

ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR: REVISIÓN CRÍTICA DE
CONFLUENCIAS Y DIVERGENCIAS EN LA FORMACIÓN DE LA
CIUDADANÍA

Alfredo Jiménez Palmero*; Carmen Palmero Cámara**; Juan Alfredo Jiménez
Eguizábal***. Universidad de Burgos. España

RESUMEN

ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR: REVISIÓN CRÍTICA DE
CONFLUENCIAS Y DIVERGENCIAS EN LA FORMACIÓN DE LA
CIUDADANÍA

El artículo analiza cómo el proceso de construcción del Espacio Europeo de Educación Superior está modificando las principales señas de identidad que definen la formación universitaria en sus dimensiones prácticas, discursivas y sociopolíticas. Mediante el examen de las propuestas teóricas, las innovaciones y la praxis institucional del movimiento de convergencia europea, se profundiza en las confluencias y divergencias en la formación de la ciudadanía europea, mostrando la necesaria compatibilización de la dimensión cultural y profesional en la misión universitaria y el potencial innovador de la política educativa como referente de significado y de acción.

Palabras clave: Política Educativa, Espacio Europeo de Educación Superior, Formación Universitaria, Ciudadanía.

EUROPEAN HIGHER EDUCATION FIELD: A CRITICAL REVIEW FOR
CONVERGENCE AND DIVERGENCE IN THE FORMATION OF EUROPEAN
CITIZENSHIP

ABSTRACT

This paper analyses how the process of building the European Higher Education Field is modifying the main identity signs that define the university education in its practical, discursive and social dimensions. By examining the theoretical proposals, the innovations and institutional praxis of the European convergence movement, it delves into the confluences and divergences in the formation of the European citizenship by showing the necessary compatibility of professional and cultural dimension in the university mission and the innovative potential of educational policy as regards the meaning and the action.

Key Words: Educational Policy, European Higher Education Field, Higher Education Preparation, Citizenship.

* Departamento de Administración y Dirección de Empresas. Universidad de Burgos. E-mail: ajimenez@ubu.es

** Departamento de Ciencias de la Educación. Universidad de Burgos. E-mail: cpalmero@ubu.es

*** Departamento de Ciencias de la Educación. Universidad de Burgos. E-mail: ajea@ubu.es

Recibido: 02-08-09

Aceptado: 19-09-09

1.- Planteamiento

Un fantasma recorre Europa, el fantasma de la convergencia [1]. En los últimos años del siglo XX y los inicios del XXI, nuestro relevo milenar, la historia cultural y pedagógica más reciente de las universidades está marcada, tal vez más que ninguna otra época anterior, por la impronta de la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior-EEES-. En poco menos de una década, el conocido como Proceso de Bolonia ha estimulado un giro epistémico y de estrategia en la política universitaria de los países miembros de la Unión Europea y Estados asociados a ella, significada por valores compartidos y por una especial sensibilidad hacia la formación de una nueva ciudadanía. Asistimos a cambios hasta ahora insospechados, algunos todavía en incipiente fase de formalización, modificando las principales señas de identidad que definen la formación universitaria en sus dimensiones prácticas, discursivas y sociopolíticas (Antunes, 2006; García Garrido, García Ruiz y Valle López, 2004, Nóvoa y Lawn, 2002, Prats y Raventós, 2005).

En esta zona conflictiva, quisiéramos atraer la atención hacia cómo en el seno de la fenomenología legal y administrativa que irradia la arquitectura de las Declaraciones de La Sorbona -1998- y de Bolonia -1999-, ratificada en sus contenidos principales en la reunión de Berlín -2003- y reedificada en las más recientes reuniones de Bergen -2005- y Londres -2007- emerge ante todo una renovada confianza en la educación y en la perfectibilidad de personas y sociedades (Jiménez y Palmero, 2007; Ministros Europeos de Educación, 1999, 2001, 2003, 2005, 2007).

Una operación de gran alcance internacional que está originando –como en todo camino recorrido hacia la modernidad universitaria– desarrollos analíticos muy diferenciados, tan sólo en parte lógicamente compatibles y sometidos a valoraciones sociales dispares. No resulta exagerado afirmar que experimentamos en estos momentos sensibilidades y emociones encontradas. Junto a dogmáticas defensas de la convergencia europea, también se detectan comportamientos de rechazo y *novofobia*. Actitudes contradictorias que ayudan a explicar el carácter asimétrico de su propio proceso de desarrollo. Procesos de innovación y cambio que se desenvuelven, además, en condiciones financieras muy restrictivas. (Barnett, 2002, Bricall, 2000; Caramés, 2000; Comisión de las Comunidades Europeas, 2003; EUA, 2005; Hanna, 2002; Inayatullah y Gidley, 2003; Llano, 2003; Pan.European Structure, 2005; Unice, 2004).

Como expresara Hegel en sus **Lecciones sobre la Filosofía de la Historia Universal**, *'singularmente en lo que debe ser científico, la razón no puede dormir y es menester emplear la reflexión'*. En consecuencia, debemos dar cabida al análisis crítico de la praxis, con el propósito de mostrar los niveles de reflexividad exigibles para el estudio científico de un proyecto colectivo tan atrayente como es la constitución de una ciudadanía transnacional, haciendo visibles las cuestiones más disputadas, las condiciones de posibilidad y el

potencial innovador de la política universitaria como referente de significado y de acción para plasmar en el tejido socioeducativo la creación de una ciudadanía de la Unión prevista en el Tratado de la Unión Europea proclamado en Maastricht (1992) y reiterado en el Tratado de Amsterdam (1997), además, en unas circunstancias como las actuales en las que desde diferentes campos sociales se está cuestionando la hegemonía del Estado-nación.

Dada la complejidad de las transformaciones a que se están viendo sometidas las universidades, es poco probable que se pueda formular con éxito una propuesta de síntesis en torno a las confluencias y divergencias en la formación de ciudadanos europeos. Parece en este sentido aconsejable que nuestro análisis seleccione aquellos argumentos que no sólo sean teóricamente apasionantes, sino también de primera importancia práctica, con el propósito de ofrecer, más allá de proposiciones cerradas, pautas para la discusión que puedan al menos suscitar nuevas perspectivas de análisis que enriquezcan el debate, aunque sea por la dialéctica de la divergencia.

Esta diversificación nos conduce directamente a una difícil tarea de selección de argumentos que lleva en sí misma sus propios límites. Pese a ello, las propuestas teóricas, el modelo de acción y los propósitos en los que se ha ido concretando la convergencia europea –aunque senda quebrada y repleta de indecisiones- pautan la estructura de nuestra contribución. Partimos de la convicción muy generalizada de la necesidad de una renovación de la misión universitaria, un pretendido tránsito del arcaísmo a la modernidad, que está influyendo decisivamente sobre el escenario académico, los procesos de renovación metodológica y los compromisos éticos de los actores. *“La reforma universitaria no puede reducirse, ni siquiera principalmente, a la corrección de abusos. Reforma es siempre creación de usos nuevos... pero a su vez una institución no puede constituirse en buenos usos si no ha acertado con todo rigor al determinar su misión”* (Ortega y Gasset, 1930: 313).

Ahora bien, este potencial creativo incorpora en su horizonte más inmediato alternativas viables para que las universidades puedan sobrevivir creativamente en un mundo estructurado por la complejidad. Resulta evidente que la metamorfosis en los modos de construcción de la nueva cultura universitaria tiene, entre otros problemas, que resolver de forma satisfactoria los presupuestos que relacionan y, con demasiada frecuencia, enfrentan el carácter cultural y profesional de la formación universitaria. Y a ello dedicaremos la última parte de nuestro examen, siempre atentos a las señales que guarda y emite el conjunto de voces, iconos y objetivos que son expresión de la convergencia europea y su contribución a la formación de ciudadanos europeos y a la creación de la Europa de la innovación y el conocimiento (Consejo Extraordinario Europeo de Lisboa, 2002).

No puede ser simple la respuesta porque tampoco lo son los factores que motivan el título de esta contribución. Metodológicamente, hemos querido

atender, y ello no ha sido tarea sencilla, a una estructura conceptual en la que lo normativo se armoniza con lo temático. No podía ser de otra manera si aspiramos a discernir entre deseo y realidad. Por ello, creemos oportuno anticipar, no sólo la estructura de esta intervención, sino también, anticipar la tesis fundamental que nos disponemos a sostener aquí. Podemos afirmar que en las propuestas y acciones de convergencia europea pueden rastrearse sin dificultad suficientes apoyos en lo concerniente a progresar en la configuración de la ciudadanía transnacional. Pero, en todo caso, las condiciones de posibilidad de una nueva forma de ciudadanía europea sólo pueden cobrar cuerpo en un ejercicio de determinación del sentido de la formación cultural y no sólo profesionalizante, como acción creativa en la universidad. Aunque reconocemos todas las posibilidades que nos aportan las innovaciones de la convergencia europea que vamos a revisar –modificación de la arquitectura de los títulos comprensibles y comparables, énfasis en las cualificaciones, cultura participativa, sistemas de garantía de calidad, movilidad de estudiantes y profesores, renovación metodológica- constatamos la imposibilidad de su pleno desarrollo si surge una divergencia irreconciliable en el sentido y contenido de la formación universitaria y no acertamos *in solidum* a compatibilizar en su estructura el impulso decidido de la empleabilidad que se desprende de un objetivo profesionalizante, con las valiosas aportaciones de la dimensión cultural, mediación simbólica esencial para orientar permanentemente la praxis productiva e instancia primordial en la generación de intersubjetividad y capacidad de cambio imprescindibles en la construcción de la nueva ciudadanía. Nótese, en este sentido, cómo en la desviación epistemológica de la misión universitaria estriban buena parte de los argumentos que exhibe la fuerte objeción social a la solvencia de la convergencia europea que se está planteando desde diferentes grupos de profesores y de movimientos estudiantiles.

En todo caso, abordar la convergencia europea ante sí misma, nos ayudará a comprender lo que ha sucedido hasta hoy y poder sugerir entre todos la *ratio decidendi* y las líneas por las que habrán de caminar los nuevos modos de hacer universidad, toda vez que la actitud más inteligente es empezar a construir su futuro.

2.- Escenarios y actores de una nueva misión académica

Con estos propósitos, y a partir de los principales referentes internacionales (ANECA, 2003; Comisión de las Comunidades Europeas, 2004 a, 2004 b; ENQA, 2004, 2005; EUA, 2003; GUNI, 2006; TEEP, 2002), vamos a centrar los argumentos que ponen de manifiesto las confluencias en tres ámbitos que consideramos clave de bóveda del sistema de la convergencia europea –cambios académicos, innovación metodológica y compromisos éticos de los actores–.

No hay duda de que la aparición del EEES en el escenario de la administración universitaria española ha sido una grata novedad. En esta línea,

deseamos recrear y comprender, antes que nada, una atmósfera intelectual determinada. Una visión inmediata sobre qué es el proceso de convergencia y cuáles son sus áreas de influencia nos conduce, de una parte, a exponer de forma sumaria los principales cambios académicos, registrando su orientación general hacia la calidad y comparabilidad vinculada al reconocimiento de titulaciones con validez en el territorio europeo, aún cuando su proceso de generalización todavía exhibe algunas contradicciones; y, de otro lado, a examinar la tendencia de las titulaciones universitarias a la empleabilidad para incrementar la competitividad del sistema europeo de educación superior.

En el orden específicamente pedagógico, la convergencia europea se singulariza por contemplar un nuevo modelo educativo centrado en el aprendizaje, exhibiendo una dimensión creativa que guarda relación con la vertebración de experiencias multidimensionales de innovación educativa. En consecuencia, abordaremos en un segundo núcleo los elementos curriculares y de renovación metodológica, observando cómo emergen pujantes modos de aprendizaje, tecnológicamente compatibles con las exigencias de una sociedad globalizada y plural, y con visibles repercusiones en los comportamientos de los alumnos que aprenden, en la formación de los profesores, y en la gestión del currículum, así como en los desarrollos de la educación a lo largo de toda la vida.

Estos análisis pueden enriquecerse aún más si se toman en cuenta, en el tercer y último bloque de objetivos, los factores explicativos que nos proporcionan las implicaciones éticas de la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior. Perspectiva que nos puede proporcionar un enfoque coherente y totalizador de la nueva racionalidad proyectiva en la vida universitaria.

2.1.- Los cambios académicos

Afortunadamente en España, como en otros países, la aplicación sostenida durante estos últimos años de un plan de evaluación ha impregnado la gobernabilidad de las universidades con la cultura de la calidad, convirtiéndolas en organizaciones capaces de aprender y liderar su cambio permanente (Aneca, 2006; Bolívar, 2000; Comisión Europea, 1995; Consejo de Universidades, 1996, 1998; De Miguel, Escudero y Rodríguez, 1998; Esteban Ortega, 2005; Lorenzo, 1994, 1997; Villa, 2000). Como estructura inteligente que ha de ser toda institución destinada a crear y sostener el conocimiento, la reflexividad sobre la acción es sin duda la mejor garantía para que la universidad, aunque refractaria a menudo a ciertos cambios, pueda también ser un sistema abierto a los estímulos sociales, e incluso transformarse en una organización autopoiética que cree '*sondas conceptuales*' que funcionen como observatorios para explorar las expectativas y demandas sociales en un mundo estructurado por la complejidad (Luhmann, 1990, 1998; Morin, 2001).

Tendencias nítidamente reflejadas en el *Informe Global 1996-2000 del Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades*, editado por el Consejo de Coordinación Universitaria en 2003, que se han visto confirmadas y

ampliadas, más recientemente, en el *Informe sobre la Evaluación de la Calidad en las Universidades Españolas* de 2006 (Aneca, 2006). De forma explícita y justificada, se pone de manifiesto cómo a lo largo de estos últimos años se han ido consiguiendo importantes cotas de progreso en la información, orientación, y servicios a los alumnos, implementando su vertiente práctica e inserción laboral. No obstante, la práctica todavía presenta algunos flancos críticos derivados de los deficientes resultados de graduación así como de la incidencia que tienen en las decisiones curriculares los niveles especialmente heterogéneos de la formación de los alumnos que acceden.

Este conjunto de preocupaciones motivó en parte la nueva estructura de las titulaciones prefiguradas en los R.D. 55 y 56/2005, de 21 de enero, por el que se regulaban los estudios universitarios de Grado y Postgrado, prognosis rectificada en muy buena parte por el más reciente y en vías de aplicación R. D.1393/2007, de 29 de octubre por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales, cuya materialización ha exigido superar continuos aplazamientos y rechazos. Su discurso hay que entenderlo simultáneamente con una dimensión académica y social, y tal vez política. Aunque resultan sorprendentes algunos cambios en el concepto jurídico y vertebración administrativa de las titulaciones universitarias, que podemos caracterizar como tendencia a la desregulación, indudablemente también significan algunos avances en la medida que ensancha el contenido y perfiles del plan de estudios, incide en la singular relevancia de la formación del ciudadano e impulsa su orientación a la empleabilidad. Son las primeras bases, razonablemente abiertas, para que las Universidades puedan acometer una reforma estructural, en clara interacción con la renovación metodológica. Cuestión distinta es ahora fundamentar sus secuencias de acción a salvo de imposturas y actitudes corporativistas.

La tendencia generalizada a dotar de consistencia la reforma de los planes de estudio –interrelacionando los aspectos referidos a objetivos, contenidos, programas, tiempos y métodos de formación– no es desde luego una simple moda psicopedagógica, ni comporta una desviación burocrática. Responde, por el contrario, a la necesidad de fundamentar y racionalizar la acción educativa universitaria.

Aunque durante bastante tiempo, es razonable pensar que asistiremos a la persistencia de aspectos formativos tradicionales, la reactivación en torno a la comprensibilidad de los planes de estudio está generando avances en las siguientes cuestiones medulares:

- El marco jurídico y pedagógico de los inminentes procesos de registro y posterior acreditación de los títulos.
- El diseño y las condiciones del ejercicio de responsabilidad de los órganos de gobierno.
- La mejora de las relaciones con el entorno, implementando la creación y transferencia del conocimiento.

- Perfiles de ingreso y egreso que favorecen la calidad y seguimiento de las titulaciones.
- La movilidad, las redes universitarias y el desarrollo participativo (Reichert y Tauch, 2003a, 2003b; Taylor, 2007).

De otra parte, la convergencia europea, cuando se capta en su integridad y al margen de los cauces de la discusión convencional, contiene también una mirada original, aunque menos explícita en estos momentos, hacia la formación y la actividad investigadoras. Desenfocaremos, pues, cualquier tipo de espacio europeo si eludimos el escenario y la propia lógica transformadora de la investigación (Eurostat, 2006).

En lo que afecta a la cuestión que aquí más nos interesa, conviene advertir junto a la necesidad de profundizar en las interacciones entre docencia e investigación, cómo el Espacio Europeo debe servir para consolidar las pujantes y fecundas redes interuniversitarias que ya están emergiendo. Uno de los indicadores más fiables del desarrollo de las universidades siempre ha sido la existencia de una política de investigación a medio y largo plazo con la responsabilidad de impulsar de forma sostenible el desarrollo social y económico (Zaharia y Gibert, 2005).

No obstante lo anterior, también se necesita un importante cambio de actitud en torno al reconocimiento de la investigación básica, conscientes de que las grandes cuestiones sociales y de convivencia pueden ser susceptibles de un tratamiento ventajoso desde las contribuciones de una actitud investigadora sobre la cuestión de los fundamentos, sin duda la mejor estrategia para reaccionar creativamente ante los problemas que genera la emergencia de nuevos valores.

Es necesario completar la explicación de los escenarios del cambio académico con la consideración de la influencia que tienen las transformaciones operadas en la gestión y los servicios de apoyo, que se enfrentan con carácter ineludible a la necesidad de aumentar la cantidad de servicios disponibles en un marco definido por la aparición continua de nuevas necesidades, cumplimentando, además, los objetivos de calidad total (Doherty, 1997; EFQM, 1995, 1996; Ishikawa, 1994; Juran, Gryna y Bingham, 1993; Neave, 1996; Oakland, 1995; Omachonu y Ross, 1994; Ross, 1995). Los desarrollos recientes se articulan fundamentalmente en torno a la autonomía de decisión, la financiación con riesgo y la responsabilidad del resultado, ordenados al objetivo de maximizar su valor para la sociedad (Jiménez Eguizábal, 1999). La interacción de las anteriores consideraciones induce a considerar la gestión eficiente y autónoma como una de las variables decisivas para implementar el necesario impulso institucional del Espacio Europeo, haciendo socialmente visibles los resultados.

Parece claro que nos encontramos ante importantes cambios académicos en el escenario universitario. La ambición de la convergencia europea requiere durante estos próximos años una política proactiva de implementación de

observatorios de seguimiento de las principales tendencias en docencia, investigación y gestión universitarias. No sabemos en qué terminará todo, porque, afortunadamente, faltan por escribir las últimas páginas. En ellas todavía cabe una respuesta afirmativa al reto con que se enfrenta la universidad actual. El camino pasa necesariamente por la construcción de una universidad reflexiva y sostenible que, más allá de los meros esquemas instrumentales, aprende de su propia experiencia como estructura inteligente y generadora de sentido (Escolano, 2005).

2.2.- Dimensiones creativas de la convergencia

Bajo el estímulo de los cambios experimentados en la dinámica de la convergencia europea, la comunidad universitaria se ha visto motivada para percibir la importancia de la cultura de la calidad, enfatizada, junto con la rendición de cuentas, en las más recientes Conferencias de Ministros Europeos de Educación Superior. Como consecuencia de ello, se ha producido en el profesorado universitario una reactivación metodológica, que se ha visto acompañada por la recepción y difusión de las nuevas claves de la docencia (Benito y Cruz, 2005). Esta conjunción de fuerzas, de naturaleza personal, técnica e intelectual, ha provocado la introducción paulatina de nuevos modos de enseñanza-aprendizaje, junto a actitudes y comportamientos más favorables hacia la formación y capacitación pedagógica.

Para confeccionar una adecuada selección de apoyos empíricos, contamos con recientes aportaciones metodológicas (De Miguel 2003, 2005a, 2005b; Ministerio de Educación y Ciencia, 2006) que, considerando tanto los condicionantes previos que configuran los objetivos, como la organización y desarrollo de los procesos de enseñanza y la calidad de los resultados, han proporcionado el conjunto de aspectos que deben ser considerados a la hora de evaluar la calidad de una titulación.

Ahora bien, desde una lógica realista, resulta evidente que la explicación de la génesis de las titulaciones y el sentido de los sistemas de garantía de la calidad no pueden limitarse al registro de las modificaciones institucionales relacionadas con su implantación. No acertaremos en su construcción si las consideramos como una estrategia formal de carácter político-administrativo, y nos permitimos el lujo de prescindir de la inteligencia emocional y las conductas que invaden la vida cotidiana en las universidades (Brief y Weiss, 2002; Pfeffer, 1998). Las titulaciones no pueden explicarse sin una referencia explícita a los actores que las hacen posible. Nos referimos a toda la comunidad universitaria, que se enfrenta a líneas de desarrollo muy abiertas, altamente innovadoras y dinámicas, que en su conjunto pretenden una sustitución del paradigma metodológico, centrado ahora en el aprendizaje, procurando un enfoque cooperativo basado en la interacción y responsabilidad personal del estudiante, apostando inequívocamente por el aprendizaje autónomo, con clara noción del trabajo medido según la nueva concepción del crédito europeo, y haciendo un

uso realmente estratégico de la evaluación (Alonso Secades, 2005; Barberá, 2004; Cook, 2003; Jiménez, Palmero y Alonso, 2005; Michavila y García, 2003; Pedró, 2004; Santos Rego, 2005; Valcárcel, 2004; Zabalza, 2003).

Será, justamente, en la innovación metodológica, junto a la calidad y honestidad de los procesos de acreditación donde se encontrarán, con seguridad, las claves decisivas para el éxito definitivo de la convergencia (González y Wagenaar, 2003; OCDE, 2005; TEEP, 2002).

2.3.- La responsabilidad de los actores

El Espacio Europeo de Educación Superior como proceso conducente a la afirmación de las universidades como organizaciones inteligentes, además de generar cambios académicos e innovaciones metodológicas, comporta importantes consecuencias éticas en los actores que reflexionan y actúan como agentes de formación e investigación (Bernstein, 1991; Colom, 2002; Dalla Costa, 1999; Gómez-Bezares y Jiménez Eguizábal, 2001; Melé Carné, 2000; Mèlich y Bárcena, 2000; Morin, 1998, 2001; Pérez López, 1998; Popkewitz y Brennan, 2000).

En este punto, la reflexión sobre las características que debe tener un comportamiento ético en el ámbito universitario no deja lugar a dudas y exige plantearse el problema desde distintos criterios. En primer lugar, el universitario es una persona a la que se le debe exigir que sea eficiente y que supere las respuestas claramente instrumentales, incluyendo entre sus buenas prácticas los hábitos de responsabilidad; además, su actividad consiste también en investigar, para lo cual se ha de situar en un marco de racionalidad moderno del que se derivan consecuencias morales o axiológicas; y por último, sus estudios afectan al interés común de la sociedad por lo que la ética individual ha de tener como referencia siempre la ética social para ejercer responsablemente su rol de universitario en beneficio de la sociedad (Aula de Ética, 1995; Camps, 1996; Cortina, 1997, 1999; Esteban, 2004; Marga, 2004; Popper, 1994).

De acuerdo con esta última apreciación, se comprende la importancia del desarrollo de los valores que deben inspirar la vida cotidiana de profesores y estudiantes para ser profesionales competentes y responsables que conocen su especialidad pero que además son capaces de desarrollar discusiones públicas y formas de argumentar racionalmente sobre los temas socialmente compartidos. Esta tarea exige no sólo capacidad sino también valor, una actitud de arrojo para atreverse a navegar libremente en el mundo hacia la verdad.

La necesaria adaptación y autodirección que recientemente han sido acuñados bajo la rúbrica de los denominados descriptores de Dublín en el marco de cualificaciones europeas (http://ec.europa.eu/education/policies/edu/eqf/com_2006_0479_es.pdf; Bologna Workinggroup on Qualifications Frameworks, 2005), plantean de forma inequívoca nuevas dimensiones en el comportamiento de todo universitario. Bajo estas premisas, descubrimos cómo profesores y alumnos pueden ser intelectuales en las sociedades abiertas y democráticas

actuales, convirtiéndose la universidad en un espacio privilegiado para el aprendizaje (Martínez, Buxarrais y Esteban, 2002).

3.- Análisis de las divergencias. El dilema formativo

A través de diferentes perspectivas y argumentos hemos ido verificando los cambios conceptuales, metodológicos y éticos ordenados a la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior, rastreando en ellos justificaciones y motivos suficientes para la emergencia de una nueva ciudadanía. No obstante, en esta lenta construcción de la universidad como institución de creación y transferencia de conocimiento, formación de profesionales e innovación y desarrollo, no se nos oculta la existencia de riesgos y contradicciones. Ahora es el momento de analizar los factores que generan divergencias y antinomias que condicionan la misión universitaria. En consonancia con el carácter marcadamente comprensivo de este apartado haremos alusión a las tres estructuras que intervienen de manera más influyente en este proceso –recursos, usuarios y sistema de mediación– buscando en ellos posibles argumentos para su integración crítica.

Los analistas más contrastados vienen considerando, de manera unánime, que la construcción del EEES genera y despliega un movimiento muy extendido a favor del carácter profesional de las enseñanzas universitarias. Tendencias que se pueden constatar en los referentes internacionales sobre titulaciones (Redes temáticas europeas, http://ec.europa.eu/education/programmes/socrates/tnp/index_en.html; Subject Benchmark Statements de la QAA, <http://www.qaa.ac.uk/academicinfrastructure/benchmark/default.asp>; Bologna Handbook de la EUA, <http://www.bologna-handbook.com/>). La obsesión por la empleabilidad se manifiesta incluso en el lenguaje de los discursos y en el núcleo de la instrumentación legal de la convergencia europea. Una especie de convoy semántico, que asocia, de forma excluyente criterios utilitarios con el progreso de la universidad. Énfasis reiterado a favor de la vertiente profesional que se siente legitimado por la condición de financiación pública de las enseñanzas universitarias.

En su extremosidad laudatoria, tan barroca –la hipérbole es flor peculiar del tiempo de convergencia–, la empleabilidad invade y condiciona todo el ámbito formativo, colisionando con la convicción de que el sentido de la universidad se ha de buscar como apertura y creación, función proactiva –*laudes litterarum*– que se pilota e impulsa claramente desde la cultura. Certestamente y con buena dosis de ironía lo advierte nuestro académico D. Víctor García de la Concha: “¡Tiempos de decadencia y tópicos de estudiantina! Pero, por San Lucas, inaugurando tiempos de esplendor renacentista contra la barbarie debelada por Elio Antonio de Nebrija, se habían pronunciado en el Estudio salmanticense proluiones que ensalzaban las artes liberales y elogiaban la dignidad del hombre como sujeto de la palabra” (García de la Concha, 2000). Recuerdo esta

impronta para enmarcar que la construcción del EEES ampara e inspira también un más alto concepto de la misión universitaria. Por ello, acaso merezca la pena repensar los beneficios de una inversión en la formación crítica de los ciudadanos que nos ayuden a superar la inicial incapacidad para comprender su significado social.

En cualquier coyuntura histórica, el debate ideológico en torno a las señas de identificación de la formación universitaria pueden reconocerse suficientemente en la forma de resolver y plasmar en términos prácticos la ecuación formación-empleabilidad. En este sentido, la Magna Charta contiene un compromiso firme de crear una Europa del conocimiento como factor decisivo para el crecimiento social y para incrementar la competitividad del sistema europeo de enseñanza superior. La imbricación entre la formación de ciudadanas y ciudadanos y su empleabilidad, además de simbolizar un nuevo centro de gravedad de las titulaciones universitarias, comporta un diseño educativo centrado en competencias que sirven para adecuar la formación de los estudiantes al entorno social y al mercado laboral. Con este objetivo, se han movilizado importantes apoyos y recursos económicos públicos, lo que revela una especial sensibilización, aunque no siempre sostenida, de la política educativa. También se aprecian en la organización interna de las universidades signos de reactivación en la asignación óptima de recursos, así como un esfuerzo para modificar determinados patrones de conducta anclados en el esquema anterior. En este sentido, destaca la oportunidad de articular una previsión de recursos a medio y largo plazo y también más vinculada a la autonomía universitaria, que no elude en modo alguno la rendición de cuentas, por el influjo positivo que puede tener en el despegue y expansión del nuevo modelo educativo, así como en el grado de participación de la comunidad universitaria y de la sociedad. Instalados críticamente en este punto, resulta de interés advertir el hecho de que estas tendencias no deben conducir en ningún caso a una pérdida de la autoridad y fuerza moral de la universidad, convirtiéndose en una empresa sometida a estrategias empresariales. *“De aquí la importancia histórica que tiene devolver a la Universidad su tarea central de 'ilustración' del hombre de enseñarle la plena cultura del tiempo, de descubrirle con claridad y precisión el gigantesco mundo presente, donde tiene que encajarse su vida para ser auténtica”* (Ortega y Gasset, 1930: 344).

Así pues, la incorporación de la *ratio* económica a la acción formativa, puede comportar desviaciones espistémicas y metodológicas de la misión universitaria, cuya motivación dominante no puede ser nunca con carácter exclusivo de naturaleza económica. De forma inmediata, las Universidades deberán acertar, con la participación de todos los agentes sociales, a equilibrar como operadores sinérgicos y compatibilizar la formación crítica, con la empleabilidad en el diseño de los futuros planes de estudio (Alonso y León, 2004; World Bank, 2005). El sentido de eficiencia técnica y de competitividad han de ser relativizadas y cuestionadas de forma permanente desde las

atalayas de la construcción compartida del saber y del culturalismo narrativo como soporte de la reflexividad. Se cometerá un error categorial si se confunden estos niveles que son diferentes, bien mediante la anulación de uno de ellos o bien mediante el intento de reducir el uno al otro.

En el sistema de usuarios, debemos subrayar la influencia del nuevo modelo educativo en las actitudes y comportamientos de la comunidad universitaria, afectando plurilateralmente a la heterogeneidad de todos sus actores. En esta dirección, los progresos han ido cristalizando en una nueva cultura universitaria, caracterizada por un conjunto claro de expectativas sociales, comportamientos y normas institucionales. Asumiendo que en materia universitaria no se parte de principios necesarios, sino tan sólo probables, subrayó la importancia de declarar como hecho incuestionable que los avances del proceso de convergencia serán el resultado de un sentimiento aceptado y de una acción colectiva de la comunidad universitaria. Movidada por el entendimiento y también impregnada de afectividad, la vocación docente vinculada al saber y a la voluntad de entregar a otro lo que se sabe entra cotidianamente en acción para resolver la aparente contradicción de la realización simultánea y la posibilidad real de maridar la formación cultural y profesional en la educación universitaria, como expresión de una *bildung* compartida, que promueve la revitalización de una auténtica hermenéutica pluralista.

Otra línea de fuerza viene propiciada por la generalización de la cultura de la calidad que ha inducido grandes cambios en los sistemas de mediación pedagógica. Es cierto que las principales normas institucionales de la calidad en los iniciales momentos de implantación han estado inspiradas con arreglo a objetivos fiscalizadores. Pero justamente este carácter se va desplazando paulatinamente hacia un plano más pedagógico y social. Las recomendaciones del Consejo de Europa no dejan en este punto lugar a dudas (http://www.aneca.es/active/docs/enqa_criteriosydirectrices_261005.pdf). Sin embargo, la generalización de esta cultura contrasta con la permanencia de una irreductible y aun creciente burocracia, con la falta de claridad sobre el marco de competencias y relaciones de las agencias de calidad y con la ausencia de consecuencias administrativas y generación de actos vinculantes que la evaluación de la calidad debe comportar en el funcionamiento de las universidades, como ha puesto de manifiesto el II foro ANECA (2005). Asimetrías que nos invitan a reconsiderar críticamente los vectores que verdaderamente configuran la excelencia en educación superior, y entre los que no pueden silenciarse la civilización y la cultura como floraciones supremas del espíritu libre. Al cultivo de estos dones de civilidad está llamada la Universidad. Convocatoria a estudios nobles que puede verse ejemplarmente documentada y materializada por el profesor Álvarez Gómez en su discurso de recepción como académico de número de la Real Academia de Ciencias Morales y Políticas –*El problema de la libertad ante la nueva escisión de la cultura* (2007)-. No es gratuita la conexión inicial entre universidad y el cultivo de la más radical y básica de las vocaciones humanas que es la 'vocación de hombre'.

Con el mismo propósito y con ánimo conclusivo, tiene ahora mayor interés recuperar y fijar la atención en un rosario de imágenes, magistralmente engarzadas por la mirada etnográfica de Laín Entralgo en una magnífica conferencia sobre la vocación docente (1964), para encontrarnos con algunos argumentos a favor de la formación cultural, ineludible en una universidad verdaderamente reflexiva, que reconoce que la cultura implica escisión, es decir, la aparición de posicionamientos diferentes, contrapuestos y, con demasiada frecuencia, conflictivos.

Con evidente impropiedad y de manera unilateral, puede asociarse, como hemos analizado, la modernidad universitaria al objetivo último de utilidad. Cabe, sin embargo, advertir que la misión universitaria –varios siglos centenaria- sostiene diversas alegaciones a favor de la formación cultural. Xavier Zubiri, en un artículo sobre Ortega, habló una vez de 'la irradiación intelectual de un pensador en formación'. Quien originalmente se está creando a sí mismo, promueve con muy singular eficacia la formación espiritual de quienes con él como discípulos conviven. Platón en la Academia, Aristóteles en el Liceo, Hegel en su cátedra de Berlín, lo demuestran de manera bien fehaciente. El hombre no es sólo *homo sapiens*, como enseñó el dieciochesco Linneo, es también *zoon politikón*, animal social y político, como siglos antes había enseñado el heleno Aristóteles (Aristóteles, *Política*, I, 1253 a). Y en esta dimensión también tiene oficio la Universidad.

De manera desnuda e incisiva, sin ornato, pero con brío, también lo sugieren entre líneas, si bien con un lenguaje diferente al servicio y granjería del vulgo, las canciones de estudiante como las “*Seguidillas*”, que cierran el sainete de **La tabernera de la puerta de Villamayor**:

*“Ya se llega San Lucas,
mas mi estudiante,
menos escuela, cursa
en todas partes.*

....

*Los más que en Salamanca
son escolares
sólo estudian de Ovidio
el Arte amandi”*

La última etapa de nuestro camino se hallará situada bajo una sentencia de Don Quijote que conmovió a don Miguel de Unamuno, aquella en que nuestro héroe nacional dice de sí mismo: «*Yo sé quién soy*». Bastará, en cualquier caso, con que el universitario pueda pronunciar esa sentencia con cierto fundamento en su tránsito universitario. Además, Laín Entralgo magistralmente nos muestra al respecto un doble camino. El primero y más obvio, *enseñar saberes*, que se complementa con la faena de enseñar *ignorancias*. Nunca llegará a ser maestro quien no logre enseñar a saber; nunca será buen maestro quien no sepa

enseñar a no saber. Y ahí late implícita y apuntada la respuesta a nuestro interrogante.

4.- Consideración final

A la luz de estos últimos argumentos se comprende mejor el objetivo último de nuestro discurso: ensanchar nuestra capacidad de armonizar la formación cultural y profesional en los nuevos modos de hacer universidad. Las líneas de fuerza de la empleabilidad y de la formación crítica hay que ponerlas en relación con el aprendizaje y práctica del alumno que aprende y de la sociedad que advierte que no hay contradicción en ellas. Dos virtudes no pueden resultar nunca incompatibles.

De ningún modo la convergencia puede ser interpretada como una normativa de laboratorio. Su programa es ante todo un marcado deseo de organizar las cosas de otra manera. La ocasión, pues, no sólo invita a la reconstrucción crítica y recuento de los progresos registrados, sino que nos convoca a toda la comunidad universitaria a reflexionar y actuar.

Hemos pretendido una lectura engendradora de sentido. Ahora bien, siendo ese nuestro principal propósito, también lo ha sido, inversamente, que nuestro discurso apunte silencios inexplicables y algunas insuficiencias relacionadas especialmente con desviaciones epistemológicas, corporativismos, actitudes y propuestas hegemónicas de legitimación de la universidad exclusivamente vinculada a su función profesional y empleabilidad, liderazgo y autonomía universitaria, entre otras. Ahí están los elementos de la tensión: formación cultural y formación profesional; formación crítica y empleabilidad, competitividad y cohesión. La simetría de alegaciones ha arrojado, en balance, un saldo de igualdad y equilibrio. No obstante, respetando la legitimidad de otras visiones más pesimistas, nuestro deseo ha consistido en proyectar algo de luz sobre el mapa de situación de la convergencia europea y contribuir a refrendar su significado, rastreando una posible y necesaria armonización de la formación cultural y profesional. Hacia ahí apunta la exigencia última que formula nuestra contribución. Reclamar para la Universidad lo que fue en su hora mejor: *un principio promotor de la historia europea* (Ortega y Gasset, 1930: 353) y contribuir a construir Europa mediante la formación universitaria que también prepara para el ejercicio de una ciudadanía crítica.

Notas

- [1] Karl Marx, como es bien sabido, comienza su Manifiesto Comunista: "Un fantasma recorre Europa, el fantasma del comunismo". MARX, K (1953) *Die Frühschriften*, p. 525 (Stuttgart, ed. S. Laudshut)

Referencias bibliográficas

- Alonso, R. y León, G. (2004). Libro Blanco sobre Las políticas de fomento de la innovación de la UE. Evolución y tendencias de las políticas comunitarias de innovación y su impacto en España (Madrid: Academia Europea de Ciencias y Artes).

- Alonso Secades, V. (2005). Las tecnologías de la información como entorno virtual de convivencia (Salamanca: Universidad Pontificia de Salamanca).
- Álvarez Gómez, M. (2007). El problema de la libertad ante la nueva escisión de la cultura (Madrid: Real Academia de Ciencias Morales y Políticas).
- ANECA (2003). Evaluación de la calidad y acreditación. Espacio Común de Educación Superior. Unión Europea, América Latina y Caribe (Madrid: ANECA). Puede resultar muy ilustrativa la consulta de los documentos contenidos en las siguientes direcciones electrónicas: <http://www.aneca.es/actividades/eventos.html>; http://www.aneca.es/actividades/docs/eventos/alm05_01_rossello.ppt; http://www.aneca.es/modal_eval/docs/050520_Bergen_Communique.pdf; http://www.aneca.es/modal_eval/conver_docs_aneca.html; http://www.aneca.es/modal_eval/conver_docs_gral.html
- ANECA (2005). II Foro Aneca. El papel de las Agencias de Calidad en la mejora de la Educación Superior (Madrid: Aneca).
- ANECA (2006). Informe sobre la evaluación de la calidad en las universidades españolas. Disponible en: http://www.aneca.es/actividades/docs/eventos/ccu0906_informeaneca.pdf [Consulta: 10 enero 2009] http://www.ua.es/es/servicios/upec/Ultima_hora/informeANECA.pdf
- Antunes, F. (2006). Globalisation and europeification of education policies: Routes, processes and metamorphoses, *European Educational Research Journal*, 5, pp. 38-55.
- Aristóteles (1989). Política (Madrid, Centro de Estudios Constitucionales).
- Aula De Ética (1995). La ética en la universidad. Orientaciones básicas (Bilbao: Universidad de Deusto).
- Barberá, E. (2004). Quality in virtual education environments, *British Journal of Educational Technology*, 35, pp. 13-20.
- Barnett, R. (2002). Claves para entender la universidad en una era de complejidad (Girona: Pomares).
- Benito, A. y Cruz, A. (2005). Nuevas claves para la docencia universitaria en el Espacio Europeo de Educación Superior (Madrid: Nancea).
- Bernstein, R.S. (1991). The new constellation. The ethical political horizons of modernity/postmodernity (Cambridge: Polity Press).
- Bolívar, A. (2000). Los centros educativos como organizaciones que aprenden. Promesas y realidades (Madrid: La Muralla).
- Bologna Working Group On Qualifications Frameworks (2005), "A framework for qualifications of the European Higher Education Area", Ministry of Science, Technology and Innovation, Copenhagen, 200 pp. <http://www.crue.org-espaeuro-bergen-A%20framework%20of%20qualifications.pdf> [Consulta: 15 enero 2009]
- Bricall, J.m. (2000). Universidad 2mil (Madrid: Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas, CRUE).
- Brief, A.P. y Weiss, H.M. (2002). Organizational behavior: Affect in the workplace, en Fiske, S.T. (ed.): *Annual Review of Psychology*. (pp. 279-307) Vol. 53, Palo Alto, CA, Annual Reviews.

- Caramés, J.I. (2000). La nueva cultura de la universidad del siglo XXI: La tercera vía universitaria (Oviedo: Trabe).
- Camps, V. (1996). Virtudes Públicas (Madrid: Espasa-Calpe).
- Colom, A.j. (2002). La (de)construcción del conocimiento pedagógico. Nuevas perspectivas en teoría de la educación (Barcelona: Paidós).
- Comisión de las Comunidades Europeas (2003). El papel de las Universidades en la Europa del conocimiento (Bruselas: COM 58).
- Comisión de las Comunidades Europeas (2004a). Propuesta de recomendación del consejo y del parlamento europeo sobre una mayor cooperación europea en la garantía de la calidad de la enseñanza superior (Bruselas: COM 642 final. 2004/0239 (COD) C6-0142/04).
- Comisión de las Comunidades Europeas (2004b). Informe de la Comisión al Parlamento Europeo, al Consejo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones relativo a la aplicación de la Recomendación 98/561/CE del Consejo de 24 de septiembre de 1998 sobre la cooperación europea para la garantía de la calidad en la enseñanza superior (Bruselas: COM 620 final).
- Comisión Europea, Dirección General XXII (1995). A comparative analysis of initiatives of quality assurance and assessment of higher education in Europe (Projet Pilote Européen pour l'Evaluation de la Qualité dans l'Enseignement Supérieur. Rapport Européen). November, 1995.
- Consejo de Coordinación Universitaria (2003). Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades. Informe Global 1996-2000 (Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Secretaría General Técnica).
- Consejo de Universidades (1996). Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades. Guía de Evaluación (Madrid: Secretaría General del Consejo de Universidades).
- Consejo de Universidades (1998). Informe: Evaluación de la Calidad de las Universidades (Madrid: Secretaría General del Consejo de Universidades).
- Consejo Europeo Extraordinario de Lisboa (2000). Hacia la Europa de la innovación y el conocimiento. Disponible en: <http://europa.eu/scadplus/leg/es/cha/c10241.htm> (Lisboa, 23-24 mar 2000) [Consulta: 5 febrero 2009]
- Cook, C.M. (2003). Orienting students to university life and enhancing their engagement with learning: Lessons from the US experience, en MICHAVILA, F. y GARCIA, J. (Eds.). La tutoría y los nuevos modos de aprendizaje en la universidad (Madrid: UNESCO, Universidad Politécnica de Madrid, Consejería de Educación, Dirección General de Universidades).
- Cortina, A.(1997). Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía (Madrid: Alianza).
- Cortina, A. (1999). Los ciudadanos como protagonistas (Barcelona: Círculo de Lectores).
- Dalla Costa, J. (1999). El imperativo ético. Por qué el liderazgo moral es un buen negocio (Barcelona: Paidós).
- De Miguel, M.; Escudero, T. y Rodríguez, S. (1998). Spanish Universities' Quality: the incentive of external evaluation, Quality in Higher Education, 2, pp. 199-212

- De Miguel, M. (Coord.) (2003). Evaluación de la Calidad de las titulaciones Universitarias. Guía Metodológica (Madrid: Consejo de Coordinación Universitaria).
- De Miguel, M. (2005a). Adaptación de los planes de estudio al proceso de convergencia europea (Oviedo: Universidad de Oviedo).
- De Miguel, M. (2005b). Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias. Orientaciones para promover el cambio metodológico en el Espacio Europeo de Educación Superior (Oviedo: Universidad de Oviedo).
- Doherty, G. (1997). Desarrollo de sistemas de calidad en la educación (Madrid: La Muralla).
- EFQM (European Foundation for Quality Management) (1995). Self-Assessment Guidelines for public sector: education. (Bruselas: EFQM).
- EFQM (European Foundation for Quality Management) (Eds.) (1996). European Quality Award for theses on total quality management 1995-96. Call for applications. (Bruselas: EFQM).
- ENQA (2004). Accreditation Models in Higher Education: Experiences and Perspectives. Workshop Reports 3. Helsinki
- ENQA (2005). Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area. Helsinki.
- Escolano, A. (2005). Sostenibilidad, reflexividad, narratividad. Prólogo en Esteban Ortega, J. Universidades reflexivas: una perspectiva filosófica. (Barcelona: Laertes).
- Esteban, F. (2004). Excelentes profesionales y comprometidos ciudadanos: Un cambio de mirada desde la Universidad (Bilbao: Descleé de Brouwer, 2004).
- Esteba Ortega, J. (2005). Universidades reflexivas: una perspectiva filosófica (Barcelona: Laertes).
- EUA. European University Association (2003). Quality Assurance. A Reference System for Indicators and Evaluation Procedures. Disponible en: http://www.eua.be/eua/jsp/en/upload/ELU_EN.1082042243703.pdf [Consulta: 17 diciembre 2008]
- EUA (2005). "Declaración de Glasgow: Universidades fuertes para una Europa fuerte", Glasgow, 8 pp. http://www.us.es-ees-formacion-Glasgow_Declaracion_esp.pdf [Consulta: 17 diciembre 2008]
- EUROSTAT (2006). Science and technology in Europe. Data 1990-2004, (Consulta 26 junio 2007), the Eurostat web site: http://epp.eurostat.cec.eu.int/cache/ITY_OFFPUB/KS-EA-06-001/EN/KS-EA-06-001-EN.PDF [Consulta: 17 diciembre 2008]
- García de La Concha, V. (2000). Psalle e Sile. Homenaje a Calderón en el IV Centenario de su nacimiento (Salamanca, Universidad de Salamanca).
- García Garrido, J. L.; García Ruíz, M. J. y Valle López, J.M. (2004). La formación de Europeos. (Madrid: Academia Europea de Ciencias y Artes).
- GUNI. Global University Network for innovation (2006). Higher Education in the World 2007 Accreditation for Quality Assurance. What is at Stake?. Disponible en: <http://www.guni-rmies.net/news/detail.php?id=151> [Consulta: 14 diciembre 2008]
- Gómez-bezares, F. y Jiménez Eguizábal, A. (2001). El nuevo escenario de las relaciones entre economía y política educativa para el siglo XXI. Innovaciones en el poder

- económico, procesos de decisión y compromisos éticos de sus actores, en *Ética, economía y finanzas*, pp. 157-176. (Logroño: Gobierno de La Rioja).
- González, J. y Wagenaar, R. (2003). *Tuning Educational Structures in Europe*. Informe Final. Proyecto Piloto-Fase Uno (Bilbao, Universidad de Deusto: Universidad de Groningen).
- Hanna, D. E. (Ed.) (2002). *La enseñanza universitaria en la era digital. ¿Es ésta la universidad que queremos?* (Barcelona: Octaedro).
- Inayatullah, S. y Gidley, J. (2003). *La universidad en transformación. Perspectivas globales sobre los futuros de la universidad* (Barcelona: Pomares).
- Ishikawa, K. (1994). *Introducción al Control de Calidad* (Madrid: Díaz de Santos).
- Jiménez Eguizábal, A. (1999). *Política educativa. Fundamentos y perspectivas críticas* (Manizales: Colombia, Universidad Católica de Manizales).
- Jiménez Eguizábal, A. (2005). *El Libro escolar en un mundo plural y globalizado, en Escolano Benito, A. Curriculum editado y Sociedad del Conocimiento. Texto multimedialidad y cultura de la escuela*, pp 193-207 (Valencia: Tirant lo Blanch).
- Jiménez, A., Palmero, C. y Alonso, P. (2005). *Educación Superior y empleo. Escenarios, desafíos formativos y compromisos de sus actores. Análisis desde el caso español*, *Revista de la Educación Superior*, Anúes, 133, pp. 53-64 .
- Jiménez, A. y Palmero, C. (2007). *New approaches to university in Spain: academic change, creative dimensions and ethical commitment in the establishment of the European Higher Education Area*, *Journal of Educational Administration and History* Vol 39, 3, pp. 227-237
- Juran, J.M.; Gryna, F.M. y Bingham, J.r. (1993). *Manual de Control de la Calidad* (Madrid: McGraw Hill).
- Laín Entralgo, P. (1961). *La vocación docente*, *Revista de Psicología General y Aplicada* 58, pp, 307-318.
- Lorenzo, M. (1994). *El liderazgo educativo en los centros docentes* (Madrid: La Muralla).
- Lorenzo, M. et al (1997). *Organización y Dirección de Instituciones Educativas. Perspectivas actuales* (Granada: Universidad de Granada, Asociación para el Desarrollo de la Comunidad Educativa en España).
- Luhmann, N. (1990). *Sociedad y sistema: la ambición de la teoría* (Barcelona: Paidós).
- Luhmann, N. (1998). *Complejidad y modernidad* (Madrid: Trotta).
- Llano, A. (2003). *Repensar la Universidad. La Universidad ante lo nuevo* (Madrid: Ediciones Internacionales Universitarias).
- Marga, A. (2004). *University Reform in Europe: Some Ethical Considerations*. *Higher Education in Europe*, XXIX, 4, pp. 475-480.
- Martínez, M., Buxarrais, M.r. Y Esteban, F. (2002). *La universidad como espacio de aprendizaje ético*. *Revista Iberoamericana de Educación*, 29, pp. 17-43.
- Melé Carné, D. (Coord.) (2000). *Raíces éticas del liderazgo* (Pamplona: Eunsa).
- Mèlich, J.c. y Bárcena, F. (2000). *La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad* (Barcelona: Paidós).
- Michavila, F. y García, J. (2003). *La tutoría y los nuevos modos de aprendizaje en la*

universidad (Madrid: Cátedra Unesco de Gestión y Política Universidad, Universidad Politécnica de Madrid, Consejería de Educación, Dirección General de Universidades).

- Ministerio de Educación y Ciencia (2006). Propuestas para la renovación de las metodologías educativas en la Universidad (Madrid: Consejo de Coordinación Universitaria).
- Ministros Europeos de Educación (1999), "Declaración de Bolonia: El Espacio Europeo de la Enseñanza Superior", Bolonia, 19-6, 4 pp. <http://www.uv.es/~oce-web%20castellano-declaracion%20Bolonia.pdf> [Consulta: 17 diciembre 2008]
- Ministros Europeos de Educación (2001), "Mensaje de Salamanca: perfilando el Espacio Europeo de Educación Superior", Salamanca, 30-3, 4 pp. <http://www.uv.es/~oce-web%20castellano-Mensaje%20salamanca.pdf> [Consulta: 17 diciembre 2008]
- Ministros Europeos de Educación (2003), "Declaración de Berlín: Realizando el Espacio Europeo de Educación Superior [Inglés]", Berlín, 19-9, 9 pp. <http://www.uv.es/~oce-web%20castellano-declaracion%20Berlin.pdf> [Consulta: 17 diciembre 2008]
- Ministros europeos de educación (2005), "Conferencia de Bergen: La educación superior europea". Realización de las metas, Bergen, 19/20-5, 6 pp. http://www.bologna-bergen2005.no-Docs-00-Main_doc-050520_Bergen_Communiquee.pdf [Consulta: 17 diciembre 2008]
- Ministros europeos de educación (2007), Comunicado de Londres. <http://www.aneca.es/activin/docs/2007comunicadolondres.pdf> [Consulta: 17 diciembre 2008]
- Morin, E. (1998). Sobre la reforma de la universidad. In PORTA, J. y LLADANOSA, M. (Coords.): La Universidad en el cambio de siglo, pp. 19-28 (Madrid: Alianza).
- Morin, E. (2001). Introducción al pensamiento complejo (Barcelona: Gedisa).
- Neave, G. (1996). Higher education in transition: Twenty-five years on, Higher Education Management, 3, pp. 15-24.
- Negroponte, N. (1996). Being digital (London: Hodder and Atoughton).
- Nóvoa, A. y Lawn, M. (2002). Fabricating Europe. The Formation of an Education Space. (Netherlands: Kluwer Academic Publishers).
- Oakland, J.S. (1995). Total quality management. Text with cases (Oxford: Butterworth-Heinemann).
- OCDE (2005). Education at a Glance. Indicators 2005. (Paris: OCDE).
- Omachonu, V.K., y Ross, J.E. (1994). Principles of total quality (Delray Beach: St. Lucie Press).
- Ortega y Gasset, J. (1930). Misión de la Universidad (Madrid: Revista de Occidente. OC, IV, p.313. 344.353).
- PAN-EUROPEAN STRUCTURE. (EI-ETUCE) (2005), "From Bologna to Bergen: A mid-term review from the Academics' point of view", Brussels, 11/12-2, 10 pp. http://www.bologna-bergen2005.no-Docs-03-Pos_pap-05-050212_Pan-European_Structure.pdf [Consulta: 17 diciembre 2008]
- Pedró, F. (2004). Fauna académica. La profesión docente en las universidades europeas (Barcelona: UOC).

- Pérez López, J. A. (1998). Liderazgo y ética en la dirección de empresas: la nueva empresa del siglo XXI. (Bilbao: Deusto).
- Pfeffer, J. (1998). Understanding organizations: Concepts and controversies , en Gilbert, D.t., Fiske, S.t. Y Lindzey, G. (eds.): Handbook of social psychology, pp. 733-777, Vol II (New York: McGraw-Hill).
- Popper K. R. (1994) Tolerancia y responsabilidad intelectual (robado de Jenófanos y de Voltaire), En busca de un mundo mejor, pp. 241-258, (Barcelona: Paidós).
- Popkewitz, T.S. y Brennan, M. (Comps.) (2000). El desafío de Foucault. Discurso, conocimiento y poder en la educación (Madrid: Pomares).
- Prats, J. y Raventós, F. (2005). Los sistemas educativos europeos ¿crisis o transformación? (Barcelona: Fundación La Caixa).
- Reichert, S. y Tauch, Ch. (2003a). Trends III: Progress towards the European Higher Education Area, 2003. Disponible en http://www.eua.be/eua/en/policy_bologna_trends.jsp (Consulta 26 junio 2008).
- Reichert, S. y Tauch, Ch . (2003b). Trends IV: European Universities Implementing Bologna. Disponible en, http://www.eua.be/eua/en/policy_bologna_trends.jsp (Consulta 26 de junio 2008).
- Ross, J.E. (1995). Total management. Text, cases and readings (Delray Beach: St. Lucie Press).
- Santos Rego, M.A. (2005). La Universidad ante el proceso de convergencia europea: Un desafío de calidad para la Unión Europea, Revista Española de Pedagogía, 230, pp5-16.
- Taylor, P. (2007) La educación superior en el mundo y el desarrollo participativo. Editor Invitado del Informe de Global University Network for Innovation-GUNI- . <http://www.ids.ac.uk>. Boletín 23 de 26 de junio de 2007.
- TEEP (Trans-National European Evaluation Project) (2002). http://www.ensp.fr/ISA_2003/angla_Hlt76027847i_Hlt76027847s/Acc_files/EN_QA-TEEPmanual_EN.pdf [Consulta: 17 diciembre 2008]
- UNICE (2004), "The bologna process Unice's position and expectations", 16-10, 6 pp. http://www.bologna-bergen2005.no-Docs-03-Pos_pap-05-041015_UNICE.pdf [Consulta: 17 diciembre 2008]
- Valcárcel, M. (Coord.) (2004). La preparación del profesorado universitario español para la Convergencia Europea en Educación Superior (Córdoba: Universidad de Córdoba).
- Villa, A. (Coord.) (2000). Liderazgo y Organizaciones que aprenden. III Congreso Internacional sobre Dirección de Centros Educativos (Bilbao: ICE-Universidad de Deusto/Mensajero).
- World Bank (2005). World Development Report 2006. Equity and Development. (Washington: World Bank-Oxford University Press).
- Zabalza, M. A. (2003). Competencias docentes del profesorado universitario (Madrid: Narcea).
- Zaharia, S. y Gibert, E. (2005). The Entrepreneurial University in the Knowledge Society. Higher Education in Europe, Vol. 30, 1 , pp. 31-42.