

PANEL IV. INNOVACIÓN DOCENTE Y PROMOCIÓN PROFESIONAL

Capítulo XXXII. Auge y caída del Plan Bolonia

DANIEL GARCÍA SAN JOSÉ

*Profesor Titular de Derecho Internacional Público y Relaciones Internacionales
Universidad de Sevilla*

Resumen

Partiendo de la necesidad de concretar la idea de calidad de la enseñanza-aprendizaje universitario desde la perspectiva de los estudiantes como usuarios de un servicio, en este trabajo se critica como falso el planteamiento de que la aplicación del Plan Bolonia incide positivamente en la calidad de la enseñanza universitaria, al menos en lo relativo a la implicación de los profesores que desarrollan proyectos de innovación docente, en no pocas ocasiones, para rellenar apartados en una aplicación informática de promoción universitaria. Esta lectura crítica se apoya en el análisis de diversos datos estadísticos recientemente publicados y en la necesidad de cambiar la cultura de la resignación por la de la excelencia, de manera que la formación universitaria sirva para impulsar el talento de los estudiantes a fin de que éstos puedan sacar lo mejor de ellos mismos durante su proceso formativo y que esa experiencia sea significativa para el resto de sus vidas.

1. EL MODELO BOLONIA: MÁS DE QUINCE AÑOS DE ENSAYO SOCIOLÓGICO

El modelo Bolonia, proceso iniciado con la Declaración de Bolonia (1999) y cuya última conferencia ministerial se ha celebrado en Ereván (Armenia) el 14 y 15 de mayo de 2015¹ y cuya documentación más relevante en español –aunque anticuada²– y más reciente en inglés³, está a disposición pública, es un tema de incesante actualidad en nuestro país. En esta ocasión, el debate parece centrado, de una parte en la reforma del Ministerio de Educación que implanta los grados en tres años –frente a los actuales de cuatro años– y cuya implementación se decidió retrasar a 2017 por la Conferencia de rectores españoles (CRUE). La nueva fórmula –objeto de una fuerte contestación social– no está exenta de interrogantes: ¿3+2? ¿3+1+1? ¿4+1? ¿En qué carreras es necesario? ¿Cuál va a ser su impacto económico, en la calidad y el mercado laboral?⁴ La segunda razón que motiva la actualidad del modelo Bolonia se refiere a la “recurrente” calidad de la labor docente y a los nuevos procesos de acreditación del profesorado universitario. En concreto, el 11 de diciembre de 2015, el Consejo de Ministros aprobó el Real Decreto 112/2015 por el que se aprueba el estatuto de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA)⁵ que ha entrado en vigor el 1 de enero de 2016, previendo un breve periodo transitorio para los solicitantes de

¹ En 2018 Francia organizará la próxima Conferencia Ministerial.

² <http://www.eees.es/es/documentacion> Visitado el 12/12/2015.

³ <http://www.ehea.info> Visitado el 12/12/2015.

⁴ <http://www.eees.es/es/documentacion-noticias/masteres-nuevos-reinos-de-taifas> Visitado el 12/12/2015.

⁵ BOE nº 302 de 18 de Diciembre de 2015, págs. 119063 y ss.

acreditación que hubieran introducido su solicitud antes del 31 de diciembre, que serían evaluado conforme al Real Decreto 1312/2007.

Ambas cuestiones –flexibilización del sistema universitario y cambios en el proceso de acreditación del profesorado– se conectan con el modelo Bolonia en la idea –subyacente a ambas actuaciones– de que todo esto se hace con el fin de mejorar la calidad de la enseñanza superior en España y de adaptar la Universidad –especialmente la Universidad pública– a las nuevas exigencias del mercado en consonancia con un proceso de convergencia europea –el Espacio Europeo de Educación Superior– que persigue un mismo fin.

Para poder valorar el alcance real de estas medidas que directamente nos afectan como profesores universitarios, debemos partir de una situación de facto: hoy día, quince años después de su creación, el plan Bolonia es una experiencia sociológica única en Europa –la adhesión al mismo se hace de manera voluntaria y aunque auspiciadas desde la Unión Europea, incluye en la actualidad a 47 Estados (recuérdese que la Unión Europea cuenta sólo con 28)–, que se enmarca en un contexto a escala global representado desde antes de 1999 y hasta la fecha en la labor de la UNESCO sobre una educación para el Siglo XXI⁶, y que pese al tiempo transcurrido desde su inicio –quince años– no está exenta de polémica, contando con firmes defensores y detractores.

Entre las razones en contra y a favor de Bolonia esgrimidas por los docentes⁷, pueden citarse las siguientes:

En contra:

- El escaso empleo de los mecanismos de movilidad por los Estudiantes en Europa (becas erasmus+).
- La reducción de los estudios universitarios a tres años (dos años y medio) para el caso de un alumno erasmus parece insuficiente para asimilar conocimientos universitarios.
- La búsqueda de la homogeneización de estudios va en contra de la libertad de cátedra.
- Los amarillentos apuntes han sido sustituidos por postmodernas transparencias de “power point” y la docencia no requiere de investigación previa, sobre todo si se trata de universidades jóvenes y pequeñas.

⁶ Recientemente, el pasado 4 de Noviembre de 2015, los representantes de los Estados Miembros de la UNESCO adoptaron la Nueva Agenda Global para la Educación en el Siglo XXI con un marcado énfasis en los objetivos del desarrollo sostenible, la justicia social y el respeto por la vida y dignidad humana. Además de en la página de la UNESCO (www.unesco.org) puede encontrarse información de interés sobre la cumbre de París en la web de Education International (http://www.ei-ie.org/en/news/news_details/3780)

⁷ El 10 de mayo de 2008, Federico Fernández-Crehuet, publicaba un artículo en el diario Ideal.es manifestando hasta diez razones en contra de Bolonia (<http://www.ideal.es/granada/prensa/20080518/opinion/razones-favor-bolonia-20080510.html>), siendo contestado cinco días después en ese mismo periódico por José Miguel Zugaldía Espinar e Inmaculada Ramos Tapia (<http://www.ideal.es/granada/prensa/20080518/opinion/razones-favor-bolonia-20080518.html>) Fecha de visita 12/12/2015.

- Cada vez más la financiación de las universidades públicas se lleva a cabo con fondos privados y son las empresas privadas las que establecen los criterios de calidad de éstas.
- En este sistema de Bolonia, en conclusión, se potencia un mercado de doble circulación de alumnos: los más favorecidos –la minoría– que habrán accedido a universidades “de prestigio” y el resto –la mayoría– integrada por un cuerpo de diplomados medios formados en universidades carentes de recursos para la investigación y formación de postgrado como las primeras.

A favor de Bolonia, por el contrario, encontramos entre otras razones las siguientes:

- La movilidad de estudiantes es sólo un elemento más para mejorar la calidad y fortalecer la dimensión europea de la enseñanza superior y debe verse como medida de éxito del modelo Bolonia.
- El modelo Bolonia busca evitar que las Universidades sigan siendo fábricas de parados o de profesionales sub-empleados) mediante un proceso de convergencia de los estudios superiores para que éstos sean comparables y compatibles facilitando la movilidad de titulados por toda Europa.
- No se va en contra de la libertad de cátedra cuando se trata de homogeneizar estructuras, unidades de medida de las cargas lectivas y los criterios de medición de la calidad de la docencia.
- El modelo Bolonia no disuelve el nexo inversión pública-investigación pública pero en un proceso de continua renovación que les obliga a una mejora de la calidad de los servicios que prestan en cuestión de docencia, investigación y cultura, las universidades públicas deben tomar en consideración la opinión de las empresas privadas sin que esto suponga “venderse a éstas”.

Ahora bien, ¿qué suponía Bolonia en su planteamiento original para los docentes? La Ley Orgánica 6/2001, de 21 de Diciembre, de Universidades modificada por la Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, señalaba en su Exposición de motivos número I, párrafo 7º, cuál ha de ser la función de la Universidad española en el siglo XXI:

“La nueva sociedad demanda profesionales con el elevado nivel cultural, científico y técnico que sólo la enseñanza universitaria es capaz de proporcionar. La sociedad exige, además, una formación permanente a lo largo de la vida, no solo en el orden macroeconómico y estructural sino también como modo de autorrealización personal. Una sociedad que persigue conseguir el acceso masivo a la información necesita personas capaces de convertirla en conocimiento mediante su ordenación, elaboración e interpretación.”⁸

⁸ Igualmente, en su artículo 1º se especifica que: “La Universidad realiza el servicio público de la educación superior mediante la investigación, la docencia y el estudio. 1. Son funciones de la Universidad al servicio de la sociedad: a) la creación, desarrollo, transmisión y crítica de la ciencia, de la técnica y de la cultura. b) La preparación para el ejercicio de actividades profesionales que exijan la aplicación de conocimientos y métodos científicos y para la creación artística. c) La difusión, la valorización y la transferencia del conocimiento al servicio de la cultura, de la calidad de (...)”

Del párrafo reproducido resulta evidente que en el contexto de la educación superior en España con el llamado “proceso Bolonia”, la transformación de la información en conocimiento se concebía como una de las claves del reto al que se enfrentan los docentes universitarios. Para ser de calidad su docencia, en consecuencia, los profesores universitarios debían prestar atención a las destrezas necesarias para que los alumnos pudieran por sí mismos –que no por sí solos– saber dónde y cómo obtener cualquier información necesaria para sus estudios o su futuro desarrollo profesional, además de ser capaz de transformar dicha información en conocimiento. Esto planteó la necesidad de trabajar con las nuevas metodologías docentes y el énfasis en desarrollar proyectos de innovación docente en este sentido.

2. LA CALIDAD COMO PIEDRA FILOSOFAL QUE CONVERTIRÁ LOS DEFECTOS DE LA UNIVERSIDAD EN VIRTUDES, COMO EL PLOMO EN ORO.

Innovación docente y promoción universitaria son dos cuestiones que presentan como nexo de unión la idea de calidad, partiendo de dos premisas: la primera es que sólo se promocionarán los docentes universitarios mejor cualificados. La segunda premisa es que los docentes promocionados han desarrollado proyectos de innovación docentes en las aulas (al menos, deben haber rellenado una casilla en este sentido en su solicitud de acreditación ante la ANECA).

La pregunta relevante (y el verdadero eje de conexión entre estos dos conceptos) en relación con la calidad es, sin embargo, otra: ¿de qué calidad estamos hablando? ¿Cómo medir ésta sin abordar previamente su definición?

Si releemos los postulados primigenios del modelo Bolonia y nos fijamos en su apuesta por el aprendizaje basado en competencias que le van a ser de utilidad en su futuro profesional, al facilitarle un aprendizaje continuado a lo largo de su vida –esta apuesta siendo a costa de sacrificar las tendencias pedagógicas conductistas clásicas–, no es de extrañar el entusiasmo con que fue recibido entre la comunidad educativa. Lo defendido en Bolonia no era *stricto sensu* una novedad, sino coincidente con los *enfoques cognitivos* que fueron tomados como referencia por el sistema educativo español a partir de la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de *Ordenación General del Sistema Educativo* (L.O.G.S.E.)⁹, sustituyendo entonces a los *enfoques conductistas* clásicos en los que el alumno era considerado como recipiente pasivo de las asociaciones, los condicionamientos, los refuerzos, de la estructuración y programación, etc.¹⁰ Como señalé en 1998 con ocasión de una comunicación presentada a las *Primeras Jornadas Andaluzas de Calidad en la Enseñanza Universitaria*¹¹, los principios generales de los *enfoques cognitivos*, muy sucintamente expuestos, serían los siguientes:

la vida y del desarrollo económico. La difusión del conocimiento y la cultura a través de la extensión universitaria y la formación a lo largo de toda la vida.”

⁹ B.O.E. nº 258, de 4 de octubre.

¹⁰ LINAZA IGLESIAS, J. I., “Cambios en la concepción de la educación”, LAPORTA, F. J., *La Enseñanza del Derecho*, Universidad Autónoma de Madrid y Boletín Oficial del Estado, Madrid, 2003, pág. 107.

¹¹ GARCÍA SAN JOSÉ, D., “Algunas reflexiones sobre el enfoque cognitivo en clases prácticas de Derecho Internacional Público en la Universidad de Sevilla.” *Revista de Enseñanza Universitaria*, Núm. Extraordinario 1998, pp. 236-237.

1. El proceso de enseñanza-aprendizaje está condicionado por la edad del alumno. A cada edad corresponde una forma de organización mental que se traduce en unas determinadas posibilidades de razonamiento y de aprendizaje a partir de la experiencia.
2. El resultado del nuevo aprendizaje está igualmente condicionado por los conocimientos previos pertinentes que los alumnos utilizan como instrumento de interpretación. El contraste de lo que los alumnos ya conocen con la nueva información aportada, supone el “conflicto cognitivo”. La extrañeza de los alumnos ante los nuevos conocimientos actúa de estímulo para modificar los esquemas estructurales del conocimiento, revisando, ampliando y enriqueciendo su comprensión de la realidad.
3. El docente debe combinar la capacidad que los alumnos poseen para aprender por sí solos (fruto de los dos factores anteriores) con aquella adquirida gracias a la ayuda de otras personas.
4. Hay que asegurarse que el aprendizaje programado sea significativo, no repetitivo, en el sentido de que los contenidos que se adquieran sean necesarios y útiles para llevar a cabo otros aprendizajes y para resolver situaciones nuevas que puedan plantearse.
5. Para que el aprendizaje sea significativo es preciso contar con una actitud favorable por parte de los alumnos para aprender, para lo cual –como defienden las Teorías humanistas del aprendizaje– es fundamental buscar su motivación.
6. Sólo a través de la motivación, los alumnos desarrollarán una intensa actividad, estableciendo relaciones entre lo que aprenden con lo que ya saben. De ello se desprende que la memoria ha de ser comprensiva y no repetitiva. Lejos de ser un acto mecánico, ha de ser la base a partir de la cual se aborden nuevos aprendizajes.
7. Si la modificación de los esquemas de conocimiento de los alumnos es el objetivo de la educación, la función del docente ha de ser, ante todo, enseñar a aprender, dando mayor peso a la adquisición de estrategias cognitivas que a la mera repetición en un examen de una serie de datos¹².

Lo que cambiaba de aquellos principios presentes en la L.O.G.S.E. y se presenta como novedad era que por primera vez “se juntaba el hambre con las ganas de comer”. En otros términos, en la Unión Europea (verdadera impulsora de esta reforma en la Educación Superior) era más fácil para un fontanero trabajar en otro Estado que para un titulado superior, dada la disparidad de contenidos entre las distintas titulaciones cursadas en los Estados miembros de la Unión. Se trataba de un problema real que requería una respuesta urgente por cuanto suponía una verdadera obstaculización a la liberalización de un factor productivo –el capital humano– en el seno de la Unión, tanto

¹² Para conocer en detalle cómo funciona el aprendizaje significativo a partir del conflicto cognitivo puede verse, entre otros: BACAICOA GANUZA, F., *Conflicto cognitivo y aprendizaje*, Universidad del País Vasco, Bilbao, 1998.

en forma de trabajadores asalariados como en forma de trabajadores autónomos con o sin desplazamiento en otro Estado distinto del suyo.

La iniciativa de las mal llamadas becas erasmus –a la luz de su insignificante cuantía económica que las asemeja más a un subsidio que a una beca– no lograba alterar la situación descrita pues para los estudiantes europeos que se beneficiaban de la posibilidad de estudiar un semestre o incluso un año en el extranjero regresaban a sus universidades de origen sin un programa de seguimiento sobre la experiencia vivida y relativo a cómo podría incidir en su mejor inserción laboral en el mercado una vez terminados sus estudios. Era y sigue siendo algo sorprendente, semejante a la experiencia que viviría, por ejemplo, un joven africano de un país en desarrollo al que se le beca un año para estudiar en una universidad anglosajona de primer nivel, tras lo cual se le retorna sin más a su país, con la misma realidad que dejó meses atrás. Aquel paréntesis en su formación no le habilita automáticamente para encontrar un mejor futuro en otros países sin la homologación previa de su título o en el mejor de los casos, sus nuevas cualidades adquiridas tras su paso por una Universidad “del Primer Mundo” podrán o no ser apreciadas por sus posible empleadores en su país de origen si no logra salir del mismo.

En resumen, a fin de dar satisfacción a una necesidad del mercado (facilitar la reducción de costes mediante un incremento de la oferta de uno de los factores productivos –el capital humano–), se puso en marcha a finales de los años noventa un proceso de reforma de la enseñanza superior en Europa, el conocido como Espacio Europeo de Educación Europea, en el que a día de hoy participan con carácter voluntario cerca de cincuenta Estados, esto es, casi el doble del número de Estados Miembros de la Unión Europea.

España es uno de estos países. Con más ilusión que medios (el mantra español ha sido y sigue siendo “a coste cero”) se fomentó desde las autoridades nacionales y autonómicas un cambio de mentalidad pedagógica en los centros de enseñanza superior de nuestro país aprovechando, en mi opinión, dos circunstancias coyunturales:

- La existencia de un elevado porcentaje de profesorado joven (menor de 35 años) que, en principio se evidenciaba más receptivo a la nueva cultura pedagógica del modelo Bolonia que “sus maestros”, formados aquéllos en el viejo sistema.
- La precariedad –en la mayoría de los casos– de ese profesorado joven que les hacía más vulnerables a un mensaje –implícito al principio, explícito después– según el cual, sin adaptación al nuevo modelo (fundamentalmente a través de proyectos de innovación docente) sería muy difícil la promoción en sus carreras universitarias.

A esta situación coyuntural hay que añadir otro dato de especial gravedad, de nuevo bajo mi opinión: nunca antes se había llegado a un grado de politización de la Universidad Española como el alcanzado en los años 90, de modo que el número de universidades públicas creadas en nuestro país por los Gobiernos autonómicos con independencia de su color político, en el ejercicio de sus competencias en materia de educación, sólo parecía ser superado por el afán constructor de autopistas y aeropuertos de dudosa utilidad bajo la ratio coste/beneficio.

En un mundo globalizado como el que vivimos desde los años 90, se hizo más evidente que antes que la ley milenaria de la oferta y la demanda, comenzaba a dejar “sin futuro laboral” a un elevado porcentaje de titulados universitarios españoles. La crisis económica cerró bruscamente las expectativas de inserción laboral –desde antes de que manifestara sus más nefastos efectos a comienzos del 2000– a una generación de estudiantes que estaban culminando sus estudios universitarios.

De igual manera que es más fácil despedir a un árbitro que a los jugadores de un equipo de fútbol cuando los resultados no acompañan, se encontró preferible responsabilizar del excesivo número de titulados que no encontraban hueco en el mercado laboral con su título bajo el brazo. La generación mejor preparada de la Historia no estaba siendo preparada adecuadamente para el mundo laboral, es decir, de una manera que demandaba el mercado: “centrando su formación en competencias más que en recursos nemotécnicos.” “¿De qué sirve memorizar datos que están accesibles a golpe de ratón?” “Hay que trabajar las competencias que les permitan adquirir nuevos conocimientos a lo largo de su vida,” son algunas de las frases repetidas en multitud de seminarios celebrados en los primeros años de este Milenio. En estos años no recuerdo que el énfasis se pusiera en la escasa calidad de la formación preuniversitaria de los estudiantes –de lo cual es fiel testimonio su elevado índice de faltas de ortografías– ni en el hecho de que el número de estudiantes en algunas carreras de Universidades españolas fuera muy elevado, excediendo la cantidad de plazas que la sociedad española –y europea– demandaba. Una cantidad de plazas ofertadas que contraviene la ley de la oferta y la demanda, y que conlleva la elección para la reducida oferta de puestos de trabajo a los mejores de entre los posibles candidatos.

Nada induce a creer que esta situación haya cambiado en los últimos años y, lo que es peor, nada hace pensar que los propios estudiantes sean conscientes de la magnitud del problema al que se enfrentan. Se trata de jóvenes que escogen sus estudios atendiendo a criterios emotivos más que racionales y que no tiene dificultad –gracias al apoyo económico de sus familias– en emplear algunos años más de los previstos en completar sus estudios de Grado o de Postgrado.

Según una reciente encuesta elaborada por la Comunidad Universia –Trabajando.com España¹³ el 52% de los universitarios españoles sigue eligiendo sus estudios por vocación (las otras razones: cercanía con el hogar familiar 38% y prestigio de la universidad 24%). Igualmente interesante es el dato arrojado por este estudio en cuanto a la fuente de financiación de los estudios universitarios en España: el 51% sigue basando su formación universitaria en los ingresos familiares frente a sólo un 1% que solicita un crédito bancario (el resto, un 27% cuenta con algún tipo de beca y un 21% dispone de recursos propios). En otro reciente estudio se destacaba que el 75% de los universitarios españoles cree que el 2016 será un mejor año a nivel laboral y hasta un 70% espera lograr insertarse en el mercado laboral y conseguir un buen sueldo en su empleo¹⁴. Sorprenden estos datos por su incongruencia con otro dato arrojado en esa misma encuesta: el 82% de los españoles está considerando abandonar España para buscar trabajo.

¹³ <http://noticias.universia.es/educacion/noticia/2015/09/11/1131049/52-espanoles-elige-estudios-vocacion.html> Visitado el 12/12/2015.

¹⁴ <http://buscarempleo.republica.com/formacion/el-75-de-universitarios-espanoles-cree-que-el-2016-sera-un-mejor-ano-laboral.html> Visitado el 12/12/2015.

Las cifras de titulados universitarios en paro o desempeñando tareas para las que no se precisan los estudios realizados, en España o en otros países europeos (el clásico ejemplo del titulado empleado en un McDonald en Londres) se atribuía con frecuencia a que su formación no había sido buena (“su paso por la Universidad no les ha servido para nada”). En ese discurso establecido en la sociedad, el profesorado universitario era el “entrenador” al que atribuir los malos resultados del “equipo universitario” y para ser sinceros, nosotros hemos sido responsables de ser el eslabón más débil de la cadena, y por ello, el primero en romperse: ningún otro cuerpo de la Administración del Estado o de la Administración Autonómica está tan desunido como el nuestro, sin conciencia de colectivo profesional, como el profesorado universitario. No sólo está sometido a la distinción entre funcionarios y no funcionarios, sino además, cada uno de estos dos grupos conteniendo sus propios “primeros y segundos espadas”: Catedráticos, Profesores Titulares, de Universidad y de Escuelas Universitarias, Profesores Asociados, Ayudantes, Sustitutos, Contratados, Ramón y Cajal, Becarios con o sin grado de Doctor. No es de extrañar que sólo recientemente se haya manifestado la conciencia de colectivo, si bien, aún de manera fragmentaria: los “anecables”, los “asociados que quieren dedicarse de pleno a la Universidad”, los “Ramón y Cajal retornados”, etc.

Frente a otros cuerpos de la Administración (jueces, fiscales, notarios, registradores, etc.) en los que no se aprecia esta diferenciación, los profesores de Universidad se encuentran sometidos, además, a un interminable proceso de continuas evaluaciones sobre su actividad profesional que abarca las tres áreas de su interés: la docencia, la investigación y la gestión.

En un contexto como el que acabo de describir y con el que se podrá estar en acuerdo o en desacuerdo, las cuestiones claves sigue siendo las planteadas al comienzo de estas páginas: ¿de qué calidad estamos hablando? ¿Cómo podremos cuantificar ésta, al medir los esfuerzos de innovación docente y su peso en los procedimientos de promoción universitaria, si no partimos de una definición de la calidad en el contexto de la Educación Superior? ¿Cómo valorar, entonces, positivamente los planes de flexibilización del sistema universitario con Grados de tres años?.

La calidad en la Educación Superior es medida con frecuencia a través de “rankings” como el de Shanghái o el del MIT. Los autores que defienden ese modelo de excelencia para comparar la calidad de los estudios ofertados por distintas universidades de todo el mundo se encuentran en frente con el discurso de sus detractores, centrados en la función social de la Universidad y en la defensa de otros criterios –más allá de los estrictamente economicistas– como sería la repercusión que para una sociedad suponen tener una población bien formada con estudios superiores. Estos autores se fijan en el derecho a la salud cual aparece recogido en los principales instrumentos internacionales: en ellos se reconoce el derecho a disfrutar del mayor estándar posible de salud (en una determinada sociedad, en función de las posibilidades económicas del momento), de manera que este derecho estaría garantizado en un sistema público de salud como el español, en un sistema de copago como el de Francia, o en otro como el estadounidense que sólo cuanta con un mínimo asistencial con financiación pública para las urgencias de personas sin recursos económicos.

En mi opinión ambos planteamientos son criticables como maniqueos desde posiciones maximalistas pero, sobre todo, porque descuidan preguntarse: ¿quién es el verdadero cliente de la Universidad? Creo que no son las empresas ni la sociedad en

general sino los propios estudiantes universitarios. Son ellos los que acuden a formarse en las aulas con el fin de acceder más tarde a una condiciones laborales mejores que las que podrían tener en caso de no haber pasado por la Universidad. Si esto es así, y yo así lo creo, la rentabilidad de los estudios universitarios debería ser medida desde y para sus usuarios. Ahora bien, éstos deben ser conscientes de que están empleando un servicio –en gran medida subvencionado con fondos públicos– cuya calidad están en relación directa con el precio pagado a cambio del mismo. Nadie cuestiona que el ancho de los asientos de avión en clase business sea mayor que la del resto de asientos, siempre que el precio de uno y otro lo justifique. Sin embargo, en mis años de docencia y de conversación con mis sucesivos alumnos, he percibido su incomprensión frente a este hecho y he escuchado sus quejas de falta de calidad de sus estudios en Derecho. ¿Cómo pueden pretender que una Universidad pública como la de Sevilla, cuya matrícula es ridículamente inferior para el alumno con respecto a otra privada, como por ejemplo la Loyola también en Sevilla, tengan índices similares de calidad entendida ésta como proponemos desde estas páginas, como rentabilidad de sus estudios en orden a encontrar un trabajo bien remunerado acorde a su preparación? A mayor abundamiento, en un excelente trabajo de investigación recién publicado en España sobre la enseñanza del Derecho en las Facultades de Derecho de los Estados Unidos, los Profesores Martínez Girón y Arufe Varela desvelan que, por paradójico que pueda resultar, nadie discute en los Estados Unidos que estudiar Derecho deba resultar caro¹⁵. No resulta sorprendente, en consecuencia, que en el listado de las mejores Facultades de Derecho norteamericanas –según la ABA (Asociación Americana de la Abogacía)– el 41% de ellas sean públicas¹⁶, desmintiendo así, el falso mito de que lo privado tiene mayor calidad que lo público y poniendo de manifiesto que a similar inversión económica, los resultados en términos de calidad no difieren de una universidad pública a otra privada.

3. EL DOCENTE FRENTE A LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR: NECESARIA INNOVACIÓN PERO INSUFICIENTE PARA CAMBIAR LAS COSAS

Una vez concretada la idea de calidad en el contexto universitario desde la perspectiva de los usuarios del servicio, esto es, los estudiante que se titulan al finalizar su paso por la aulas, la idea que defendemos ahora es que la calidad de la educación superior no viene de la mano del Plan Bolonia a pesar de que se haga pivotar desde finales de los 90 en la idea de que la innovación docente es el motor de cambio para una universidad de calidad en el Siglo XXI. La calidad implica, por el contrario, la necesidad de adoptar una perspectiva amplia y concreta simultáneamente a pesar de que con ello entremos en un debate políticamente incorrecto.

Desde la perspectiva amplia a la calidad en el contexto universitario, diversas cuestiones pueden plantearse al menos para un debate sosegado con relación a su incidencia directa o indirecta en una mejora de la calidad. Salvo error por mi parte no me consta que se haya llevado a cabo con carácter riguroso dicho debate sobre todas o algunas de las ocho principales cuestiones que, en mi opinión, afectan a la calidad de la enseñanza universitaria:

¹⁵ MARTÍNEZ GIRÓN, J. y ARUFE VARELA, A., La enseñanza del derecho en las Facultades de Derecho de los Estados Unidos, Atelier, 2015, Barcelona, pág. 172.

¹⁶ MARTÍNEZ GIRÓN, J. y ARUFE VARELA, A., La enseñanza del derecho en las Facultades de Derecho de los Estados Unidos, Op. cit., pág. 169.

- La eventual unificación del cuerpo de profesores universitarios en dos únicos grupos: funcionarios y laborales.
- La reducción del número de estudiantes universitarios que se permite matricular cada año, por ejemplo, estableciendo cupos para las carreras más saturadas.
- Elevación de las tasas universitarias reduciendo progresivamente el carácter subvencionado de este servicio al mismo tiempo que se asegure –con una partida real e intocable en los presupuestos nacional y autonómico– un sistema público de becas basado en el expediente académico de aquellos que deseen acceder a la Universidad y carezcan de los recursos económicos suficientes.
- Liberalización a los docentes universitarios de todas las tareas administrativas que en la actualidad hacen y que se incrementan año tras año de manera inexorable, centrando su actividad sólo en el doble eje: docencia e investigación.
- Creación de un servicio externo a la propia Universidad que asesore a los estudiantes antes del comienzo de sus estudios sobre cuál sería la mejor carrera a estudiar en función de sus circunstancias personales y del mercado laboral en el que aspira a integrarse. Este mismo servicio sería el encargado de ayudar a los titulados universitarios en su búsqueda de su primer empleo al finalizar sus estudios debiendo hacer públicos los porcentajes de colocación de titulados por universidades.
- Revisión obligatoria de los planes de estudio ofertados por las Universidades con carácter periódico (por ejemplo, cada diez años) para ajustar la utilidad real de la oferta académica a las exigencias de la sociedad asegurando así una mayor posibilidad de inserción laboral de los titulados. A título de ejemplo, parece increíble –pero es un dato real– que en ninguna de las siete titulaciones oficiales que en Grado oferta la Facultad de Derecho de Sevilla se dé una sola asignatura en inglés a pesar de la relevancia que tiene el conocer esta lengua para los juristas europeos en nuestros días.
- Sometimiento de las Universidades Públicas a estándares contrastados de calidad (como la normativa ISO) que abarquen todos los componentes que hacen posible la Universidad: personal PDI, personal PAS, estudiantes, gestores, proveedores. De manera especial, debe medirse conforme a criterios objetivos de eficacia la gestión de los responsables políticos universitarios: Directores de Departamentos, Decanatos y Rectorado a fin de generalizar la cultura de la rendición de cuentas como paso previo e imprescindible para la calidad en la educación superior.

La octava y última cuestión afecta específicamente a la innovación docente y al modelo de enseñanza-aprendizaje que en el contexto del Plan Bolonia –pero al margen del mismo o, incluso, pese al mismo– debería desarrollarse en una Universidad de Calidad en el Siglo XXI.

En mi opinión, la innovación docente debe centrarse en impulsar el talento de los estudiantes a fin de que puedan sacar lo mejor de ellos mismos durante su proceso

formativo (presencial, semipresencial o a distancia) y que esa experiencia sea significativa para el resto de sus vidas¹⁷. Esto puede hacerse desde el primer día de clase cambiando el enfoque de su presencia en la Universidad: del ¿por qué estudio esta carrera? Al ¿para qué estoy estudiando en esta Universidad esta carrera? Este planteamiento parte de un revulsivo previo en los propios estudiantes: desmitificación de que son la generación mejor preparada de la Historia y la aceptación de sus limitaciones y carencias, en un mundo altamente competitivo, como paso previo al abandono de la cultura de la resignación (“esto es lo que hay”, “la situación está muy mal para todos”, “al finalizar mis estudios intentaré trabajar de lo que sea...”) y la apuesta decidida por la excelencia (“me he preparado para ser de los mejores y voy a luchar para que la sociedad así me lo reconozca”).

Este arriesgado enfoque de la innovación docente exige que se tome mucho más en serio de lo que ha venido siendo hasta ahora mediante una regulación que someta a evaluación previa y posterior las distintas iniciativas de innovación docente que potencien el talento de los estudiantes, de una forma más seria que las típicas memorias que –cumplido el trámite administrativo de su presentación formal en plazo–, nadie que tenga una capacidad real de evaluar los objetivos, la metodología y los resultados alcanzados, llega a leer.

El principal obstáculo a esta propuesta es el coste económico que supondría prever reales incentivos económicos a los docentes que se implicaran en desarrollar verdaderos proyectos de innovación docente y asumir el coste de los servicios de evaluación de dicha innovación, preferentemente externos a la Universidad cuyo Plan de innovación docente va a ser evaluado. La Comisión Sectorial de I+D+i de la CRUE publicó en junio de 2015 los resultados de la “Encuesta de Investigación y Transferencia de Conocimiento correspondientes al bienio 2012-2013”¹⁸. De especial relevancia es el dato relativo a la incidencia de la crisis económica sobre la financiación de las universidades públicas: en sólo cuatro años, desde 2010 –se indica en el informe de la CRUE– “las Universidades han perdido un 28% de lo que venían obteniendo en financiación pública. La disminución de la financiación en ese periodo se ha notado especialmente en los proyectos de investigación competitiva (-38%), que es la partida más importante, y en las ayudas a las infraestructuras (-66%). Por el contrario, las ayudas a los recursos humanos, que retrocedieron en 2011 y 2012 han recuperado el nivel de 2010. De nuevo todo se reduce a la clásica cuestión de si queremos viajar en avión en primera o en segunda clase. La elección es nuestra pero si optamos por la tarifa económica, seamos consecuentes y no nos pasemos todo el trayecto quejándonos de la estrechez de nuestros asientos.

¹⁷ Coincido con el planteamiento del Profesor Wagner cuando sostiene que un estudiante debe aprender a pensar de manera crítica y que, en este sentido, el buen profesor se asemeja a un instructor que instruye a los alumnos para alcanzar sus mejores resultados. Sobre la esencia de sus ideas pedagógicas puede verse la reciente entrevista de 17/12/2015 disponible en internet: <http://one.elmundo.es/que-educacion-necesitan-nuestros-hijos-para-afrontar-el-futuro?> Visitado el 17/12/2015

¹⁸ Cfr. http://www.crue.org/Documents/Informe%20Encuesta%20ITC%20RedOTRI_2012y2013.pdf Visitado el 12/12/2015.