

El EEES en España: una reforma más allá de la Universidad

David Caldevilla Domínguez

Universidad Complutense de Madrid

davidcaldevilla@imagometrica.com

RESUMEN

La educación superior de la Unión Europea asume, desde el curso académico 2010-2011, la responsabilidad de homogeneizar los planes de estudio y los métodos de evaluación, con el fin de que los futuros titulados dispongan de una cualificación reconocida de manera equivalente en todos los países miembros. Para ello, se ha desarrollado un ambicioso proceso conocido como 'Plan Bolonia' (EEES, o Espacio Europeo de Educación Superior), que extiende el sistema educativo universitario anglosajón al territorio europeo continental. Las principales novedades que este modelo incorporará al sistema educativo español siguen tres líneas: el viraje del peso educativo del docente al alumno, la incorporación de la empresa privada al proceso de formación del alumnado, y el empleo universal de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación al desarrollo cotidiano de las clases. Reflexionamos en este artículo, en primer lugar, sobre la pertinencia de esta reforma; también sobre cómo se enfrenta un sistema educativo como el español a cada una de las tres líneas de reforma; y, en último lugar, expondremos las particularidades de la cultura social y educativa española que han quedado fuera del alcance del 'Plan Bolonia', y que nos parecen esenciales para llegar a una verdadera homogeneización en materia formativa, y también social.

Palabras clave: Bolonia, educación superior, EEES, ECTS y Universidad.

Recibido: julio 2010

Aprobado: septiembre 2010

ABSTRACT

The EEES in Spain: a reform beyond the university

The Higher education in the European Union has, since the academic year 2010-2011, the responsibility to standardize the curriculum and the evaluation methods, so that future graduates have a qualification recognized as equivalent in all countries associated. To achieve this end, we have developed an ambitious process known as 'Bologna plan' (EEES or European Higher Education Area, which extends the Anglo-Saxon system of higher education to the continental European territory). The main changes that this model will incorporate into the Spanish education system follow three lines: the shift of educational weight from the teacher to the student, the incorporation of the private enterprise to the process of training of the students, the universal usage of new information technologies and communication oriented to class development daily. We reflect in this article, first, on the relevance of this reform, but also about how an education system faces an educational Spanish system to each of the three lines of reform, and, finally, we discuss the particularities of the Spanish social culture and

education which are outside the scope of the 'Bologna Process', and which we consider essential to reach a true standardization in formation and sociability.

Keywords: Bologna, higher education, EEES, ECTS and University.

RÉSUMÉ

Le Eees En Espagne: Une Réforme Au – Delà de l'université

L'éducation supérieure de l'Union Européenne assure depuis la période académique 2010 – 2011 la responsabilité d'homogénéiser les plans d'étude et les méthodes d'évaluation afin que les futurs diplômés disposent d'une qualification reconnue de façon équivalente dans tous les pays membres. C'est pourquoi on a développé un plan ambitieux connu sous le nom de Plan Bolonia (Espace européen d'éducation supérieure, EEES) qui inclut le système universitaire anglo-saxon au territoire européen continental. Les principales nouveautés que ce modèle incorporera au système éducatif espagnol, suivent trois grandes lignes: la modification du poids éducatif de l'enseignant sur l'étudiant, l'incorporation de l'entreprise privée dans le processus de formation des étudiants et l'emploi universel des nouvelles technologies d'information et de communication dans la réalisation quotidienne des cours. Nous réfléchissons dans cet article, en premier lieu, sur la pertinence de cette réforme, puis aussi sur la manière que le système éducatif comme espagnol traite chacune des trois grandes lignes de la réforme et enfin, nous exposerons les particularités de la culture sociales et éducative espagnole qui sont restées en dehors de Plan Bolonia et qui nous semblent essentielles pour arriver à une véritable homogénéisation en matière formative et aussi sociale.

Mots clés: Bolonia, éducation supérieure, EEES, ECTS et Université.

RESUMO

O EEES em Espanha: uma reforma para além da universidade

A educação superior da União Europeia assume, desde o curso académico 2010-2011, a responsabilidade de homogeneizar os planos de estudo e os métodos de avaliação, com o fim de que os futuros titulados disponham de uma qualificação reconhecida de maneira equivalente em todos os países membros. Para isso, se desenvolveu um ambicioso processo conhecido como 'Plano de Bolonha' (EEES, ou Espaço Europeu de Educação Superior), que estende o sistema educativo universitário anglosaxónico ao território europeu continental. As principais novidades que este modelo incorporará ao sistema educativo espanhol seguem três linhas: a viragem do peso educativo do docente ao aluno, a incorporação da empresa privada ao processo de formação do alumnado, e o emprego universal das novas tecnologias da informação e a comunicação ao desenvolvimento quotidiano das classes. Reflexionamos neste artigo, em primeiro lugar, sobre a pertinência desta reforma; também sobre como se enfrenta um sistema educativo como o espanhol à cada uma das três linhas de reforma; e, em último lugar, exporemos as particularidades da cultura social e educativa espanhola que ficaram fora do alcance do 'Plano de Bolonha', e que nos parecem essenciais para chegar a uma verdadeira homogeneização em matéria formativa, e também social.

Palavras chaves: Bolonha, educação superior, EEES, ECTS e Universidade.

Introducción

La puesta en marcha del modelo de enseñanza universitaria conocido coloquialmente como ‘Plan Bolonia’ -pues la ciudad italiana de Bolonia acoge la más antigua Universidad (fundada en el año 1088 por el jurista local Irnerio) de cuantas hoy día siguen impartiendo enseñanza-, y oficialmente como Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), promete marcar un antes y un después en los sistemas educativos europeos, y concretamente en el español. El hito que se pretende conseguir mediante la implantación de un marco común de evaluación y homogeneización de los estudios superiores a nivel de todos los territorios de la Unión Europea, pasa por una consideración equivalente de la cualificación de todo estudiante y del currículo disciplinar, cualquiera que sea su país, y por ende su sistema educativo elemental de procedencia.

Sin embargo, un objetivo en apariencia tan deseable como es la consolidación de un mercado laboral común y equitativo para todos sus nuevos integrantes, no está exento de lagunas y recovecos, cuanto menos, complicados. Simplificando los conceptos intervinientes, en nuestra opinión, la reforma propuesta insta a abandonar las señas de identidad particulares en su *modus educandi* a favor de un protocolo educacional impuesto desde las instituciones por ser considerado como “más deseable”, afectando a todos aquellos modelos educativos no basados en el denominado ‘tutorial sajón’ (propio, como su propio nombre indica, de países de tradición cultural anglosajona, entre los que destacan Reino Unido, Estados Unidos y Australia).

También resulta de complicada aplicación el desarrollo de prácticas en empresas, no por el hecho en sí, que, en el caso del sistema universitario español, es de necesaria recurrencia, ya que el matrimonio empresa-universidad tendía a enfriarse actualmente (muchas voces desde todos los sectores y actores educativos redundaban en el hecho de que la Universidad debía enfocarse más hacia la correcta ejecución de algún perfil de empleo en concreto), sino por la puerta abierta que la institución universitaria deja al papel protagónico de la empresa privada, que entrará de lleno en el proceso de moldeamiento de la personalidad de la Universidad -y para la que se había dotado de herramientas como la autonomía universitaria para así desarrollarlo plenamente.

Así, se dice que es labor de la Universidad enseñar a pensar. Pues bien, Bolonia redistribuye esta responsabilidad entre la institución educadora por antonomasia, y uno

de los actores sociales más emblemáticos para el desarrollo económico: la empresa privada.

Por último, y en esto radica fundamental mudanza de formas y estilos actualizándolos al presente, la reforma del sistema universitario se erige en adelantada de la integración de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TT.II.CC.) de tan grande importancia en la vida profesional y personal. Para ello se dotará a los docentes y a sus pupilos de las herramientas informáticas necesarias para hacer del uso extensivo de este tipo de tecnologías, parte central del proceso de su educación y de la preceptiva evaluación.

Las mayores incertidumbres en este capítulo derivan de una doble vertiente. Por un lado, la libertad de cada centro universitario y cada gobierno para pactar los sistemas operativos que se utilizarán en el ámbito universitario, hecho que no favorece la homogeneidad entre usuarios de las TT.II.CC. sino que amenazan con convertirse en una Taifas tecnológicas (y a buen seguro la amplísima mayoría de centros pactará con grupos informáticos privados, tales como Microsoft o Apple). La segunda vertiente es la más compleja, ya que los grados y posgrados propuestos, tal y como se han concebido, dificultan y tienden a imposibilitar un conocimiento profundo del funcionamiento más elemental de estas TT.II.CC., apostando el EEES por su empleo (pero no su amplio manejo) en la formación, en esta materia, de técnicos muy especializados (en bases de datos, en flujos de imagen y sonido, en algoritmia y programación...), en lugar de ofrecer alternativas más completas como las que se pueden encontrar en las actuales Ingenierías Superiores de Informática.

El ‘tutorial sajón’ frente al modelo clásico latino

La práctica totalidad de los sistemas universitarios europeos otorgan sus títulos previa obtención de un número de créditos (divididos en varias categorías, en el caso de España se distinguen los créditos obligatorios, los troncales, los optativos y los de libre configuración, hecho que permite que cada alumno configure un currículum académico único y hasta cierto punto especializado a partir de sus elecciones). Cada asignatura tiene asignado un valor en créditos, en función de su peso en horas lectivas, y su aprobado (independientemente de la calificación con que sea superada) granjea al alumno la totalidad de los créditos asociados a dicha asignatura.

Pero, ¿qué es un crédito? La respuesta varía según el sistema en el que indagemos. En España y los países latinos, un crédito equivale a un determinado número de horas de trabajo docente, es decir, de clase magistral o práctica, siempre presencial, impartida por el profesor de la asignatura a los alumnos matriculados en ella. Esto no deja lugar a las horas de desarrollo práctico de las lecciones, que pueden ejercerse, pero no están regladas por ningún tipo de documento legal o estatutario (no obstante, cada centro universitario puede imponer sus cuotas de clases prácticas, así como definir qué es una clase práctica). El alumno supera una asignatura y obtiene sus créditos curriculares tras aprobar un examen final oficial correspondiente al temario impartido en clase.

El hecho de que, sea cual sea el método de evaluación elegido por el docente (recordemos que la libertad de cátedra -derecho constitucional- de la que se disfruta en las universidades españolas permite al profesorado ofrecer alternativas varias al examen final, alternativas que van desde los parciales liberatorios hasta los trabajos periódicos de evaluación continua, exámenes orales, tipo multiopción...), el alumno tenga dos derechos básicos como son los de conocer el temario y el método de evaluación el primer día de clase, y el de poder acudir a la convocatoria oficial como alternativa a cualquier otro método de evaluación propuesto por el docente, favorece que, en España, Italia o Alemania, por ejemplo, un considerable número de alumnos pueda compaginar la enseñanza universitaria con el desempeño de un empleo remunerado. Es decir, el sistema español favorece que se estudie y se trabaje al mismo tiempo, siempre que el alumno se vea capaz de superar las asignaturas marginalmente a su presencia asidua en las aulas.

En el sistema educativo español, se suele entender el concepto de tutoría como una reunión, de carácter excepcional a la que el discente tiene derecho en un horario fijo preestablecido, con el profesor a cargo de una asignatura. Dado que las aulas españolas están, generalmente, masificadas (es difícil encontrar aulas con menos de treinta alumnos matriculados en la mayoría de las carreras), al docente le resulta imposible llevar un control personalizado de la evolución de cada alumno, lo que convierte la experiencia educativa en un proceso sumamente impersonal, en el que un emisor transmite un mensaje de manera unívoca a una serie de receptores, y los examina sobre las vicisitudes del mismo al concluir el cuatrimestre. La tutoría queda relegada al ámbito extraescolar, normalmente por iniciativa del alumno, que persigue, mediante el trato adicional con el docente, un complemento para su formación, o, incluso, la propuesta de una evaluación adaptada a una situación personal que dificulte su estudio (caso de que

el alumno trabaje, por ejemplo, algo de casi imposible conciliación en el marco EEES). Podemos identificar este tipo de relación tutorial como un híbrido entre las tutorías burocráticas clásicas de la enseñanza francesa posterior a la Ilustración, y las tutorías académicas, limitadas al asesoramiento sobre trabajos de curso, bibliografía, etc.

Existe otro tipo de tutorías, las propias del modelo anglosajón, que se caracterizan por el nivel de implicación personal tanto del docente como del alumno. Se entiende que en estos sistemas (y sus herederos, como el EEES) el profesor no es un simple emisor y evaluador de informaciones, sino que, además, tiene una responsabilidad para con cada uno de sus alumnos, que pasa por la obligación de formar al discente como persona, preocupándose por él, y ejerciendo, en definitiva, una cuasi-figura paterna adicional, para hacer así que sus recomendaciones sobre las mejores opciones a nivel personal y profesional sean lo más fundamentadas posible. Consideramos este tipo de atención personalizada extra-clase magistral, como un conglomerado de las tutorías docentes (las del modelo clásico anglosajón, propias de los centros superiores de la Inglaterra previctoriana) y las asesorías personales (características de la evolución de dicho sistema, en parte gracias al modelo educativo de las Universidades de EE.UU.).

Inspirado por este modelo tutorial, el EEES impone a los docentes la obligación de llevar a cabo asesorías personalizadas y seminarios guiados para grupos (muy) reducidos, a fin de que se logre una afinidad real entre el profesor y su alumnado, y elevando así al docente a un nivel de guía personal y profesional, invistiéndole, en forma y manera, de una autoridad comparable a la de un tutor legal. La adopción de este sistema tutorial implica, de manera indirecta, la imposición de un cierto tipo de predisposición en los alumnos, a dedicar un tiempo a su formación universitaria, superior al de la simple clase presencial, y que conlleva la transmisión de una serie de valores asociados a la institución universitaria en cuestión. ¿Cuáles son los valores de las Universidades españolas? Es difícil de ponderar, ya que la amplia mayoría de los alumnos entiende su paso por las aulas como un requisito imprescindible para conseguir la ansiada cualificación con la que acudir a una entrevista de trabajo más que como un elemento conformante de su personalidad, cultura y saber estar en el mundo. Por el contrario, los alumnos de centros como Oxford (cuyo lema es ‘Los mejores entre los mejores’ y su chaqueta verde lo recuerda) saben que la etapa que vivan entre las paredes de la Universidad será la que los construya como adultos, y en las sociedades anglosajonas, los licenciados nunca se acaban de desprender de la etiqueta de “alumno de”, filosofía ésta heredada por los estadounidenses.

Prueba de ello es que el sistema de créditos del EEES se aleja del modelo latino, y en lugar de definir el crédito como “diez horas de clase docente”, como ocurre en España, se especifica que el crédito europeo (ECTS – *European Credit Transfer and accumulation System* o ‘Sistema de transferencia y acumulación de créditos europeos’) tiene un valor de “veinticinco horas de trabajo del alumno”, dividiéndose además estas veinticinco horas en “nueve horas de docencia presencial obligatoria” y “dieciséis horas de trabajo autónomo”. Y es que, “frente al paradigma tradicional que centra el eje de la enseñanza sobre la tarea del profesor, el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) promueve una teoría basada en el supuesto de que sólo se logra un aprendizaje eficaz cuando es el propio alumno el que asume la responsabilidad en la organización y desarrollo de su trabajo académico” (de Miguel, 2005). Este sistema, que choca frontalmente con el español y el de los países con una cultura educativa afín, dificulta enormemente la posibilidad de que el alumno ejerza, al mismo tiempo que cursa sus estudios, una labor remunerada.

La obligatoriedad de las nueve horas de clase presencial por crédito se comprobará mediante listas que el profesor pasará a diario a los alumnos, y que éstos tendrán que firmar. Idealmente, los alumnos dispondrán de un resquicio, ya que no deberían verse atados a un horario fijo ni a un grupo concreto asignado en la matrícula. Cada clase debería impartirse varias veces a lo largo de una semana, y cada alumno debería poder elegir qué turno le favorece más en cada momento. Pero esta modalidad de turnos resulta inviable en el modelo español, donde cada profesor (y no cada departamento) puede decidir su temario y el ritmo al que lo imparte, y las clases, como ya hemos comentado, se hallan mucho más masificadas que en países como Reino Unido.

Llegados a este punto, resulta evidente que “aceptar este principio supone enfocar necesariamente los procesos de enseñanza desde una perspectiva distinta a la actual ya que el centro de la actividad pasa del profesor al estudiante” (de Miguel, 2005). Para que un cambio de esta magnitud pudiera implantarse con éxito, sería necesario un cambio en la mentalidad global y sobre todo en los medios al servicio de la Universidad y de sus actores, algo que parece poco probable -más aún cuando lo único que homogeneiza el EEES es la enseñanza superior, y no la base con que los alumnos de cada país llegan a ella, y que por cierto, es lo que realmente marca la diferencia entre estudiantes de España y de otros países (los programas de intercambio de estudiantes a nivel europeo, como el famoso Erasmus, se vienen ejecutando con éxito desde hace años).

La nueva relación entre Universidad y empresa privada

Del mismo modo que se puede hablar de éxito en el programa de intercambio de estudiantes, podemos hacerlo con el programa de prácticas en empresas. Gracias a los convenios firmados entre las entidades participantes y las universidades, los estudiantes con más del 50% de créditos superados se benefician de la posibilidad de formar parte de una bolsa de empleo especialmente dedicada a sus necesidades, siéndoles ofrecidos trabajos de media jornada durante períodos de prueba, típicamente de un trimestre o un semestre, ampliables al doble de la duración inicial. La empresa que decide participar también se beneficia económicamente, pues el Estado ofrece una retribución a la entidad por lo que se entiende como una contribución al sistema educativo superior, y a su eficiencia como motor de la sociedad. Sobre el papel esta iniciativa es muy interesante para evitar el divorcio empresa/Universidad, pero en la práctica no es plenamente aplicable en carreras como las de Humanidades o Ciencias Sociales.

El funcionamiento de estas prácticas es simple: las universidades participantes han de crear un departamento externo, denominado genéricamente COIE ('Centro de orientación e información de empleo'), que hace las veces de intermediario entre los alumnos que deseen hacer uso de este servicio de prácticas y las empresas que opten por beneficiarse de las ventajas que a buen seguro les aportará contar con estudiantes en sus últimos años de carrera. Los alumnos deben a su vez crear, mediante un formulario *web* estándar, un perfil que habrán de mantener actualizado. Este perfil es accesible por parte de los departamentos de Recursos Humanos de las empresas dadas de alta en el sistema, y sus parámetros pueden someterse a filtros, de modo que las empresas puedan restringir su búsqueda en función de las necesidades concretas de cada puesto por cubrir.

Los beneficios para el alumno son múltiples. Por un lado, entra en el mercado laboral y adquiere experiencia, sin duda el campo más valorado de cualquier currículum de un licenciado que pretende pasar al mundo profesional. Dado el carácter eminentemente teórico de las clases magistrales en el sistema universitario español, este conocimiento del mundo laboral se vislumbra esencial para que el futuro titulado entienda la mecánica del mundo en el que aspira a ejercer su profesión de manera inminente, y abandone la visión abstracta que pueda tener del universo laboral desde la óptica de la educación. Esto mismo ha de servir para que cada alumno comprenda exactamente hasta dónde

llega su cualificación, y qué aspectos formativos debería complementar *a posteriori* para poder aspirar a la categoría profesional deseada.

Por otra parte, los alumnos en prácticas oficiales pueden obtener créditos de libre configuración, llegando a conformar el desempeño de una labor profesional, de esta forma, parte integral de la formación académica. El número de créditos normalmente equivaldrá al de una asignatura cuatrimestral (en el caso de un contrato trimestral) o al de una anual (si el contrato es semestral) o, lo que es lo mismo, seis o doce créditos, respectivamente. Las universidades suelen limitar el número de créditos de libre configuración que pueden ser cubiertos mediante prácticas en empresas, o mediante cursos (los más comúnmente solicitados tienen que ver con el aprendizaje de idiomas o de herramientas informáticas u ofimáticas...) y seminarios (que suelen agrupar conferencias con un tema central común en una semana, y ofrecer a los asistentes uno o dos créditos previo examen final). Así, por ejemplo, la Universidad Complutense de Madrid impide la convalidación de más del 50% de créditos de libre configuración mediante cursos, seminarios o prácticas de un mismo centro o departamento, a fin de que el alumno también curse asignaturas convencionales como parte de su formación especializada.

¿Qué va a cambiar con la implantación del EEES? Para empezar, hay que aclarar que la mecánica de prácticas, seminarios y cursos va a seguir existiendo tal y como la conocemos en la actualidad. Sin embargo, la irrupción de un sistema de créditos como el ECTS, basado en las horas de dedicación del alumnado, se espera que influya en las cuotas que cada universidad impone a los créditos de libre configuración. De este modo, lo deseable no es que, como ocurre actualmente, el alumno se vea obligado a dejar de cursar seminarios y participar en prácticas por tener cubierta esa cuota del 50% de créditos de libre configuración, sino todo lo contrario; es decir, que la carga práctica se incremente y constituya el grueso de su formación, estimándose que sólo un 30% del tiempo de la carrera se dedicará a las clases presenciales.

Se prevé que esto redunde en una irrupción sin parangón de la cultura empresarial en el ámbito universitario, pasando la empresa privada a ser un actor esencial en la conformación de la mentalidad del alumno, una labor hasta ahora reservada únicamente a la institución educadora. Las repercusiones están por ver, pero la amplia mayoría de las reticencias expresadas desde el ámbito docente se refieren a la naturaleza egoísta de la empresa privada, pues lo privado mira únicamente por sus propios intereses, mientras que lo docente se autoimpone una especie de responsabilidad moral para con la

sociedad (constituyendo de esta manera un punto de vista igualmente egoísta), de modo que la influencia que pueda ejercer sobre las mentalidades de los estudiantes no deben, en ningún caso, obedecer a fines personales, privados, políticos... únicamente sociales. Los códigos deontológicos y la Responsabilidad Social Corporativa (RSC), es decir, “el conjunto de obligaciones inherentes a la libre asunción de un estado o condición, aun no reconocidas por el ordenamiento jurídico positivo o reconocidas sólo parcialmente, pero cuya fuerza vinculante y su previa tipificación proceden de la íntima convicción social de que su incumplimiento constituye una infracción de la «norma de cultura»” (Solano Santos, 2008), deben adquirir en este punto cotas protagonistas para no caer en un ‘todo vale’ o ley de la selva empresarial que limite el desarrollo (no sólo ético) del alumno, al identificar éxito con valores allende la formación humanística que es propia a la institución universitaria.

Los argumentos a favor de la entrada de este actor en la etapa formativa de la mentalidad del alumnado explotan el beneficio de tener dos puntos de vista, el puramente social y el puramente empresarial, ya que “hay que preparar a las personas para sobrevivir en un mercado inestable, incierto y competitivo, altamente tecnológico y exigente en cuanto a cualificaciones y competencias, de ahí que la empleabilidad de las titulaciones sea una idea clave en la reforma de las universidades y un eje fundamental del Espacio Europeo de Educación Superior” (González Sanmamed y Raposo Rivas, 2009) y, como decimos, gran parte de las reticencias de los antiguos alumnos universitarios se posicionan en el sentido de que la Universidad los ha formado correctamente, pero no los ha preparado para el mundo que se extiende fuera de sus paredes. El hecho de que un agente determinante en ese “mundo exterior” se implique durante el proceso de formación superior, viene a (tratar de) paliar esa carencia.

Los cimientos que sustentan este planteamiento del EEES también provienen de la cultura educativa anglosajona, que entiende la educación no como un paso intermedio, cuyo fin es la entrada en el mercado laboral, sino como un proceso continuado que se extiende desde la formación más elemental hasta la conclusión de la vida laboral con la jubilación. De este modo, se concibe al trabajador no como un ser cualificado según unos estudios, sino como un ente capaz de seguir cualificándose de manera indefinida a lo largo de su vida, variando así sus capacidades y la labor que desarrolla para una institución privada, o para la sociedad. No es extraño, en el mundo anglosajón, que un trabajador con décadas de experiencia curse un máster en aras de mejorar su productividad y la de su empresa.

La mentalidad de los países latinos va a dificultar sin duda la implantación de un elemento cultural tan absolutamente coyuntural. Es decir, lo que se pretende con el EEES es que el ciudadano europeo adapte sus ideas sobre el aprendizaje y sobre la vida (tanto en el ámbito profesional como en el personal) al modelo anglosajón, adoptando una actitud vital que, en muchas ocasiones, no va a corresponder con la cultura empresarial propia de estos países. Así, durante los primeros años de esa adaptación a una nueva mentalidad, la situación favorecerá la entrada de grandes empresas extranjeras, frente a la creación de empresas nacionales. Eso, en el caso de que finalmente se imponga esta cultura, lo cual pertenece al terreno de lo futurible, por lo que el grado de incertidumbre es medio.

¿En que nos basamos para poner en duda que este cambio de mentalidad sea factible? Por poner un ejemplo práctico, mientras que en el mundo anglosajón la cultura de pago por contenidos intangibles está impuesta, y las tiendas de productos en línea (y hablamos en este punto de películas, música, libros, *software*... sin soporte físico), como Apple Store o Amazon, experimentan un crecimiento constante, en países como España o Italia, estas tiendas no han llegado a implantarse, y los estudios de mercado y experimentos con pequeñas tiendas locales similares a las nombradas, indican la indisposición del ciudadano latino-europeo al pago por un intangible. De hecho, la cadena de alquiler de vídeos y videojuegos Blockbuster cerró en España debido a que la piratería en nuestro país es la más elevada del mundo. ¿Se trata de un problema de educación? Los impulsores del EEES creen que así es, que toda aquella mentalidad que no se adapte al modelo laboral y de consumo anglosajón es, en efecto, una mentalidad disfuncional, y tal disfunción puede enmendarse mediante la educación. O, dicho de otra manera, que se pueden orientar dinámicas de comportamiento y consumo alterando las dinámicas de formación. Se trata de una capitulación (con sus luces y sombras) al '*Rule Britannia*'.

Y así, obviando las evidentes diferencias del tejido sociopolítico entre países de la Unión Europea, se insta a la institución educadora a que conforme una mentalidad uniforme entre sus alumnos, adaptada a un tipo de cultura empresarial, y sólo una: el modelo anglosajón. Cabe preguntarse cómo va a afectar esta imposición cultural al resto de diferenciales culturales esenciales que separan a los países mediterráneos de los sajones (los centroeuropeos, como Francia -en menor medida- y Alemania, se antojan en este sentido mucho más próximos a Reino Unido, aunque no siempre fueron así, por

lo que no es descabellado pensar que la transformación cultural es, pese a todo lo expuesto, posible).

Pensemos, en este sentido, en el asunto de la vivienda. Los españoles, portugueses, italianos... estamos inmersos en una cultura social que nos lleva a la compra en propiedad de vivienda, en lugar del alquiler (dado su alto coste), más típico del centro y del norte de Europa. Esto va asociado a una cultura del trabajo típicamente localista, propia de la historia de nuestros países, que han sido testigos del surgimiento y la irrupción de las multinacionales sólo en las últimas décadas. Dado que los trabajadores obtenían, según su cualificación, un puesto de trabajo teóricamente de por vida, la vivienda se entendía inamovible, y por tanto un bien susceptible de ser poseído. Al no haber necesidad de moverse cada cierto tiempo con la familia, tampoco la había de cambiar de domicilio y, lógicamente, siempre se optó por la compra de forma mayoritaria, frente al minoritario alquiler.

En las últimas décadas, sin embargo, se vienen produciendo cambios, impulsados en ocasiones desde el Gobierno (mediante planes de ayuda), que intentan promover una cultura del alquiler de la vivienda sobre la compra. El motivo principal radica en su practicidad, pues los trabajadores son más susceptibles ahora a traslados lejanos y duraderos. Y lo son porque se ha importado esa cultura laboral desde el modelo anglosajón, que han traído consigo las multinacionales y sus políticas basadas en el beneficio de la empresa por encima del capital humano. El trabajador anglosajón, que entiende que su vida laboral es parte de su aprendizaje constante, asume estos traslados como parte integral de éste, y participa de una cultura de alquiler desde generaciones atrás. Es decir, para él, el domicilio es una consecuencia de su puesto laboral, y no al revés, como ocurre en los países latinos, donde se busca trabajo en función, entre otros factores pero principalmente, de dónde se viva. Por el contrario, países como Alemania se han percatado que parte de los jubilados tenían problemas económicos para atender el nivel de vida teutón, incluyendo el pago de los alquileres (aunque más baratos que en España, por ejemplo) y ha mudado su política hacia la compra de vivienda para evitar estos problemas entre sus mayores.

La imposición de una mentalidad educativa en este sentido, se presume traumática desde los sectores más críticos, en la medida en que la cultura social no se adapte en consecuencia (Agüero Contreras, 2009). Si se pretende crear trabajadores que entiendan su vida laboral como un *continuum* educacional, dispuestos a cambiar de domicilio cada ciertos años y a participar de una cultura de alquiler, de pago por intangibles, etc., tal

vez debería unificarse también la educación más básica, que es a fin de cuentas la que configura los cimientos de la mentalidad que luego la Universidad se encargará de moldear. Tal y como lo entendemos, los cimientos de la educación básica latina y de la educación superior anglosajona son difícilmente compatibles, pues provienen de dos culturas estratificadas socialmente muy dispares y, a buen seguro, esto será determinante para que los países latinos gocen de una eficiencia universitaria menor que los centroeuropeos y escandinavos, al menos en los primeros años del sistema EEES.

Además recordemos que los criterios de valoración de los éxitos de los sistemas educativos y estudiantes se bareman con modelos sajones, en los que los europeos-latinos salimos siempre perdiendo, por sernos aplicados parámetros ajenos a nuestros valores y sistemas operativos.

En definitiva, se trata de sopesar los pros y contras de la unificación de una mentalidad educativa-empresarial. La principal ventaja es la intrínseca a ese concepto, es decir, la unicidad para todo un territorio de un modelo formativo, laboral, y de una forma de entender la vida en ese sentido. El aspecto más criticado, al menos previo a la aplicación del EEES, es el del posible sacrificio de identidades culturales y laborales propias, en pro de esa identidad común, que sin duda redundará en la productividad y la eficiencia de cada miembro de la Unión Europea, y del conjunto. Pese a todo, no criticamos desde este artículo el modelo educativo-laboral anglosajón, simplemente queremos hacer notoria la ligereza con que se ha impuesto un modelo de mentalidad a toda una población, con el fin principal de optimizar la eficiencia económica.

Las TT.II.CC. y la educación superior en España y Europa

Subyace a todo esfuerzo unificador, el hecho de que la educación es generadora de cultura y quien domina una domina la otra pues de acuerdo con Sotelo (2009):

Comúnmente se acepta la idea de que manipular parámetros educativos y comunicativos del entorno puede contribuir a la creación de un mayor y muy deseable sentimiento de comunidad que, probablemente, no garantice por sí solo el éxito de un proyecto como el europeo, sino que deberá ir acompañado, además, de medidas tales como el incremento de la mutua correspondencia entre los miembros de la comunidad política, de la creación de expectativas de futuras recompensas por pertenecer a esa comunidad y de una eficaz socialización política que mueva a los individuos a interiorizar actitudes de apoyo hacia ella. (p/s-n).

Obteniendo de esta forma una koiné europea que nos ayude a crear sentido de patria común sea cual fuere el punto de partida de los sistemas educativos o culturales que se amalgamen.

Una de las grandes asignaturas pendientes del sistema universitario español es sin duda la implantación efectiva de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación (TT.II.CC.) en el sistema docente. Existe un desfase comprobable entre el conocimiento que los alumnos, nativos digitales muchos de ellos (y cada vez más) y los profesores poseen en lo relativo al uso de estas herramientas (Sangrà y González Sanmamed, 2004). Este desfase hace que la tradicionalmente infalible figura del profesor quede en entredicho, estando en ciertos ámbitos informáticos el docente por detrás del nivel de competencias de sus alumnos. Evidentemente, este extremo no supone norma, pero sí es constatable su aumento, especialmente en carreras de letras (los profesores de ciencias, y especialmente de ciencias informáticas, al impartir dichas materias se alejan de este perfil), y de forma especialmente notoria desde el auge de la Web 2.0 y las redes sociales. En este contexto, “el profesor se convierte en mediador intermediario entre la cultura y los estudiantes que orienta los aprendizajes (grupales e individual) a partir de recursos educativos y actividades de aprendizaje (presenciales y en las redes virtuales), orienta el acceso de los estudiantes a los canales informativos y comunicativos del ciberespacio, guía en la selección y estructuración de la información disponible” (Díaz Linares *et ál.*, 2007).

Aunque todas las universidades han incorporado algún tipo de LMS (*‘Learning Management System’*, o ‘Sistema de gestión del aprendizaje’), típicamente mediante los ambientes en línea WebCT-BlackBoard o Moodle (un ambiente de esta naturaleza provee almacenamiento de recursos tales como apuntes, exámenes corregidos, ejercicios, y las herramientas para gestionar su edición, difusión y consulta), lo cierto es que su aplicación ha quedado en manos de los profesores, siendo utilizados únicamente por quienes lo han considerado pertinente (Carro, 2010). Alentar a los docentes a educarse en el uso de estas tecnologías es esencial, ya que, como diversos autores vienen señalando en los últimos años, “la responsabilidad de esta institución con los alumnos y la sociedad en su conjunto hace necesario el cultivo armonizado de las vertientes técnica y ética. El riesgo de descuidar una de estas dos dimensiones se deja sentir, inicialmente, en los miembros de la comunidad universitaria y, después, en toda la población” (Martínez-Otero Pérez, 2010), pues, como ya se ha comentado, la

sociedad reconoce, bien de forma explícita, o bien implícita, la labor del profesor como modelo de conducta de sus alumnos.

La amplia mayoría de centros presume de haber digitalizado sus servicios, informando en tiempo real, por ejemplo, del estado de todos y cada uno de los ejemplares de sus bibliotecas; o de poner a disposición de los docentes herramientas que permitan a éstos la gestión remota de su puesto de trabajo. Además, los principales centros universitarios españoles disponen de área Wi-fi propia (conexión inalámbrica a Internet), de modo que los alumnos y el personal académico puedan acceder a la Red desde cualquier punto, previa identificación, pues se quiere evitar el uso y abuso de las redes institucionales por parte de personal ajeno a la Universidad (Aunión, 2007). Los centros se afanan en ofrecer cada vez más servicios que aprovechen esta conectividad, como los portales *web* informativos -donde, teóricamente, los alumnos pueden contactar con sus profesores y solicitar atención personal mediante formularios *web*-, la consulta de notas y expedientes en línea, o el aviso de calificaciones y fechas de revisión vía SMS (mensajes cortos para móvil).

Muy otro es el caso de la dependencia tecnológica absoluta, ya que la ciencia informática se halla aún en sus albores, sus errores suelen ser frecuentes por lo que la exclusiva dependencia de la tecnología conlleva riesgos que pueden convertirse en graves. Dejamos al margen la falta de homogeneidad de sistemas (programas incluidos), actualización creciente de los existentes e incluso la agrafía, en algunas técnicas, de los alumnos de diversas procedencias (Erasmus, por ejemplo).

Durante los últimos años, el esfuerzo para hacer posible estos servicios ha sido considerable, y ha conllevado también, en la mayoría de centros, obras de instalación y mantenimiento de cableado para garantizar el acceso a terminales informáticas desde todas y cada una de las aulas. Así, mientras hace una década era una rareza encontrar en España un aula plenamente informatizada, a día de hoy, lo inverosímil es encontrar un recinto docente que no disponga de un proyector controlado desde la mesa del profesor, así como de todo tipo de reproductores de soportes y formatos variados. El hecho de que este esfuerzo se haya acometido antes de llegar a la actual tesitura económica, ha resultado favorable para las universidades españolas, pues el recorte presupuestario al que se han visto sometidas -un 3,8% en 2010 respecto al año anterior-, no ha afectado a la implantación de las TT.II.CC. en los centros (Carro, 2010). Nuevamente, el problema troncal sigue siendo el escaso uso que se hace de ellas, especialmente en carreras de

Humanidades y Ciencias Sociales en sus dos vertientes: empleo en aulas y enseñanza en su manejo al alumno.

Paradójicamente, a la entrada en las aulas de las TT.II.CC., o, mejor dicho, de su infraestructura funcional, pues el uso, si bien creciente, no es generalizado, le ha acompañado una reforma de los estudios de ingeniería informática más limitado que el de los planes de estudio previos a la entrada del EEES. Así, los estudiantes de grado en ingeniería informática, no dispondrán de asignaturas en su programa referidas a la gestión de bases de datos informáticas, o a los sistemas de telecomunicaciones (pudiendo cursarlas, eso sí, como optativas o de libre configuración, respectivamente). Pero no se han planificado grados en informática de gestión, sino que estos conocimientos se dividen entre las carreras de empresariales (como asignaturas centradas en el uso de estas herramientas) y las de informática (como asignaturas optativas orientadas a la programación de las mismas). Pese a las protestas de estudiantes de informática de gestión durante los últimos años, puesto que al desaparecer su carrera, no existen equivalencias para su titulación en el nuevo modelo, y parten en desventaja frente a otros titulados a la hora de aspirar a un puesto de trabajo en otro país de la Unión Europea.

Se dan casos similares en múltiples ingenierías técnicas, muchas de ellas creadas en los últimos años del anterior sistema de educación superior, como la de telecomunicaciones con especialidad en sonido e imagen, y que suelen concebirse como una especialización simplificada de “su” ingeniería superior, con los añadidos pertinentes de otras carreras que suelen darse en el mundo profesional asociado al título. Con el EEES, esos títulos desaparecen como tal. Se entiende que cada alumno debe configurar esa especialización a partir de una base común, que es la que fija el programa del grado en cuestión. Aunque la intención es buena, esta decisión deja varios flecos sueltos, de difícil solución, el de la convalidación de los títulos de las titulaciones desaparecidas en el extranjero, y el del conocimiento limitado a “su” área que plantean los programas de los grados.

Así, será inviable, por ejemplo, que un alumno se forme en una misma carrera en materia de programación de sistemas, y de creación, administración y gestión de empresas (y, mucho menos, estar al mismo tiempo en contacto con el mercado laboral, por las razones ya mencionadas que perjudicarán la concomitancia entre estudio y trabajo). Los sectores más críticos con Bolonia aducen que se trata de limitar, en la medida de lo posible, el surgimiento de actores como los que dieron lugar a *Facebook* o

YouTube en la década pasada, capaces de desequilibrar un *status* empresarial que trata de establecer unas normas duraderas a nivel global.

Conclusión

La implantación del sistema EEES arroja luces y sombras sobre el panorama educativo europeo, y particularmente sobre el español. Aunque preparado a niveles administrativos y tecnológicos, la educación superior en España adolece de una actitud que no invita al optimismo respecto al éxito del nuevo plan, impulsado por 29 ministros de educación de países europeos en junio de 1999 con la firma de la Declaración de Bolonia, y que viene a sustituir a la anterior Declaración de la Sorbona, de similares intenciones en cuanto al reconocimiento de los títulos a nivel europeo, pero parca a la hora de apostar por un sistema común de evaluación y concesión de créditos.

Creemos que, dada la cultura social y educativa española -y, por extensión, la latina-, la adopción abrupta del denominado ‘tutorial sajón’, unido a la arraigada costumbre (y bien sabido es que España es un país de costumbres) de nuestro modelo tradicional, dificultará y retrasará la asunción del modelo anglosajón de educación superior como modelo único.

Asimismo, debemos subrayar la presencia de hechos diferenciales en la educación primaria y en la secundaria de los distintos estados miembros de la Unión Europea. No creemos que una homogeneización del sistema de Educación Superior baste para eliminar esta diferencia, ya que es, a lo largo de estas primeras fases educativas, cuando se transmite la cultura social propia de cada país, y se conforma una estructura de mentalidad elemental, de naturaleza, por lo general, inamovible. Se trata de una especie de andamiaje donde se distribuirá el conocimiento adquirido a lo largo de la vida adulta, y por ello nos parece que, de pretender homogeneizar la cultura social y educativa de la Unión Europea, se debería haber planteado una reforma en este nivel educativo, incluso previa al de la educación superior (Caldevilla, 2009).

Especialmente preocupante nos parece la reforma de los contenidos en grados relacionados con la informática y las TT.II.CC., ya que los nuevos planes de estudio tienden a reducir el alcance del conocimiento a la rama específica de la carrera, alentando a los alumnos a seguir estudiando tras su titulación, con el objeto de complementar su formación en aquellas ramas del saber que intersectan con la suya en el mundo profesional. Mucho se ha escrito sobre la preparación de los docentes para impartir clase en un entorno informatizado, pero la formación de los futuros profesores

cuando son alumnos, en esta área técnica, no se beneficia en absoluto dado que se puede tender a calcar, en la época docente, los esquemas vividos en la época discente. Quizá la informática debiera ser una asignatura obligatoria en todas las carreras para que el acceso a las TT.II.CC. se produjera allende lo epidérmico.

Por último, encontramos necesario el acometimiento de la reforma, pues es la obligación de la institución universitaria no sólo formar al alumnado en una materia concreta, sino prepararlo para el mercado laboral al que se enfrentará tras obtener su título. En este sentido, y puesto que el mundo profesional está cada día más globalizado -al igual que la sociedad que lo ampara, cada día más protagonizada por el actor productivo/empresarial-, parece razonable que el propio modelo se internacionalice y permita la entrada de este actor, si bien las reticencias del mundo docente a este respecto no deberían caer en saco roto, y debería instarse de forma continuada a las empresas que tomen parte en la formación de los estudiantes a cumplir con su RSC. No olvidemos que, a fin de cuentas, la Universidad forma las mentalidades llamadas a llevar a cabo la continua labor de construcción y remodelación social. Cabe preguntarse, así pues, ¿qué sociedad queremos construir?

Referencias

- Agüero Fernando. (2009). *Educación, Cultura y Desarrollo en la Globalización*. Revista Universitaria de Investigación *Sapiens* [Revista en línea], volumen, 10, Disponible:http://www2.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S131758152009000100010&lng=es&nrm=iso&tlng=es [Consulta: 2009, Julio 10].
- Aunión Juan. (2007). *Wi-fi en todas las universidades públicas españolas*. Diario *El País* (España). [Periódico en línea]. Disponible: http://www.elpais.com/articulo/internet/Wifi/todas/universidades/publicas/espanolas/elpeputec/20070618elpepnet_8/Tes [Consulta: 2009, Febrero 20].
- Caldevilla David. (2009). *Los últimos pasos de Bolonia*. Revista *Vivat Academia*, [Revista en línea], Número 105. Disponible:<http://www.ucm.es/info/vivataca/numeros/n105/editoria.htm#volvere> [Consulta: 2009, Abril 05].
- Carro Marta. (2010). *Las TIC en la Modernización de la Universidad*. Revista *Sociedad de la Información*, [Revista en línea], Número 64, Disponible: <http://www.socinfo.es/contenido/revistas/pdf64ene10/p12-27universidad.pdf> [Consulta: 2010, Enero 15].
- De Miguel Mario. (2005). *Cambio de paradigma metodológico en la Educación Superior: Exigencias que conlleva*. *Cuadernos de integración europea*, [Cuaderno en línea], pp. 16, 27, Número 2, Disponible:<http://nevada.ual.es:81/ufid/archivos/cambio%20paradigma%20mmetodologia-EEES.pdf> [Consulta: 2009, Enero 18].
- Díaz María, Jiménez Antonio, Pantoja Antonio, Campoy Aranda, Tomás José y Villanueva Cristóbal. (2007). *Proyecto E-Culturas: las tecnologías de la información y la comunicación al servicio de la educación intercultural*. Revista Universitaria de Investigación *Sapiens* [Revista en línea], Volumen, 8, Número 2,

- Disponible:http://www2.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S131758152007000200002&lng=es&nrm=iso&tlng=es [Consulta: 2009, Febrero 20].
- González Mercedes y Raposo Manuel. (2009). *Valoraciones del profesorado universitario sobre las acciones que pueden favorecer el proceso de convergencia europea*. Revista de Educación, [Revista en línea], pp. 361-390, Número 349. Disponible: http://www.revistaeducacion.mec.es/re349/re349_17.pdf [Consulta: 2009, Julio 11].
- Martínez Valentín. (2010). *La voz del profesorado universitario contratado. Un estudio sobre profesores asociados y contratados doctores de la Universidad Complutense de Madrid*. Revista Vivat Academia, [Revista en línea], Número 110. Disponible: <http://www.ucm.es/info/vivataca/numeros/n110/articulo.htm#lavoz>[Consulta: 2010, Junio 11].
- Sangrá Albert y González Mercedes. (2004). *La transformación de las universidades a través de las TIC: discursos y prácticas*. Barcelona: UOC.
- Solano Luis. (2008). *¿Patrocinio y Mecenazgo: instrumentos de responsabilidad social corporativa?*. Madrid: Fragua Comunicación.
- Sotelo Joaquín. (2009). *El factor cultural en los procesos de integración internacional: el caso de la Unión Europea*. Revista Vivat Academia, [Revista en línea], Número 102. Disponible: [www.ucm.es/info/vivataca/numeros/n102/investig.htm#El factor cultural](http://www.ucm.es/info/vivataca/numeros/n102/investig.htm#El%20factor%20cultural) [Consulta: 2009, Junio 11].

Autor

David Caldevilla Domínguez

Licenciado y Doctor en Ciencias de la Información, (Universidad Complutense). Diplomado en Magisterio (Universidad de Zaragoza). Profesor en: Universidad Complutense, IPAM (Oporto), Universidad Europea de Madrid, IED y ESERP. Secretario General de SEECI (Sociedad Española de Estudios de Comunicación Iberoamericana) y de “Fórum Internacional de Comunicación y RR.PP.”. Investigador Principal del Grupo Complutense ‘Concilium’. Autor de 5 libros, 25 artículos científicos y 59 ponencias.