

CUADERNO DE TRABAJO #6

HACIA MÁS DIVERSIDAD UNIVERSITARIA

Guy Haug



Studia XXI
ESTRATEGIAS Y POLÍTICAS
STRATEGIES AND POLICIES



Fundación Europea Sociedad y Educación
European Foundation Society and Education

 **Santander**
UNIVERSIDADES

CUADERNO DE TRABAJO #6

HACIA MÁS DIVERSIDAD UNIVERSITARIA

Guy Haug

HACIA MÁS DIVERSIDAD UNIVERSITARIA

Cuaderno de trabajo 6

DIRECCIÓN

Mercedes de Esteban Villar

Javier García Cañete

AUTOR

Guy Haug

DISEÑO GRÁFICO DE LA COLECCIÓN Y MAQUETACIÓN

KEN / www.ken.es

© Studia XXI

Fundación Europea Sociedad y Educación

Todos los derechos reservados

Este documento no podrá ser reproducido total o parcialmente en cualquier soporte impreso o digital sin la autorización de la Fundación Europea Sociedad y Educación.

Ferraz, 79, 3º izquierda

28008 Madrid

T 34 91 455 15 76

www.sociedadyleducacion.org

ISBN: 978-84-695-7586-4

ÍNDICE

00 INTRODUCCIÓN

01 DIVERSIFICACIÓN Y DIFERENCIACIÓN

01.1. DEFINICIONES

01.2. TENDENCIAS Y EXPERIENCIAS

01.3. DIVERSIDAD E INTEGRACIÓN

02 LA DIVERSIDAD EN LA EDUCACIÓN TERCIARIA EUROPEA

02.1. DIVERSIDAD DENTRO DEL SECTOR UNIVERSITARIO

02.2. FOMENTO ESPECÍFICO DE LA FORMACIÓN PROFESIONAL

02.3. UN SECTOR NUEVO, ALTERNATIVO AL UNIVERSITARIO

03 ALGUNAS SUGERENCIAS PARA ESPAÑA

03.1. ¿NECESITA ESPAÑA UN SECTOR DE IES NO UNIVERSITARIAS?

03.2. ACELERAR LA DIFERENCIACIÓN DENTRO DEL SECTOR UNIVERSITARIO

03.3. PASARELAS BIDIRECCIONALES ENTRE UNIVERSIDADES Y FORMACIÓN PROFESIONAL

04 CONCLUSIONES: DIFERENCIAR Y FLEXIBILIZAR

05 REFERENCIAS

00

INTRODUCCIÓN

LA “EDUCACIÓN Terciaria” incluye el conjunto de aprendizajes que se adquieren en formación inicial o continua, en el sistema educativo formal o bien a partir de las distintas ramas de la educación secundaria

El título de este Cuaderno de Trabajo sugiere que el sistema universitario español carece en la actualidad de un nivel suficiente de “diversidad”. En comparación con otros sistemas de educación superior, parece cierto que a los estudiantes españoles no se les ofrece la misma variedad de posibilidades que en otros países como Alemania, Francia, Finlandia y Estados Unidos. Pero no basta con esta observación general: es preciso estudiar de manera más detallada y analítica en qué consisten los rasgos que hacen semejantes y diferentes a estos sistemas, y analizar las experiencias vividas por otros países en materia de diversidad en la oferta de educación superior.

En este cuaderno se consideran todos los componentes de los sistemas de educación “terciaria”. En el vocabulario de la OCDE, la “educación terciaria” incluye, en el contexto de la educación a lo largo de toda la vida, el conjunto de aprendizajes que se adquieren en formación inicial o continua, en el sistema educativo formal o bien de otra manera, a partir de las distintas ramas de la educación secundaria. En el ámbito europeo, si es que aún no se ha impuesto de manera efectiva la noción de educación “terciaria”, hace ya tiempo que dentro de la “educación superior” se incluyen todas las ramas del sistema: la universitaria y la no universitaria, la inicial y la continua, la formal y la informal, la “educación” y la “formación profesional” de nivel superior. En este sentido muy amplio, las nociones de educación “superior” y de educación “terciaria” son casi sinónimas.

El Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) no se puede concebir sin la diversidad que resulta de la aglutinación de la educación superior universitaria y no universitaria, consistiendo esta última principalmente en ciclos de formación inicial de tipo “profesional”, “vocacional”, artístico, etc., que conducen a los distintos niveles de “cualificaciones” de que consta el Marco de Cualificaciones del EEES. Aunque a una parte de la comunidad académica le siga sorprendiendo, no cabe duda de que el EEES incluye, junto al de las universidades, otro componente esencial como es la formación profesional en sus niveles superiores de cualificación, es decir, a partir del nivel 5. Este nivel corresponde a los

estudios superiores “cortos” (de uno a dos años después de cualquier tipo de Bachillerato, es decir, entre 60 y 120 créditos) y generalmente profesionalizantes que existen en todos los países. En la mayoría de los países europeos existe además una amplia oferta de cualificaciones de tipo profesional “no universitario” en los niveles 6 (grado), 7 (máster) e incluso 8 (doctorado).

Por ello, no se puede hablar en este cuaderno de diversidad “universitaria” en España sin examinar de manera más amplia la diversidad en los sistemas de educación superior (o “terciaria”) y los lazos que permiten a estos sistemas funcionar como entidades organizadas y vinculadas entre sí.

01

DIVERSIFICACIÓN Y DIFERENCIACIÓN

El interés por la diversidad en la educación superior no es un tema nuevo, sino que se ha venido estudiando de manera recurrente desde la década de 1990.

DEFINICIONES

Los estudios académicos coinciden en concluir que la diversidad que existe en la educación superior en un determinado momento del tiempo es el resultado de dos procesos: la diversificación y la diferenciación, cada uno de los cuales cuenta con una lógica y unos mecanismos propios¹.

- La diversificación se refiere al desarrollo de varios tipos de instituciones que coexisten en un determinado sistema; es el caso, por ejemplo, de las universidades, las universidades tecnológicas, las *Grandes Écoles*, las universidades “de ciencias aplicadas” (como las *Fachhochschulen* o los *Polytechnics*) y las instituciones de Formación Profesional Superior. Esta situación se da en general en función de decisiones políticas que afectan a la creación de categorías de Instituciones de Educación Superior (IES)² con un estatus jurídico, administrativo, financiero y educativo específico.
- La diferenciación se refiere al desarrollo de una identidad y de unas actividades diferentes en cada IES, aunque pertenezcan a la misma categoría y presenten por ello unas similitudes administrativas o institucionales. Esta situación se da sobre todo cuando el liderazgo de una universidad (u otra IES) busca un perfil diferenciador basado en su estrategia y en sus actividades. La amplitud de este fenómeno depende directamente del grado de autonomía institucional de que gozan.

1. “Differentiation and Diversification in Higher Education: Insights into the Current Situation”. *European Journal of Education Research, Development and Policies*, vol. 38, n° 4, diciembre 2003, Blackwell Publishing. ISSN 0141 8211.
2. El autor utiliza el acrónimo IES para referirse a las Instituciones de Educación Superior. No confundir con IES referido a Institutos de Enseñanza Secundaria.

TENDENCIAS Y EXPERIENCIAS

Existe entre los analistas una visión compartida acerca de la complejidad de los motivos y los mecanismos de ambos procesos. La diversificación y la diferenciación suelen ser respuestas a cambios en el contexto de la educación superior tales como el aumento de la demanda sin aumento proporcional de los recursos, la creciente heterogeneidad de los estudiantes (según su nivel, su edad, sus motivaciones, sus maneras de aprender) y de los métodos de docencia–aprendizaje (tanto los presenciales como los digitales).

Los analistas destacan como rasgo esencial de la diversificación y la diferenciación en la educación superior el que ambas resultan de tensiones a veces contradictorias, aunque simultáneas:

- Tendencia hacia la “academización” en las IES del sector no universitario –con la paradoja de que en muchos países se considera como una señal del éxito de la formación profesional la transferencia de muchos egresados al sector universitario–. No se trata de una tendencia reciente y ha dado lugar –en el Reino Unido, por ejemplo, o en Nueva Zelanda– a la reunificación de sistemas “binarios”.

LA DIVERSIDAD QUE EXISTE EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN UN DETERMINADO MOMENTO DEL TIEMPO ES EL RESULTADO DE DOS PROCESOS: LA DIVERSIFICACIÓN Y LA DIFERENCIACIÓN, CADA UNO DE LOS CUALES CUENTA CON UNA LÓGICA Y UNOS MECANISMOS PROPIOS

- En paralelo, tendencia más reciente hacia la “profesionalización” en universidades tradicionalmente enfocadas a programas “académicos”. Esta tendencia se ha visto favorecida por el hecho de que tanto en el EEES como en ámbitos nacionales se pide a los programas de estudios que presten atención al mercado laboral y a la empleabilidad de los egresados. Otro factor que empuja a las universidades tradicionales en esta dirección es la búsqueda de nuevos tipos de estudiantes (más preocupados por sus posibilidades de integración laboral, o bien procedentes de la formación profesional o continua) y de recursos financieros (valiéndose, por ejemplo, de colaboraciones con empresas en procesos de innovación o de formación continua).
- Petición simultánea a las IES para que acepten la armonización llevada a cabo por el EEES en algunos campos (estructura de titulaciones, créditos, criterios de acreditación de programas de estudios, marcos de cualificaciones), y a la vez desarrollen una identidad y una estrategia institucionales propias

para el fomento de su atractivo y su competitividad a nivel nacional e internacional. Estos mecanismos gemelos y paralelos que se deben conjugar son esenciales en el marco del EEES. Aunque a veces no se han entendido bien –como ha ocurrido, entre otros países, en España–, se encuentran en el centro de todas las estrategias de educación superior del EEES a nivel europeo, nacional e institucional.

Según los analistas³, estas tendencias simultáneas –pero difíciles de combinar, e incluso contradictorias– tienden a desplazar las tensiones tradicionales entre los dos sectores universitario y no-universitario hacia *dentro* de cada una de las dos categorías. Asimismo, crean situaciones de inestabilidad y ambivalencia en las que se difuminan las fronteras tradicionales entre las categorías de IES o de universidades que sirven habitualmente de referencia (formación profesional *vs* universidades, investigación básica *vs* aplicada, formación inicial *vs* continua, aprendizaje presencial *vs* no presencial, sistema “nacional” *vs* importado/internacional, IES públicas *vs* privadas, etc.). Entre el profesorado suelen generar un clima de incertidumbre o escepticismo debido a las oleadas de sucesivas reformas y a las crecientes diferencias de tratamiento. Y, por último, tienden a propagar actitudes de competición que o bien se mezclan con el ideal académico de igualdad y cooperación, o bien lo sustituyen.

Los expertos que han analizado estas tendencias han identificado dos tipos principales de evolución que suelen coexistir en el mismo país e incluso en la misma IES: una conduciría a la “jerarquización” entre IES con actividades bastante estandarizadas, y la otra a la “especialización” de IES dentro de una misma categoría. En mi opinión, puede producirse también –al menos de forma transitoria– una tercera evolución que denominaríamos de “rueda libre”, “inflación” o “rendimiento negativo”, en caso de que una fuerte demanda de educación superior por parte de la sociedad coincida de manera continuada con una baja oferta de puestos de trabajo para las personas altamente cualificadas que se gradúan en las universidades. Esta evolución se ha estudiado en Grecia, pero podría aplicarse a otros países europeos, en especial a los del Sur y el Este.

LOS ANALISTAS
DESTACAN COMO
RASGO ESENCIAL DE
LA DIVERSIFICACIÓN
Y LA DIFEREN-
CIACIÓN EN LA
EDUCACIÓN
SUPERIOR EL QUE
AMBAS RESULTAN
DE TENSIONES A
VECES
CONTRADICTORIAS,
AUNQUE
SIMULTÁNEAS

3. “Hierarchy and Specialisation: on the institutional integration of higher education systems”. Ivar BLEIKLIE, *Annual Conference of the Consortium of Higher Education Researchers (EAIR)*, Viena, 5–7 septiembre 2002.

DIVERSIDAD E INTEGRACIÓN

Otro punto de acuerdo entre los analistas de los sistemas de educación superior/terciaria es que la diversidad tiene como corolario la necesidad de reforzar los lazos que unen los distintos tipos de programas e instituciones en un “sistema” de educación superior. En otras palabras, para que la diversidad en la educación superior sea beneficiosa debe estar organizada. No es casualidad que el fomento de la diversidad y la organización de la misma sean los objetivos estructurales mayores del EEES y de la Agenda por la Modernización de la Educación Superior de la UE⁴. Esto explica por qué en los documentos sobre el EEES se insiste tanto en dos exigencias que, aun pareciendo contradictorias, son en realidad las dos caras de la misma moneda:

LA DIVERSIDAD TIENE COMO COROLARIO LA NECESIDAD DE REFORZAR LOS LAZOS QUE UNEN LOS DISTINTOS TIPOS DE PROGRAMAS E INSTITUCIONES EN UN “SISTEMA” DE EDUCACIÓN SUPERIOR

- De un lado, la necesaria autonomía de las universidades y la financiación diferenciada como claves de la diferenciación en un sector tradicionalmente orientado a la homogeneidad; según algunos analistas, la diferenciación puede llevar a sistemas donde coexisten relaciones “orgánicas” (entre IES que se ven como pares y colaboran entre sí) y “jerárquicas” (entre distintas IES que compiten entre sí).
- De otro lado, y simultáneamente, las herramientas de gobernanza integrada del sistema de educación superior (tales como el aseguramiento de la calidad, los marcos de cualificaciones o las pasarelas entre los distintos lugares de aprendizaje) para que el conjunto de IES del sector universitario y no universitario funcione como una entidad coordinada orientada a la consecución de los objetivos sociales, culturales y económicos que se persiguen.

Una observación empírica que me gustaría añadir es que, quince años después de que el EEES diera sus primeros pasos, en algunos países parece existir la perspectiva de una go-

4. “Movilizar el capital intelectual de Europa: crear las condiciones para que las universidades puedan contribuir plenamente a la Estrategia de Lisboa”. Comunicación de la Comisión Europea, COM(2005)152 del 20 de mayo de 2005.

bernanza estratégica del sistema de educación terciaria. Ya en 2005 se exhortó a los gobiernos de los Estados Miembros de la UE a que se focalizaran “en la planificación y la gestión del cambio de forma estratégica a nivel sistémico y desde una perspectiva europea e internacional”. Para ello se reconocía necesario “que los ministerios de muchos países revisen sus planteamientos, liberando a las IES de intervenciones de microgestión y premiando la autonomía y la rendición de cuentas por la calidad, la eficacia y la consecución de los objetivos marcados”⁵.

5. “Movilizar el potencial intelectual de Europa”, op.cit.

02

LA DIVERSIDAD EN LA EDUCACIÓN TERCIARIA EUROPEA

LOS DOCUMENTOS FUNDADORES DEL EEES IDENTIFICARON LA UNIFORMIDAD, EL IGUALITARISMO Y LA FALTA DE SINGULARIDAD DE LAS IES EN LOS PAÍSES EUROPEOS COMO FUENTES DE “NO POCAS CARENCIAS”

homogeneidad había permitido que la calidad media de las universidades europeas fuera comparativamente buena –al menos en lo referente a los aspectos académicos–, también lamentaban que la mayoría de las universidades solían ofrecer los mismos programas monodisciplinarios y métodos tradicionales orientados hacia el mismo grupo de estudiantes

Todos los países con un sector terciario desarrollado cuentan con un sector “universitario” y otro “no universitario”. Este último incluye el nivel superior de la formación profesional (que consta habitualmente de cursos post-secundarios de uno o dos años, como en el caso de España), pero en muchos países incluye también nuevas categorías de IES que no son universidades en el sentido habitual de la palabra, pero ofrecen programas (algo diferentes de los universitarios) con los mismos niveles de grado y máster. De ahí que se hable de ellos como sistemas “binarios” o “duales”.

DIVERSIDAD DENTRO DEL SECTOR UNIVERSITARIO

Aunque salidas inicialmente de los mismos moldes, las universidades europeas nunca se han configurado de acuerdo con un modelo totalmente monolítico. Junto a las universidades históricas que ofrecen todas las facultades tradicionales, existen desde hace tiempo otras menos generalistas (como las universidades “técnicas” o “de artes”), o bien especializadas en algún campo del conocimiento (como agronomía o economía) o en algún método didáctico (como la educación a distancia). Otras diferencias entre universidades guardan relación con su nacionalidad, su tamaño, su estatus, su alcance más o menos local o global, su reputación investigadora, etc.

A finales del siglo XX, los documentos fundadores del EEES identificaron la uniformidad, el igualitarismo y la falta de singularidad de las IES en los países europeos como fuente de “no pocas carencias”. Si bien reconocían que esta marcada

académicamente mejor cualificados, lo que llevaba a la exclusión de aquellos que no se ajustaban al modelo estándar, lo que contribuía a la escasez del número de centros de excelencia de nivel mundial en Europa. Además, señalaban que las universidades europeas estaban poco preparadas para comunicar a los estudiantes y a la sociedad sus singularidades y el valor de sus aportaciones específicas.

LA FRACTURA ENTRE SISTEMAS NACIONALES NO SE HA REDUCIDO Y SE PUEDEN NOTAR CADA VEZ MÁS LAS CONSECUENCIAS DE LAS INMENSAS DIFERENCIAS EN CUANTO A LOS NIVELES DE FINANCIACIÓN EN LAS UNIVERSIDADES DE LOS DIFERENTES PAÍSES DEL EEES

No cabe duda de que el fomento de la diversidad universitaria ha sido una tendencia duradera, tanto a nivel europeo como nacional, a lo largo de las últimas décadas. En el marco del EEES no faltan las exhortaciones a que cada universidad se singularice de las demás, desarrolle un “perfil” propio y haga uso de su autonomía para diseñar estrategias y actividades ajustadas a sus capacidades específicas y/o a las necesidades de su entorno. Es evidente que, quince años después de la Declaración de Bolonia, dentro de los distintos sistemas nacionales las universidades presentan más diversidad que antes. La fractura entre sistemas nacionales no se ha reducido y se pueden notar cada vez más las consecuencias de las inmensas diferencias en cuanto a los niveles de financiación en las universidades de los diferentes países del EEES.

Las políticas de fomento de las instituciones o polos de “excelencia” que han adoptado varios países europeos sirven para ilustrar el proceso de diferenciación universitaria. En este sentido se hace visible el impacto de los *rankings* internacionales, cuyas conclusiones acerca de las universidades europeas (entre las cuales hay muchas buenas, aunque sean pocas las que ocupan los puestos más prestigiosos) han conducido a varios países europeos a reaccionar con programas de fomento de la “flor y nata” de sus universidades.

Estas iniciativas se basan en general en dos aspectos:

- Procesos de evaluación y selección rigurosos mediante la identificación de algunas IES (en general universidades), o bien grupos de IES y centros de investigación e innovación, que tengan la capacidad (actual o futura) de competir con las mejores de Europa y del mundo. De este modo la demostración de calidad o de “excelencia” se ha utilizado como factor de singularización.

- Programas de financiación que no buscan un reparto “equitativo” sino diferenciado de los fondos, concentrándolos en los centros y redes que han alcanzado un nivel de excelencia aceptable (en un determinado tipo o ámbito de investigación, de enseñanza o de formación, o de servicio a la comunidad), así como en los que cuentan con el potencial de alcanzar ese nivel y de desafiar a los líderes reconocidos en ese campo. Los objetivos de estos programas de financiación selectiva de los mejores polos de investigación e innovación son permitir que las universidades selectas mejoren su competitividad y, al mismo tiempo, su posicionamiento en los *rankings*.

Tales programas de fomento de la excelencia se han adoptado en el Reino Unido, Alemania, Francia, los países nórdicos y en algunos más; y constituyen los antecedentes de los “Campus de Excelencia Internacional” españoles (por lo general, con una selección más drástica y una financiación más alta).

Aunque no existe ningún programa de la UE realmente comparable con estas iniciativas nacionales, su impacto a menudo se ha visto reforzado por la participación de las mismas universidades en proyectos del Programa Marco de la UE y/o del Instituto Europeo de Investigación e Innovación (EIT).


El efecto del fomento selectivo de la “excelencia” ha acarreado una fuerte diferenciación interna dentro del sector universitario, incluso en países como Alemania, con una cultura tradicional de equiparación y equivalencia entre todas las “universidades”. En realidad, el impacto –debido en parte e indirectamente a los *rankings*– ha sido doble: no solo se intensifican las diferencias entre universidades, sino también entre los sistemas nacionales de educación superior europeos. De ahí que en la actualidad constituya un factor primordial de la diversidad del EEES, principalmente en el sector universitario.

FOMENTO ESPECÍFICO DE LA FORMACIÓN PROFESIONAL

Todos los países del EEES cuentan, como mínimo, con la diversidad que resulta de la existencia de un sector de formación profesional de breve duración que se suma al sistema universitario. Tal es el caso de España desde hace varias décadas, ya que en 1970 la Ley General de Educación estableció un nivel de formación profesional de *post-bachiller*.

En la última década, la mayoría de los países europeos (España entre ellos) han invertido muchos esfuerzos y, en general, más fondos públicos en la renovación y el fortalecimiento de la formación profesional secundaria y post-secundaria (que en España se concretaría en los programas para técnicos de nivel medio y técnicos superiores). En todos los países se persiguen por lo menos tres objetivos: garantizar una mejor adecuación a la demanda de cualificaciones de las empresas; asegurar una mejor calidad y eficiencia de los cursos de formación; y hacer más atractivo el sector de la formación profesional. Dichas motivaciones son muy similares a las que condujeron a la creación de los colegios de tipo *Fachhochschulen* y *Polytechnics* unos 40 años atrás.

Este movimiento de renovación y refuerzo de la formación profesional, apoyado a nivel europeo por el “Proceso de Brujas-Copenhague” –que sería comparable al Proceso de Bolonia para la educación superior–, surgió en el año 2002 a partir de la agenda “Educación y Formación 2010” y ha permitido la creación de herramientas específicas como los créditos ECVET, el EuroPass, la renovación de los catálogos de referencias de centenares de profesiones, la elaboración del Marco de Referencia Europeo de Garantía de la Calidad en la



EN LÍNEA CON LAS INICIATIVAS EUROPEAS, EN ESPAÑA SE RECONOCE LA RELEVANCIA DE LA FORMACIÓN PROFESIONAL NO SOLO PARA EL CRECIMIENTO ECONÓMICO Y EL EMPLEO, SINO TAMBIÉN PARA EL DESARROLLO PERSONAL Y PROFESIONAL DE LOS ALUMNOS

formación profesional, la movilidad de un número creciente de alumnos y aprendices, etc. Más recientemente, y ya en el marco de “Educación y Formación 2020”, se logró un acuerdo sobre la puesta en marcha en todos los países de unos procedimientos organizados para el Reconocimiento del Aprendizaje Previo y, en especial, de las competencias adquiridas bien en el puesto de trabajo, bien de manera informal.

En línea con las iniciativas europeas, en España se han multiplicado los apoyos a la renovación y el crecimiento de la formación profesional⁶. Se reconoce la relevancia de la formación profesional no solo para el crecimiento económico y el empleo, sino también para el desarrollo personal y profesional de los alumnos, en particular de los jóvenes. Se ha producido un aumento del total del alumnado registrado en la formación profesional, que en la actualidad representa un 15% de la población estudiantil total. Se plantea claramente la triple misión de la formación profesional, que se concibe como “un camino vocacional” que proporciona a los jóvenes las competencias necesarias para el ejercicio

6. “La formación profesional en España ante la Estrategia Europa 2020”. Monográfico editado por la *Revista de Ciencias y Humanidades de la Fundación Ramón Areces* en colaboración con la Fundación Sociedad y Educación, n° 4, 2011.

de una profesión, pero que permite también la actualización de quienes están en activo, así como de los que se encuentran en situación de desempleo y necesitan que se les abran nuevas oportunidades en el mercado laboral. El énfasis puesto en la importancia de flexibilizar los itinerarios ha generado un aumento de la admisión en cursos universitarios de estudiantes procedentes de la formación profesional (se estima que en 2011 representaban el 15% de los nuevos alumnos universitarios, y en algunas carreras hasta un 40% de las matrículas en primer curso).

Estos esfuerzos por el desarrollo de la formación profesional de nivel medio benefician también a la formación profesional de nivel superior. Para la diversidad de la educación terciaria es importante que se refuerce la formación profesional en lo que se refiere a su tamaño, su calidad y su atractivo. Y es igualmente importante que las universidades se den cuenta de lo que el desarrollo de esta rama del sistema educativo significa para ellas. Ya son muchos los países donde las universidades se interesan por este segmento de la población estudiantil y firman convenios con centros de formación profesional, o bien adaptan su propia oferta (como en Australia o Inglaterra) para atraer estudiantes procedentes de esta rama.

UN SECTOR NUEVO, ALTERNATIVO AL UNIVERSITARIO

En la mayoría de los países europeos la educación terciaria consta de un sistema “binario”, es decir, junto al sector universitario existe un sector de educación superior de tipo profesional que se extiende a los niveles de grado y posgrado, y que carece de equivalente sistémico en España.

El desarrollo de este nuevo sector “no universitario” de la educación superior empezó en los años 60 del siglo anterior, cuando los gobiernos de varios países hallaron respuesta a la creciente demanda de educación y formación superior en la creación de nuevas IES que no fueran “universidades” y ofrecieran programas más en línea con el mercado laboral, más cortos y eficientes y, por lo tanto (y esta fue una motivación importante), menos costosos. Así fue como se crearon los *Polytechnics* en el Reino Unido, los *Instituts Universitaires de Technologie* (IUT) en Francia, las *Hoogeschole*n en los Países Bajos y las *Fachhochschulen* en Alemania. A lo largo de las décadas siguientes el movimiento se extendió a otros países como Finlandia (AMK), Portugal (*Ins-*

YA SON MUCHOS
LOS PAÍSES DONDE
LAS UNIVERSIDADES
FIRMAN CONVENIOS
CON CENTROS DE
FORMACIÓN
PROFESIONAL O
BIEN ADAPTAN SU
PROPIA OFERTA
PARA ATRAER ESTOS
ESTUDIANTES

EN TODOS LOS PAÍSES EL ENFOQUE DE ESTA NUEVA RAMA DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR SE CENTRÓ EN LA DOCENCIA, EN LA APLICACIÓN DEL CONOCIMIENTO Y EN LA EMPLEABILIDAD DE LOS GRADUADOS

titutos Politécnicos) o, más recientemente, Suiza (con la creación de las *Hautes Écoles Spécialisées*).

En todos los países el enfoque de esta nueva rama de la educación superior se centró en la docencia, en la aplicación del conocimiento (más que en la investigación académica y la generación de nuevo conocimiento) y en la empleabilidad de los graduados. No obstante, se observan diferencias importantes de un país a otro y en distintos ámbitos: algunas de estas IES podían seleccionar a su alumnado (incluso en países donde las universidades no cuentan con esa potestad, como Francia o Alemania); la mayoría ofrecían cursos al nivel de grado (*Bachelor* o *Licence*), aunque en varios países recibieron muy pronto autorización para ofertar también másteres o incluso doctorados (es el caso de los *Polytechnics* británicos); algunas se dedicaron a investigación “aplicada” y otras se enfocaron exclusivamente a la docencia, etc. También se pudieron observar tendencias en sentidos muy diferentes e incluso opuestos: al mismo tiempo que la creación de IES de este tipo se extendía a nuevos países, el sistema británico volvía a eliminar la dualidad convirtiendo los *polytechnics* en *universities*, antes de que dos décadas después apareciera una nueva categoría de instituciones de formación profesional, los *Further Education Colleges*, que ofertaban cursos de formación profesional que ya no existían en los *ex-polytechnics*. En muchos otros países se produce una forma u otra de aumento del estatus (*upgrading*) de estas instituciones, en respuesta a fuertes presiones por parte de los cuerpos docentes (“academic drift” o deriva academicista), así como de los estudiantes y sus familias, a medida que crece el sistema no universitario. Esta oleada de desarrollo “hacia arriba” se hace visible en reformas de todo orden, sin coherencia aparente entre los distintos países:

– Fuerte crecimiento del número de alumnos, hasta el punto de que en algunos países (como Bélgica) se sobrepasó el número de estudiantes universitarios.

– Extensión de los programas hacia los niveles superiores (una práctica generalización del máster y cada vez más casos de doctorados “profesionales”).

– Cambio en la nomenclatura de las IES: en la actualidad, muchos países han adoptado la expresión inglesa “University of Applied Science”, especialmente si tienen prohibido utilizar el término “universidad” en su idioma nacional.


– Acercamiento y, en ocasiones, fusión de las conferencias de rectores de ambos sectores

(aunque con notables excepciones como las de Grecia o Austria, donde los dos tipos de IES se mantienen separadas).

- Éxito evidente en el acceso al mercado laboral de los egresados, por lo menos en algunos campos o algunos países (como Alemania).
- Aumento del número de graduados del sector no universitario admitidos en programas de máster o doctorado universitarios.
- Fuerte desarrollo de estas IES en el campo de la europeización (a través, por ejemplo, de su participación en los programas de cooperación e intercambio de la UE) y de la internacionalización (como en Holanda o Alemania).

No cabe duda de que la aparición de IES no universitarias y su desarrollo en las décadas siguientes vinieron en buena parte impuestas por los gobiernos en contra de las universidades, a veces con numerosas críticas por parte de estas (cabe recordar que en la Francia napoleónica de principios del siglo XIX la crítica a las universidades fue la razón de la creación de las *Grandes Écoles*, que se han convertido en un sector con un éxito y un prestigio notables en el sistema francés). La resistencia generada en las universidades se manifestó de distintas maneras (por ejemplo, mediante la segregación de las nuevas IES); pero, transcurridas algunas décadas, en la mayoría de los países unas y otras parecen convivir de manera menos conflictiva, e incluso llegan a establecer convenios de colaboración, como ocurre con las “asociaciones” entre las universidades y las “universidades de ciencias aplicadas” de Bélgica u Holanda.

Esto no significa que no queden áreas de conflicto, como el que se produce cuando se financia separadamente y de manera muy diferenciada la “excelencia” investigadora (que prácticamente excluye a la no-universitaria y, en el Reino Unido, incluso a los *ex-polytechnics*), o cuando se establecen sistemas de aseguramiento de la calidad y acreditación diferenciados entre universidades y otros tipos de IES (como en Austria, por ejemplo). No obstante, la creación de IES alternativas a las universidades se considera útil y exitosa desde una perspectiva educativa, económica y laboral. Conviene destacar que no pocos colectivos académicos ven en la creación de estas nuevas IES profesionales o “profesionalizantes” una forma de protección de las universidades tradicionales (y de su profesorado) frente a demandas de acercamiento del mundo laboral y económico que se consideran “excesivas”.



LA CREACIÓN DE IES ALTERNATIVAS A LAS UNIVERSIDADES SE CONSIDERA ÚTIL Y EXITOSA DESDE UNA PERSPECTIVA EDUCATIVA, ECONÓMICA Y LABORAL

A nivel europeo hace años que no se establecen diferencias entre los distintos tipos de IES. La adopción del programa ERASMUS en 1988 ha establecido como principio básico incluir bajo el término “universidades” todos los tipos de IES, sean cuales sean su nombre y su estatus en los respectivos Estados Miembros. Este principio se ha trasladado a todos los programas posteriores de la UE en el campo de la educación superior, así como al Proceso de Bolonia, la construcción del EEES, la elaboración del Marco Europeo de Cualificaciones (EQF) y de los Marcos Nacionales (NQF). Esto no significa que las tasas de éxito sean comparables entre distintos tipos de IES en todos los ámbitos: en los Programas–Marco de Investigación de la UE, o en el Instituto Europeo de Investigación e Innovación (EIT), por ejemplo, tienen un peso mayor las universidades más investigadoras. Pero sí significa que las actividades y los resultados de las IES se tienen en cuenta con independencia de su nombre y de la categoría a que están adscritas en el ámbito nacional. De ahí que se pueda decir que la diversidad en las IES es consustancial al EEES.

03

ALGUNAS SUGERENCIAS PARA ESPAÑA

ESPAÑA NO NECESITA
CREAR IES NO
UNIVERSITARIAS A
CONDICIÓN DE QUE
SE ESTABLEZCA UNA
DIFERENCIACIÓN
MUCHO MAYOR
ENTRE
UNIVERSIDADES Y
SE CREE UNA RED
DE PASARELAS CON
EL SECTOR DE LA
FORMACIÓN
PROFESIONAL

¿NECESITA ESPAÑA UN SECTOR DE IES NO UNIVERSITARIAS?

La ausencia en España de instituciones comparables con las IES no universitarias que existen en otros países europeos (Alemania, Suiza, Austria, Finlandia, etc.), o en EE. UU. y Canadá, es un rasgo específico muy llamativo del sistema español. ¿Hace falta crear en España una nueva categoría de IES no universitarias?

Para esta pregunta tan pertinente sugerimos una respuesta negativa, bajo la doble condición de que en el actual sector universitario se establezcan una diferenciación mucho mayor y una red de pasarelas con el sector de la formación profesional de nivel medio y superior.

Es de vital importancia distinguir con mucha más nitidez el perfil de las universidades españolas. España –al igual que el resto de los países– necesita una mayoría de universidades de ámbito regional, conscientes y orgullosas de su importancia, que presten especial atención a la docencia, la formación continua y la cooperación con el tejido económico-social regional, y que coexistan con otras diez o doce universidades de ámbito nacional y de alcance europeo o internacional, capaces de competir con las mejores del mundo. Si se llevara a cabo una profunda diferenciación entre las universidades que persiguen fines distintos, no sería preciso crear nuevas IES encargadas de acometer funciones que en realidad podrían desempeñar unas universidades algo diferentes del modelo habitual.

No obstante, no proponer en España la creación de un sector de IES del tipo *Fachhochschulen* no significa que los poderes públicos y las universidades españolas no deban interesarse por estas IES, consideradas un sector clave y muy exitoso en otros países. Tanto en Alemania como en Austria, por ejemplo, las IES se ven como un sector fuerte que en buena parte explica una tasa de desempleo muy baja. Una de las conclu-

PARA QUE LAS
UNIVERSIDADES
PUEDAN
RESPONDER MEJOR
A LAS NECESIDADES
DE ESPAÑA Y DE LOS
ESPAÑOLES, ES
IMPRESCINDIBLE
ACENTUAR SU
DIFERENCIACIÓN EN
SUS OBJETIVOS,
PERFIL, ESTRATEGIA
Y ORGANIZACIÓN, Y
MODELO DE
GOBERNANZA

siones de la encuesta más reciente de la OCDE (*Education at a Glance*, 2013) contrasta poderosamente con la situación española cuando constata que en Austria es “fuerte la formación profesional, pero que hay deficiencias en las universidades”⁷.

Creer que todas las universidades cuentan con esta capacidad de competir con las mejores sería un espejismo; pero seguir con el nivel actual de uniformidad impediría el surgimiento tanto de universidades realmente adaptadas a la sociedad española como de universidades de rango internacional, reconocidas como tales en el resto del mundo.

- Las universidades que aspiren a lograr el rango europeo y formar parte de los *rankings* internacionales tendrán que apostar por la excelencia investigadora, el posgrado y la internacionalidad, y adoptar las correspondientes decisiones en cuanto a selección de alumnos, profesorado y personal de administración y servicios, estableciendo al mismo tiempo reglas de funcionamiento y gestión adecuadas a los fines perseguidos.
- Por su parte, las universidades que realmente deseen adaptarse estrictamente a su entorno y dedicarse ante todo al desarrollo regional cuentan con el modelo de los sistemas más fuertes de *Fachhochschulen* u *Hoogeschole*n, sobre todo en el campo de la elaboración de los currículos y de la colaboración con las empresas, incluidas las PYMES, que constituyen la fuerza principal del tejido empresarial y la principal fuente de futuros empleos. En ellas pueden buscar también socios aptos para todo tipo de colaboraciones entre IES y empresas.

ACCELERAR LA DIFERENCIACIÓN DENTRO DEL SECTOR UNIVERSITARIO


Para que las universidades puedan responder mejor a las necesidades de España y de los españoles, es imprescindible acentuar su diferenciación en cuanto a sus objetivos, su perfil, su estrategia y organización, y su modelo de gobernanza.

7. Der Standard, Viena, 26 de junio de 2013, *Starke Berufsbildung, aber Defizite im Uni-Bereich*.

España necesita que cada institución universitaria se haga plenamente responsable de la calidad y la relevancia de sus propias políticas y de sus programas en el campo de la investigación y la docencia, en lugar de dejar esta responsabilidad institucional en manos externas (gobiernos) o en las de profesores y departamentos. La experiencia de los sistemas de educación superior más exitosos del mundo demuestra que, para que las universidades puedan anticiparse de manera fluida a las necesidades diversas y cambiantes de la sociedad, es imprescindible que dispongan de un modo efectivo de la necesaria autonomía institucional, en el marco de una política nacional orientadora del sistema en su conjunto.

Ese es el sentido de la autonomía universitaria, cuyo fin no es la preservación de intereses particulares: sin ella no es posible que las universidades desempeñen con éxito y plenamente su papel cultural, social y económico. Hacer un mejor uso de la autonomía de las universidades para acentuar su diferenciación es aún más importante en el caso de España que en el de los países que cuentan con sistemas “duales” o “binarios”, donde las universidades, además de convivir con otros tipos de instituciones de educación superior que ofrecen alternativas al modelo universitario, reciben un alto porcentaje de alumnos de la educación superior. Por el contrario, la educación superior española se halla fuertemente concentrada en las universidades y es notablemente “academicista”, mientras que, comparativamente, la educación profesional superior se encuentra infra-desarrollada.

Esta necesaria diferenciación debería afectar a todas las vertientes de las estructuras y las actividades. Un pilar básico de la diferenciación en la investigación lo constituyen la creación y el mantenimiento de institutos o de altos estudios, ligados en ocasiones a alianzas estratégicas con organismos de investigación o con empresas públicas y privadas. En el campo de la enseñanza, la diferenciación pasa por alejarse de la uniformidad en la oferta formativa y en los métodos de enseñanza, y encuentra su terreno más fértil en los estudios de posgrado y en la internacionalización. A continuación se presentan con más detalle algunas ideas a este respecto.



LA EDUCACIÓN
SUPERIOR
ESPAÑOLA
SE HALLA
FUERTEMENTE
CONCENTRADA
EN LAS
UNIVERSIDADES Y
ES NOTABLEMENTE
“ACADEMICISTA”,
MIENTRAS QUE LA
EDUCACIÓN
PROFESIONAL
SUPERIOR SE
ENCUENTRA INFRA-
DESARROLLADA

DIFERENCIAR LA OFERTA FORMATIVA Y LOS MÉTODOS DE ENSEÑANZA

Cada universidad debería definir su oferta docente teniendo presentes su contexto (es decir, su tejido cultural, social, económico, etc.) y las necesidades de sus distintas categorías de estudiantes, evitando una visión interna, uniforme y, en muchos casos, anticuada de lo que debe ser la universidad ideal. Esto supone que la dirección institucional de cada universidad defina objetivos y prioridades propias en investigación y docencia que no coincidan con los de otras universidades; que se tengan en cuenta no solamente la formación inicial de jóvenes procedentes de la educación secundaria, sino también las inmensas necesidades de formación a lo largo de la vida (formación continua, reconversión de acuerdo con las posibilidades laborales, inserción laboral y social de los españoles); que traten de detectar las posibilidades reales del mercado laboral local, nacional y también internacional; que cree currículos realmente orientados a las competencias específicas (incluidas las lingüísticas) requeridas para acceder a empleos de ámbito europeo/internacional; y que diversifique los métodos de aprendizaje, aprovechando plenamente las posibilidades de aprender de manera no tradicional y adquirir experiencia en paralelo a los

LA RENOVACIÓN
DOCENTE
SUPONE UNA
TRANSFORMACIÓN
DE UNOS MÉTODOS
DE ENSEÑANZA-
APRENDIZAJE
DEMASIADO
TRADICIONALES Y
UNIFORMES, YA
QUE TODAS LAS
UNIVERSIDADES
INTENTAN OFRECER
EL MISMO MENÚ
DOCENTE,
CONCEBIDO PARA
ESTUDIANTES
“TRADICIONALES”
LOCALES

estudios (en empresas, hospitales, administraciones, museos u otras entidades), reconociendo los aprendizajes previos de cada estudiante y utilizando mucho más y mejor las (ya no tan) nuevas tecnologías educativas.

La renovación docente supone también una transformación y una diversificación de unos métodos de enseñanza-aprendizaje demasiado tradicionales y uniformes, ya que todas las universidades intentan ofrecer el mismo menú docente, concebido para estudiantes “tradicionales” locales, sin mucha atención a otras categorías de “aprendientes” como son las de los egresados sin un empleo adecuado o los parados en búsqueda de calificación o conversión. Este cambio supone tener en cuenta las exigencias de la sociedad (y no tanto los intereses de la comunidad universitaria) y concebir los currículos de manera más flexible y dentro de la tendencia del aprendizaje a lo largo de la vida, frente a un enciclopedismo inicial con escasas posibilidades de formación posterior. Además, implica integrar en la universidad una mayor diversidad de perfiles de los estudiantes, adaptando sus currículos de acuerdo con ella y proponiendo trayectorias educativas individualizadas. Supone también utilizar un abanico más abierto


de métodos de enseñanza-aprendizaje, en línea con la diversidad de las maneras de aprender de los seres humanos y con las inmensas posibilidades del aprendizaje digital. Los resultados que se obtienen son mejores si, en vez de enfocarse solamente a fomentar el acceso a la universidad, se presta toda la atención personalizada necesaria para acompañar a cada estudiante hacia el éxito, ofreciéndole la posibilidad de elegir su vía formativa de manera progresiva. Todo esto, sin embargo, exige una ratio profesor/estudiante no compatible con la masificación ni con unas aulas abarrotadas.

DIFERENCIACIÓN EN LOS ESTUDIOS DE POSGRADO

Lo que se juega España a nivel de posgrado y, sobre todo, de doctorado y “post-doc”, es el desarrollo del conocimiento y la competitividad europea y mundial de sus universidades.

El primer problema, sobre todo para los que quieran estar en posición de competir a nivel nacional o internacional, lo encontramos en el máster: en España se ofertan numerosos másteres “minimalistas” y sobreespecializados de 60 ECTS, cuyo reconocimiento no está garantizado en el resto del EEES, donde por lo general el número de ECTS de los másteres oscila entre los 90 y los 120 ECTS. Es este un error sistémico de comprensión del marco europeo. Los másteres no deberían estar concebidos ni única ni principalmente para estudiantes procedentes de la propia universidad o del propio país. El hecho de ofertar grados de 240 ECTS no implica que los másteres deban ser de 60 ECTS. Además, la oferta de másteres posee implicaciones de estrategia institucional muy fuertes: el nivel de máster es el más afectado por la competencia entre universidades nacionales, europeas e internacionales, y determina de manera importante la reputación de las universidades en el contexto europeo y mundial. Por ello, sería aconsejable ofrecer menos másteres, más ajustados a la estrategia docente e investigadora de la universidad y cuya duración oficial, siempre que sea posible, se alargue hasta los 90-120 ECTS.

En cuanto al doctorado, ha perdido algo de visibilidad en el ámbito internacional, como consecuencia de la “mezcla” con el master en el R. D. del 2007 y la convivencia de doctorados de varios tipos definidos por las sucesivas oleadas de regulación. Al igual que los másteres, en España el doctorado está demasiado fragmentado y cuenta con pocas escuelas



LO QUE SE JUEGA ESPAÑA A NIVEL DE POSGRADO Y, SOBRE TODO, DE DOCTORADO Y “POST-DOC”, ES EL DESARROLLO DEL CONOCIMIENTO Y LA COMPETITIVIDAD EUROPEA Y MUNDIAL DE SUS UNIVERSIDADES

“posgraduadas” o “doctorales” potentes que respondan a una auténtica estrategia institucional, estén abiertas a la colaboración con el entorno y sean, en la medida de lo posible, multidisciplinares e internacionales. Lo mismo es cierto respecto del nivel posdoctoral como etapa clave en el desarrollo de futuros recursos humanos de alto nivel para las universidades. Por otra parte, resulta determinante para el atractivo internacional de las universidades y debería ser una parte importante de la estrategia institucional de cuantas universidades quieran competir a nivel internacional y atraer a los mejores jóvenes investigadores y –por lo tanto– a los mejores profesores universitarios.

LA INTERNACIONALIZACIÓN COMO FACTOR DE DIFERENCIACIÓN

Las universidades españolas forman parte de la primera línea europea en cuanto a participación en programas de movilidad como ERASMUS y ERASMUS MUNDUS. No obstante, este fuerte y exitoso enfoque de la movilidad (sobre todo de la movilidad estudiantil) no se ha extendido con el mismo vigor a la internacionalización de los estudios y las instituciones.

La internacionalización de los estudios es una dimensión esencial del desarrollo de las universidades en el espacio competitivo en el que se mueven y debe abarcar todas las disciplinas, todos los niveles de titulaciones, todas las actividades y todas las categorías de personal. Implica destrezas clave que necesitan los egresados para el acceso al mercado laboral, tanto nacional como europeo e internacional; de ahí que

EL EXITOSO
ENFOQUE DE LA
MOVILIDAD
ESTUDIANTIL
(ERASMUS Y
ERASMUS MUNDUS)
NO SE
HA EXTENDIDO
CON EL MISMO
VIGOR A LA
INTERNACIONALIZA-
CIÓN DE LOS
ESTUDIOS Y LAS
INSTITUCIONES

la internacionalización de los estudios sea la clave de la internacionalización para todos, más allá de los pocos que participen en programas de movilidad (tal es el significado de la expresión inglesa *internationalisation at home*). Esta dimensión, que está por desarrollar y fortalecer en la mayoría de las universidades, presenta la ventaja de permitirles diferenciarse unas de otras. Una mayor internacionalización constituye una necesidad imperativa para las universidades que deseen aumentar su capacidad competitiva y atraer estudiantes, profesores/investigadores de prestigio y fondos externos. Y resulta también imprescindible en respuesta a la proliferación de *rankings* internacionales.


La internacionalización de los estudios no se puede concebir solo en relación con el contenido de los programas formativos. También se requieren ajustes en los criterios y en los procesos de admisión de los estudiantes, incluida una comunicación con los

futuros candidatos que facilite su orientación hacia los cursos más adecuados y el apoyo que puedan necesitar en el inicio o a lo largo de sus estudios (alojamiento, visados, becas, elección de asignaturas, prácticas, tesinas, estancias en el extranjero, etc.). No obstante, lo más importante es el diseño de los programas de estudios desde una perspectiva internacional y comparada, lo que implica decisiones acerca de los currículos y el profesorado, pero exige también el desarrollo de la dimensión internacional de los servicios de apoyo que gestionen la comunicación, la admisión de estudiantes, las bibliotecas, las alianzas internacionales, las prácticas y empleo, los *alumni*, etc.

Un punto de especial importancia en la internacionalización es velar por el *valor de las titulaciones* que se otorgan. En la Declaración de Salamanca del año 2001, las universidades europeas aceptaron responsabilizarse del éxito de sus estudiantes y de sus titulaciones en el ámbito nacional, europeo e internacional; esto supone que las universidades deben buscar “sellos de calidad” (en forma de acreditación o de cualquier otra evaluación externa) que les permitan aumentar la aceptación internacional de sus titulaciones. Para ello no siempre es suficiente con la acreditación nacional o autonómica.

Un caso de internacionalización de los estudios de especial interés estratégico es el creciente desarrollo de escuelas de posgrado o escuelas doctorales internacionales en las universidades europeas. Algunas iniciativas nacionales de los países europeos encaminadas a fomentar la “excelencia internacional” de ciertas universidades están basadas en el desarrollo de tales centros, que agrupan varios másteres y/o doctorados con una perspectiva interdisciplinar y una estrecha cooperación con empresas o entidades de investigación y con universidades extranjeras.

Finalmente, cabe señalar las oportunidades de diferenciación que podría reportar la revolución digital universitaria de los *Open Courseware* y los *Mass Open Online Courses (MOOC)*, capaces de rehacer el mapa mundial de las universidades en las próximas décadas, y que se extiende velozmente con material didáctico de alta calidad disponible gratuitamente en inglés. A día de hoy la participación de las universidades españolas en este movimiento es marginal, a pesar de que el español podría ser, junto con el inglés, el idioma con un mayor potencial de desarrollo y con un enorme mercado, sobre todo en Latinoamérica.



LA EXCELENCIA
INTERNACIONAL
DE CIERTAS
UNIVERSIDADES
ESTÁ BASADA EN EL
DESARROLLO DE
ESCUELAS DE
POSGRADO O
DOCTORALES
INTERNACIONALES,
QUE AGRUPAN
VARIOS MÁSTERES
Y/O DOCTORADOS
CON UNA
PERSPECTIVA
INTERDISCIPLINAR

PASARELAS BIDIRECCIONALES ENTRE LAS UNIVERSIDADES Y LA FORMACIÓN PROFESIONAL

Como ya se ha señalado, la diversidad de la formación terciaria se construye también mediante una flexibilidad y una permeabilidad mayores entre el sector universitario y el de la formación profesional. Por ello sugerimos definir adecuadamente y reforzar las pasarelas entre ambos sectores.

Dichas pasarelas se podrían establecer a varios niveles y en ambas direcciones:

- Para dar acceso a los programas universitarios a graduados de la formación profesional de grado medio y de grado superior, definiendo las posibilidades y condiciones de acceso, y diseñando cursos de transición para los estudiantes que los necesiten.
- Para el reconocimiento de los aprendizajes previos de estudiantes de formación profesional (inicial o continua) que deseen entrar en la universidad.
- Para que aquellas personas que cursen módulos de formación “a lo largo de la vida” en la universidad, puedan ver reconocidos sus aprendizajes como parte de las enseñanzas de formación profesional.
- Para que los estudiantes universitarios puedan cursar módulos en las instituciones de formación profesional. Aunque es previsible que la demanda inicial no sea muy fuerte, este primer paso podría abrir nuevas oportunidades en el caso de las prácticas o los idiomas.

SUGERIMOS
DEFINIR
ADECUADAMENTE Y
REFORZAR LAS
PASARELAS ENTRE
EL SECTOR
UNIVERSITARIO Y EL
DE LA FORMACIÓN
PROFESIONAL, A
DISTINTOS NIVELES
Y EN AMBAS
DIRECCIONES


En algunos países con sistemas binarios ya es bastante habitual que egresados de la universidad cursen módulos más “prácticos” o “aplicados” en una institución del tipo de los *Fachhochschule*.

Por lo tanto, el desarrollo de la formación profesional en España podría convertirse en una buena noticia para las universidades, las cuales deben interesarse en este proceso e incluso apoyarlo. Las pasarelas mencionadas en el apartado anterior suelen organizarse de manera detallada en el marco de convenios de cooperación. En algunos países, la cooperación entre una universidad y uno o varios colegios de formación profesional es objeto de alianzas estratégicas, sobre todo en el ámbito local o regional; es el caso, por ejemplo, de los *Community Colleges* estadounidenses,

de Canadá, de Bélgica y Holanda (mediante “asociaciones” locales estables que gozan del respaldo de las autoridades públicas). Cobran especial importancia los acuerdos sólidos y duraderos de este tipo, que permiten reforzar el atractivo de la formación profesional y evitar que esta se vea como un callejón sin salida; lo cual coincide plenamente con los objetivos de formación y desarrollo de muchas comunidades locales o regionales.

Cabe resaltar también que, en el momento actual, para las universidades resulta sumamente oportuno el desarrollo de pasarelas, cooperaciones o alianzas con la formación profesional por tres razones principales:

- El ya notable reforzamiento de la formación profesional, que continuará siendo una prioridad a nivel nacional y autonómico, parece ir por el buen camino. La experiencia de otros países demuestra que para la diversidad y sostenibilidad de los sistemas de educación terciaria, y para que la cooperación beneficie a ambos sectores, es precisa una formación profesional sólida.
- A nivel europeo se ha adoptado recientemente un acuerdo sobre el Reconocimiento de Aprendizajes Previos (RAP), mediante el cual todos los países deberán diseñar e implementar un sistema desarrollado de RAP que cree nuevas oportunidades para los estudiantes jóvenes y los de educación a lo largo de la vida, así como para las instituciones educativas que se interesen por ellos. Se considera que las universidades alcanzarán una mejor posición educativa y competitiva si desarrollan capacidades internas para la evaluación y el reconocimiento de competencias y aprendizajes previos. En algunos países (como Francia) los expertos del RAP ya se han convertido en una nueva categoría de personal universitario y desempeñan tareas cada vez más imprescindibles en las universidades.
- Las iniciativas para una estrecha cooperación entre ambos sectores (todavía) no cuentan con una regulación rígida y abren un espacio de libertad y flexibilidad que se podría emplear como oportunidad de diferenciación. Es muy importante destacar que la forma e intensidad de la colaboración con la formación profesional puede constituir una herramienta de diferenciación, ya que cada universidad debería definir su estrategia propia de cooperación con el sector de la formación profesional e informar a los interesados y a la comunidad en general.



EL REFORZAMIENTO DE LA FORMACIÓN PROFESIONAL, EL ACUERDO EUROPEO SOBRE RECONOCIMIENTO DE APRENDIZAJES PREVIOS Y LA FALTA DE UNA REGULACIÓN RÍGIDA REPRESENTAN HOY UNA OPORTUNIDAD PARA EL DESARROLLO DE PASARELAS, COOPERACIONES O ALIANZAS CON LA FORMACIÓN PROFESIONAL

04

CONCLUSIONES: DIFERENCIAR Y FLEXIBILIZAR

SIN EL DESARROLLO
SIMULTÁNEO DE LA
FORMACIÓN
PROFESIONAL Y SIN LA
DIFERENCIACIÓN DE
LAS UNIVERSIDADES,
NUESTRA SUGERENCIA
DE NO CREAR UNA
VERSIÓN ESPAÑOLA DE
“UNIVERSIDADES DE
CIENCIAS APLICADAS”
NO ES SOSTENIBLE

parece absolutamente imprescindible reforzar la responsabilidad de los poderes públicos con respecto a la gobernanza estratégica del sistema de educación superior, entendido como una entidad que consta de unidades diferentes, autónomas e interdependientes. En otras palabras, se necesita una ruptura en el estilo de regulación, para hacerla más estratégica, orientadora y respetuosa de la autonomía y la diversidad.

Las sugerencias que aquí se ofrecen se deberían ver como un conjunto único e interdependiente: sin el desarrollo simultáneo de la formación profesional y sin un salto cualitativo y cuantitativo en la diferenciación de las universidades, la sugerencia de no crear una versión española de “universidades de ciencias aplicadas” que venga a sumarse a las universidades actuales no resulta sostenible.

Es evidente que varios de los cambios estratégicos que se proponen en este Cuaderno no podrían producirse sin unas mejoras en la regulación universitaria, sobre todo con el objetivo de (a) liberar el potencial de innovación de las universidades, (b) flexibilizar las reglas burocráticas y uniformes que rigen su estructura, gobernanza y objetivos, y (c) proporcionarles una libertad y una responsabilidad mayores en su oferta docente. Estas condiciones básicas son imprescindibles para incentivar el cambio, la diferenciación y una oferta de alta calidad o de excelencia. Asimismo, sería preciso un replanteamiento de varios aspectos del sistema de aseguramiento de la calidad y la acreditación que facilite premiar la innovación, la mejora, la internacionalidad, la coherencia global y la flexibilidad de la oferta docente, la multidisciplinariedad, la apertura al contexto económico, social y regional, etc.

Todo ello reclama un cambio copernicano en los métodos de gobernanza del sistema de educación superior en su conjunto. Para que la educación superior española pueda desempeñar su pleno papel en la recuperación y el desarrollo del país,

05

REFERENCIAS

- BLEIKLIE, I. “Hierarchy and Specialisation: on the Institutional Integration of Higher Education systems”. *Annual Conference of the Consortium of Higher Education Researchers (EAIR)*, Viena, 5-7 septiembre 2002.
- “Differentiation and Diversification in Higher Education: Insights into the Current Situation”. *European Journal of Education Research, Development and Policies*, vol. 38, n° 4, diciembre 2003, Blackwell Publishing. ISSN 0141 8211.
- GOEDEGEBUURE, L., V.L. MEEK, O. KIVINEN & R. RINNE. “On diversity, differentiation and convergence” en *The Mockers and the Mocked: Comparative Perspectives on Differentiation, Convergence and Diversity in Higher Education*. Editado por V.L. Meek, L. Goedegebuure, O. Kivinen & R. Rinne. IAU Issues in Higher Education, Pergamon Press, 1996.
- HUYSMAN, J. *Differentiation, Diversity and Dependency in Higher Education*. Utrecht, Lemma, 1995.
- “La formación profesional en España ante la Estrategia *Europa 2020*”. Monográfico editado por la *Revista de Ciencias y Humanidades de la Fundación Ramón Areces* en colaboración con la Fundación Sociedad y Educación, n° 4, 2011.
- “Movilizar el capital intelectual de Europa: crear las condiciones para que las universidades puedan contribuir plenamente a la Estrategia de Lisboa”. Comunicación de la Comisión Europea, COM(2005)152 del 20 de mayo de 2005. no está en la bibliografía original, pero es la nota pp n° 3 y 4 del texto.
- Programa de Trabajo “Educación & Formación 2020”. Conclusiones del Consejo de Ministros de Educación de la UE del 12 de mayo de 2009 sobre el Marco estratégico para la cooperación Europa en el ámbito de la educación y formación.
- [http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:52009XG0528\(01\):ES:NOT](http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:52009XG0528(01):ES:NOT)
- “Starke Berufsbildung, aber Defizite im Uni-Bereich”. *Der Standard*. Viena, 26 de junio de 2013.
- VAN VUGHT, F. “Isomorphism in Higher Education? Towards a Theory of Differentiation and Diversity in higher education systems” en *The Mockers and the Mocked: Comparative Perspectives on Differentiation, Convergence and Diversity in Higher Education*. Editado por V.L. Meek, L. Goedegebuure, O. Kivinen & R. Rinne. IAU Issues in Higher Education, Pergamon Press, 1996.