

Cuadernos de Integración Europea #2 - Septiembre 2005 - páginas 28-38
<http://www.cuadernosie.info>

Grado y postgrado Algo más que una cuestión de comparabilidad



Antonio Ariño

Vicerrector de Estudios y Organización Académica
Universitat de València

Bernardino Salinas

Director del Servei de Formació Permanent
Universitat de València



Introducción

Las universidades europeas se enfrentan, en estos momentos, a un proceso de reforma tanto de la enseñanza como de la propia estructura de los sistemas de títulos. El objetivo no es otro que la creación de un Espacio Europeo de Educación Superior.

Una de las diferencias fundamentales entre este proceso de reformas y cambios con respecto a reformas anteriores de la universidad española, más allá de que se trate de un movimiento coordinado y conjunto de universidades europeas, radica en el hecho de que se contemplan cambios importantes en lo que se refiere a la organización de las formas de enseñanza y, consecuentemente, en los aprendizajes que se espera hayan alcanzado los titulados y tituladas al abandonar la Universidad.

El marco en el que se sitúan los cambios en lo referente a las nuevas relaciones entre enseñanza y aprendizaje viene determinado por una nueva estructura cíclica en cuanto a la ordenación del sistema de enseñanzas universitarias. Un sistema que comprende dos niveles y tres ciclos que, a su vez, dan lugar a dos tipos de titulación oficial y con validez en todo el territorio nacional: estudios de Grado (estudios de primer ciclo) y de Postgrado (estudios de segundo ciclo –Máster- y estudios de tercer ciclo –Doctor-).

El primer nivel, o de Grado, comprende las enseñanzas universitarias de primer ciclo y tiene como objetivo lograr la capacitación de los estudiantes para integrarse directamente en el ámbito laboral europeo con una cualificación profesional apropiada. El segundo nivel, comprensivo de las enseñanzas de Posgrado, integra el segundo ciclo de estudios, dedicado a la formación avanzada y conducente a la obtención del título de Máster, y el tercer ciclo, conducente a la obtención del título de Doctor, que representa el nivel más elevado en la educación superior.

(REAL DECRETO 55/2005, de 21 de enero, por el que se establece la estructura de las enseñanzas universitarias y se regulan los estudios universitarios oficiales de Grado).

De esta forma, seis años después de la Declaración de Bolonia -punto de arranque del proceso de construcción del Espacio Europeo de Educación Superior- se concreta en nuestra legislación en forma de Real Decreto el objetivo compartido en cuanto a la adopción de un sistema flexible de titulaciones, comprensible y comparable.

Las razones de un sistema comparable y comprensible

En las primeras líneas de la Declaración de Bolonia, los representantes del conjunto de los 29 países firmantes, establecen un conjunto de objetivos en orden a coordinar las políticas respectivas en Educación Superior, con la finalidad de “establecer el área Europea de educación superior y promocionar el sistema Europeo de enseñanza en todo el mundo”.

Establecer un área o espacio Europeo de educación superior que permita una movilidad ágil de estudiantes, profesores y personal de administración de sus universidades y que, sobre todo, derive en un sistema competitivo y de calidad, en suma, atractivo frente a otras ofertas no europeas, son las razones iniciales aducidas para las reformas en educación superior. Sin embargo hay otro aspecto sobre el que progresivamente se ha ido incidiendo en el desarrollo del proceso de convergencia, que está suscitando no pocos debates y controversias y que, por otra parte, se encuentra asociado a los de movilidad y competitividad, se trata de la empleabilidad, esto es, la necesidad de una formación universitaria que, entre otros aspectos, capacite para el acceso al mundo del trabajo.

Los elementos o pilares en los que se sustentan las diferentes políticas nacionales en la construcción de ese espacio común –por tanto, comparable- se encuentran definidos en cada uno de los objetivos planteados en Bolonia, el segundo de los cuales contempla el sistema o estructura cíclica de la enseñanza superior. En dicho objetivo, explícitamente se hace referencia a dos niveles, el primero de los cuales habrá de tener una duración mínima de tres años y cuya superación implica una titulación que viene a certificar un nivel adecuado de cualificación para el mercado laboral europeo y un segundo nivel que dará lugar a la titulación de Master o Doctor.

Lo cierto es que instaurar una estructura cíclica similar en los diferentes sistemas europeos de educación superior viene a significar el establecimiento de un punto de partida y un “lenguaje común” a la hora de abordar los cambios y reformas que permitan la movilidad y una definición común y comparable de calidad de las instituciones y de calidad de las enseñanzas y aprendizajes.

Sin embargo, si bien ese es el punto de partida, sería ingenuo limitar el grado de comparabilidad y transparencia de los diferentes sistemas y universidades a la existencia de una estructura común. Hay otros elementos que necesariamente profundizan en la comparabilidad y transparencia, tal como la adopción del sistema de créditos ECTS, los sistemas de acreditación de la calidad de los nuevos programas o el llamado Suplemento al Título, por señalar algunos de los elementos más representativos.

Sentido y alcance del plan de estudios del Grado

El Grado se sitúa como el primer nivel de la enseñanza superior y se constituye en el Primer Ciclo de los estudios universitarios. Su duración se establece entre 180 y 240 créditos y su sentido es el de proporcionar a los estudiantes tanto unas enseñanzas “básicas y de formación general” como otras “orientadas a la preparación de actividades de carácter profesional” (R.D. 55/2005).

El proceso de creación de los estudios conducentes a la titulación de Grado, una vez el Gobierno establece el mapa de titulaciones es el siguiente:

- 1 Aprobación por el Gobierno de las directrices generales de cada titulación.
- 2 Elaboración de los planes de estudio por cada Universidad.
- 3 Informe favorable de la Comunidad Autónoma.
- 4 Reunión del Consejo de Coordinación Universitaria para su homologación.
- 5 El Gobierno homologará los títulos correspondientes.
- 6 Autorización, para su impartición, por parte de la Comunidad Autónoma.
- 7 La Universidad procede a la expedición de títulos.

Lo cierto es que, más allá de los cambios derivados de la aplicación de la legislación en referencia a la duración del grado, el establecimiento de un nuevo mapa de títulos o los procesos de elaboración y aprobación de los nuevos planes de estudio, así como otros posibles aspectos de naturaleza estructural, quizás el primer aspecto a abordar por parte del colectivo universitario será el del sentido y alcance o, si se prefiere, la “filosofía” de los estudios de Grado. No abordar, debatir y clarificar el “por qué” y “para qué” de los estudios de Grado puede llevarnos, en ocasiones, a configurar Planes de Estudio bajo la hipótesis de que en realidad el problema consiste en adaptar –en

el peor de los casos “comprimir”- los estudios actuales de Licenciatura a los nuevos de Grado, en otras palabras, que la reforma se reduzca a poco más que un cambio de denominación en la titulación. Puro maquillaje.

Por ello, resulta conveniente “situar” el debate en torno al Grado en el conjunto de objetivos planteados inicialmente en la Declaración de Bolonia y no sólo en lo que hace referencia al establecimiento de un sistema de titulaciones comparable, flexible y comprensible. Algunos de los elementos que nos pueden ser de utilidad, desde la lectura de la Declaración de Bolonia, para pensar el sentido del Grado son los siguientes:

- a) El establecimiento de un sistema de titulaciones comparable, entre otros, tiene como objetivo dotar de mayores posibilidades de acceso al mercado laboral europeo a nuestros estudiantes graduados y aumentar la competitividad de las universidades europeas en el contexto internacional.
- b) Promocionar la movilidad estudiantil. Asimismo promocionar la movilidad e intercambio entre profesores, investigadores y personal de administración.
- c) Desarrollo de criterios y metodologías comparables entre las universidades europeas en orden a propiciar la cooperación y establecimientos de criterios comunes de calidad.
- d) Promoción de las dimensiones europeas comunes en Educación Superior.

La construcción de un Plan de Estudios para el Grado, partiendo de los anteriores supuestos, supondrá revisar modelos anteriores pero, sobre todo, establecer claramente nuevos objetivos y nuevas perspectivas sobre lo que debe aprender –vale la pena que aprenda- un estudiante a lo largo de los tres o cuatro años en el que va a cursar dichos estudios.

El problema al que nos enfrentamos no debiera ser planteado en los términos de que los estudiantes “ahora, en tres o cuatro años, van a aprender menos de lo que antes aprendían en cinco”. Eso será cierto si tratamos de enseñar lo mismo y de la misma manera. El problema realmente consiste en determinar qué es lo que pueden, y consideramos que deben, aprender a lo largo de los tres o cuatro años de carrera y, sobre todo, cómo podemos diseñar y organizar las mejores condiciones para que la mayoría pueda hacerlo.

En ese sentido, estamos hablando del debate sobre la actualización de las relaciones entre Sociedad y Universidad y, por tanto, de la necesaria transformación de la Universidad, de sus estructuras, pero también de sus enseñanzas y de los aprendizajes que puede propiciar, más acorde con la sociedad actual. En suma, el cambio en la arquitectura del sistema trata de dar cobertura a un cambio más profundo y difícil, un cambio cultural, que trata de transformar, también, aquello que sucede en el interior de las aulas y los centros.

Uno de los ejes del debate, controvertido, pero que necesariamente se ha de encontrar presente en el momento de arranque de la construcción o diseño de los nuevos planes de estudio es el de los objetivos de la titulación de grado, especialmente en lo que hace referencia a la empleabilidad, es decir, el problema relativo al necesario y complicado equilibrio que debe existir entre una formación que posibilite para el desempeño profesional y una formación que trate de desarrollar competencias transversales, comunes a todos los titulados y tituladas universitarios, de carácter intelectual, social y académico.

El Postgrado

El postgrado constituye el segundo nivel de la enseñanza superior, se subdivide en dos ciclos: el Master y el Doctorado. Su sentido es el de especialización en un ámbito de estudios desde una perspectiva académica, profesional o investigadora. La superación del tercer ciclo dará derecho a la obtención del título de Doctor, que representa el nivel más elevado en la educación superior, acredita el más alto rango académico y faculta para la docencia y la investigación, de acuerdo con la legislación vigente.

Los programas de postgrado son responsabilidad de las diferentes universidades, y los criterios orientadores para su diseño y posible posterior aprobación son (a) la flexibilidad para responder a los requerimientos sociales, (b) la calidad de la oferta y (c) la posibilidad de cooperación interuniversitaria. Su duración mínima será de 60 créditos y la máxima de 120. La duración de la titulación para un estudiante, en todo caso, podría variar en función de la formación previa acreditada. En nuestro país se encuentra regulado por el R.D. de 21 de enero de 2005 (BOE de 25 de enero).

Como ya se ha señalado, son las diferentes universidades las responsables de elaborar una propuesta de postgrados propia o catálogo de postgrados que será informada (autorizada) por el gobierno de la Comunidad Autónoma. El Ministerio publicará, a su vez, en el BOE la relación de programas, cuya evaluación correrá a cargo de la ANECA y de las respectivas agencias autonómicas.

El llamado catálogo de postgrados de la universidad podría ser diseñado –está siendo diseñado– a partir de diferentes fuentes:

- a) Como desarrollo especializado del grado, bien sea desde una perspectiva académica, profesional o investigadora.
- b) Conversión de las actuales titulaciones de exclusivamente segundo ciclo.
- c) Doctorados actuales, especialmente aquellos en cuyo diploma de estudios avanzados disponen de mención de calidad.
- d) Transformación de másters propios de la universidad.
- e) Títulos conjuntos con otras universidades, Erasmus Mundus, etc.

El hecho de que, en nuestro país, se esté produciendo la implantación de los postgrados oficiales antes incluso de que se haya aprobado un mapa u oferta de títulos de grado, está siendo cuestionado desde diferentes perspectivas. Seguramente, desde un punto de vista puramente teórico, la construcción del mapa de titulaciones de grado y el de postgrados oficiales debería constituirse en una tarea conjunta pues, en gran medida, uno y otro se complementan y se condicionan. Así, los objetivos y contenidos de un título de grado pueden variar hasta cierto punto si tiene uno o varios postgrados “de enlace natural” o si no los tiene. Y viceversa.

A las dificultades derivadas de la necesaria adecuación entre el mapa de títulos de grado y la oferta de postgrado, debe añadirse el problema de financiación. En este momento, las diferentes autoridades autonómicas parecen haber apostado por “el coste cero”. En consecuencia, las universidades han de plantear su oferta, por el momento, con los, por así decirlo, “recursos excedentes”, recursos que no necesariamente están disponibles en las áreas de conocimiento en las que la oferta puede ser más necesaria y atractiva.

En este contexto, el Ministerio ha optado por abrir la puerta a los postgrados oficiales, con el fin de que las universidades puedan atender ya necesidades emergentes en formación superior, que las universidades puedan comenzar a ensayar el nuevo escenario; y sobre todo, que los estudiantes de los actuales planes de estudios o profesionales con necesidades de reciclaje puedan acceder a los nuevos postgrados.

La duración de Grados y Postgrado

Quizás el primer punto a resaltar en cuanto a las relaciones entre las titulaciones de grado y postgrado es el carácter terminal del grado, es decir, se trata de un título que capacita para el ejercicio profesional. El postgrado, por su parte, supone una especialización y profundización desde una perspectiva académica, profesional o investigadora.

Y en este punto, desde la universidad española, nos vamos a enfrentar a una cuestión “cultural” derivada de nuestra tradición en el modelo “licenciatura” de cinco años. Así, resultará inevitable para muchos colegas el plantear que una titulación de grado de tres o cuatro años no tiene demasiado sentido o entidad si no es completada con una titulación de postgrado, con lo cual estaríamos pensando en un nuevo esquema de aplicación de la vieja licenciatura. También es cierto que, desde otro punto de vista, podría pensarse que en tres o cuatro años la relevancia de la posible “preparación para el mundo laboral” está seriamente limitada.

Lo cierto es que la experiencia de aquellos países europeos que ya han implantado el título de grado (en la mayor parte de las ocasiones de tres años) indica que no suele haber problemas de aceptación o integración en el mercado laboral por parte de los titulados de grado (a este respecto puede consultarse el informe de la European University Association: TENDENCIAS IV, cuyos autores, Sybille Reichert y Christian Tauch, realizan un profundo y clarificador análisis sobre la puesta en práctica del proceso de Convergencia en las universidades europeas).

Por otra parte, en el debate sobre la duración del grado (entre 180 y 240 créditos) hay una variable que parece necesario tener en cuenta, la edad de acceso a los estudios universitarios en los diferentes sistemas educativos europeos, una edad que suele oscilar entre los 17 y los 20 años. Tal como se señala en el informe “Sobre la duración de los estudios de grado” elaborado por el grupo EEES de la CRUE en Junio de 2004:

Por esta razón los jóvenes europeos, en la hipótesis de una convergencia plena, alcanzarían la titulación de grado tras un período de formación global diferente. Por ejemplo, el acceso a la universidad de los jóvenes alemanes, italianos, polacos o suecos se produce a los 19 años (de un total de 13 países, con la excepción de Islandia que retrasa esta edad a los 20 años) mientras que en España, Reino Unido, Holanda o Portugal lo hacen a los 18 años (sobre un total de 12 países). En esta última situación se encuentran también los EE.UU. de América, referencia obligada en los debates sobre la convergencia. Así pues, cuanto menor sea la duración del título de grado, bajo condiciones y contenidos curriculares similares la exigencia académica sería mayor en unos países de Europa que en otros, dificultando que los objetivos formativos se puedan alcanzar en el tiempo previsto.

En todo caso, tal como se señalaba anteriormente, el debate debería situarse, en primer lugar, en el sentido y filosofía del título de grado y en los modelos de enseñanza y aprendizaje que le dan cobertura, allí donde sería conveniente ir sustituyendo la idea del alumno “que sale preparado” de la universidad, por la del alumno “que sabe prepararse” cuando abandona la universidad.

En el informe anteriormente mencionado, “Sobre la duración de los estudios de grado”, se hace una valoración de diferentes formatos temporales a la hora de combinar la duración del grado y del postgrado, apuntando sus ventajas y desventajas. Los formatos se identifican como 3+2 (tres años de grado y dos de postgrado), 4+1 (cuatro años de grado y uno de postgrado) y 3+1+1 (¹)

¹ Esta solución, que se está explorando en la práctica en Francia e Italia, constituye una vía intermedia entre las dos anteriores que busca acomodar la legislación actual a la Declaración de Bolonia sin perder títulos y con los cambios mínimos. En esta solución, el Título de tres años (Diplomado) no es totalmente profesionalizante. Por ejemplo, no permite acudir a los concursos públicos de las profesiones superiores (profesores, técnicos del Estado) y no proporciona el título de ingeniero.

Ahora bien, con un año más, que sería a la vez un cuarto año añadido al grado y el primer año del máster, y en el que no se puede negar la admisión a los estudiantes (funciona con claridad como un cuarto año al que estos tienen derecho), el título pasa de diplomado a licenciado o ingeniero.

GRUPO EEES de la CRUE: INFORME Sobre la duración de los estudios de grado. Junio de 2004. pg.7.

En el capítulo de conclusiones, el grupo EEES de la CRUE opta por un equilibrio entre los modelos 3+2 y 4+1, dependiendo del campo de estudio y, en todo caso, apuntando el mayor riesgo que se corre desde el punto de vista formativo y social con un 3+2 dado el carácter profesionalizando de nuestro títulos con validez en todo el territorio nacional.

La necesaria coordinación con Bachillerato

Este es un tema que aparentemente “no entra” en el debate sobre la problemática de la reforma de la educación superior a la que nos enfrentamos, al menos no parece ser un elemento que se contemple en la mayor parte de los informes y análisis europeos y nacionales. Sin embargo, uno de los principios básicos, a nivel didáctico o pedagógico, que se establece desde la perspectiva deseable de una “enseñanza que tiene por objeto el aprendizaje de los estudiantes” es la de diseñar la enseñanza desde lo que el estudiante sabe. En otras palabras, tomar en consideración a los estudiantes “como realmente son”, partir de aquello que ya han integrado como aprendizaje cuando llegan por vez primera a nuestras aulas y no de aquello que “deberían saber” o de aquello que en otros momentos, “hace años”n sabían nuestros estudiantes cuando accedían a la universidad.

Este principio supone algo más que, por ejemplo, realizar una prueba inicial en clase, al comienzo del curso, para calibrar los conocimientos de los estudiantes; en realidad, supone el establecimiento de políticas universitarias decididas que tengan por objeto la conexión, conocimiento mutuo y coordinación de los objetivos y métodos de enseñanza que se trabajan en Secundaria, especialmente en los dos años de Bachillerato, y aquellos que pretendemos trabajar desde la universidad.

Cuando un estudiante acaba de finalizar sus estudios de Bachillerato y se matricula en el primer curso en cualquiera de nuestras facultades, suele disponer de cierta información sobre la Universidad, una información que ha sido facilitada desde distintos frentes: los departamentos de orientación de los centros de Bachillerato, los profesores tutores de Bachillerato, información institucional por parte de la Administración educativa, información derivada de fuentes más o menos “informales” (familia, amigos, etc...) y, por supuesto, información proveniente de los servicios correspondientes de las diferentes universidades y de algunas facultades, cuyo objetivo es el de hacer conocer la universidad y facilitar la transición mediante programas de acogida.

De cualquier forma, suele suceder que si bien dicha información puede resultar de cierta utilidad a la hora de optar por unos u otros estudios o por una u otra universidad, el conocimiento de que dispone el estudiante sobre aspectos de contenido (qué se estudia), sobre organización y metodología docente (cómo se enseña) o sobre evaluación (qué y cómo se evalúa), es muy escaso. Y suele ser todavía más escaso el conocimiento que el estudiante tiene sobre aspectos de la cultura universitaria

(cómo se vive). Ese es un conocimiento que, en realidad, el estudiante va conformando con la propia experiencia. Y esas experiencias, en ese primer año, en ocasiones resultan un tanto complicadas o difíciles y hasta traumáticas.

El conocimiento que, por otra parte, solemos tener los profesores de esos alumnos y alumnas que pisan por vez primera nuestras aulas suele ser, en general, también muy escaso. Sabemos que han cursado el Bachillerato, sin embargo, a veces desconocemos los estudios o itinerarios formativos que han realizado hasta acceder a la Facultad, desconocemos cuántos cursos han hecho de Matemáticas, de Química, de Filosofía o de Literatura, desconocemos las competencias sociales y académicas en las que se han centrado los colegas del Bachillerato o, simplemente, las implicaciones resultantes de que la enseñanza obligatoria, desde la LOGSE, alcance hasta los 16 años. De tal forma que, a menos que uno tenga un familiar cercano y conocido que se enfrenta al problema de su entrada y transición a la universidad, en ocasiones continuamos actuando con los esquemas derivados de nuestra propia experiencia cuando, hace años, pasamos del Bachillerato a la Universidad.

Diseñar, pues, un nuevo plan de estudios que trate de proporcionar a los estudiantes tanto unas enseñanzas “básicas y de formación general” como otras “orientadas a la preparación de actividades de carácter profesional” a lo largo de tres o cuatro años de estudio, allí donde un criterio básico es que el estudiante aprenda a “aprender por sí mismo”, implica conocer en profundidad el perfil del estudiante que accede por vez primera a la educación superior y podría –debería- suponer por una parte un trabajo previo con los colegas de Bachillerato, en orden a coordinar y sistematizar esfuerzos en lograr el desarrollo de determinado tipo de competencias académicas, sociales y trabajo intelectual, y por otra, un esfuerzo de la institución universitaria por dar a conocer qué es lo que se hace en el interior de sus aulas.

Grado y Postgrado. La oportunidad de innovar la enseñanza y el aprendizaje en la Universidad

Como ya se ha señalado, quizás el mayor cambio que pueda operarse en la Universidad y, paradójicamente, el que puede pasar más desapercibido en el proceso de reforma radica en la construcción de nuevas relaciones entre Universidad y sociedad o, si se prefiere, en el papel o la función que debe cumplir la Universidad en la sociedad actual. No debe olvidarse que cualquier tipo de reforma institucional en la enseñanza, en última instancia, tiene por objetivo responder –adaptar la institución- a los desafíos que emergen en los nuevos equilibrios e intereses de poder.

En realidad, debatir y llegar a acuerdos sobre las funciones de la Universidad en el siglo XXI o, lo que es lo mismo, debatir y llegar a acuerdos sobre qué tipo de estudiante deberíamos formar en nuestros campus y bajo qué principios básicos, debería de constituir la base para el diseño del currículo de los grados y postgrados en nuestras universidades. Lo cierto es que en ausencia de ese marco de determinaciones en forma de acuerdos, corremos el serio peligro de que la base para el diseño del curriculum pudiera convertirse en una “adaptación” de “lo anterior” a las nuevas estructuras o quizás en una nueva “batalla” derivada de los conflictos de poder entre áreas de conocimiento, departamentos, asignaturas y profesores.

El problema fundamental de que, en última instancia, el esfuerzo en la construcción de un nuevo curriculum universitario se base exclusivamente en la “adaptación” de lo “viejo” a lo “nuevo”, o en su caso al resultado de las guerras para llenar de contenido “lo nuevo” es justamente la ausencia de discusión o debate sobre el por qué de “lo nuevo”, derivando, en unas relaciones distantes entre Universidad y Sociedad enmascaradas u ocultas en la discusión sobre qué asignaturas, cuántos créditos, qué competencias a definir o qué criterios de evaluación.

Veamos un ejemplo. Uno de los elementos del diseño del currículo, especialmente en lo que hace referencia al grado, que acompaña a la actual reforma es la necesidad de definir “competencias” que el estudiante debe desarrollar a lo largo de su carrera y a lo largo de cada asignatura en particular. En ausencia de un debate sobre qué competencias –académicas, pero también sociales, intelectuales y culturales- debe disponer un estudiante de educación superior en la universidad, con qué progresión y cuáles son los medios y recursos que la Universidad pone a disposición de ese estudiante –de cada estudiante en particular- a lo largo de su carrera; la definición de competencias puede convertirse en un apéndice del programa de cada asignatura con una escasa coherencia entre asignaturas, cursos o ciclo o, en el peor de los casos, identificando competencia con “habilidad práctica profesional”, limitando las competencias posibles de una asignatura a las habilidades propias en el desempeño de una profesión.

Con respecto al debate sobre las funciones de la Universidad en el siglo XXI y sus implicaciones en el diseño de los planes de estudio, en la planificación de cualquiera de las asignaturas de nuestra universidad o en la elección de unas formas de enseñanza u otras, podríamos, a modo de ilustración, definir tres “filosofías” generales sobre la función de la Universidad para, posteriormente, analizar sus implicaciones con respecto a las formas y modos de enseñanza:

1. La creencia de que la Universidad está al servicio del conocimiento. Su misión es la de transmitir un conocimiento especializado de alto nivel, por tanto, su objetivo, siendo la difusión y extensión del conocimiento, tiene un carácter intelectual, no moral. Dado que el eje básico de actuación es el conocimiento, las competencias y la capacidad de razonamiento del estudiante serán los elementos o instrumentos necesarios para acceder a dicho conocimiento.

2. La creencia de que la Universidad es una parte fundamental en la formación de la ciudadanía al nivel de la educación superior. La Universidad debe transmitir un conocimiento especializado y de alto nivel, pero ese conocimiento ha de ser enseñado de forma tal que los estudiantes aprendan a enfrentarse a la complejidad social de forma crítica y responsable, así como a dilemas morales y éticos. En la Universidad, asimismo, deben adquirirse las competencias para poder formarse a lo largo de toda la vida.

3. La creencia de que la Universidad es una parte básica en el engranaje productivo y de desarrollo económico de la sociedad y, por tanto, está al servicio de las necesidades productivas de la sociedad. Cada titulación y cada asignatura deberían tener como cimientos básicos en su diseño el conjunto de competencias y habilidades teórico-prácticas propias de una profesión o conjunto de profesiones afines.

Ante estas tres “posibilidades filosóficas” a la hora de plantear el sentido y alcance de una asignatura podemos hacer dos anotaciones:

a) No siempre se da alguna de estas posiciones de forma “pura” o radical en el profesor, en muchos casos se trata de una especie de filosofía que recoge parte de algunas de las tres perspectivas.

b) Hay asignaturas, incluso titulaciones, que por su propia estructura se encuentran “más inclinadas” de forma natural hacia una u otra perspectiva.

El problema real radica en la necesidad de establecer una filosofía de base que sirva como referencia en la construcción de un proyecto compartido de universidad, en otras palabras, una filosofía que deje de ser una opción de cada profesor y de cada asignatura o quizás de cada Departamento y se convierta en marco de trabajo para todos los profesores y todas las asignaturas en algo que se podría definir como proyecto coherente de enseñanza superior.

Resumiendo, más allá de la reforma estructural que significa el establecimiento del grado y del postgrado, incluso más allá de las reformas que tratan de incidir en los contenidos y métodos de enseñanza, hay otra reforma en marcha, probablemente la que da razón de ser a las anteriores y es la que “pone sobre la mesa” el modelo de universidad o, lo que, en muchas universidades se denomina “la misión” de la propia universidad. Ese es seguramente el punto inicial del debate en torno a la universidad que queremos.

