

REDU se complace en ofrecer en este número un conjunto de reflexiones relevantes sobre la pregunta "*Hacia dónde va la Universidad Europea*". Lo hace de la mano de un amplio repertorio de personas expertas, cuyas miradas provienen de la experiencia y del trabajo en primera línea de responsabilidad en sus respectivas instituciones, sea en el presente o en el reciente pasado. El número se completa, como observarán los lectores que nos siguen, con las secciones habituales y las diversas contribuciones que publicamos, con el reconocimiento hacia sus autores y autoras por su calidad y por la confianza de hacerlas llegar a los lectores a través de este medio.

Las firmas reunidas en la sección monográfica, en su mayoría, adoptan como piedra de toque para su análisis el proceso comúnmente denominado como *Bolonia*, entendido como una propuesta que se proponía re-definir de nuevo el papel de la universidad ante los nuevos retos que la interpelan. En síntesis, las transformaciones socio-culturales, las productivas, las de la internacionalización del "mercado" de la formación y del conocimiento, en sus contenidos y epistemología. Cinco grandes líneas de reflexión sintetizan, a mi parecer, los retos de las universidades en la actualidad, no sólo en Europa, y que toda reflexión sobre dichos retos no puede eludir. Serían los siguientes:

¿Cómo potenciar una Formación de calidad, para más estudiantes y para espacios de conocimiento a la vez locales y globales? En todas partes se da un incremento de la demanda formativa superior, a la vez que crecientes flujos de titulados se mueven desde unos espacios locales a otros. Ello plantea no sólo el problema de la calidad, sino el concepto mismo de calidad, tal como se ha entendido históricamente en los últimos cuarenta años.

¿Cómo redefinir la ES no sólo en clave de alta especialización, sino en términos más amplios? ¿Cómo establecer un nuevo "contrato formativo" entre tecnología y sociedad, entre conocimiento y formas democráticas de vida? El concepto de progreso, entendido como hasta hace poco se está desvaneciendo. Si las respuestas relativas a qué forma de vida, a qué forma de ciudadanía y qué forma de trabajo desarrollarán los actuales estudiantes, no pueden ser los de ayer, ¿qué propuestas hacemos?

¿Cómo *empoderar* a los estudiantes, a centrarse en su desarrollo personal? "Aprender a lo largo de la vida", lejos de ser un lema banal, como se afirmaba en un reciente *Manifiesto universitario* español, sintetiza todo un programa acerca de la necesidad de acentuar las estrategias para aprender, para investigar, para seguir construyéndose las personas, en un proceso altamente acelerado de expansión de la información y de tendencia a la hiper-especialización. ¿Cómo fortalecerlos desde la universidad en el "riesgo" a conocer?

¿Cómo gestionar todo ello para que las dos grandes funciones de la Educación Superior, la docente y la investigadora, como señala Roland Morancho más adelante, no compitan entre sí y los resultados de la primera fortalezcan la segunda, del mismo modo que la segunda enriquezca a la primera? En este sentido, cabe preguntarnos si la docencia es un ejercicio profesional de naturaleza casual o espontánea, o bien una función profesional, como otras, que se puede aprender y ser mejorable? Y si lo asumimos, ¿cómo fortalecer a los docentes en sus prácticas?

Tenemos que interrogarnos acerca de lo que se ha hecho, de cómo se ha realizado y qué retos se debe asumir en el inmediato futuro. Pero antes de proseguir, ya que el proceso emprendido en los últimos años para el Espacio Europeo de Educación Superior ha sido el de la *agenda Bolonia*, detengámonos en una idea que podemos formular del siguiente modo: ¿cómo llegaremos a *Bolonia*, yendo hacia Detroit o tomando el camino hacia Ítaca?

En poco más de dos años, entre 1908 y 1911, allá por los inicios del Siglo XX, surgieron dos ideas de muy distinto signo y de enorme utilidad para entender algunos problemas detectados en la transición de la universidad española, pero también en Alemania, Italia o Francia, en el contexto de la llamada “*Agenda Bolonia*”. En efecto, en octubre de 1908 en Detroit se lanzaba al mercado lo que sería un producto revolucionario que simbolizaría todo el devenir de la Industrialización, el Ford T. La fabricación organizada en cadena de este modelo, desarrollada por el ingeniero Taylor, se erigía en el referente de *la fabricación*, lo cual inspiró también a “las formas de hacer” en otros ámbitos de la acción social y organizativa, lo que daría lugar al concepto de *taylorismo*, acuñado por la sociología para todas las formas organizativas de la acción humana inspiradas en aquél principio.

Muy poco tiempo después, en 1911, desde el Mediterráneo griego un poeta, Kavafis, regalaba a la humanidad su reflexión sobre el mítico viaje de regreso de Ulises a su patria.. En *Ítaca*, el poeta asume una versión muy distinta sobre el “hacer” humano de la que inspiró Taylor, una idea que enlaza con distinciones sentadas hace ya más de dos mil años por la filosofía clásica, entre el fabricar y el hacer. En sus versos finales, el poema reza como sigue:

Ítaca te brindó tan hermoso viaje.
Sin ella no habrías emprendido el camino.
Pero no tiene ya nada que darte.

Aunque la halles pobre, Ítaca no te ha engañado.
Así, sabio como te has vuelto, con tanta experiencia,
entenderás ya qué significan las Ítaca.ⁱ

Para llevar a cabo la *Agenda Bolonia*, entendida como el proceso de cambio y de convergencia al que nos comprometíamos, se pudo escoger entre desarrollarlo desde cada una de las opciones opuestas que encarnan ambas metáforas. Sin embargo, en el imaginario universitario español, y de otros países, los hechos evidencian un proceso seguido atendiendo predominantemente a la metáfora de corte taylorista, una representación según la cual los medios y procesos emprendidos deben acomodarse a un fin predeterminado, sobre el que los agentes que lo desarrollan poseen un escaso control y cuyo resultado final va a estar sometido a evaluación externa.

Quizás no sea casualidad que un reciente informe presentado al Ministerio de Educación, por una una comisión internacional presidida por Rolf Terrach, *Daring to reach high: strong universities for tomorrow's Spain* (21 de Septiembre de 2011), comente que en España, como en Alemania y otros países, este proceso ha generado, entre otros aspectos, "fatiga burocrática". En efecto, numerosos indicadores apuntan a que pocos han optado por la idea de orientarse y de fortalecerse en el proceso mismo, mediante su propia visión, su prudencia y fortalezas, en definitiva mediante el propio control sobre el proceso asumido.

En algunos lugares, nuestro país incluido, se ha pretendido tener antes las seguridades del final que los riesgos positivos y negativos del viaje, pero siempre enriquecedores. El proceso de homologación curricular seguido por ejemplo en los Grados y Master puede ser sintetizado diciendo que *los discursos* y los nuevos lenguajes gerencialistas no atendieron a los contextos, a las *narrativas*, a lo que se percibía o a lo que se comprendía por parte de los agentes, docentes y responsables académicos. Las experiencias que este desarrollo fue generando no siempre se reconocían en aquellos discursos, o tan sólo lo hacían formalmente, tal como los profesores Francisco Michavila, Juan A. Vázquez y Miguel Zabalza argumentan en sus textos. En este sentido, es oportuno recordar lo que decía uno de los más grandes pedagogos del S. XX, John Dewey: cuando las cosas se dan hechas los deseos no emergen. Basta con que las cosas sigan su curso "natural".

Bien distintos a los anteriores, son los referentes que emanan desde el ámbito de la investigación, del cual el Rector Esteban Morcillo de la Universitat de València, hace un completo e interesante retablo donde se reflejan el sentido de agencia de los propios universitarios, en el esfuerzo y las realizaciones, en las propuestas de líneas de trabajo vinculadas con los entornos, los retos asumidos, los referentes de comparación internacional, y la prospección sobre recursos de financiación. Esta aportación abunda en el consenso sobre la necesidad de investigación y sus efectos, así como sobre la necesidad de redoblar esfuerzos en la misma, prácticamente unánime en la Universidad española. El profesor Morancho abunda en este mismo aspecto, a partir de la mirada desde Francia.

Pero la realidad está ahí. Socialmente la universidad no se entiende, en primera instancia, sin docencia. Y los datos se pueden ignorar, pero no esconder, y, en un sentido u otro, son reveladores. En nuestro país, entre docencia e investigación podría decirse que existe una fractura. En un reciente documento prospectivo del MEC, titulado *Estrategia Universidad 2015*, elaborado a lo largo de un año, las referencias a la investigación son abundantes, 27, sobre innovación frecuentes 12, sobre docencia nulas 0 y 13 sobre competitividad. ¿Es este un *discurso* que puede ser comprendido, conociendo los datos de otros informes sobre el índice de abandonos en primero de carrera o el tiempo promedio para terminarlas, entre otros? ¿Cómo hay que entenderlo?

Precisamente el texto de los profesores Francesc Esteve y Mercè Gisbert constituye un buen ejemplo de evidencias acerca de que la docencia importa, en especial cuando es de calidad, por sus consecuencias positivas en el desarrollo personal de los estudiantes y de la misma institución universitaria. Argumentan poniendo de relieve el importante papel ejercido por las tecnologías para el conocimiento y para la interacción social en el desarrollo de interacciones de

enseñanza y aprendizaje de calidad. También el profesor Zabalza, en su texto, aporta abundantes argumentos contrastados, que merecen ser considerados cuando se trata de comprender las coordenadas de los cambios a los que apuntaba el proceso Bolonia en su diseño y el papel de las metodologías en la mejora de la calidad de los aprendizajes. Para la profesora Eva Alcón, una dimensión de esta calidad se concreta en el dominio de diversas lenguas y en el empleo de la lengua inglesa como vehículo para conocer e interactuar en contextos de diversidad lingüística.

Visto el proceso en su conjunto, emergen algunas cuestiones de enorme interés. En esta misma línea de reflexión abunda la voz de los estudiantes. Bert Vanderkendelaere apunta: el proceso de cambio parece hallarse “atascado en el tráfico”, resume. Y ello sería también consecuencia de la metáfora taylorista, cuando desaparece el liderazgo, cuando los recursos decrecen, cuando el sistema se “fatiga”, se desvanecen también las adhesiones y el regreso al curso “natural”, en la imagen de Dewey, es inminente. Por el contrario, cuando el énfasis se pone en el seguimiento de los procesos, en el carácter activo y racional de los agentes, los profesores, en el hecho de considerar sus acciones y referentes, *la calidad* deriva de la interpretación flexible de las normas propias de la institución y de la interpretación contextualizada de los datos recogidos en las evaluaciones, tal como apunta la profesora Rodríguez Conde.

Ante la decepción apuntada desde los estudiantes, destinatarios últimos y fundamento del proceso, quizás debamos volver la mirada hacia otro modelo de gobernanza, abandonar un modelo de gestión del cambio que se atasca y potenciar los recursos que ya tenemos, el principal un excelente capital humano, para reforzar a los agentes e instituciones en sus fortalezas presentes y potenciales y asumir colaborativamente, de abajo arriba, otra dirección posible, de acuerdo con la metáfora bellamente evocada por Kavafis.

Joan Rué
Presidente de RED-U
Universitat Autònoma de Barcelona

ⁱ En C. P. Cavafis. 1999, *Antología poética*, Alianza Editorial, Madrid. Edición y traducción, Pedro Bádenas de la Peña