitividad”, el “economicismo educativo” y, por qué no, la “empresarialización” de la educación.

Sin embargo, para otros, entre los que me incluyo, el criterio de la calidad en la educación superior puede y ha de medirse desde otros parámetros, desde el momento en que se erige en la única vía de renovación posible. Partiendo de esta premisa, todo intento de introducir programas de mejora general, en *sensu lato*, en el sistema, provoca inquietud para los que piensan que lo anterior ocasionará una pérdida de los privilegios más clásicos que detenta la universidad.

Ante este panorama, en el que se advierte que se persiguen diferentes objetivos, aparece la necesaria premisa de la calidad en la universidad, ligada también a la evaluación. Sin embargo, tal y como señalan Ginés y Carrasco (1993: 218), con cierta ironía, “lo peor de todo es que sin tener una idea demasiado clara de qué se entiende por calidad de una institución universitaria, cientos de investigadores en todo el mundo han tratado de evaluarla”.

En efecto, desde el momento en que la universidad española se masifica, la premisa de la calidad se convierte en un requisito imprescindible, de modo que, tal y como señala Quintanilla (1998: 99):

Los supuestos que garantizan la calidad implícita de la institución universitaria se vienen abajo y la calidad se transforma en un reto que hay que asumir explícitamente y en un objetivo que es preciso esforzarse por conseguir. Estamos de acuerdo en que hemos de tomar en serio y afrontar ese reto de alcanzar niveles satisfactorios de calidad universitaria. Asumir ese reto significa la responsabilidad de demostrar que (las universidades) son capaces de hacer las cosas bien y de satisfacer las demandas de la sociedad con el máximo nivel de calidad y eficiencia.

El principal obstáculo, a mi parecer, que se plantea cuando nos cercioramos y hacemos nuestro ese desafío es que la calidad en la enseñanza superior constituye un fenómeno poliédrico, dado que se está refiriendo a muchos otros aspectos, más allá de los resultados y la evaluación, tales como: la reputación de la institución, la disponibilidad de recursos, el contenido de las enseñanzas y metodología docente y su “valor añadido”, es decir, el proceso de aprendizaje del estudiante durante su estancia en la universidad³, entre otros.

Así, dentro del ámbito más instruccional, se reconoce la calidad en otros parámetros, tales como las metas, objetivos y planificación de la titulación (análisis de la demanda), el programa de formación propiamente dicho (estructura del plan de estudios, programas de las asignaturas y organización de la enseñanza), el desarrollo de la enseñanza (tutorías, evaluación de los aprendizajes, etc.), datos relacionados con los alumnos,

³ Esta multidimensionalidad es también interpretada por Michavila y Calvo (2001: 125-127) como la calidad en diversos frentes: los planes de estudio, los estudiantes, las infraestructuras, la gestión y la dirección de las universidades.

con los profesores, con las instalaciones y con las relaciones externas. A los anteriores cabe añadir como indicadores los recursos humanos y materiales, la estructura de los planes de estudio y los resultados. Incluso puede certificarse que, junto a la excelencia académica, existen otros factores cuya naturaleza no es específicamente institucional, como es el caso de la necesaria adaptación a las demandas sociales, aunque sin duda inciden sobre la valoración de los resultados académicos.

A fin de estructurar este, en definitiva, complejo concepto de “calidad”, el *Libro Blanco del sistema universitario valenciano* (1999) indica, y de acuerdo con esa multidimensionalidad a la que hemos aludido, que la calidad podría clasificarse en dos agrupaciones, aunque con la cautela de que ninguna de ellas se considera “neutral”; pues según la definición que prioricemos sobre la calidad y los indicadores que valoremos, estaremos potenciando distintas visiones y planteamientos de qué entendemos y cómo ha de ser la universidad⁴:

- un enfoque *estático* que persigue determinar si una titulación cumple o no, y en su caso en qué grado, con unos estándares profesionales previamente establecidos. Facilita la evaluación de *los resultados*.
- un enfoque *dinámico* que persigue impulsar, cualquiera que sea el nivel de partida, la

mejora de la calidad de los procesos y de los productos o servicios producidos, marcando el énfasis en el sistema de dirección que tiene como objetivo *la promoción de la calidad*⁵.

Como es lógico, los criterios relevantes para evaluar la calidad son diferentes para cada una de estas aproximaciones. En el primer caso, la evaluación persigue la verificación del cumplimiento de los estándares a partir del valor de determinados indicadores que se comparan con los criterios nacionales o internacionales. Con el segundo enfoque, la evaluación persigue la verificación de la existencia de un sistema de gestión de la calidad y de su funcionamiento para los propósitos de mejora.

Desde el punto de vista de la calidad en la docencia, resulta más adecuado el segundo modelo, que va más allá de los resultados y se ajusta mejor a las condiciones reales de las que parte cada universidad y cada centro. Es a esta idea, la de perseguir y luchar por un enfoque dinámico de calidad, a la que debemos aspirar, desde la consideración de un modelo comprensivo, multidimensional y, por ende, formativo, bajo el que todos los miembros de la comunidad universitaria pudiesen participar en su diseño, proceso, difusión y utilización de la información.

Pero también otro indicador de calidad de indiscutible valor se identifica con el desarrollo de los alumnos. Ahora bien, ¿qué entendemos por

⁴ Esta doble perspectiva, que en esencia, coincide con el enfoque más instrumental, que prioriza los productos educativos, y el enfoque más “ético”, en palabras de Pérez Gómez (1991), que se preocupa por los procesos educativos en sí mismos considerados, se certifica también a un nivel europeo. Para ampliar los planteamientos teóricos de ambos modelos, consúltese a este autor, así como a Wilson (1992: 33-44), especialmente el Cap. I Perspectivas cambiantes acerca de la calidad y el Cap. II Calidad de la enseñanza.

⁵ Éste es, en esencia, el objetivo que persigue el *Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades*. Este programa, de gran rigor y exigencia, ha contado con antecedentes de planes exitosos que lo avalan: el programa Experimental de Evaluación Institucional de las Universidades (1992-1994), el Proyecto Piloto Europeo de Evaluación de la Calidad Docente (1995), o la creación de las Agencias para la Calidad de las Universidades en diversas Comunidades Autónomas (con agencias en Cataluña, 1997; Andalucía, 1998; Madrid, 2000; Comunidad Valenciana, 2002) y a la vez se adscribe a las líneas directrices que marcan sus homólogos europeos, tal y como lo indica el hecho de que la Comisión Europea se halla embarcada en proyectos Piloto de evaluación de la calidad para las universidades pertenecientes a la Unión Europea y de hecho ya se han organizado conferencias, encuentros y seminarios internacionales para intercambiar las experiencias y consecuencias de la evaluación universitaria

desarrollo, y cómo hemos de vincularlo a la calidad? Se nos pide, por un lado, que fomentemos su pensamiento crítico y creativo, ampliemos su base cultural humanista y proporcionemos sólidas visiones de nuestras disciplinas. Por otro, que los preparemos para un mundo cada vez más competitivo, para el ejercicio de una profesión y para una especialización de experto, según requiere el mercado laboral. Es decir, funciones no sólo diversas, sino incluso contradictorias. En tal estado de incertidumbre, *¿hacia dónde avanzar?*

Desde mi punto de vista, y conectando incluso con la experiencia cercana como alumna, el verdadero reto de la universidad consiste en ofrecer una enseñanza de calidad que no se limite únicamente a facilitar conocimientos actuales y útiles, sino que enseñe al mismo tiempo procedimientos para cambiar y actualizar de forma continua esos conocimientos. Se persigue un conocimiento con sentido, basado en la realidad experiencial, y enseñando desde uno de los modelos más clásicos en la pedagogía: con el ejemplo, de modo que sea, como señala Gené (1998: 136):

Mostrándoles nuestra experiencia, mostrándoles cómo nosotros y nosotras nos implicamos en nuestra propia búsqueda de conocimientos, cómo les vamos dando un valor y un sentido, cómo vamos resolviendo nuestros propios conflictos, cómo construimos nuestra capacidad para la crítica de los conocimientos que utilizamos, cómo nos comprometemos con la sociedad.

Lo anterior implica que el profesor universitario ha de comprometerse con el proyecto personal y profesional de construcción del estudiante. Es desde este momento cuando la

universidad se abre a nuevos retos para los que ha de estar preparada, entre los que destacan preparar al alumno para:

- Un mundo globalizado y en permanente mutación, que obliga a una constante actualización, construcción y reconstrucción de los conocimientos y habilidades de orden científico, técnico, artístico y profesional.
- Conseguir una ocupación profesional que casi con toda seguridad no será para toda la vida, sino que por el contrario, variará muchas veces a lo largo de la trayectoria laboral de una persona.
- Actuar en una sociedad desde un sentido crítico, lo que implica tener una actitud tolerante hacia “lo otro-distinto” y con capacidad creativa en el quehacer cotidiano.
- Desarrollar en los estudiantes una madurez personal, intelectual y ética, conectada a una ciudadanía responsable y deseosa de tener un papel en la sociedad, de manera que sean capaces de un comportamiento autónomo y responsable respecto a ellos mismos y a su entorno interpersonal y social.

Lo anterior está implicando nuevos requerimientos para los cuales hemos de estar preparados. De este modo, la universidad se acoge al principio de “aprendizaje a lo largo de toda la vida” y se lo aplica de puertas adentro, bajo el reconocimiento de que la preparación para el mundo laboral requiere una formación cada vez más amplia y exigente. Como reacción, y de manera casi anecdótica, en palabras de Morin (2001) “la universidad ha de reencontrarse a sí misma”⁶, y lo anterior no es posible sin una actitud de continuo aprendizaje, porque, tal y como Gené (1998: 136) defiende, desde un talante no exento de cierto lirismo:

⁶ Morin (2001). “Los siete saberes necesarios para la educación del futuro”. Idea que también se desprende el texto de Bricall, en el que llama a la responsabilidad conjunta de todos los implicados, a fin de que “abandonando rutinas e intereses justificados pueda estar [la universidad] a la altura de sus misiones”. Bricall: “Qué le falta a nuestra educación”. Ambos en *Ciclo La educación que queremos*. Tercer ciclo de Conferencias de la Fundación Santillana. <http://www.elpais.es/p/d/suplemen/educa/portada.htm>. Consultado en junio de 2001.

Esta mirada distinta supone ir construyendo una Universidad que sabe educar en la complejidad del conocer humano porque ella misma está aprendiendo a vivir en esta complejidad. Supone ir construyendo una Universidad que sabe educar en la incertidumbre porque ella misma se siente en el seno de lo incierto; una Universidad que sabe educar para la crítica porque sabe criticarse a sí misma. Una Universidad que enseña a vivir en el conflicto porque sabe y siente que los seres humanos somos seres inacabados en constante construcción.

Pero, a su vez, y para concluir, para que la universidad se reencuentre a sí misma ha de descontaminarse de los criterios de utilidad inmediata que parecen regirla hoy en día, y recuperar de este modo el liderazgo intelectual, crítico y científico que ha asumido en diversos periodos históricos. Estrategias para llevar a cabo lo anterior serían la interdisciplinariedad, la revalorización de los contenidos humanísticos en todas las carreras, la transversalidad o la universalidad, entre otros. En suma, como indican Michavila y Calvo (2000: 24), “la recuperación de la persona integral como ambición educativa”.

De la universidad actual a la universidad posible: algunos elementos para el debate de la universidad necesaria

La educación superior, tal y como señala la Comisión Europea (2005), juega un rol incuestionable en el desarrollo de las personas por cuanto fortalece su desarrollo social, cultural y

económico, su ciudadanía activa y sus valores éticos. A esta contribución indudable a participar en “conocimientos compartidos y transmitidos de envergadura europea” (Martínez y Haug, 2003), se añade ahora la creación definitiva de un Espacio Europeo de Educación Superior (conocido por sus siglas, EEES, a las que me referiré a menudo).

¿Qué es lo que añade esta nueva dimensión en la educación universitaria? ¿Va a brindar nuevas luces a esta institución que, en palabras de Barnett (2002), ha quedado históricamente definida por la incertidumbre, la falta de predicción, el continuo cambio y la réplica, en definitiva, por erigirse en la “constelación de la fragilidad”?⁷. En las próximas páginas plantearé cuáles son los argumentos que, a mi parecer, discriminan a la universidad actual de la universidad posible, tal y como reza en el título.

En lo que respecta a la universidad actual, las universidades europeas han ido definiendo su papel a lo largo de los últimos decenios hasta el momento presente, en cuyo escenario concurren nuevos elementos, como la internacionalización de la educación superior, la diversificación de la demanda o la incursión de las nuevas tecnologías. Todos ellos contribuyen, así, a madurar la idea de que es necesaria una profunda transformación de la enseñanza superior, al tiempo que en el momento presente “se buscan soluciones imaginativas que compaginen la cantidad de estudiantes con la calidad de la enseñanza” (García Garrido, 2002: 17).

Como consecuencia de los recientes efectos “secundarios” del cambio de siglo y de milenio, la universidad, por supuesto, no ha sido una excepción a este positivo fenómeno milenarista y hacia ella se vierten recientes análisis que se están acometiendo de la realidad de la universidad

⁷ Hipótesis que defiende el autor, siendo consciente de que frente a su propuesta se alzan otras constelaciones que se sedimentan de modo más fehaciente en la conceptualización de “la universidad moderna”: “la constelación de la producción”, “la constelación de la democracia”, “la constelación de la emancipación” y “la constelación del desarrollo y realización personales”, respectivamente.

actual, tanto en el contexto español⁸ como mundial⁹. Precisamente, y con motivo de la celebración del VIII Congreso Nacional de Educación Comparada en España presidido bajo la temática de la educación superior desde un enfoque comparado, Pedró (2002) estableció el estado del arte al respecto de los análisis existentes en torno a la educación superior y su vinculación con la dimensión comparada, haciendo para ello una selección, además de autores españoles y extranjeros, de centros de investigación, revistas y sociedades académicas relacionadas con la investigación y el análisis de las políticas relativas

a la enseñanza universitaria¹⁰. De lo anterior se desprende, así, la ratificación de la consolidación de un interesante y nutrido *corpus* teórico e institucional que gira en torno a los análisis y reflexiones que suscitan desde hace un tiempo las políticas de educación superior.

De esta manera, y más allá de las diatribas presentadas, la universidad emerge, en el recién estrenado nuevo siglo, como un espacio multidisciplinar en el que se reconocen sus paradojas, y amenazas, pero también sus puntos fuertes y retos, tal y como recoge el siguiente cuadro confeccionado con intención integradora:

⁸ Buena prueba de ello lo constituyen textos tan significativos como los publicados por Porta y Llanodosa (1998); Michavila y Calvo (1998 y 2000); Informe Universidad 2000 (2000); Pérez Díaz y Rodríguez (2001); Chapapria (2005); Medina (2005); Colás y Pablo (2005) y Pereyra, Luzón y Sevilla (2006), cuya referencia completa aparece en la bibliografía.

⁹ Citando, de entre una amplia selección, como autores significativos, principalmente a Albatch *et al.* (1989), Gellert (1993), Neave (1991, 1994 y 2001) y Barnett (1999 y 2002), los españoles Michavila y Calvo (2000), Teichler (2006 y 2006a) y Fejes (2006).

¹⁰ A propósito, precisamente, de la dimensión comparada, Pedró (2002) destaca igualmente, como tendencias llamativas al respecto: la importancia de las investigaciones comparadas por parte de organismos intergubernamentales, como la OCDE, la Unión Europea y Eurydice; la proliferación de compilaciones en las que al menos existe uno o más estudios de naturaleza comparada perteneciente a la educación superior y, en fin, las obras que a juicio del autor son auténticamente comparadas: estudios tanto extranjeros (Teichler, Levy, Geiger, Sabatier) como españoles, para lo que cita las obras de Cobo, Martín, Blaug y Moreno Becerra, además de los ya citados. Sostiene que es el ámbito de la economía de la educación, y, más específicamente, la financiación de la enseñanza universitaria, el que ha cultivado más el método comparado, como lo prueban las publicaciones de la, hasta hace poco, ministra de Educación, María Jesús Sansegundo, que versan sobre esta última temática. Posteriormente, Pedró (2004) complementa estos hallazgos a través de la búsqueda y recopilación de información sobre estudios comparados acerca del profesorado universitario, acometiendo además una exhaustiva investigación comparada, a partir de este objeto de investigación.

Cuadro 1
Paradojas, retos, amenazas y oportunidades en la universidad actual

PARADOJA	RETOS
- Ante un crecimiento de la demanda de educación superior, se producen recortes financieros, materiales, de recursos públicos, en muchos países, al tiempo que avanzan las estructuras privadas. - No hay una relación causa-efecto entre el aumento del nivel formativo y la mayor creación de empleo. - Los extraordinarios avances de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación continúan teniendo una aplicación muy limitada en la enseñanza y la formación. - El crecimiento acelerado en los últimos años del número de investigadores no tienen consecuencias evidentes en el desarrollo regional o local: la vinculación entre producción científica y su entorno resulta ser bastante más limitada de lo deseable. - La universidad debe formar titulados que se incorporen en condiciones adecuadas al mundo del trabajo; es decir, la formación ha de ser instrumental, pero también ha de cuidar la vertiente humanística y dimensión ciudadana.	- La universidad ha de regirse por parámetros de competitividad social (principios de calidad, organización, planificación, decisión, análisis y síntesis). - La universidad ha de mejorar la eficiencia y el rendimiento de su gestión (la diversificación de las fuentes económicas, la creación de incentivos, etc.). - La universidad ha de aprovechar todo el potencial de trabajo que representan las nuevas tecnologías de la información y la comunicación y aplicarlas a las metodologías educativas y la elaboración de materiales didácticos, etc. - La universidad ha de desempeñar un papel creciente en el entorno social. - La universidad ha de avanzar en los procesos de integración transnacional, tal y como propugna la Carta Magna de Bolonia, la Declaración de la Sorbona y todas las Declaraciones y compromisos europeos posteriores.
AMENAZAS. PUNTOS DÉBILES	OPORTUNIDADES. PUNTOS FUERTES
- La existencia de mercados universitarios más abiertos. Mayor competencia, con la aparición de nuevas ofertas de educación superior (Estados Unidos y Japón). - Nuevas formas de educación superior: las universidades virtuales, tanto en grados como en postgrados. - La evolución descendente de la demografía. - La falta de protagonismo de algunos interlocutores sociales involucrados. - La rigidez en la gestión de los recursos humanos. - La poca adaptación de los contenidos de la enseñanza al mercado laboral. - La necesidad de una mayor financiación.	- Una mayor demanda de postgrado, master, de formación continua y niveles de formación superiores. - Mayor intercambio, movilidad, captación de recursos, programas internacionales conjuntos (como los promovidos desde Erasmus Mundus, por ejemplo), entre las universidades. - Innovación tecnológica como factor de desarrollo. - Las nuevas tecnologías de la información y la comunicación en su uso docente y en la gestión. - Nuevos mercados emergentes (África, América Latina).

Fuente: Elaboración propia a partir de varios autores.

Si volvemos sobre el cuadro, puede observarse cómo, casi intencionadamente, las paradojas, amenazas y puntos débiles (a la izquierda del cuadro) ocupan prácticamente el mismo espacio que los retos, las oportunidades y los puntos fuertes con que cuenta la universidad en el momento presente. Otro aspecto cuanto menos que llamativo consiste en cerciorarnos de que hay un elemento cuya ocurrencia tiene lugar en los cua-

tro apartados: la incidencia del factor tecnológico sobre la educación superior. En efecto, según la óptica desde la que la consideremos, la presencia de las nuevas tecnologías puede entenderse como paradoja, como reto, como punto débil (con la aparición de las universidades virtuales como realidades que entran a competir en el mercado de la formación) y, por supuesto, como verdadera oportunidad y punto fuerte, convirtiéndose en

un instrumento potencialmente imprescindible en la enseñanza y docencia universitaria actual.

Así, entiendo que estas paradojas, retos, amenazas, puntos débiles, oportunidades y puntos fuertes dibujan la silueta de la universidad actual, pero también los futuros escenarios universitarios con los que tendremos que bregar en los próximos años. De este modo, como señalan Benedito *et al.* (1995: 26), se configura una universidad que no sólo debe “adecuarse a los movimientos y oscilaciones del mercado”, como defienden los responsables de la política universitaria, sino que, especialmente:

Ha de saber también aprender a mirar a su entorno de otro modo, a comprender y asimilar los nuevos fenómenos, a producir respuestas a dichos cambios, a preparar globalmente a sus estudiantes para las complejidades que les avecinan, a situarse como institución líder productora de ideas, culturas, artes y técnicas renovadoras que se comprometan con la humanidad.

Ahora, ante la “universidad posible”, definida desde el reto de la convergencia europea y su consiguiente impacto, habremos de indagar en su raíz y en las causas que ha provocado el avance y evolución hacia políticas de este calado. Podemos comenzar con el cuestionamiento de Mora (2003), quien plantea, de manera provocativa, buscando en las respuestas la aspiración de la política universitaria actual: ¿resulta, en estos momentos, atractiva la educación superior europea? Extiende la pregunta, además, a diversos colectivos protagonistas: ¿lo es para los propios ciudadanos europeos?, ¿para los estudiantes de

terceros países?, ¿para los investigadores, los tecnólogos, los evaluadores?

El actual discurso institucional y académico se incardina en buena parte de los elementos que emergen como factores constituyentes y que confieren de nueva significación tanto a la función que ha de acometer la universidad como al papel que juega ésta en la formación de alumnos, de ciudadanos, de personas. Así, e insertos en esta retórica, centraré para finalizar este apartado mi atención sobre algunos de los tópicos cuya naturaleza recurrente, a mi parecer, los convierte en auténticos pilares de esta “universidad posible”. Me referiré, al menos, a cuatro de ellos.

En primer lugar, la trascendencia que comporta el vector de la calidad, de modo que renueva los discursos anteriores, a los que ya me he referido, tanto en la gestión, la investigación, la docencia y los procesos de enseñanza y aprendizaje, como los programas para evaluarla y las consiguientes implicaciones que ello conlleva, lo que suscita buena parte de los debates actuales en el entorno universitario. A ello se suma, además, la nutrida participación de algunos organismos internacionales, tal y como se detecta en la literatura especializada surgida al respecto, así como de los diferentes foros (encuentros, seminarios, conferencias) generados a tal efecto.

De ahí que la importancia estratégica de la calidad se enfatice, por ejemplo, y aunque no únicamente, en la Declaración de Salamanca (2001), lo que obliga a reconsiderar la cuestión universitaria y plantear una profunda reforma, que parte de la detección de una serie de obstáculos que han ido enquistándose hasta convertirse en estructurales en el seno de la educación superior europea¹¹. Entre algunos de

¹¹ En España, el reto de la calidad es acometido en buena medida desde la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA), junto a los órganos de evaluación creados en diferentes Comunidades Autónomas, instituciones desde las que se ejecutarán las políticas de evaluación, certificación y acreditación, si bien será solo la ANECA la que elabore los informes conducentes a la homologación de los títulos universitarios. De ahí, pues, la imperiosa necesidad de colaboración entre este organismo y las agencias de evaluación de otros países de la Unión Europea, a fin de constituir marcos de acreditación homologables entre los diferentes países europeos.

esos problemas, Mora (2003) destaca el hecho de que las universidades se hallen al margen de los procesos de integración europea que se han aplicado sobre otros niveles educativos; la extrema heterogeneidad organizativa que ha venido presentando hasta el momento, traducida en una diversidad positiva pero, a su vez, en una falta de comparabilidad entre sus estructuras; el exceso de control en la oferta (que conlleva el hecho de que haya pocas experiencias de movilidad entre los protagonistas, así como que los sistemas lleguen a parecer opacos a ojos de los ciudadanos interesados y receptivos) y falta de acreditación internacional hasta el momento (a pesar de que, paradójicamente, la universidad se halle hoy muy regulada).

En segundo lugar, y como fruto de este contexto, renace la concepción de la “Europa del conocimiento”, tal y como se reconoce en la *Declaración de la Sorbona* (1998), en la que se incentiva a “pensar en una Europa de conocimientos”, en sentido amplio, desde la consideración de sus dimensiones intelectual, social, cultural y técnica, lo que conlleva un renacimiento de las funciones de la institución universitaria. En efecto, tal y como sostiene García Garrido (2002: 23) si bien las industrias constituyeron las claves de la sociedad precedente, las instituciones de enseñanza superior, como protagonistas del conocimiento, lo serán en esta nueva era, o, lo que es lo mismo “la gran industria a la que parece haber abocado la sociedad industrial para su propia superación es, precisamente, esta gran industria de producción de conocimientos y de producción de profesionales a la que hoy llamamos, genéricamente, universidad”.

Así se insta desde la *Declaración de Bolonia* (1999) y el Consejo Europeo de Lisboa (2000), donde la universidad es identificada con un

“factor irremplazable para el crecimiento social y humano y como componente indispensable para consolidar y enriquecer a la ciudadanía europea, capaz de dar a sus ciudadanos las competencias necesarias para afrontar los retos del nuevo milenio, junto con una conciencia de compartición (sic) de valores y pertenencia a un espacio social y cultural común”. E igualmente así lo reconoce la Ley Orgánica de Universidades (L.O.U.) (2001) española, en cuya exposición de motivos puede leerse que la universidad ha de “abordar, en el marco de la sociedad de la información y el conocimiento, los retos derivados de la innovación en las formas de generación y transmisión del conocimiento”. A esto se añade, en el documento marco elaborado por el Ministerio de Educación y Ciencia (2003: 2) el hecho de que “el bienestar de ciudadanos, el dinamismo de la economía y la profundización en la participación democrática dependerán, en gran medida, de la forma en que las sociedades incorporen estos cambios y asuman las transformaciones sociales que conllevan”.

Ante esta realidad, los ministros de educación han ido fomentando, desde diferentes foros, el proyecto de configuración de un *espacio común para la educación superior europea*¹², capaz de responder con transparencia, compatibilidad, flexibilidad y desde los vectores de comparabilidad a las demandas de la educación en este nivel educativo. Aunque lo que preocupe, en este sentido, sea que “la excelencia, hoy por hoy, sólo se ha producido a nivel nacional, incluso en los países europeos más extensos, pero no a nivel de la comunidad europea de profesores e investigadores” (Commission of European Communities, 2003: 9).

En tercer lugar, e inserto en este discurso del EEES, emerge la justificación de la importancia de ofrecer no sólo una formación competitiva y que responda con eficacia al reto marcado desde

¹² O como se sostiene en la Declaración de Bolonia, un “área europea de Educación Superior, como vía clave para promocionar la movilidad de los ciudadanos y la capacidad de obtención de empleo y desarrollo general del continente”.

la globalización (asegurando, como sostiene la Declaración de Bolonia, que el sistema de educación superior europeo adquiera “un grado de atracción mundial igual al de nuestras extraordinarias tradiciones culturales y científicas”), sino también, y con carácter complementario al anterior, la importancia de una formación que fundamente la construcción de “una comunidad europea de ciudadanos” (Commission of European Communities, 2003a: 15). El fortalecimiento de la dimensión europea de la ciudadanía encuentra, pues, al menos en el ámbito discursivo, un futuro cauce de acción a través de el proyecto del EEES, y en este escenario, el universitario. La articulación de esta premisa, se une, así, a la intención generalizada de fomentar esta dimensión desde todos los niveles educativos¹³. Se demanda igualmente la traducción del EEES desde la necesidad de adoptar reformas curriculares y estructurales que aborden en profundidad estas temáticas hasta el compromiso financiero y el apoyo de las organizaciones relevantes de la sociedad civil que hayan jugado un papel relevante en la conformación de este ámbito¹⁴.

En Bolonia (1999) se refuerza la idea de adhesión y formación de ciudadanos europeos, bajo el reconocimiento de que el proyecto así entendido contribuirá a una mayor inclinación por “lo europeo”, y, en este sentido:

A fin de fortalecer la importancia de la dimensión europea de la educación superior y la empleabilidad, los ministros hacen un

llamamiento a que el sector de la educación superior incremente el desarrollo de módulos, cursos y currícula de todos los niveles con contenido, orientación u organización “europeos”. Esto concierne particularmente a los módulos, cursos y currícula de grados ofrecidos en conexión con diferentes instituciones de diferentes países y que conducen a una certificación conjunta.

Y en cuarto lugar, bajo la perentoria necesidad de convertir a la Unión Europea, ya desde el Consejo de Lisboa (2000), en “la más competitiva y dinámica economía basada en el conocimiento, capaz de generar un crecimiento económico sostenible con más y mejores trabajos y mayor cohesión social”¹⁵, la universidad europea reconoce cómo, para conseguir tales fines, ha de seguir incidiendo sobre determinados factores, o más bien aspiraciones legítimas a lograr: objetivos relacionados con la consecución de resultados adecuados y sostenibles; con la autonomía y profesionalismo en asuntos académicos y de gestión y dirección; con la concentración de suficientes recursos y con la creación de condiciones a través de las cuales las universidades puedan desarrollar la citada excelencia y articular medidas que contribuyan a integrar las necesidades y estrategias regionales y locales; con el establecimiento de una cooperación más estrecha con las empresas y con el fomento del Área de Educación Superior Europea desde la coherencia, la compatibilidad y la competitividad.

¹³ Tal y como se refleja de manera tácita, entre otros, en el texto emitido desde el Consejo de Ministros de Educación tras el Consejo Europeo de Lisboa (2000), a través del cual se reitera la importancia de la inversión en educación y formación, prestando atención en particular a las disensiones de la investigación y el aprendizaje a lo largo de toda la vida, así como a la estrategia europea acerca del empleo.

¹⁴ Aunque, y al mismo tiempo, la Comisión de las Comunidades Europeas (2003a) sea consciente de que a pesar de que la Unión Europea haya apostado por el programa “Educación y Formación 2010”, como materialización de la estrategia de Lisboa (2000), en éste a la educación superior no se le ha concedido la acogida y correspondiente espacio que legítimamente debiera tener.

¹⁵ Para lo que se diseñaron ya desde el Consejo de Lisboa (2000) cinco áreas estratégicas, a modo de frentes, sobre los que habría que trabajar de manera denodada para lograr dicho objetivo, en un plazo de diez años: “el crecimiento”, “la competitividad y dinamismo”, “la economía y sociedad basadas en el conocimiento”, “la consecución de más y mejores trabajos”, así como “la ciudadanía activa y la inclusión social” (Commission of the European Communities, 2003c: 6-8).

En este marco surge con fuerza el tópico de la “empleabilidad”, como propuesta en torno a la cual su significado y alcance adoptan un talante renovado, retomando nuevos desafíos desde todas las instituciones universitarias y articulándose como uno de los conceptos por el que se apuesta más fuerte de manera concertada¹⁶. De entre los muchos debates emergentes, cabe destacar un consenso remarcable a nivel institucional sobre el valor de la empleabilidad para los graduados en Europa: un 91% de los directores de las instituciones han sostenido que la empleabilidad de los graduados es importante o incluso muy importante, mientras que un sensiblemente reducido 56% dice tenerlo en cuenta a la hora de diseñar y estructurar sus respectivos currícula. Sin embargo, a la hora de revisarlos, parece que las políticas que pueden posibilitarlo se hallan menos desarrolladas, al constatar cómo sólo el 30% de las instituciones de educación superior actualmente realiza investigaciones y análisis sobre la inserción laboral de todos sus graduados, al tiempo que 40% ha acometido algún análisis parcial al respecto y 25% no ha realizado ninguno (Reichert & Tauch, 2003: 36).

Al mismo tiempo, para ir finalizando, estos cuatro ejes conforman una nueva visión de la universidad que supone concebir una renovación organizativa y pedagógica, al tiempo que incitan a encarar, a su vez, otros nuevos retos, e igualmente a revisar las deficiencias que continúan detectándose, y que obligan en definitiva a:

- Incrementar la demanda de educación superior, partiendo de una premisa inexcusable: en comparación con Estados Unidos y Japón, la Unión Europea atrae a un menor número de estudiantes e investigadores.
- Desarrollar una cooperación efectiva y estrecha entre las universidades, las empresas y la

industria en general: desde la perspectiva de la competitividad, resulta vital que el conocimiento fluya de las universidades a la sociedad y las empresas, y viceversa.

- Reorganizar el conocimiento: si bien líneas arriba se apeló a la necesidad de alimentar la “Europa del conocimiento”, con esta demanda se hace referencia a la perentoria necesidad de compatibilizar la necesidad de incrementar la diversificación y especialización del conocimiento con el fortalecimiento de la interdisciplinaridad de las áreas para resolver buena parte de los problemas que afectan a la sociedad europea actual.
- La emergencia de nuevas expectativas, que abren, de este modo, renovadas vías de acción: la necesidad de continuar cultivando las destrezas horizontales, las oportunidades para fortalecer el aprendizaje a lo largo de toda la vida, la educación científica, la mejora de los servicios universitarios para los estudiantes, la diversificación de metodologías de enseñanza y aprendizaje, así como de evaluación, etc.

Y, aun siendo conscientes de que todavía puede ampliarse más el listado anterior, cabe ahora plantearse, ¿pueden las universidades, hoy por hoy, satisfacer los roles y aspiraciones que en estos momentos se le reconocen, y, yendo más lejos, pueden reafirmar su puesto en la sociedad a partir de estas premisas y las demandas que de éstas se desprenden? Adelantándose a posibles respuestas, Barnett (1999: 16) sostiene que:

Necesitamos, pues, nuevas concepciones de lo que es la universidad en cuanto a organización. La universidad en un mundo competitivo es una organización que mantiene su propio carácter, sus propósitos y sus prácticas bajo continuo escrutinio. Una universidad no

¹⁶ El tópico de la empleabilidad y su papel en el espacio universitario europeo ha sido desarrollado recientemente en un magnífico ensayo de Martínez y Blaug (2003), así como en García Garrido *et al.* (2003), a cuya lectura remito si se desea profundizar en él.

puede mantener la ficción de que cualquiera de sus aspectos son seguros.

Completando a este autor, también precisaremos de nuevos significados de la universidad en su sentido más vinculado a los procesos de enseñanza y aprendizaje. En este sentido, el discurso de la innovación en el ámbito universitario discurre hoy en torno a dos dimensiones: la dimensión *técnico-organizativa*, por un lado, que posibilita tanto la reforma de las estructuras de los sistemas educativos de educación superior como la equivalencia y comparabilidad en un marco europeo cada vez más transparente, por un lado, y la dimensión *didáctica y cívica*, por otro, que actúa a fin de ampliar y enriquecer la visión de una enseñanza. Y si bien se detecta cómo efectivamente se avanza en la primera, a través de aspectos como la promoción de la movilidad, la armonización de estructuras (aunque ésta última de modo más tímido) y la creación y/o adaptación de organismos entre cuyas competencias se incluyen la consolidación de la cultura de la convergencia europea y sus consecuencias; la segunda dimensión aludida, identificada bajo los aspectos didácticos, formativos y curriculares se hallan apenas despegando, aunque con un futuro muy prometedor, a juzgar por los proyectos de investigación que han hecho una correcta diagnosis de las carencias presentes para el escenario universitario más inmediato, tal y como se desprende de un reciente estudio comparado de las medidas adoptadas por las universidades españolas (Martínez Usarralde, en prensa).

Para concluir, nada se había dicho hasta ahora de la tercera acepción de universidad como reza en el título de en este apartado: la universidad necesaria. Precisamente, el criterio que separa a la universidad posible de la universidad necesaria yace en la voluntad (política, pero también académica y profesional) de todos los interlocutores sociales activos de la universidad, de las expectativas que se viertan sobre la misma y del otorgamiento de prioridad ante esta nueva oportunidad que se ofrece de revisar la dimensión

universitaria en *sensu lato*. La reflexión sobre la urgencia de imaginar esta universidad necesaria, pues, surge del reclamo generado desde los propios escenarios de la educación superior, y de lo anterior se desprende que se deberá seguir asumiendo el papel de conciencia crítica de la sociedad y participar en el análisis y evaluación de las nuevas tendencias sociales, políticas y económicas, así como en los avances del conocimiento humanístico y científico para poder, en palabras de Ibarra (2003), “crear utopías y contribuir a transformarlas en realidades”.

Conclusiones: ¿hacia una visión integral de la convergencia europea?

En pleno proceso actual de construcción de la dimensión europea de la educación superior, Reichert y Tauch (2003) plantean hasta cuatro modelos que interpretan las plasmaciones que se han hecho desde Bolonia como fruto de la actual implementación de las reformas promovidas desde las medidas articuladas en este Tratado, y que ellos han denominado, precisamente, las “cuatro Bolonias”:

- La Bolonia holística, que ha aprendido que la implementación de los objetivos se convierte en más fructífera si todos ellos son tomados como un paquete, en interacción unos con otros: reformas acompañadas de estructuras de pregrado y master, estructuras modulares, marcos curriculares definidos en términos de competencias, conocimientos y destrezas, entre otros.
- La Bolonia sistémica, que, por su parte, sostiene que implementar estas aspiraciones tendrá sin duda implicaciones para la institución, no sólo en términos de reforma de la provisión de profesorado necesario, sino también con respecto a la orientación y otros servicios de apoyo, infraestructura y gastos de la universidades, entre otros. En otras palabras, supone que las reformas no han

de mostrarse neutrales ante la necesidad de contar con determinados aspectos incuestionables, como es la previsión del costo que suponen.

- La Bolonia ambivalente, que, por su parte, emerge de dos agendas potencialmente conflictivas: por un lado, la agenda de la competitividad, que requiere una mayor concentración de excelencia y centros de competencia, más claros énfasis en el tratamiento de las fortalezas y debilidades y convertir a Europa, en definitiva, en la región más competitiva de la educación superior hacia el año 2010 (Lisboa, 2000). Por otro, la agenda social, que enfatiza la cooperación y la solidaridad, el acceso flexible, la atención a los individuos y a los contextos, etc. a los que hemos hecho aquí mención.
- “Más allá de Bolonia”¹⁷: la que invita a seguir adelante, una vez que se reconoce que se han hecho considerables progresos en la consecución de los objetivos y que conducen con más confianza a la consolidación del Área Europea de la Educación Superior. Esta dimensión recuerda, en definitiva, que nos hallamos ahora en una coyuntura histórica cuyo éxito depende de nosotros, de todos los miembros de la comunidad educativa.

Mientras se advierten, así, los progresos acometidos desde Bolonia, e incluso permiten dilucidar los modelos que pueden acuñarse en función de diferentes objetivos, como se ha

tenido oportunidad de comprobar, en España la situación es más humilde, aunque no por ello exenta de un futuro prometedor, de acuerdo con los análisis realizados. Precisamente, esa “universidad posible”, a la que me he referido en este artículo, si la trasladamos al contexto español, está abocada a retomar nuevos retos (algunos de ellos con reminiscencias de leyes pasadas, mal comprendidas en su momento), valorar renovadas posibilidades, reafirmar nuevas metas e intereses, aunque también ha de volver sobre nuevas incertidumbres, razonables preocupaciones y obstáculos inapelables que supone toda traslación y sentido de cambio, lo que lleva a adoptar, cuanto menos, “una expectativa prudente” (Santos, 2005: 7). En efecto, más allá de los documentos legislativos e institucionales, la literatura más actual de los últimos meses se ha ocupado de hacer balance de estos nuevos signos que afectan a la universidad en *sensu lato* y obliga a replantear su misión (Medina, 2005), a la vez que reclama una puesta en marcha sistemática por parte de la política universitaria (González, 2005 y Mérida, 2006) y solicita el protagonismo real de los profesores (Michavila, 2005; Margalef y Álvarez, 2005 y Vez y Montero, 2005). Constituye, en definitiva, y en palabras de Michavila (2005), que me ayudan a concluir, “una segunda oportunidad para los universitarios españoles”, al tiempo que apostilla que “la educación ocupa el centro del escenario, en el que se representa la fábula del futuro con la universidad como principal protagonista” (p. 38).

¹⁷ Traducido del original *furthering Bologna*.

Referencias

- ALBATCH, P. & Kelly, D. (1989). *Higher Education in International Perspective. A Survey and Bibliography*, London & New York, Mansell.
- BARNETT, R. (1999). *Realizing the university*, London, Institute of Education.
- (2002). *Beyond all reason. Living with Ideology in the University*, London, Open University Press-Mc Graw Hill Education.
- BENEDITO, V; *et al.* (1995). *La formación universitaria a debate*, Barcelona, Universidad de Barcelona.
- BRICALL, J. M. (2001). “Qué le falta a nuestra educación”. *Ciclo La educación que queremos*. Tercer ciclo de Conferencias de la Fundación Santillana. <http://www.elpais.es/p/d/suplemen/educa/portada.htm>. Consultada en junio de 2001.
- CHAPAPRÍA, E. (Ed.). (2005). *El Espacio Europeo de la Educación Superior*, Valencia, ICE-UPV.
- COLÁS, P. & J. de Pablo (Coords.) (2005). *La universidad en la Unión Europea. El Espacio Europeo de la educación superior y su impacto en la docencia*, Málaga, Aljibe.
- COMMISSION OF THE EUROPEAN COMMUNITIES (2003a). *Education & Training 2010. The success of the Lisbon Strategy hinges on urgent reforms*, COM (2003) 685 final, Brussels.
- (2003b). *Education & Training 2010. The success of the Lisbon Strategy hinges on urgent reforms*, COM (2003) 685 final, Brussels.
- (2003c). *The role of universities in the Europe of knowledge*, COM (2003) 58 final, Brussels, 5.2.2003.
- (2005). *Communication from the Commission. Mobilising the brainpower of Europe: enabling Universities to make their full contribution to the Lisbon Strategy*, Brussels 20.4.2005. COM (2005) 152 final.
- DECLARACIÓN DE BOLONIA (1999). *El espacio Europeo de la Enseñanza Superior*. Declaración conjunta de los ministros europeos de educación reunidos en Bolonia el 19 de junio de 1999.
- DECLARACIÓN DE LA SORBONA (1998). *Declaración conjunta para la armonización del diseño del Sistema de Educación Superior Europeo*, Paris, La Sorbona.
- CONVENCIÓN DE SALAMANCA (2001). *Convención de Instituciones Europeas de Enseñanza Superior*. 29 y 30 de marzo.
- EUROPEAN COMMISSION (1993). *Green Paper on the European Dimension of Education*, Luxembourg, Office for Official Publications of the European Communities.
- FEJES, A. (2006). “The Bologna process-governing higher education in Europe through standardisation”, *Revista Española de Educación Comparada*, 12.
- GARCÍA GARRIDO, J. L. *et al.* (2003). *La formación de europeos. Documento síntesis del Simposio de Barcelona*, Madrid, Academia Europea de Artes y Ciencias.
- (2002). “La universidad entre siglos”, en A. González y A. Ayala (Coords.). *Realidad y prospectiva de la educación superior: un enfoque comparado*, Murcia, DM.
- GELLERT, C. (Ed.) (1993). *Higher education in Europe*, London, Jessica Kingsley.
- MEDINA, R. (2005). “Misiones y funciones de la Universidad en el espacio europeo de educación superior”, *Revista Española de Pedagogía*, 230.

NEAVE, G. & F. Van Vught (Eds.) (1991). *Prometeus bound: the changing relationship between government and higher education in Western Europe*, Oxford, Pergamon Press.

——— (Eds.) (1994). *Government and higher education. Relationships in three continents: the winds of change*, Oxford, Pergamon Press.

GENÉ, A. (1998). “¿Educar en la Universidad?”, en J. Porta y M. Lladonosa (Coords.). *La Universidad en el cambio de siglo*, Madrid, Alianza.

GENERALITAT VALENCIANA (1999). *El sistema universitario valenciano. Libro Blanco*, Valencia, Conselleria de Cultura, Educació i Ciència.

GINER DE LOS RÍOS, F. (1924). *Pedagogía universitaria. Problemas y noticias*, Madrid, La Lectura.

GINÉS, J. y S. Carrasco (1993). “La calidad de la educación superior: un enfoque multidimensional”, en L.M. Lázaro (Ed.). *Formación pedagógica del profesorado universitario y calidad de la educación*, Valencia, Servei de Formació Permanent, Universitat de València, CIDE y Ministerio de Educación y Ciencia.

GONZÁLEZ, T. (2005). “El espacio europeo de educación superior: una nueva oportunidad para la universidad”, en P. COLÁS, & J. de Pablo (Coords.). *La universidad en la Unión Europea. El espacio europeo de la educación superior y su impacto en la docencia*, Málaga, Aljibe.

IBARRA, J. L. (2003). “La universidad necesaria”, *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5, 1. <http://redie.ens.uabc.mx/vol5no1/contents-ibarra.html>. Consultada en enero de 2004.

INFORME UNIVERSIDAD 2000 (2000). *Informe sobre la Enseñanza Superior en España*. Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE), 2000. <http://www.crue.upm.es>. Consultado en noviembre de 2001.

LEY ORGÁNICA DE UNIVERSIDADES (L.O.U.). B.O.E. 24 diciembre de 2001.

MARGALEF, L. y J. M. Álvarez (2005). “La formación del profesorado universitario para la innovación en el marco de la integración del espacio europeo de la educación superior”, *Revista de Educación*, 337.

MARTÍNEZ, M. y G. Haug (2003). “Universidad y ciudadanía europea”, en *Formar europeos. Actas del Simposio La formación de europeos*, Madrid, Academia Europea de Ciencias y Arte.

MARTÍNEZ USARRALDE, M. J. (en prensa). “Acciones y proyectos de las universidades ante el espacio común europeo”, en J. L. García Garrido (Ed.). *Integración en Europa del sistema educativo español*, Madrid, Academia Europea de las Ciencias y las Artes.

MEDINA, R. (2005). “Misiones y funciones de la universidad en el espacio europeo de educación superior”, *Revista Española de Pedagogía*, 230.

MÉNDEZ, C. (2005). “La implantación del sistema de crédito europeo como una oportunidad para la innovación y mejora de los procedimientos de enseñanza/aprendizaje en la universidad”, *Revista Española de Pedagogía*, 230.

MÉRIDA, R. (2006). “Nueva percepción de la identidad profesional del docente universitario ante la convergencia europea”, *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 8. <http://www.redie.uabc.mx/vol8no1/contenido-merida.html>. Consultado en mayo de 2006.

MICHAVILA, F. y B. Calvo (2000). *La universidad española hacia Europa*, Madrid, Mundiprensa-Fundación Alfonso Martín Escudero.

——— (2005). “No sin los profesores”, *Revista de Educación*, 337.

——— (1998). *La Universidad española hoy. Propuestas para una política universitaria*, Madrid, Síntesis.

——— (2000). *La universidad española hacia Europa*, Madrid, Mundiprensa-Fundación Alfonso Martín Escudero.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE (2003). *La integración del sistema universitario español en el espacio europeo de enseñanza superior*, Madrid, MEC.

MORA, J. G. (2003). “El reto de la calidad en el contexto europeo”. *I Jornades sobre l'Espai Europeu d'Educació Superior*. Valencia. Enero 2003.

MORIN, E. (2001). “Los siete saberes necesarios para la educación del futuro”. Tercer ciclo de Conferencias de la Fundación Santillana. <http://www.elpais.es/p/d/suplemen/educa/portada.htm>. Consultada en junio de 2001.

NEAVE, G. (2001). *Educación superior: historia y política. Estudios comparativos sobre la universidad europea*, Barcelona, Gedisa.

PEDRÓ, F. (2002). “Y la casa por barrer: una revisión de la investigación comparativa internacional sobre enseñanza superior”, en A. González y A. Ayala (Coords.). *Realidad y prospectiva de la educación superior: un enfoque comparado*, Murcia, DM.

——— (2004). *Fauna académica. La profesión docente en las universidades europeas*, Barcelona, UOC.

PÉREZ GÓMEZ, A. (1991). “La calidad de la enseñanza y desarrollo profesional del docente”, en VV.AA. *Sociedad, Cultura y Educación. Homenaje a la figura de Carlos Lerena Alerón*, Madrid, CIDE/Universidad Complutense de Madrid.

PEREYRA, M.A. *et al.* (2006). “Las universidades españolas y el proceso de la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior. Limitaciones y perspectivas de cambio”, *Revista Española de Educación Comparada*, 12.

PORTA, J. y M. Llanodosa (Coords.) (1998). *La universidad en el cambio de siglo*, Madrid, Alianza.

QUINTANILLA, M. A. (1998). “El reto de la calidad en las universidades”, en J. Porta y M. Llanodosa (Coords.). *La Universidad en el cambio de siglo*, Madrid, Alianza.

REICHERT, S. & C. Tauch (2003). *Trends in learning structures in european higher education III*, EUA-European Commission and Directorate General for Education and Culture.

SANTOS, M. A. (2005) “La universidad ante el proceso de convergencia europea: un desafío de calidad para la Unión”, *Revista Española de Pedagogía*, 230.

TEICHLER, U. (2006). *Reformas de los modelos de la educación superior en Europa, Japón y América Latina: análisis comparados*, Madrid, Miño y Dávila.

VEZ, J. M. y Montero, L. (2005). “La formación del profesorado en Europa: el camino de la convergencia”, *Revista Española de Pedagogía*, 230.

WILSON, J. D. (1992). *Cómo valorar la calidad de la enseñanza*, Barcelona, MEC/Paidós.