

# UNA APROXIMACIÓN CRÍTICA AL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR

## *A critical approach to the European Space Higher Education*

Manuel HIJANO DEL RÍO

*Universidad de Málaga*

**RESUMEN:** Este artículo pretende valorar el proceso de convergencia europea en las universidades españolas, diez años después de la Declaración de Bolonia. En el transcurso de este tiempo, se han realizado desde la administración central y autonómica, diferentes actuaciones que en unos casos, han ayudado al desarrollo y conocimiento del Plan Bolonia, mientras que en otros, han obstaculizado la necesaria adhesión de la comunidad universitaria.

**PALABRAS CLAVE:** Espacio Europeo de Educación Superior, política universitaria, Universidad.

**SUMMARY:** This article tries to value the process of European convergence for the Spanish universities, ten years after the Declaration of Bologna.

In the course of this time, they have been realized from the central and autonomous administration, different actions in a few cases, have helped to the development and knowledge of the Plan Bologna, whereas in others, they have prevented the necessary adherence of the university community.

**KEY WORDS:** European Space of Higher Education, university politic, University.

## **Introducción**

Si hay un asunto que ha merecido una especial atención en el ámbito de la política educativa estos últimos años ese es sin duda la reforma universitaria inducida desde el Espacio Europeo de Educación Superior.

Basta con incluir ese descriptor en cualquier base de datos académica descubrir la elevada cifra de documentación y trabajos publicados, incluidos informes de instituciones de referencia. Además, esta tendencia no va a decaer en los próximos años, puesto que el EEES o el denominado recientemente “Plan Bolonia” o “Proceso

de Bolonia” ya ocupa lugares preferentes incluso en los medios de comunicación: reportajes en televisión, espacios en las primeras páginas de los periódicos, o programas específicos de radio.

Mi intervención pretende acercarse a los elementos básicos del EEES y, desde la corta perspectiva de hace sólo un quinquenio, avanzar unos argumentos valorativos que pretenden completar esta primera aproximación.

### **Hacia la definición del EEES: un camino complicado**

El Espacio Europeo de Educación Superior tiene una fecha difusa de nacimiento. Desde luego, no es asunto de especial importancia, pero ya es significativo que al consultar diversos trabajos sobre el tema, unos hagan referencia a la Declaración de Bolonia de 1999 –de ahí su “movilizador” nombre- mientras que otros se remiten a la Declaración de la Sorbona de un año antes o incluso a la Magna Charta Universitatum también de Bolonia pero de 1988. En otros casos, se remiten a informes realizados en el Reino Unido (Informe Dearing, 1997) y en Francia (Informe Attali, 1998). La diferencia fundamental estriba en que en el centro francés se reunieron sólo los ministros de educación de Francia, Alemania, Italia y Reino Unido, mientras que en la italiana fueron 29 países los firmantes (Feixás, 2004).

Sea Bolonia o Sorbona, lo cierto es que el concepto del EEES ha ido cambiando en el transcurso de estos años, sembrando aún más confusión si cabe.

La primera definición de la que tenemos constancia es la incluida en la Declaración parisién. Este Espacio es “un marco común de referencia, dedicado a mejorar el reconocimiento externo y facilitar tanto la movilidad estudiantil como las oportunidades de empleo (...) Nos dirigimos a otros estados miembros de la Unión Europea y a otros países europeos para que se unan a nosotros en esta iniciativa, así como a todas las universidades europeas para que se consolide la presencia de Europa en el mundo a través de la educación continua y actualizada que se ofrece a sus ciudadanos” (Declaración de la Sorbona, 1998)

La segunda definición llega justo un año después en la Declaración de Bolonia donde ya se incluyen metas concretas a alcanzar y que llevan implícitas reformas estructurales de diferente calado para “antes de que finalice la primera década del nuevo milenio”. De forma muy resumida, el documento plantea para 2010 construir un sistema universitario que cumpla con los siguientes objetivos:

- Ser una universidad “competitiva” y “atractiva” en el mundo.
- Sistema de títulos “comprensibles y comparables” por medio de medidas tales como el Suplemento Europeo al Título.
- Una Universidad con dos ciclos, el primero de al menos tres años y un segundo ciclo para la obtención de un título o el doctorado.
- Sistema de créditos ECTS para facilitar la movilidad del estudiante.

- Mejorar la movilidad de estudiantes y profesorado.
- Mejorar la cooperación en materia de calidad universitaria.
- Promover la dimensión europea de la enseñanza superior a través de los programas de estudios, cooperación interinstitucional, movilidad, formación e investigación.

Por último, estas medidas se concretan aún más en la reunión de ministros de Praga (2001):

- Reconocimiento de cualificaciones y competencias, no de títulos.
- Estructura de titulaciones de acuerdo con dos ciclos principales: grado y postgrado y tres niveles.
- Transformación del crédito de enseñanza en crédito ECTS o de aprendizaje.
- Garantía de calidad de las universidades europeas.
- Desarrollo de la dimensión europea en la educación superior.
- Aprendizaje para toda la vida.
- Programas de movilidad.

A partir de ese año, se han realizado diversas reuniones ministeriales que han tratado de evaluar el proceso abierto en la universidad europea: Berlín (2003), Bergen (2005) y Londres (2007). Los días 28 y 29 de abril de 2009 se vuelven a reunir en Lovaine.

Si se compara la evolución de los comunicados aprobados al final de cada encuentro, se observan aspectos quizás no excesivamente conocidos. Por un lado, la definición de EEES, a la vez que enfatiza aún más la necesidad de buscar una integración de la universidad europea, también reconoce que éstos son “diversos” (Comunicado de Londres, 2007). Calificativo necesario puesto que con el paso de los años la tarea unificadora se ha visto más complicada, con la incorporación de cuarenta y seis países (desde Portugal hasta Kazajastán). Son casi 4.000 centros de enseñanza superior los censados en la UE y vamos camino de los 13 millones de estudiantes.

Desde los inicios del proceso se han elaborado informes anuales bajo el epígrafe común de Tendencias. Estos documentos son utilizados por los ministros en cada reunión, para evaluar los avances en materia de EEES. El del año 2009 extrae las siguientes deficiencias: a) La división de la enseñanza superior en dos ciclos se ha adoptado de forma muy diversa, según los países implicados. Además, ciertas disciplinas formativas permanecen fuera del proceso de Bolonia, b) También los países europeos están entendiendo de manera distinta la aplicación de los créditos ECTS y su grado de desarrollo también es diferente, c) Aún se desconocen las mejoras reales introducidas por el EEES en las universidades. Por lo pronto, se detecta aún bajos índices de movilidad entre el alumnado y se denuncian barreras no explícitas que la obstaculizan y d) Hay una gran diversidad en cuanto a la implantación del Diploma Supplement tanto en el idioma de redacción como sus costes.

Independientemente de las deficiencias detectadas, se observa cómo en el transcurso de estos años han aparecido matizaciones a los primeros titulares de allá por 2001. A grandes rasgos, el discurso casi revolucionario de los inicios se ha suavizado: lo que en un primer momento intentaba ser una reforma estructural universitaria de parámetros elevados al intentar la práctica homologación de títulos en toda Europa, ha pasado al uso de unos términos más flexibles que dan a entender un mayor apego a la realidad.

De defender que todos los europeos estudien lo mismo aunque lo hagan en diferentes universidades, a confiar en que los títulos son comparables porque desarrollan las mismas competencias y se conceden en sistemas universitarios de “confianza”. Con ello, se ha facilitado la autonomía de los diferentes ministerios a la hora de abordar las reformas y ha dado vía libre para acordar las reformas de más o menos calado en cada país.

Algo semejante ha sucedido a nivel español. Hace un lustro se extendía en los foros universitarios, tanto los publicados como los no publicados, que desde el gobierno central se dictarían las titulaciones que iban a continuar y la autonomía universitaria en este sentido sería mínima. El resultado final sería el denominado entonces “Catálogo de Titulaciones”.

Sobre esos parámetros, la universidad española puso manos a la obra en un intento por conseguir aquellas parcelas de poder necesaria por lo que pudiera pasar. Sin embargo, coincidiendo con el cambio de gobierno, aquella idea inicial poco a poco se fue disipando a favor de un “Registro de Titulaciones” que se limitaría a recoger aquellos estudios que cada Universidad hubiera aprobado, tras los trámites legales oportunos. Un cambio que ha beneficiado al histórico concepto de “autonomía universitaria”, pero observado con preocupación en determinados ámbitos.

Por ello, no es de extrañar que ahora la información facilitada desde las diferentes administraciones universitarias españolas identifican más el EEES como la creación de un “escenario unificado de niveles de enseñanza en todo el continente, que permita la acreditación y movilidad de estudiantes y trabajadores por todo el territorio europeo” (Espacio Europeo de Educación Superior. Proceso de Bolonia, 2009), que como un espacio común donde se estudia lo mismo para una misma titulación.

## **La implantación del EEES en las universidades españolas**

Una vez resumidos los documentos-marco más básicos para aproximarnos al concepto de EEES, es el momento de enunciar unas reflexiones y argumentos acerca de cómo se ha traducido en España y en su sistema universitario.

1. La información acerca del EEES ha llegado -sigue llegando tarde- y, además, es escasa. Esta circunstancia deja traslucir una desorientación entre los gestores encargados de liderar el cambio tanto en los ámbitos ministeriales, como autonómicos

y universitarios. Por otro lado, los centros universitarios, cuando se han implicado en la información, lo han hecho a través de una gran diversidad de puestos políticos y actuaciones dispersas.

Los primeros encuentros organizados para informar a los equipos directivos universitarios andaluces no tienen lugar hasta al menos 2003. Encuentros en los que la información no sólo era difusa y en algunos casos contradictoria. Además, ésta se circunscribía a esos equipos directivos a los que se responsabilizaba de difundir esos confusos datos. Se olvidaban a los estudiantes y dejaban en manos de estos interlocutores una labor ingente. Los que en aquel tiempo asumimos el compromiso, nos vimos obligados a organizar jornadas, eventos, congresos con una elevada participación de docentes (Hijano 2007 y 2008) en los que determinados “profesionales del EEES” proporcionaban los datos que tenían en sus manos y que podían ser difundidos.

Un ejemplo de esta desinformación: hasta el pasado 10 de marzo, el Ministerio de Ciencia e Innovación no ha construido –no ha podido construir- una magnífica página web donde se explica de forma sencilla y pormenorizada el proceso de Bolonia o EEES. Web, por cierto, aún no mostrada por la Consejería Andaluza de Innovación, Ciencia y Empresa.

Y no ha podido, simplemente porque hasta hace algún semestre la administración universitaria española no tenía unas directrices y respuestas claras a preguntas evidentes que todos nos hacíamos. La ausencia de información ha provocado no sólo buena parte del apoyo conseguido en las movilizaciones estudiantiles, sino también las reticencias de parte del profesorado.

2. No debemos olvidar que el proceso de convergencia universitaria se realiza en paralelo con la denominada “Education and Training 2010” para las enseñanzas primaria y secundaria, donde se manifiesta claramente que la Unión Europea debe ser la economía basada en el conocimiento más competitiva y dinámica del mundo, capaz de crecer de manera sostenible con más y mejores empleos y mayor cohesión social. (European Council, Lisboa, Marzo 2000). Como sabemos, las políticas europeas educativas caminan torpemente para conseguir, también el próximo año los siguientes indicadores:

- Reducir las tasas de abandono escolar prematuro (fracaso escolar) a menos del 10%.
- Aumento del número de titulados en matemáticas, ciencias y tecnología y disminuir las diferencias de género en este sentido.
- El 85% de la población de 22 años debe poseer un título de educación secundaria superior
- Reducir un 20% los rendimientos insatisfactorios en lectura en el alumnado de 15 años con respecto a los datos del año 2000.
- Al menos el 12,5% de la población adulta en edad de trabajar debería estar participando en educación permanente.

Es decir, el Espacio Europeo de Educación Superior es tan sólo una pieza más de la balbuceante, pero cada vez más presente en nuestras vidas académicas, política educativa europea.

Llegados a este punto, nos resulta especialmente curioso observar cómo los llamamientos contra el EEES han eludido la terminología “europea”, sustituida por el lema de “Plan Bolonia”. Cambio a todas luces nada inocente. No sólo se trata de identificar un enemigo más comprensible que unas siglas (EEES), un enfrentamiento contra algo ya “planificado” desde fuera, sino también se pretende eludir ser calificado como un movimiento “antieuropeísta”.

3. No parece que los datos manejados por los ministros de educación europeos acerca del deterioro de la enseñanza universitaria y su presencia en el mundo sean irreales.

Es bien sabido que la Universidad siempre ha tenido la imperiosa vinculación con el entorno sociocultural y a los cambios que en su seno se generan. Los cambios ahora resultan necesarios, y han sido detectados por diversos autores. Sánchez y Zubillaga lo enuncian claramente:

“La educación superior, tradicionalmente un nivel educativo restringido a minorías, fundamentada en modelos de enseñanza centrados en el docente, basada en una concepción del conocimiento como algo cerrado, definitivo y estático, y bajo la predominancia de un modelo trasmisor de información, se ha visto desbordada por múltiples factores que demandaban y han apresurado un cambio cultural” (Sánchez y Zubillaga, 2005).

Cambios tales como el incremento del número de estudiantes, la descentralización y la autonomía universitaria, colaboración entre las universidades extranjeras, demandas de formación continua, presión del mundo empresarial, introducción de las nuevas tecnologías, movilidad de profesorado y alumnado, determinan la necesidad de un cambio en la orientación de la universidad del siglo XXI.

Dos ejemplos más: si consultamos cualquier base de datos de movilidad de estudiantes y profesorado, las universidades de Estados Unidos siguen ostentando el primer lugar como destino preferente para realizar estudios de especialización o para el desarrollo de investigaciones de excelencia, máxime en los ámbitos de las tecnologías o de las ciencias.

Por otro lado, aunque la duda se cierne sobre la metodología empleada para su construcción, las clasificaciones de universidades del mundo, siguen mostrando cómo las universidades americanas del norte consiguen los primeros lugares en el mundo. Como muestra, la edición de 2008 de Times (Higher Education) muestra que hay que descender al puesto 25 para encontrar un centro de enseñanza superior no anglosajón. En las 200 primeras están ya universidades griegas, hindúes, holandesas, mexicanas, francesas, argentinas, alemanas... y sólo una española (Universidad de Barcelona, en

el puesto 186). En la clasificación de la Universidad de Shangai, sólo la Universidad de Barcelona, la Complutense y la Autónoma de Madrid están entre las 100 primeras europeas.

Estos son datos que desde una perspectiva docente o académica pueden ser muy objetables, pero las administraciones universitarias los están teniendo muy en cuenta a la hora de planificar las líneas de actuación política.

4. El EEES supone un cambio metodológico: evaluación, tutorías, actividades formativas, docencia, contenidos... Es la primera vez. Ahora afrontamos unos cambios en la Universidad española que nunca en su historia habían sido acometidos de manera real. Cambios que en ningún momento vienen reflejados en la normativa al uso. Amparados en la necesidad de asumir el crédito ECTS, como reflejo de todas las actividades formativas que realiza el alumnado y no sólo las horas de clase real, los docentes nos hemos visto abocados a ser adiestrados –muchas veces por el método del ensayo-error- en la planificación de prácticas, evaluación de las mismas, búsqueda de actividades en clase distintas a la lección magistral y plantear la materia como medio para la consecución de competencias y, además de forma coordinada con el resto de los docentes de la titulación. Estamos tratando de construir una universidad dialogante en todos sus ámbitos (Flecha y otros, 2004). Ahora bien, ¿cómo se va a iniciar esa labor, si se suele desconocer hasta las tareas de investigación de los compañeros de departamento?

El cambio es radical. No estamos ante una reforma que sólo modifique la denominación del centro, el número de créditos de la asignatura, la relevancia de nuestra área de conocimiento para la formación de ese titulado, o el nombre de la titulación o de las asignaturas, sino un cambio que nos exige un cambio en el papel a desempeñar por el docente y por el alumnado. Unos cambios metodológicos que diversos autores consideran que el profesorado ha asumido como necesarios (Ruiz y Martín, 2005)

En el caso de Andalucía, durante los cinco últimos años y por iniciativa de la entonces denominada Secretaria General de Universidades e Investigación de la Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía, y con el asesoramiento de la Comisión Andaluza para el EEES, pusieron en marcha las denominadas “experiencias piloto” a las que los centros se adscribían por decisión de sus respectivos órganos de gobierno. Se pretendía con ello “avanzar en la integración de la enseñanza superior andaluza en el EEES”. La iniciativa tuvo como objetivos “el entrenamiento de los profesores en el nuevo modelo educativo propuesto ‘por la Declaración de Bolonia y la obtención de resultados experimentales que conformen una opinión andaluza tanto en la forma de desarrollar las enseñanzas como en la próxima reestructuración de las titulaciones” (Texto de la convocatoria).

Tras la elaboración de una guía docente común para cada titulación en Andalucía y unas guías particulares de la titulación en cada universidad, se procede a la implantación de la experiencia. Se trata con ello de un entrenamiento en nuevas for-

mas metodológicas de acuerdo con los criterios que impone el EEES. La adscripción a la experiencia piloto supone también la evaluación de la experiencia por medio de encuestas entre profesorado y alumnado. Estas experiencias piloto han tenido como consecuencia que un buen número de docentes hayan reflexionado sobre su docencia y hayan planteado nuevas temáticas vinculadas a sus asignaturas.

Muchos docentes se han implicado en cambios con el único interés de mejorar la calidad de su enseñanza y conseguir que sus alumnos aprendan más y en mejores condiciones. Constituyen lo que Juan Freire (2005) denomina “profesores pioneros del EEES”. Los cambios en las materias se han realizado de acuerdo con diferentes procedimientos: la experiencia previa en la enseñanza de la asignatura, las lecturas realizadas sobre cuestiones educativas y universitarias, pero también la improvisación a la luz de las informaciones recogidas, la intuición, la innovación desde el conocimiento y la experiencia relevantes, la creación, la experimentación y el ensayo/error.

La aplicación de estas experiencias piloto ha hecho evidente que el papel del docente universitario sufre un cambio sustancial. Si anteriormente, el profesor dedicaba un tiempo muy limitado a la preparación y exposición de la asignatura, en el “entrenamiento” de las experiencias, estas tareas se llevan un porcentaje del tiempo semanal muy superior al modelo anterior. La preparación de las actividades, su desarrollo y la evaluación de los ejercicios prácticos demandan sus horas que son restadas de las tareas investigadoras también intrínsecas a la docencia universitaria. El docente universitario se encuentra ante la duda de la valoración administrativa de los méritos docentes por medio de sus publicaciones e investigaciones y la prácticamente nula valoración que hasta el momento se realiza de su actividad docente.

Este esfuerzo suplementario -y necesario- ha tenido como consecuencia que algunos docentes comienzan a identificarse como “profesores quemados con el EEES”, utilizando el concepto de “burn-out”: docentes que abordan la tarea con ilusión, esfuerzo, incluso con una preparación previa específica sobre técnicas y metodologías diferentes, y que no ven a medio plazo la “utilidad administrativa”. También un buen número de docentes voluntariamente han decidido no implicarse en este proceso. La aceptación del EEES varía en función de las titulaciones, departamentos e incluso hasta de los cursos.

Uno de los elementos que vertebran el sentido del EEES es el nuevo papel a desempeñar por el alumnado en todo este proceso. El estudiante se convierte en un “gestor autónomo de su aprendizaje” con el desarrollo de las siguientes actividades, según Gil Flores (2004):

- Identificar sus necesidades de formación
- Establecer sus objetivos de aprendizaje
- Planificar sus actividades formativas
- Utilizar la oferta de tutoría del profesor
- Analizar su proceso de aprendizaje



- Autoevaluar sus adquisiciones
- Buscar recursos documentales o contextuales

El EEES supone el cambio en las actitudes y comportamiento del alumnado que pasa de ser sólo un simple “receptor” de la información que es emitida por el docente, a jugar un papel más dinámico y participativo a través otras actividades propuestas en la guía docente, como por ejemplo, las actividades académicamente dirigidas. Este cambio provoca desde malestar a incertidumbre entre los estudiantes.

El catálogo de actividades a realizar en el aula se ha incrementado notablemente pero con el agravante de la descoordinación entre los docentes. Es decir, ahora tienen que realizar más actividades y dedicarles más tiempo a lo largo de todo el curso y a todas las materias. Esto ha supuesto una carga de trabajo considerable de los estudiantes. Los docentes se ven obligados a superar las denominadas “culturas balcanizadas” de los departamentos o áreas de conocimiento.

Por último, y de forma muy resumida, los recursos son otro de los elementos que pueden dar al traste con cualquier tipo de experiencia en el marco del EEES. Aunque el discurso de la demanda de medios siempre es un elemento recurrente, junto al de la financiación, es obvio que sin unos nuevos espacios, utensilios, e incluso hasta herramientas informáticas, es difícil acometer estas nuevas tareas encomendadas. Es una de las reformas más evidentes y de la que ya incluso los medios de comunicación se hacen eco, como sucedía hace unas semanas en el diario Sur de Málaga que usaba el significativo titular “La UMA hace obras para recibir a los nuevos Grados. Los centros adaptan sus espacios a la nueva enseñanza” (*Sur*, 3 de marzo de 2009).

5. La aplicación del EEES en España, sobre todo en lo que a los masteres se refiere, supone la ocupación de un nuevo espacio formativo que hasta hace unos años estaba protagonizado exclusivamente por las empresas privadas.

Sabemos que durante buena parte del siglo XX la enseñanza secundaria estuvo sólo al alcance de unas élites. Sabemos también que en la década de los sesenta este nivel se populariza. Con la llegada de esas generaciones de estudiantes, una política de becas y la creación de un buen número de universidades, es cuando los centros de enseñanza superior empiezan también a perder el carácter elitista.

Como reacción a esa realidad, el mismo sistema formativo elitista crea un nuevo nivel (el postgrado) en el que sólo interviene la empresa privada y que lo programa de acuerdo con sus intereses académicos y económicos.

Este esquema elaborado en las décadas de los ochenta y noventa parece que va a ser de nuevo roto por la iniciativa estatal. La aparición de masteres oficiales con precios públicos y que respondan en parte a la demanda social y del mercado productivo, es una actuación política encaminada a la búsqueda de una mayor igualdad y cohesión social. Se trata de nuevo de popularizar un nivel de formación hasta hace poco en manos de esas élites.

6. A la luz de estas reflexiones, es evidente que caminamos hacia un cambio de modelo universitario. Diversos autores lo han denunciado. Caminamos de un modelo europeo de centro de enseñanza superior al anglosajón. Otros consideran que Europa busca una “tercera vía”:

“en este periodo las universidades españolas han abandonado el modelo napoleónico representado por el carácter funcionarial, el gobierno burocrático y, sobre todo, su orientación profesionalizante. Se trataba de una institución cuya misión fundamental era transmitir unos conocimientos que se pensaban serían válidos prácticamente durante toda la vida y que tenían su reconocimiento en un título que permitía el acceso seguro a una profesión estable. Lo que no está claro es que las universidades españolas hayan alcanzado plenamente una nueva configuración. Más bien están en una situación transitoria (...) merece la pena destacar el grado insuficiente de apertura a la competencia, de servir a toda la sociedad como una institución especializada en generar nuevos conocimientos y promover el desarrollo tecnológico” (Pereyra, Luzón y Sevilla, 2006).

Parece evidente que el término acuñado en Europa de “aprendizaje a lo largo de la vida” o la constante búsqueda de la vinculación con la sociedad, origina la necesidad de cambiar un modelo universitario acorde con unas décadas en las que parece evidente que pocos niegan el valor del conocimiento y su transferencia a la sociedad.

7. El nuevo modelo de Universidad recoge también un nuevo modelo de gestión, basada en conceptos de calidad y excelencia. La gestión universitaria se ha visto inundada de conceptos y los procesos relacionados con esos términos, en los que prima la identificación de procedimientos y objetivos cuantificables, medios para su consecución y los premios por su obtención. El ejemplo de los contratos-programa es una buena muestra de ello.

Estos procedimientos están obligando a que las unidades gestoras que divagaban en la apatía, cubran y descubran esos procedimientos y formas de trabajo colaborativo que hasta el momento no existían.

Por otro lado, el EEES está siendo aprovechado para la aparición de nuevas formas de control universitario, especialmente en lo que a contratación de profesorado se refiere. Validación, acreditación, verificación, son términos que en estos últimos años se han incorporado a nuestro día a día de la jornada de trabajo y que para muchos docentes denotan una desconfianza de la administración hacia su labor.

8. En estos momentos, la universidad española está ya viviendo el proceso de negociación de los nuevos planes de estudio. Ahora todo lo planteado con anterioridad en relación con el EEES está pasando a un segundo plano: las competencias, las nuevas metodologías, las reuniones de coordinación de las titulaciones, etc.

Finalmente, lo vivido en estos últimos años parece dejado atrás a favor de lo que es tradicional en la universidad española: la defensa de lo nuestro. Ya las áreas de conocimiento, aunque aún desconocen su futuro, han planificado sus actuaciones para garantizar que sus materias al menos obtengan la misma presencia que en los planes anteriores. Las Comisiones nombradas al efecto y los planes de estudio de los grados aprobados para el año próximo, así lo demuestran.

9. 2010 no parece el final. Ante la inminente llegada de esa fecha marcada en 1998, surge una nueva meta cronológica, la denominada “Estrategia Universidad 2015” que tiene, en palabras de la Ministra Garmendia el objetivo concreto y cuantificable de “situar a España entre los 10 países más avanzados del mundo en educación superior universitaria, ciencia, tecnología e innovación y a nuestras universidades entre las más atractivas y competitivas de Europa, garantizando que el sistema universitario español en su conjunto, siga avanzando hacia la excelencia y se consolide en el contexto internacional” (Nota de prensa. Ministra Cristina Garmendia, 9 de marzo de 2009). Se trata de renovar el acuerdo inicial de obtener “universidades con un sistema formativo y unas actividades de investigación y transferencia de conocimiento de calidad y competitivas en el panorama europeo e internacional”.

## **Consideraciones finales**

El proceso de implantación del Espacio Europeo de Educación Superior supone -como cualquier otro tipo de reforma universitaria/educativa- por un lado, la búsqueda y obtención de una red de apoyos mutuos entre los implicados, en este caso entre los docentes de distintas titulaciones en la misma universidad, como entre los que imparten la misma titulación en diferentes universidades; y construir una oferta formativa significativa, que proporcione los conceptos e ideas básicas sobre el contenido de las reformas a implantar y, por último, el ejercicio profesional práctico. Es obvio que estamos en estos momentos “ante una oportunidad de cambio para la enseñanza en la Universidad” (Ortega, 2005).

Ahora bien, hay que dejar bien claro que se afronta un reto en la universidad que no se había dado en reformas anteriores. Mientras que históricamente las reformas y contrarreformas universitarias prácticamente afectaban tan sólo -simplificando intencionalmente y dejando de lado las consecuencias sociopolíticas de dichas reformas- a los planes de estudio y a las diferentes figuras de profesorado.

El EEES supone un cambio -además de la estructura, organización y demarcación de departamentos, créditos, centros y titulaciones- en las mentalidades tanto de profesorado como de alumnado. Ambos actores van a desempeñar paulatinamente un papel diferente al actual. Y eso no había sucedido nunca. El histórico modelo docente universitario de un profesor poseedor de la información y del conocimiento que transmite esos conocimientos a un alumnado meramente receptor, tiene que cambiar

porque la sociedad es otra. El EEES deberá suponer no sólo la pugna por la mayor o menor presencia en créditos en los planes de estudio de determinadas áreas, sino también un cambio en mentalidades y en metodologías.

Por otro lado, el Espacio Europeo de Educación Superior se está utilizando intencionalmente para remover anquilosados vicios y estructuras cimentadas décadas atrás. Michavila ya anunciaba en 2005 que esta vez se trata de cambios profundos que llegarán a los cimientos. Tras el parapeto del europeísmo penetra en la universidad española un intento de cambio de métodos educativos. No se trata de cambios de nombres de titulaciones o materias. Se trata esta vez de un cambio que logre entrar en esa “caja oscura” que también es el aula universitaria, y modifique esa realidad cotidiana de la universidad española (Viñao, 2002).

## Bibliografía

- Comunicado de Londres. Hacia el Espacio Europeo de Educación Superior: respondiendo a los retos de un mundo globalizado. 18 de mayo de 2007.
- Declaración de la Sorbona. Declaración conjunta para la armonización del diseño del Sistema de Educación Superior Europeo, 25 de mayo de 1998.
- Documento de convocatoria de experiencias piloto para la implantación del crédito europeo (ECTS) en Andalucía, 2003.
- Espacio Europeo de Educación Superior. Proceso de Bolonia. Universidad de Málaga, 2009.
- Feixas, M. (2004). De Bolonia a Berlin. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(1), 149-162.
- Flecha, R. y otros (2004). El proceso educativo de convergencia europea, una mirada crítica. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18 (1), 81-89.
- Freire, J. (2005). *Estrategias para la adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior en titulaciones de Ciencias*. Conferencia pronunciada en el Plan de Formación Docente del profesorado universitario de la Universidad de Extremadura, marzo 2005.
- Gil Flores, J. y otros (2004). *La enseñanza universitaria. Planificación y desarrollo de la docencia*, Madrid: EOS.
- Hijano del Río, M. (Coord.) (2007). *Las experiencias piloto en la Universidad de Málaga. El Espacio Europeo de Educación Superior en las aulas*. Málaga: Universidad de Málaga.
- Hijano del Río, M. (Coord.) (2008). *Las titulaciones de educación ante el Espacio Europeo de Educación Superior. Análisis de experiencias*. Málaga: Aljibe.
- Michavila, F. (2005). No sin los profesores. *Revista de Educación*. 337, 37-49.
- Nota de prensa. La Ministra de Ciencia e Innovación presenta la Estrategia Universidad 2015 en la Universidad de Zaragoza. 9 de marzo 2009.

- Pereyra, M.; Luzón, A. y Sevilla, D. (2006). Las universidades españolas y el proceso de construcción del Espacio Europeo de Educación Superior. Limitaciones y perspectivas de cambio. *Revista Española de Educación Comparada*. 12, 113-143.
- Ortega Ruiz, R. (2005). Espacio Europeo de Educación Superior: una oportunidad de cambio para la enseñanza en la Universidad. *Investigación en la Escuela*. 57, 5-14.
- Ruiz, C. y Martín, C. (2005). Innovación docente en la Universidad en el marco del EEES. *Educatio*. 23, 171-189.
- Sánchez Hipola, P. y Zubillaga, A. (2005). Las universidades españolas ante el proceso de convergencia europeo: análisis de las medidas institucionales y acciones de aplicación y coordinación. *Revista de Educación*. 337, 169-187.
- Viñao, A. (2002). *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas*. Madrid: Morata.

