

FUTURO DE LA UNIVERSIDAD O UNIVERSIDAD DEL FUTURO

José Luis García Garrido
Universidad Nacional de Educación a Distancia

RESUMEN

Pretende este artículo otear cual podría ser el futuro de la universidad tomando como base las principales líneas de evolución que ha ido viviendo sobre todo en las últimas décadas. Aunque se mueve en un plano global, hace especial referencia a los países culturalmente más desarrollados y a la concreta situación de la universidad española. El análisis parte de la evolución operada por los modelos tradicionales, de naturaleza elitista, hasta la actual expansión generalizada de la educación superior, caracterizada sobre todo por la proliferación de modelos institucionales de distinta naturaleza y de objetivos a menudo contrapuestos. Tras referirse de modo particular al Espacio Europeo de Educación Superior y a la situación que en él tiene la universidad española, el artículo aborda la necesidad cada vez mayor de crear un espacio institucional diversificado que, consciente de su papel determinante en la nueva sociedad, incluya también, en cualquier caso, instituciones dirigidas a la formación de élites científicas y culturales, sin las cuales sería imposible edificar la verdadera “sociedad del conocimiento” que se pretende.

Palabras clave: Universidad, educación superior, futuro, Europa, países desarrollados.

ABSTRACT

This paper is oriented to foresee a possible future for the university, taking into account the main lines of development followed by the institutions during the last centuries and more precisely in the last decades. Even if it has been written in a global and international perspective, the paper refers specially to the developed world, with some deeper reference to the Spanish situation. The traditional university models generated in the former industrial revolution are firstly analyzed as elitist models, but opening afterwards the pace to the development of an impressive area of generalized higher education and to the creation of many different institutional styles and models. After a brief reference to the present development of the European Higher Education Area and, within it, to the Spanish concrete situation, the paper points to its main purpose: to show the necessity of implementing a global space of diversified higher education institutions which makes really possible the emergence of a new society. Given the fact that this implementation should open the way to a very “Knowledge society”, the existence of some specific institutions devoted to the promotion of the best cultural and scientific talents is called to be a must.

Keywords: University, Higher Education, future, Europe, developed countries.

En las líneas que siguen pretendo abordar la intención incluida en la propia cabecera de este número monográfico dedicado a la universidad: la de mirarla en dimensión prospectiva, de cara a su futuro mismo, posible, previsible o deseable. Por lo general, estas visiones prospectivas suelen ofrecerse casi siempre en páginas finales, a modo de colofón de todo lo escrito o como reflexiones últimas, y no tanto al principio. No obstante, pienso que esta vez vale la pena hacer una excepción y encarar desde el comienzo lo que considero ser el problema capital con que hoy se enfrenta nuestra institución casi milenaria, que no es otro que el de su propia perdurabilidad, al menos con la naturaleza y los rasgos propios con que hasta el momento ha venido siendo definida. Algunos de los lectores se mostrarán sorprendidos de que me atreva a mencionar el problema nada menos que en términos de “perdurabilidad”, dando casi por hecho que la universidad podría hallarse en serio peligro de extinción; como si la crisis que está hoy viviendo fuera mucho más grave que las graves crisis que ya ha vivido en otros tiempos, y de las que ha salido siempre indemne e incluso, a veces, reforzada. A estos lectores quiero simplemente recordarles dos cosas: primero, que la universidad no ha existido siempre, y que, por tanto, podría volver a no existir; y segundo, que, si su naturaleza y sus rasgos esenciales cambiaran por completo, aun si por inercia siguiera denominándose “universidad” habría en realidad dejado de serlo. Lo que nos interesa en definitiva es otear hasta qué punto los cambios que estamos viviendo podrían ser agresivos para el concepto mismo de “universidad” tal y como hemos venido elaborándolo desde antes del siglo XIII, fecha oficial de su nacimiento.

Como es natural, un tema de tanta envergadura como el que pretendo introducir no puede recibir aquí más que eso: un planteamiento introductorio, más inquisitivo que resolutivo, más cargado de dudas que de sólidos argumentos. Voy a moverme en términos fundamentalmente comparativos, internacionales si se prefiere, pero no rehuiré una referencia explícita a los problemas que mayormente afectan, dentro de un panorama internacional tan agitado, a la universidad española y al futuro que más concretamente podría aguardarnos dentro de los muros, ya ellos mismos confusos al día de hoy, de nuestras convencionales fronteras.

LA UNIVERSIDAD, CREADORA Y VÍCTIMA DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Aunque es frecuente hoy en casi todos los países utilizar de modo indiferenciado los conceptos de “universidad” y de “educación superior”, la realidad acaba por demostrar una y mil veces que existe entre ambos no sólo una diferencia sustancial, sino incluso incompatibilidades profundas. A mi modo de ver, este conflicto todavía no adecuadamente resuelto es el causante de los numerosos problemas que venimos planteándonos.

Por un lado, no cabe duda de que la expansión cuantitativa y la gran diferenciación cualitativa que vive hoy la educación superior es fruto de la evolución de la propia universidad. Como veremos en las páginas que siguen, el vasto panorama institucional que ha ido creándose no podría haberse improvisado sin una participación activa y decisiva de las aulas universitarias. Pero una vez creado, ese inmenso tejido institucional está forzando a la universidad o bien a diluirse en él, perdiendo la personalidad específica que la ha acompañado durante siglos, o bien a identificarse con tipos institucionales periclitados, de gran importancia durante muchas décadas de

historia, pero sin sentido ya en los tiempos presentes y venideros, lo que en pocas palabras significa forzarla a desaparecer.

Desde su nacimiento hasta bien entrado el siglo XX, y pese a las numerosas crisis de identidad que sin duda vivió en diferentes épocas, la universidad había conservado siempre una personalidad institucional relativamente homogénea en todo el mundo, caracterizada especialmente por su dedicación a formar (en general, o en unos pocos campos culturales y profesionales bien definidos) las élites conductoras de las sociedades en las que operaba. El problema es que, a partir de mediados del siglo XX, lo que viene a producirse no es ya una crisis de identidad como las anteriores, sino un cambio radical de rumbo, al convertir en centro de las actividades universitarias no a las élites, sino a las masas; y, paralelamente, a la necesidad de adoptar modos organizativos, políticos, éticos, sociales, pedagógicos, etc., que fueran acordes a esa nueva naturaleza suya. Me parece que vale la pena dedicar las siguientes páginas a recordar los principales pasos de esa evolución.

EL MODELO UNIVERSITARIO MEDIEVAL Y RENACENTISTA

No es exagerado afirmar que, a comienzos del siglo XIX, Europa y América conservaban todavía prácticamente intacto el modelo de universidad medieval. Más aún: aunque entonces se producen ya algunos acontecimientos que, con el paso del tiempo, serían determinantes en el cambio de las instituciones de enseñanza superior, ese cambio tardaría todavía muchos años en fraguar. De hecho, no fragua hasta ya entrado el siglo XX. Con la mayor brevedad posible, me parece obligada una alusión a los hitos fundamentales.

De la universidad medieval conviene ahora recordar sólo tres de sus rasgos principales: el absoluto predominio, en ella, de la formación general (humanística y científica); su dedicación también a formar profesionales de alto nivel en los campos que se consideraban más esenciales para el progreso de la sociedad de entonces, edificada desde una perspectiva teocéntrica: el alto clero, el profesorado, la medicina y el derecho tanto civil como eclesiástico; y, por último, el cultivo de los saberes y la adquisición de nuevos conocimientos con finalidades fundamentalmente de formación básica, es decir, con una escasa propensión a lo que después vendría conocido como saberes o ciencias aplicadas. Naturalmente, y como fruto en gran parte de los estudios que en ella se realizaron, tanto los objetivos de carácter profesional como, sobre todo, los de carácter científico fueron presionando más sobre ella con el paso de los subsiguientes siglos, si bien, como es sabido, la universidad se resistió cuanto pudo a admitirlos en su seno. Todo esto, unido a la tendencia cada vez menos geocéntrica y más antropocéntrica de la sociedad, fue lo que favoreció una lenta pero inexorable decadencia del *alma mater* a partir del Renacimiento, que llegó a ser grave en el Siglo de la Luces.

Se la consideró entonces una institución estancada, decadente, improductiva. Salvo excepciones, la ciencia del tiempo había ido buscando refugio en instituciones alternativas (Academias, Sociedades, Institutos...). El número de estudiantes más bien descendió con respecto a las centurias pasadas. De ahí que la tendencia más común entre los intelectuales ilustrados y aun entre algunos políticos de vanguardia fuera no la

reforma, sino la pura y simple abolición de la universidad. En Alemania el objetivo fue seriamente considerado, y en Francia se llegó a los hechos. La supresión de las viejas universidades por los revolucionarios franceses constituye una evidente demostración, presente por igual en otros territorios europeos. Lo que no significa que las cosas fueran a cambiar desde entonces. Por el contrario, a trancas y barrancas, el viejo estilo universitario persistirá todavía casi intacto en gran parte de Europa y América a lo largo del siglo XIX, muy particularmente en su primera mitad. Y cuando se pretendió incluso arrancarlo de cuajo, como de hecho promulgaron los revolucionarios franceses, reaparecerá de algún modo, soterrado, en las nuevas instituciones ideadas por Napoleón.

LOS MODELOS DE LA ERA INDUSTRIAL

Se imponía, no obstante, una respuesta a las necesidades creadas por los nuevos modos de producción. Respuesta que no dieron en principio las viejas universidades, sino otras instituciones de carácter profesional o técnico que fueron creándose fuera de ellas (las *grandes écoles* francesas, las *technische hochschulen* alemanas, los *mechanics' institutes* británicos, etc.).

Dos acontecimientos resultaron claves en el cambio de actitud por parte del ámbito universitario. En primer lugar, la reconversión misma del concepto de universidad que llevó a cabo Napoleón Bonaparte, al crear la *Université de France* como sinónimo del entero sistema educativo, que incluía todo tipo de estudios desde la educación secundaria y que reforzó especialmente a instituciones técnicas ajenas a la universidad; aunque no en breve tiempo, esto permitió a las universidades francesas y a otras creadas a imagen del estilo napoleónico una lenta apertura a nuevos estudios. En segundo lugar, la creación de la Universidad de Berlín por Federico Guillermo III de Prusia. Se simboliza en este acto el nacimiento de lo que será la enseñanza superior de nuevo cuño, cuyo artífice fundamental (no el único), como es más que sabido, fue Guillermo de Humbolt. Cuatro características del nuevo modelo serán decisivas en la evolución posterior; permítaseme recordarlas:

- 1) el reemplazo del viejo profesor generalista (en ciencias, en medicina, en “*utriusque iuris*”...) por profesores especialistas, dedicados a un ámbito científico o técnico mucho más preciso;
- 2) la sustitución del objetivo fundamentalmente formativo hasta entonces imperante por el de progresar en el conocimiento y aplicarlo al desarrollo social y económico;
- 3) la adopción del principio de “libertad académica” (*Lehr- und Lern-freiheit*) como motor principal de la vida universitaria; y
- 4) la dependencia de las instituciones universitarias con respecto al Estado, único capaz de cubrir sus costes cada vez mayores y de asegurarles protección.

Las dos últimas características mencionadas resultan, en gran parte, contradictorias entre sí. De hecho, esa contradicción será causa de numerosos conflictos planteados desde entonces.

Lo cierto es que, a partir de entonces, numerosas universidades manifiestan ya deseos de apertura, no sin dificultades de todo tipo. Estudios científicos especializados

(química, biología, geología, etc.) se abren lentamente hueco en los planes de estudio, del mismo modo que lo hacen otros de carácter tecnológico e incluso humanístico (arqueología, lenguas modernas, etc.). A la vez, sobre todo a finales del siglo XIX, la expansión del alumnado comienza a requerir nuevos planteamientos políticos y administrativos y más y más recursos. Ya en el siglo XX, el conjunto de los estudios superiores (y la universidad como pivote fundamental) no sólo constituirá un apoyo insustituible de la sociedad industrial, sino que se convertirá ella misma en una de las industrias más significativas y pujantes del siglo.

Volviendo a los inicios del siglo XVIII, no todos los países europeos aplicarán de manera uniforme estas nuevas ideas. Tres interpretaciones fundamentales acabarán pronto por abrirse paso en los países entonces más influyentes. Se corresponden con esos tres modelos de universidad que posteriormente han sido conocidos como modelo británico, modelo francés y modelo alemán. Puesto que he desarrollado ampliamente este tema en otros estudios, me limitaré ahora a recordar algunos de sus rasgos predominantes.

El modelo británico fue sin duda el más respetuoso con el modelo medieval. Como es más que sabido, los británicos han utilizado una amalgama terminológica para referirse a ese modelo suyo: “Oxbridge”, en el que incluyen el estilo universitario propio de sus dos rancias universidades, Oxford y Cambridge. Aunque como he dicho respetó más que ningún otro la entraña fundamentalmente formativa de la universidad medieval, fue también quizá el que en mejor medida supo atender a los nuevos requerimientos de la sociedad industrial naciente. Insiste fundamentalmente en el papel formativo, educativo, de la institución universitaria, y más concretamente en su responsabilidad como formadora de élites en los principales ámbitos de la sociedad (político, cultural, económico, etc.). No hay ni que decir que este objetivo capital sigue estando presente en muchas de las reflexiones que más tarde, y todavía hoy, se realizan con respecto a los fines de la universidad. De hecho, la reclamación de que la universidad se recupere como sede de *educación liberal* es una de las que más frecuentemente siguen escuchándose, y no raras veces se ha convertido en el argumento preferido de publicaciones solventes. Baste añadir que esa formación intelectual que se considera como objetivo primero de la actividad universitaria es, en efecto, prioritariamente *intelectual*, y sólo en segundo plano *profesional*. Si por el contrario aborda lo profesional en primer plano, se desnaturaliza.

A diferencia del modelo británico, la concepción francesa de la universidad obedece a un cambio bastante radical de lo que fue su anterior objetivo. Es el modelo habitualmente conocido como *napoleónico*, pues fue efectivamente Napoleón quien le proporcionó sus rasgos más genuinos. El primero de ellos es el de proporcionar a la institución un carácter fundamentalmente político, es decir, como instrumento de poder. Recordemos que Napoleón edificó sobre lo que se llamó la Université de France no sólo una institución universitaria precisa, sino todo un sistema educativo, encargado de la educación pública en todo el Imperio. Se trataba de conservar y afianzar del mejor modo posible el nuevo orden social impuesto, tras la Revolución, por las nuevas autoridades.

La idea de “cuerpo docente” como principal sustento del nuevo tipo institucional resulta definitiva. Napoleón, que era un militar, concibe a la universidad como al ejército. Si el cuerpo docente uniforme es el primer rasgo del nuevo modelo, la tendencia meramente *profesional* de los estudios es indudablemente el segundo. Es el

triunfo completo de la idea de *facultad* y de *escuela superior* contra la idea de *universidad*. En realidad, son aquellas las que prevalecen sobre ésta, y así hasta hoy.

Los elementos fundamentales mencionados bastan para reconocer que, aunque con algún rasgo en común, el modelo napoleónico representa en buena parte la antítesis del modelo Oxbridge. El rasgo común podría considerarse quizá el talante formativo, aunque no esta vez al servicio de una formación general, liberal, flexible, individualizada, sino, por el contrario, al servicio de una formación profesional, especializada, idéntica para todo un conjunto estudiantil.

En el desarrollo de las sociedades industrializadas, el modelo alemán al que solemos bautizar habitualmente como “humboldtiano” ha gozado de gran predicamento desde principio por dos razones elementales: primera, su apuesta por la investigación científica como pivote de la vida universitaria, lo que sin duda ha resultado decisivo para el progreso de la ciencia y de la tecnología; y segunda, su atractivo ante profesores y alumnos. Esta última razón merece ser debidamente puesta de relieve. En términos generales, el profesor universitario se ha sentido mucho más a gusto encarnando la figura del profesor-investigador que encarnando la del profesor-formador típica del modelo Oxbridge o la del profesor-superfuncionario típica del modelo napoleónico. Todavía hoy, la imagen que un profesor universitario tiene de sí mismo, en cualquier país, es la de investigador (lo que no coincide necesariamente con la realidad). Tanto es así, que llega incluso a desdeñarse al profesor que no investiga, por brillante y eficaz que sea en su actividad docente. Pero no es sólo al profesorado a quien encandila este modelo. También al estudiante. El estudiante universitario considera, en principio, que lo que da calidad a la actividad universitaria es la posibilidad de participar en la investigación, y no tanto la de escuchar disertaciones, por excelentes que sean, o la de estudiar libros, por eximios que sean sus autores.

Como suelen reconocer los propios estudiosos alemanes, el modelo humboldtiano ha sido siempre más un ideal o un desideratum que un modelo en funcionamiento. No podría decirse que la Universidad de Berlín ni, por supuesto, otras universidades alemanas hayan conseguido plasmarlo duraderamente en realidades, al menos en proporciones elevadas. Curiosamente, el triunfo del modelo no se debió tanto a su aceptación por las universidades alemanas como al entusiasta seguimiento que le dedicaron algunas universidades norteamericanas a partir del último tercio del siglo XIX.

No hace falta decir que los tres paradigmas universitarios aparecidos en el siglo XIX participan de una evidente contextura elitista, pero, entre ellos, es quizá el humboldtiano el que la exige en mayor medida. Karl Jaspers, uno de sus defensores más caracterizados ya en pleno siglo XX, lo reconoció con entera claridad, admitiendo que la universidad se debe fundamentalmente a una “aristocracia intelectual”.

Pero mientras Jaspers así lo reconocía, el ambiente universitario estaba ya cambiando apresuradamente tanto en Alemania como en los demás países. Dije antes que el éxito del modelo humboldtiano se debe también en gran parte al atractivo que ejerce sobre los estudiantes; en principio, todos ellos se imaginan pertenecer a esta categoría de elegidos, pero la dura realidad viene después a demostrarles que no es así, y que más les hubiera valido apostar por unos estudios superiores menos idealizados, más prácticos, más profesionalizantes quizás.

APORTACIONES INSTITUCIONALES DEL SIGLO XX

En cualquier caso, a lo largo del siglo XX va operándose un paulatino cambio de signo en lo que se refiere a los paradigmas de cuño europeo hasta ahora analizados. Dos pretendidos nuevos modelos harán su aparición con muy desigual fortuna. Dos modelos que se limitan a ser, en realidad, simbiosis de los anteriores. El que sin duda triunfará en toda la línea es el norteamericano, al que dedicaré seguidamente cierta atención. El otro, muy influyente también durante algunas décadas particularmente en algunos enclaves, es el modelo soviético, que toma del napoleónico tanto su entraña política como su intención marcadamente profesional, si bien exagerando mucho ambos rasgos y añadiendo algunos otros. Aunque guarde todavía hoy alguna reminiscencia en determinados países, se trata de algo que ha pasado a la historia y que, en consecuencia, no merece ahora mayor atención. Pese a todo, debo decir de él que, aunque pretendió ser un modelo popular y hasta de masas, siguió siendo un modelo fuertemente selectivo y elitista, dejando fuera de las aulas universitarias a cuantos no reunieran los requisitos considerados necesarios, que eran la mayoría.

Mucha mayor importancia ha tenido y sigue teniendo el modelo norteamericano. Quizá valga la pena recordar la tardía incorporación de los países angloamericanos al desarrollo del ámbito universitario, en abierta contraposición a lo que ocurrió en Hispanoamérica. Mientras que ésta conoció bien pronto un florecimiento en esa dirección, las primeras instituciones que surgen en la América Inglesa son bastante tardías y constituyen poco más que seminarios distinguidos. Sin embargo, el fuerte desarrollo que experimenta la escuela general (la *common school*) y sobre todo la escuela secundaria vienen a provocar, ya en la segunda mitad del siglo XIX, una repentina explosión de instituciones superiores.

Como era de esperar, el modelo que se impuso entre las clases privilegiadas fue el Oxbridge. Salvadas las distancias, el *College* norteamericano típico, de Ciencias y Artes, quiso ser ante todo una institución formativa, consagrada a la formación general y liberal de sus estudiantes. Habrá que esperar hasta el último cuarto del siglo XIX para que los aires cambien.

Aunque de inspiración indiscutiblemente alemana, como se ha dicho, la “universidad investigadora” (la *research university*) adquiere de hecho su plena vigencia en los Estados Unidos mucho más que en territorio europeo. Suele reconocerse a la Johns Hopkins University, nacida en 1876, como la primera en aplicar con toda fuerza el modelo humboldtiano, si bien hay que reconocer que otras ilustres y más viejas universidades americanas (Harvard, Yale, Columbia, etc.) tuvieron la suficiente flexibilidad como para subirse inmediatamente en el mismo carro. Sea lo que fuere, la verdad es que, desde entonces, Europa se vio psicológicamente impulsada por los Estados Unidos a aplicar más generalizadamente y con mayores recursos un modelo que, en realidad, había nacido mucho antes en su propio suelo y al que se le había prestado quizá bastante atención en teoría, pero escasa en la práctica.

De otro lado, los Estados Unidos habían tomado también fuertemente la delantera en materia de expansión de los estudios superiores no universitarios, a consecuencia tanto de las convicciones democráticas como de las cada vez mayores presiones procedentes del desarrollo industrial.

Todo lo cual hace que, ya en el siglo XX, empiece a dibujarse un influyente modelo norteamericano caracterizado por dos rasgos fundamentales: la diversidad

institucional del sector superior en conjunto y la simbiosis, en las instituciones más prestigiosas, de los modelos oxbridge y humboldtiano.

En el nuevo o renovado modelo figuran también rasgos procedentes del triunfo mayoritario de teorías positivistas, sobre todo en la traducción pragmatista típicamente angloamericana. Uno de ellos es el de concebir la institución universitaria como algo que está más al servicio del desarrollo social que del progreso de los individuos; se establecen universidades allí donde se quiere impulsar el desarrollo socioeconómico y cultural, y a este fin obedecen las fundaciones donadas tanto por mecenas particulares como por el Gobierno Federal y el Gobierno de cada Estado. Otro de ellos, quizá en la misma línea, es el de aceptar a las claras el valor pragmático, útil, de la educación en general y de la universitaria en particular. Lo que en definitiva caracteriza al modelo norteamericano no son los elementos o rasgos que lo componen, en su mayoría preexistentes en modelos anteriores, sino la combinación de todos ellos en un contexto particular. Por su propia naturaleza, será más bien un modelo plural, abierto a la consideración respetuosa de cualquier concepción de la vida y de la actividad universitaria siempre que logre abrirse paso por sí misma, sin imposición alguna por parte de los poderes públicos.

El patente el influjo que el modelo norteamericano ejerce hoy en todo el mundo, sin excluir por supuesto el ámbito de la Unión Europea. Ahora bien: ¿tiene sentido, en nuestros días, seguir hablando de “modelos” universitarios? Con otras palabras: la evolución institucional de la enseñanza superior, especialmente en la segunda mitad de nuestro siglo, ¿ha respetado de algún modo ésta (u otra parecida) contextura modélica?

Una somera constatación de los hechos parecería asegurarnos que no. La evolución operada a lo largo de todo el siglo XX, y de modo especial en su segunda mitad, ha ido alterando sustancialmente la anterior dinámica “modélica” por dos razones bien sólidas:

Primera, por la imperiosa necesidad de atender a las masas en vez de concentrarse en las élites. Todos los “modelos” aquí examinados tienen una entraña genuinamente elitista. También el soviético (no nos olvidemos del riguroso *numerus clausus* de sus instituciones). También el norteamericano, por lo menos en la versión protagonizada por las universidades de mayor prestigio.

Segunda, por la también imperiosa necesidad de responder a una demanda múltiple, deseosa de alcanzar objetivos diversos. Esto ha ocasionado que las estructuras relativas a la enseñanza superior, en los distintos países, hayan ido albergando cada vez en mayor proporción instituciones de distinta naturaleza y con distintos objetivos.

Suele decirse, por esto, que la tendencia creciente durante por lo menos estos últimos cincuenta años ha sido, con arreglo a la observación de Clark Kerr, la de convertir la *university* en *multiversity*. Se refería Kerr a lo que, ya en 1963, había llegado a ser una gran universidad como la que él regentaba (la Universidad de California), de enorme presupuesto, miles de empleados, cien mil alumnos, ubicación en lugares diferentes y distantes, etc. Aludía expresamente a que una corporación de este tipo no podía seguir siendo considerada como una “comunidad”, ya que albergaba en realidad a muchas comunidades diferentes e incluso contrapuestas.

En cualquier caso, parece claro que la diversificación institucional ha venido y viene siendo, junto a la expansión cuantitativa, una de las dos principales notas que han

caracterizado la evolución de la enseñanza superior a lo largo del siglo XX. Por lo que se refiere a Europa, ambas notas se han ido manifestando con evidente retraso en relación a los Estados Unidos, como los datos demuestran sobradamente. La enseñanza superior europea, montada sobre el fundamento de unas viejas universidades bien amparadas bajo el paraguas del presupuesto estatal, se ha resistido tanto a la invasión popular de sus aulas como, sobre todo, a facilitar una estructura institucional mucho más diversificada, capaz de atender del modo debido a las numerosas nuevas clientelas. Pero a la vez, se ha resistido fuertemente a abandonar el monopolio de la enseñanza superior, especialmente en sus niveles más altos.

Es curioso observar que también el modo de diversificar la enseñanza superior sigue en Europa pautas diversificadas, de unos países a otros. En algunos de ellos (Alemania, por ejemplo) el esfuerzo parece venir dirigido, desde hace ya años, a ampliar más y más el sector de la enseñanza superior no-universitaria, favoreciendo la creación de *Fachhochschulen*, instituciones superiores de carácter eminentemente profesional. Inglaterra por el contrario, que contaba con un importantísimo sector de enseñanza superior no-universitaria dependiente de las Autoridades Locales de Educación (LEAs), confirió en 1992 estatuto de universidades a las principales instituciones en él comprendidas (*Politechnics* y similares). Francia ha seguido un camino mixto; por un lado, procedió ya desde los primeros 70 a convertir en universitarias algunas escuelas medias de formación tecnológica y a crear otras nuevas del mismo tipo (los *Instituts Universitaires de Technologie*), y posteriormente ha continuado la experiencia creando los *Instituts Universitaires Professionalisés* e incluso los *Instituts Universitaires de Formation de Maîtres*, hace poco abolidos. Pero, por otro, conserva todavía fuera de la universidad –y además como sector particularmente prestigioso y elitista– a las *Grandes Écoles*. En España, la ley del 70 provocó la inundación institucional de la universidad y la desaparición de cualquier forma de educación superior no universitaria: todo lo superior es, en consecuencia, universitario. El problema está en que la incorporación de estas instituciones a la universidad –y estoy refiriéndome al conjunto de Europa, aunque el problema sea particularmente visible en España– ha provocado en muchas ocasiones un nuevo modo de engordar a la universidad recipiente, lejos de favorecer el adelgazamiento que quizás hubiera sido deseable, al menos en algunos casos.

Dentro de la diversificación institucional que ha ido operándose, habría que hacer particular referencia a la aparición de las llamadas universidades abiertas o a distancia. La irrupción de estas universidades ha comportado no sólo una respuesta al afán de extender más las oportunidades de formación universitaria, sino todo un nuevo planteamiento de la enseñanza y del aprendizaje. En los países en los que fueron creadas, su aparición fue generalmente resistida por las universidades existentes, aduciendo que, por ser universidades pensadas para las masas y con un carácter predominantemente docente, no merecían el nombre de “universidad”. Lo que demuestra en el fondo que buena parte del mundo universitario ha seguido siempre y sigue todavía pensando que la universidad auténtica, la de verdad, es una institución de élites. Pero antes de volver sobre este capital argumento parece conveniente hacer una breve parada en cómo se hallan las cosas al día de hoy, cuando está a punto de declararse ya abiertamente constituido el “Espacio Europeo de Educación Superior” (EEES).

EL EEES Y LA UNIVERSIDAD ESPAÑOLA

La Revista *Fuentes* dedicó ya, no hace demasiado tiempo, uno de sus monográficos al tema del EEES, y en este mismo número las referencias al tema abundan igualmente. Tengo por eso la intención de no abundar demasiado en el tema. Pero su importancia es de tal envergadura que sería absurdo no hacer alusión alguna a él cuando lo que se intenta es, precisamente, hablar del futuro de la universidad. Guste más o guste menos, se le dediquen elogios o reproches, todo el mundo está de acuerdo en que el EEES es ya un acontecimiento irreversible, al menos en su constitución formal y en su entrada en funcionamiento aunque sea a trompicones.

Como es sabido, España no estuvo presente en la reunión que mantuvieron en París los Ministros de Educación de Francia, el Reino Unido, Alemania e Italia, en 1998, que fue el germen del proceso. Sí acudió a Bolonia un año después, cuando lo hicieron 29 países de todo el continente, aceptando el programa previsto e iniciando algunas gestiones con vistas a la incorporación al proceso del aparato institucional español. El Ministerio de Educación se hallaba por entonces estudiando una nueva ley de universidades que sustituyera a la Ley de Reforma Universitaria (LRU) de 2004. Cuando la nueva Ley apareció, en 2001, tanto en su Exposición de Motivos como en algunos artículos (Título XIII de la Ley) se dejó constancia de la disposición de España a integrarse en el EEES, aunque sin proporcionarse todavía el marco adecuado para ello. Dos años después fueron promulgados sendos Decretos relativos al Suplemento Europeo y al Sistema de Créditos ECTS, pero hasta el año 2005 no aparecieron los relativos a los estudios de Grado y de Posgrado. Esto significa que la incorporación real de España al Proceso de Bolonia ha sido lenta, parsimoniosa, escasamente operativa. Aunque en el año 2004 se operó un cambio de orientación y de dirección en la política universitaria, esto apenas afectó al desarrollo de las disposiciones que miran al EEES, que han continuado adoleciendo de un ritmo a la vez espasmódico y cansino. La Ley Orgánica de abril de 2007, que modificó la ya citada LOU, no añadió nada especialmente significativo al texto anterior (Título XIII). Pero en octubre de ese mismo año, un Real Decreto estableció finalmente la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales de acuerdo a los nuevos criterios y fijando plazos determinados para su aprobación oficial, lo que hasta cierto punto obligó a las universidades a acelerar el paso.

Con todo, la presencia de España en el seguimiento del Proceso es equivalente a la del grueso de los países, y en absoluto equiparable a la de los principales promotores del EEES. Esa presencia la han venido encarnando los Ministerios encargados del tema universitario, tradicionalmente uno, pero más recientemente dos y ahora finalmente de nuevo el Ministerio de Educación. No cabe duda de que este movimentado escenario ministerial ha puesto sobre el terreno un obstáculo más al correcto desarrollo del tema. En determinados aspectos, y en determinadas ocasiones más que en otras, se ha contado también con la participación de la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE). Pero podría decirse que, en gran medida, el desarrollo de las acciones conducentes al EEES se ha dejado en manos de las propias instituciones universitarias, que sin duda han ido interesándose más por el tema con el transcurso de los años, pero con evidentes altibajos, notable falta de coordinación, una completamente inadecuada política informativa y, en definitiva, desiguales resultados. Dejando a salvo su tarea legislativa (es decir, impositiva), no puede decirse que el Ministerio de Educación ejerza hoy sobre las universidades españolas, en lo que ahora nos interesa,

un verdadero liderazgo, que, además, ha de ser compartido con el de las autoridades de las Comunidades Autónomas, cuyo grado de interés en estos temas es relativo y desigual. Sin embargo, pese a que aparentemente se deje en manos de cada institución un mayor o menor acercamiento a los objetivos de Bolonia, lo que sí provoca ese débil liderazgo compartido al que me he referido es una indudable pérdida de autonomía, particularmente de las universidades públicas. De palabra y por escrito, el tema viene siendo repetidamente denunciado en los últimos años.

En cualquier caso, una vez aprobadas las normas básicas de ordenación, que contemplan la asimilación de los ciclos de estudios, créditos ECTS, Suplemento al Diploma, etc., lo que se esperaba es que las universidades fueran cumpliendo esas normas en plazos ajustados y de manera conveniente.

¿Viene haciéndose así? La respuesta es compleja. Habría que responder que, en principio, formalmente sí se hace. En todas las 75 universidades españolas hoy existentes (50 públicas y 25 privadas) se habla continuamente de la cuestión, y las autoridades académicas han establecido plazos más o menos perentorios para que la elaboración de los nuevos planes de estudios, en conformidad con los nuevos ciclos universitarios, sea una realidad en los plazos establecidos por el ya mencionado Real Decreto de octubre de 2007. Puesto que las titulaciones de primer ciclo (bajo la denominación de Grado) van a ser comunes en todo el territorio español, vienen organizándose además reuniones interuniversitarias de Decanos de Facultades y Directores de Escuelas con ese mismo fin. Con todo, no puede decirse en verdad que las cosas marchen satisfactoriamente, y las propias autoridades de Bruselas han creído oportuno advertir en abril de 2009 a las autoridades españolas sobre su deficiente grado de cumplimiento del plan. Los desacuerdos abundan, y determinadas titulaciones universitarias oponen serios obstáculos a la hora de aceptar la nueva estructura y acogerse a ella. Este es el caso de las titulaciones de ingeniería superior, pero también de otras, como por ejemplo, las jurídicas y, en aspectos más delimitados, las de ciencias de la salud, etc.

Por lo demás, ni siquiera la información que ofrecen las universidades sobre su marcha hacia el EEES puede considerarse completamente fidedigna. En principio, esa marcha resulta ser bastante más lenta en realizaciones que la efectuada en otros países de Europa, como se evidencia en los datos suministrados por el Inventario publicado por el Grupo de Seguimiento (visibles ya en el de 2007; el correspondiente a 2009 está a punto de ver la luz).

Cuando estamos ya a punto de entrar en el 2010, la universidad española está en cualquier caso bastante lejos de conseguir las metas que para esa fecha habían sido en principio planificadas. Sin duda se han emprendido acciones interesantes, pero son muchas las cosas que faltan por hacer. Hay un retraso generalizado en la adopción de la nueva estructura cíclica, tanto en lo que se refiere a los estudios de grado o de primer ciclo como, sobre todo, en lo que se refiere a la determinación y programación de los estudios de postgrado (máster y doctorado). No es previsible que la nueva secuenciación de estudios pueda comenzarse a corto plazo ni siquiera en aquellas carreras que presentan menos complejidades. Unas pocas instituciones han comenzado a explorar la creación de Titulaciones conjuntas con otras instituciones españolas o europeas, pero las iniciativas de este tipo son todavía escasas, y no parece que estén dedicándose especiales esfuerzos a conseguirlas cuando ocurre ya que otras instituciones de otros países han ganado considerable terreno en este punto. El Suplemento Europeo al

Diploma, pese a haberse legislado su existencia hace ahora casi cinco años sigue todavía sin ser expedido por las universidades con carácter general; se elabora sólo bajo demanda, y todavía con muchas lagunas y vacilaciones. Lo mismo ocurre con el Sistema de Créditos (ECTS), que sigue sin ponerse en práctica a la espera de que nuevos planes de estudio establezcan el valor real que en actividades docentes y en trabajo personal del alumno, cabe atribuir a cada crédito. Cuando este artículo vea la luz, seguramente se habrán operado ya otros avances formales importantes. Pero no es previsible que esos avances respondan a un cambio profundo en la mentalidad reinante y en las acciones emprendidas.

Me he referido ya entre líneas a lo que ha sido, a mi juicio, la más importante laguna del proceso en España: una adecuada información. Quienes estamos familiarizados con el tema estamos francamente perplejos de cómo ha podido llegarse no sólo ya a la falta de información, sino a la desinformación desmesurada que reina entre estudiantes, familias e incluso entre no pocos profesores universitarios. Por supuesto, esto ha sido posible gracias a la persistencia en nuestro país de deficiencias de la educación superior que tendrían que haber sido corregidas hace años y que no lo han sido. Hoy, muchos estudiantes achacan a Bolonia cosas que no corresponden en absoluto al proceso, problemas que no han sido debidamente resueltos entre nosotros, relativos al gobierno y financiación de la universidad, selección y formación del profesorado, tipología de las instituciones y un largo etcétera. Pero junto a estos problemas irresueltos, el proceso mismo ha padecido en nuestro país defectos considerables. Por las prisas de unos, los retrasos de otros, los apuros financieros y la falta de reflexión de los políticos, las esperanzas y los miedos de los gestores universitarios, una burocratización extenuante, palos de ciego en materia de planes de estudio, enunciados abstrusos y pedantes, amenazas de controles en aumento, casi absoluta falta de información competente como he dicho, un tratamiento uniformista de situaciones que hubieran requerido un tratamiento individualizado; por estas y por muchas otras razones, lo que debería haber sido una excelente oportunidad de reflexión sobre el presente y el futuro de la universidad en Europa, zarandeada sin duda por vientos poderosos, se ha convertido en una discusión desnortada que amenaza todavía con prolongarse, azuzada por la crisis económica, el desempleo y la falta de horizontes para la gente joven

Por lo demás, en un momento en el que la diversidad de la enseñanza superior se impone en todo el mundo, se hace duro constatar que, en España, una pretendida uniformidad cualitativa entre las universidades, especialmente las públicas, siga constituyendo la norma común. Los títulos universitarios parecen tener igual valor se obtengan donde se obtengan, con muy pocas excepciones relativas a unas pocas titulaciones de prestigio (especialmente en el área de ciencias de la salud o en algunas ingenierías). Difícilmente podrá abrirse paso un espíritu de sana competitividad entre universidades de España y el EEES si esa competitividad brilla por su ausencia en el propio espacio universitario español. En parecida onda, salvo excepciones, todas las universidades siguen empeñadas en ofrecer los mismos estudios, especialmente los propios de las carreras tradicionales, teniendo escasamente en cuenta las demandas reales de la sociedad y realizando escasos esfuerzos de prospectiva. Hay pocos síntomas de que, a este mismo propósito, las instituciones tiendan a elaborar planes de estudios más centrados en los alumnos que en los profesores, en contra de lo que constituye uno de los objetivos fundamentales del proceso.

EL FUTURO DE LA UNIVERSIDAD

En lo que a la universidad se refiere, ¿estamos dejando atrás, definitivamente, la sociedad industrial, la sociedad que ha caracterizado los dos últimos siglos de su historia? Hay muchos signos que lo anuncian, pero muchos de ellos, quizá la mayoría, guardan todavía una relación demasiado estrecha con esa vieja sociedad que suponen ya extinta. Lo que viene a confirmarnos, una vez más, que la historia no opera mediante saltos bruscos, sino sobre los fundamentos de las etapas anteriores. No obstante lo cual, es cierto que caminamos hacia una nueva era, caracterizada sin duda por la primacía fundamental del conocimiento: esa “sociedad del conocimiento” de la que tanto hablamos.

Si realmente es así, es fácil concluir que las instituciones de enseñanza superior, y la universidad por tanto, van seguramente a constituirse en las instituciones claves de esta nueva era, del mismo modo que fueron las “industrias” las instituciones claves de la sociedad precedente. Dicho de otro modo, la gran industria a la que parece haber abocado la sociedad industrial para su propia superación es, precisamente, esta gran industria de producción de conocimientos y de producción de profesionales a la que hoy llamamos, genéricamente, universidad.

Producción de conocimientos y producción de profesionales. Naturalmente, estos objetivos admiten una amplísima gama de acciones concretas y de instituciones que las sustenten. No estamos ya en la época, por tanto, de señalar un tipo o un modelo de institución como la institución superior o universitaria por esencia, sino de admitir que la pluralidad institucional no es solamente algo que ha logrado imponerse, sino algo esencialmente positivo, prometedor, necesario.

Hasta hace bien poco, yo era un enérgico partidario, como seguramente lo son algunos lectores, de distinguir entre “estudios superiores” y “universidad”. De acuerdo a esta distinción, parece aconsejable el mayor desarrollo de unos “estudios superiores no universitarios” que puedan dar cabida a toda esa población estudiantil que, deseando una formación profesional de carácter superior, no demuestra sin embargo la vocación eminentemente intelectual y científica que la universidad exige. En realidad, países europeos de envidiada trayectoria académica, como Alemania por ejemplo, están haciendo lo indecible por reforzar el ámbito de la enseñanza superior no universitaria (las *Fachhochschulen*, en el caso alemán) y reservar las universidades para los verdaderamente estudiosos.

Fenómenos relativamente recientes aconsejan, no obstante, que esta consideración “binaria” de la enseñanza superior sea replanteada. La ley inglesa de 1992 supuso en este punto un hito fundamental. El Reino Unido era, antes de esa fecha, el país ideal para comprobar esa separación fructífera entre “enseñanza superior” y “enseñanza universitaria”. La primera, bajo la responsabilidad de las Autoridades Locales de Educación, estaba constituida fundamentalmente por los llamados *Politechnics*, que no eran necesariamente de carácter tecnológico y que atraían a gran parte de la juventud deseosa de realizar estudios superiores. Los ingleses hablaban además con cierto orgullo de ese “sistema binario” de enseñanza superior que tenían. Pero la mencionada ley de 1992 convirtió repentinamente a la mayor parte de esos *Politechnics* en universidades, es decir, les confirió la *Royal Chart* que las constituye como tales universidades, iguales a las otras. Lo que no quiere decir que sus objetivos hayan cambiado radicalmente. Los *Politechnics* ingleses siguen siendo en sustancia lo

que eran: instituciones fundamentalmente docentes, escasamente investigadoras, de finalidad prioritariamente práctica, dedicadas a titulaciones profesionales medias. De la misma manera que lo son en España las Escuelas Universitarias Técnicas o las Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado, o en Francia los *Instituts Universitaires de Technologie (IUT)* o los *Instituts Universitaires Professionalisés*. ¿Qué ha ocurrido entonces?

A estas alturas, no hay más remedio que hacer referencia a los Estados Unidos, de donde, nos guste o no, proceden muchas de las fuerzas que están alimentando las estructuras emergentes. En Estados Unidos, la palabra que todo el mundo utiliza para referirse a la universidad es la palabra *college*. Pero el *college* es, en los Estados Unidos, un concepto que, a fuerza de no ser unívoco, llega a ser incluso equívoco. Por “ir al *college*” se entiende tanto ingresar en Princeton o en Harvard como ingresar en un oscuro Community College que ofrece alguna titulación de dos años a un nivel bastante bajo. Es verdad que, puestos a hablar con propiedad, la gente cultivada distingue adecuadamente entre un *Community College* y una *Research University*. Pero también sabe la gente que dentro de cada una esas especies hay centros espléndidos y centros que dejan mucho que desear, y centros de muy diferentes estilos. En definitiva, la pluralidad institucional se ha impuesto de modo radical, en estado mucho más avanzado a lo que Clark Kerr concibió como *multiversity*, cuando aplicó este concepto a las grandes universidades.

Por lo demás, tampoco las universidades tradicionales renuncian hoy, en todos los países, a montar en su seno escuelas profesionales y estudios de breve duración. Las políticas educativas en vigor recomiendan incluso que así se haga. De esta manera, las grandes universidades tienden a parecerse cada vez más a lo que en el comercio se denominan “grandes superficies”, las cuales, como es sabido, no siempre ofrecen productos de verdadera calidad.

En resumen, tenemos que acostumbrarnos a la idea de que la palabra “universidad” va a significar, en la sociedad del conocimiento, cosas bastante diferentes, y que quizá no valga la pena empeñarse en una disputa meramente nominalística.

Lo que en el fondo nos preocupa, a muchos universitarios, es que la masificación acabe por devorar a las instituciones universitarias de élite, y que las instituciones en las que servimos acaben todas ellas convirtiéndose en esas “grandes superficies docentes” a las que acabo de aludir. Y esto por la sencilla razón de que estamos honestamente convencidos de dos cosas: primero, que las élites intelectuales, culturales y científicas son absolutamente necesarias para el progreso de la sociedad, especialmente de esta que llamamos “sociedad del conocimiento”; y segundo, que es preciso reservar instituciones concretas y bien dotadas para la formación de esas élites, se llamen como se llamen.

En este sentido, el afán tradicionalmente monopolístico de las viejas universidades puede resultar contraproducente. Por el contrario, alentar la pluralidad institucional es, seguramente, el más inteligente camino. Esto exigiría que incluso las viejas universidades se replantearan con toda seriedad qué es lo que quieren ser, sin sucumbir fácilmente a la idea de que quieren serlo todo a la vez: centro de formación cultural y humana, centro de investigación y formación de investigadores y centro de formación profesional a diferentes niveles, más altos y más bajos, y todo eso con plena

calidad. Quizá sería más lógico que se plantearan qué es lo que pueden ser, dadas sus particulares circunstancias de financiación, recursos humanos, contexto social, etc.

Cabe imaginar, en este nuevo ámbito de pluralidad aceptada, un paulatino resurgimiento de los modelos universitarios a los que inicialmente aludí. ¿Qué dificultad habría, por ejemplo, en que una institución universitaria decidiera ser, antes que nada, un espléndido centro de formación general, liberal, dedicado a atender personalmente a sus alumnos y con una intención no especializada, ni profesionalizante, sino multidisciplinar y abierta? Es más que probable que los egresados de este tipo de centros no tuvieran dificultad alguna para encontrar después empleos bien remunerados. En Estados Unidos, por ejemplo, hay *colleges* de gran prestigio que siguen este modelo; si hay gente que paga grandes cantidades por ingresar en ellos no es simplemente por amor al arte; una amplia cultura general, haber leído y reflexionado las obras clásicas del pensamiento, poseer una disciplina de estudio, son todas ellas cosas que se cotizan. Es evidente que este tipo de centros tendría un verdadero “espíritu universitario”, incluso si su profesorado no se dedica fundamentalmente a investigar.

Absolutamente necesario es que se permita la existencia de verdaderas “instituciones de docencia basada en la investigación” de modelo humboldtiano. Dada la mentalidad que nos ha sido imbuida, serían probablemente las más deseadas por el profesorado, aunque no estoy seguro de que éste comprenda siempre bien cuál ha de ser en ellas su papel (no basta investigar, sino hacer participar al alumno en la investigación). Con todo, estas instituciones, hoy sumamente costosas por las infraestructuras que exige la ciencia básica y aplicada, deberían responder en verdad a sus objetivos, sin otras distracciones, y concentrarse quizá en tareas que corresponden al segundo y al tercer ciclo de estudios universitarios. Por lo demás, la actividad investigadora no tiene por qué impedir, sino más bien facilitar, la amplitud formativa de los estudiantes y fomentar también un abierto “espíritu universitario”.

Es ciertamente el ámbito de la formación profesional superior el que requerirá un mayor número de instituciones. Al día de hoy, dos cosas quedan perfectamente claras: primera, que la mayor parte de esa población juvenil que aspira a conseguir plaza en la universidad, lo que realmente quiere es que se le facilite una capacitación profesional de nivel superior, la cual le dé acceso a un puesto laboral social y económicamente reconocido; y segunda, que lo que realmente importa es que esa capacitación profesional pueda realizarse en una red suficientemente amplia y diversificada de instituciones, estén o no estén integradas dentro del ámbito universitario. En consecuencia, dependiendo de la tradición propia de cada país, pueden ser universidades o pueden ser centros superiores no universitarios los que se encarguen de dicha capacitación profesional. Pero en cualquier caso, el objetivo fundamental que estas instituciones han de perseguir es, justamente, un objetivo de capacitación profesional, y no de educación liberal o de investigación. Lo que no significa que, en los planes de estudio correspondientes, haya de brillar por su ausencia cualquier cometido cultural o científico (una formación deontológica, por ejemplo, resulta sin duda obligada). Lo que se trata es, simplemente, de no confundir las cosas.

Ciertamente, rara será la institución universitaria que decida libremente optar hoy por alguno de estos modelos renunciando a los demás. Pensemos especialmente en el caso de España. Pero la pluralidad institucional comportará también inevitablemente, como veíamos, efectos de competitividad, control social, exigencias de calidad, lo que,

más tarde o más temprano, acabará por obligar a las instituciones a concentrarse en lo que pueden y saben hacer mejor con los recursos que tienen.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

- BARNETT, R. (1997). *Towards a Higher Education for a New Century*. London: Institute of Education University of London.
- Bologna Process: London Communiqué (2007). *Towards the EHEA: responding to challenges in a globalised world*. London.
- Bologna Process (2007). *Bologna Process Stocktaking*. London.
- CALVO, B.; MICHAVILA, F. (2000). *La universidad española hacia Europa*. Premio Alfonso Martín Escudero 1999. Ed. Mundi-Prensa: Madrid.
- CROSIER, D. (2009). *Higher Education in Europe 2009: Developments in the Bologna Process*. Paper presented at the Conference of European Education Ministers, Leuven, 28 April.
- DREZE, J.; DEBELLE, J. (1968). *Conceptions de l'Université*. Paris: Éditions Universitaires.
- European University Association, EUA (2007). *Trends V, Universities shaping the EHEA*.
- Eurydice (2007). *Focus on the Structure of Higher Education in Europe 2006-2007. National Trends in the Bologna Process*. European Commission.
- FERRER JULIA, F. et alii (2008). *Los universitarios ante el proceso de Bolonia y la Unión Europea: el caso de los estudiantes españoles de Ciencias de la Educación*. En J.L. GARCÍA GARRIDO (Ed.), *Formar ciudadanos europeos*, pp. 279-317. Madrid: Academia Europea de Ciencias y Artes.
- GARCIA GARRIDO, J.L. (1999). *La Universidad del siglo XXI*. Lección Inaugural del Curso 1999-2000. Madrid, UNED.
- GARCIA GARRIDO, J.L. (2000). *A Historical Survey of the Evolution of the European University*. En R.A. WEILER, *Which European University of the 21st Century*, pp. 29-50. Academia Scientiarum et Artium Europaea: Brussels.
- JASPERS, K.; ROSSMAN, K. (1961). *Die Idee der Universität*. Berlin: Springer.
- KERR, C. (1963). *The Uses of the University*. Cambridge: Harvard University Press.
- MARTÍNEZ USARRALDE, M.J. (2008). *De la universidad actual a la universidad necesaria: acciones y proyectos de las universidades españolas ante el EEES*. En J.L. GARCÍA GARRIDO (Ed.), *Formar ciudadanos europeos*, pp. 225-278. Madrid: Academia Europea de Ciencias y Artes.
- OLLERO, A. (2007). *Qué hemos hecho con la universidad. Cinco lustros de política educativa*. Pamplona: Aranzadi.
- ORTEGA Y GASSET, J. (1946). *Misión de la Universidad*. Madrid: Revista de Occidente.

PERKING, H. (1991). *History of Universities*. En Ph.G. ALTBACH (Ed.): *International Higher Education: An Encyclopedia*. New York: Garland.

The Nacional Unions of Students in Europe, ESIB (2007): *Bologna with student eyes*.

ZGAGA, P. (2009). *Looking out: The Bologna Process in a Global Setting*. Report presented at the Conference of European Education Ministers, Leuven.

Fecha de recepción: 8 de mayo de 2009

Fecha de aceptación: 16 de junio de 2009

