

4



La Universidad Europea: entre Bolonia y la Agenda 2020^{1,2}

*The European University: between
Bologna and the Agenda 2020*

Ernesto Colomo Magaña*;
Francisco Esteban Bara**

DOI: 10.5944/reec.36.2020.26179

Recibido: **3 de diciembre de 2019**
Aceptado: **13 de febrero de 2020**

1 Este trabajo forma parte de una investigación desarrollada sobre las implicaciones del proceso Bolonia y la Agenda 2020 en el ámbito universitario europeo, utilizando los datos ofrecidos por la Comisión Europea (2019) y Eurostat (2019) para el análisis comparativo.

2 El recorrido histórico sobre la evolución de la universidad en Europa y la antesala a la Declaración de Bolonia, sigue la línea argumental de trabajos previamente publicados (Esteban, 2010; Esteban y Román, 2016; Martínez y Esteban, 2005).

* ERNESTO COLOMO MAGAÑA: Profesor de la Universidad de Málaga. Miembro del grupo de investigación “Enseñanza y aprendizaje en el marco de la innovación y la tecnología educativa (Innoeduca)” de la Universidad de Málaga. Sus líneas de investigación se centran en la educomunicación, la formación del profesorado, el análisis de la figura docente y la axiología. **Datos de contacto:** E-mail: ecolomo@uma.es ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-3527-7937>

** FRANCISCO ESTEBAN BARA: Profesor del Departamento de Teoría e Historia de la Educación de la Universidad de Barcelona (UB). Doctor en Pedagogía y Doctor en Filosofía. Sus líneas de investigación se han centrado en la educación del carácter en la universidad, y misión de la universidad del siglo XXI. Es miembro del Grupo de Investigación en Educación Moral de la UB. **Datos de contacto:** E-mail: franciscoesteban@ub.edu ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8679-2090>

Resumen

Naciendo como espacio de reunión para intelectuales y los que aspiraban a serlo, el enfrentamiento entre la concepción humanista de la universidad, arraigada al saber, y pragmática, vinculada a la demanda social, ha conllevado que, desde sus orígenes, la universidad haya estado en constante transformación con el fin de poder responder a las necesidades que la realidad social ha reclamado. En un contexto de crisis económica global, el modelo universitario europeo apostó por una formación orientada prioritariamente al acceso al mercado laboral, convirtiéndose la declaración de Bolonia y el Espacio Europeo de Educación Superior en la respuesta de un nutrido grupo de países europeos que apuestan por construir una formación de calidad, diversidad y competitividad. No obstante, la adaptación a los requisitos comunes no resolvió la situación de crisis, teniendo la Comisión Europea que establecer unos objetivos supranacionales (Agenda 2020) que asegurarán el aumento de la tasa de jóvenes con titulación superior. Mediante el método comparativo, se analiza el progreso y el estado actual del cumplimiento de dicho objetivo estratégico para 2020 a nivel de la Unión Europea y de los países participantes, atendiendo de forma pormenorizada a la realidad del estado español. Los resultados reflejan que, considerando los datos de 2018 y el crecimiento progresivo alcanzado, la tasa de titulados en la Unión Europea superará el valor estipulado en la Agenda 2020, existiendo países que superan o igualan los objetivos específicos fijados y otros que no. Los datos en España no aseguran la consecución del objetivo específico, siendo significativo que hay mayor tasa de tituladas mujeres y de universidades del norte de España, junto con la comunidad de Madrid. Como conclusión, subrayar la necesidad de considerar otros aspectos además de la tasa de titulados en educación superior si se pretende alcanzar una economía europea inteligente, sostenible e integradora.

Palabras clave: Universidad; Europa; Proceso de Bolonia; Agenda 2020

Abstract

Born as a meeting place for intellectuals and those who aspired to be, the confrontation between the humanist conception of the university, rooted in knowledge, and pragmatic, linked to social demand, has meant that, since its origins, the university has been in constant transformation in order to respond to the needs that social reality has claimed. In a context of global economic crisis, the European university model opted for training aimed primarily at access to the labor market, making the declaration of Bologna and the European Higher Education Area the response of a large group of European countries that are committed to building quality, diversity and competitiveness training. However, the adaptation to the common requirements did not resolve the crisis, the European Commission having to establish supranational objectives (Agenda 2020) that will ensure the increase in the rate of young people with higher degrees. Through the comparative method, the progress and status of the fulfillment of said strategic objective for 2020 at the level of the European Union and the participating countries are analyzed, taking into account the reality of the Spanish state in detail. The results reflect that, considering the 2018 data and the progressive growth achieved, the rate of graduates in the European Union will exceed the value stipulated in the 2020 Agenda, with countries that exceed or match the specific objectives set and others that do not. The data in Spain do not ensure the achievement of the specific objective, it being significant that there is a higher rate of women and universities graduates from northern Spain, together with the community of Madrid. In conclusion, underline the need to consider other aspects besides the rate of graduates in Higher Education if a smart, sustainable and inclusive European economy is to be achieved.

Keywords: University; Europe; Bologna process; Agenda 2020

1. Introducción

La universidad es una institución vinculada al conocimiento y a las necesidades de cada contexto y tiempo, por lo que ha estado inmersa en un proceso de transformación continua desde sus inicios, debido a la tensión permanente entre estos dos aspectos (Kant, 1999). La universidad, no solo como institución educativa sino como cuna de la cultura y del progreso del ser humano, ha mantenido un rol preferente en la construcción de la realidad social desde sus orígenes hasta nuestros días. Su sentido y su razón de ser ha ido transformándose en cada época y lugar, adaptándose a las circunstancias presentes y convirtiéndose en un elemento clave para la dinamización y progreso de nuestra realidad. En un contexto de crisis económica global, el plan Bolonia nació como respuesta a la necesidad de generar un nuevo modelo de universidad en el viejo continente que permitiera una formación de profesionales capacitados para su acceso a un mercado laboral europeo, cada vez más global y dinámico, que pugna por mantener su posición de privilegio entre las principales economías mundiales. El Espacio Europeo de Educación Superior se convirtió así en la respuesta a la premisa de dotar a estudiantes y profesorado de una formación que fomente la calidad, la diversidad y la competitividad y que elimine las barreras. Sin embargo, este deseo de crecimiento europeo a nivel de conocimiento, economía y cohesión social se ve afectado por la crisis global. Mientras que los países van adaptando progresivamente sus universidades a los requisitos del Plan Bolonia y desarrollan sus consignas, la Comisión Europea pone en marcha la Estrategia Europa 2020, estableciendo así unos objetivos de carácter supranacional que permitan el desarrollo de una economía inteligente, sostenible e integradora para la Unión Europea. Vinculado a la institución universitaria, entendiendo a la misma desde una concepción instrumental como motor para el cambio que reajusta su labor a los intereses del mercado, en la agenda 2020 se establece que el 40 % de los jóvenes con edades entre 30 y 34 años deben poseer una titulación superior. Nos situamos, por tanto, ante una universidad europea caracterizada por la movilidad, la adaptabilidad y el desarrollo del capital humano, ligando su futuro y reconstrucción a las demandas del mercado.

Considerando todos estos aspectos, nuestro estudio pretende reflexionar sobre la evolución de la universidad europea, teniendo en cuenta los cambios que se han producido a lo largo del tiempo y como la educación universitaria se ha ido reinventando para dar respuestas a las necesidades del contexto actual.

2. Universidad, ¿de dónde venimos?

Para entender la universidad, se hace preciso conocer de dónde venimos y qué ha conformado la tradición de dicha institución de educación superior, analizando así los aspectos que queremos mantener y proteger por su valía. El propósito no es mantener una posición inamovible respecto a la concepción universitaria, sino que se trata de poder incluir el pasado de dicha institución al debate sobre cómo construir la universidad del futuro, con el fin de superar las dificultades y barreras actuales. Por ello, realizaremos un breve recorrido histórico sobre los distintos factores y circunstancias que dieron lugar a la aparición de lo que hoy conocemos como universidad, su proceso de institucionalización y los cambios más significativos que se produjeron. El término universidad procede del latín *universitas*, cuyo significado etimológico es totalidad de las cosas (Esteban & Román, 2016). Lo que actualmente denominamos universidad, siguiendo a Cortina

(2003), era denominado en la Edad Media como *universitas magistrorum atque scholarium*. Se convirtió en un espacio de reunión para los intelectuales y los que aspiraban a serlo, institucionalizándose la actividad cognitiva, moral y socioafectiva de un sector de la población. La consolidación de la universidad, fruto del deseo social, se debió a que se dieron los condicionantes económicos, políticos, sociales y de ubicación adecuados (Rüegg, 1994).

Diferentes autores (Ariño, 2009; Bayen, 1978; Rábade, 1996; Rothblatt & Wittrock, 1996) resaltan algunos de los hitos organizacionales más relevantes de las primeras universidades. Así, en el año 1088 aparecen los primeros estatutos universitarios, vinculados a la Universidad de Bolonia, cuyos miembros, ya en el año 1158, tuvieron reconocidos privilegios por su condición de estudiantes mediante el *Privilegium Scholasticum* aprobado por el emperador Federico I. La Universidad de París, por su parte, recibió sus primeros estatutos en el 1215, de la mano del Cardenal Roberto de Courçon, siendo reconocida su autonomía en 1231 mediante la bula papal *Parens Scientiarum* de Gregorio IX. Si dirigimos la mirada a España, destacar que en 1208 la universidad de Palencia se constituyó como la primera universidad en nuestro país, mientras que en 1218 se puso en funcionamiento el estudio general de Salamanca.

Como modelos, las universidades de Bolonia y París se convierten en el ejemplo a imitar para el resto de universidades medievales. Como recoge Esteban (2010), estamos ante sociedades educativas, conformadas por docentes y estudiantes, cuyo fin es el desarrollo del conocimiento mediante la búsqueda de la verdad, el bien y la belleza de la realidad. Su diferencia principal radicaba en el colectivo que gobernaba la institución, pudiendo ser los maestros o los estudiantes (Esteban & Román, 2016), tal y como comentamos a continuación. De este modo, en la Universidad de París los que estaban al frente eran los maestros (*universitas magistrorum*). Partiendo de su tradición con las escuelas catedralicias, las facultades respondían a una congregación de maestros con sus respectivos estudiantes, cuya agrupación conformaba la universidad. Estaba compuesta por cuatro facultades principales (artes, derecho, medicina y teología), cada una bajo el mando de un decano y con autonomía propia, siendo el rector el decano de la facultad de artes. Por su parte, la Universidad de Bolonia quedaba bajo el amparo de los estudiantes (*universitas scholarium*). Al tratarse de una universidad exclusivamente de estudiantes, el reconocimiento de sus derechos como colectivo (*Privilegium Scholasticum*) no se aplicaba a los maestros. Era el alumnado quien contrataba a los docentes e, incluso, un estudiante podía llegar a ser Rector de dicha institución. Destacar también la preexistencia de varias universidades en función de la disciplina de conocimiento en torno a la que se creaba, pudiendo coincidir dos universidades del mismo campo de conocimiento.

Como podemos ver, la universidad va respondiendo a las inquietudes y deseos de la sociedad, quedando su finalidad vinculada al contexto. Como resultado de las experiencias acaecidas en las primeras universidades y considerando los factores que influyen en las situaciones que se dan en cada realidad, se van desarrollando dos concepciones principales sobre el sentido y fin que persigue la institución universitaria, las cuales pasamos a comentar.

2.1. Modelos de educación universitaria: concepción humanista y progresista

Fruto de la evolución histórica de la universidad, de los primeros modelos de organización y de los objetivos estipulados para dicha institución, se pueden diferenciar dos formas de entender y concebir la universidad en función de sus fines. La primera opción,

con una orientación idealista, es resultado del deseo de conocimiento de la realidad por parte del alumnado, adquiriendo el docente un rol de guía para ayudarlos en su cometido. Se transforma así en la institución social por excelencia vinculada al saber y a la vida contemplativa. La segunda propuesta, con una visión pragmática, vincula la existencia de la universidad a un interés o necesidad social, donde dicha institución proporciona personas formadas y cualificadas para las demandas que la comunidad precisa. De este modo, los procesos educativos se dirigen a la formación de profesionales adaptados al contexto social existente. Por sus diferentes enfoques, se hace preciso profundizar en los aspectos y factores que determinan ambos modelos.

La concepción de universidad idealista o humanista (Ruiz-Arriola, 2000), pone el foco de atención en la educación de la persona, adentrándose en el proceso de (re)construcción identitaria donde se conforma su personalidad y carácter, adquiriendo el desarrollo moral un papel protagonista (Berube, 2007; Kiss & Euben, 2010). Estamos ante una propuesta enraizada en el fin primigenio de la enseñanza universitaria, donde la institución se responsabiliza del sujeto y le acompaña en un proceso de autoconocimiento y realización humana en búsqueda de la excelencia (Esteban, 2010; Oakeshott, 2009), favoreciendo así su desarrollo integral a nivel individual y social. Estamos ante una visión defendida por diferentes autores (Kerr, 2001; Scott, 2006; Laredo, 2007; Oncina, 2008) quienes apuestan por dirigir al estudiante hacia su mejor versión sin excluir su capacitación profesional. Por lo tanto, la educación universitaria no se puede reducir a la preparación del alumnado para la adquisición de un título que le permita la incorporación al contexto profesional, social y económico vigente, sino que también debe permitir formar a personas críticas, reflexivas y que sean ejemplos a nivel moral, al tener como cometido el mejorar la sociedad. Sin embargo, las necesidades del mercado y la lucha por mantenerse competitivo en una realidad económica global, están orientando la misión y fin de las universidades hacia una visión más liberal, desvirtuando o no respetando esta concepción humanista (Derrida, 2002; Marcovicht, 2002; Freitag, 2004; Llovet, 2011; Collini, 2012).

Por su parte, la idea de universidad pragmática o progresista (Ruiz-Arriola, 2000), sitúa su interés en responder y adaptarse a las necesidades que el contexto y la realidad presentan (Esteban & Martínez, 2012). Entendiendo que todo lo que acontece en el exterior influye en su desarrollo interno, serán las circunstancias de cada momento y lugar las que determinen el sentido y fin de la universidad (Esteban & Planella, 2019), desterrando así la concepción de institución inamovible e intemporal y vinculándola a la provisionalidad que conllevan los factores espacio y tiempo, el aquí y el ahora. Así lo expresaba Ortega y Gasset (1930), al decirnos que la universidad «depende mucho más del aire público en que íntegramente flota que del aire pedagógico artificialmente producido dentro de sus muros» (p. 28). La concepción pragmática sitúa el origen de las universidades en una demanda social para disponer de profesionales capacitados que, con su preparación y trabajo, ofrecieran soluciones enriquecedoras para la comunidad (Cobban, 1975; Marcovicht, 2002). De esta manera, la misión de la educación universitaria es formar profesionales eficaces y eficientes (Esteban, 2010), generando en el estudiante el deseo de convertirse en individuos útiles y valiosos. No obstante, el enfoque progresista si contempla la búsqueda del conocimiento como parte fundamental de la idiosincrasia universitaria, siempre y cuando este sea beneficioso para el quehacer laboral.

2.2. Realidad actual de la educación universitaria

En nuestra realidad, la concepción progresista ha ido adquiriendo un mayor peso y relevancia a la hora de entender el papel de la universidad en la actualidad. La educación humanista ha quedado en un segundo plano, debido a que mantenerse fiel a su concepción le impide poder dar respuesta, de forma tan eficiente, a las exigencias y necesidades que la realidad sociocultural, económica y profesional generan de forma constante. Por el contrario, la capacidad para adaptarse al contexto es un rasgo definitorio del modelo pragmático, acercando la universidad a la realidad mediante una retroalimentación entre los procesos de aprendizaje y el servicio a la comunidad (Martínez, 2008; Newman, 2008). De este modo, se apuesta por una educación universitaria que está al tanto de los cambios que el contexto neoliberal genera en el mercado laboral y que es capaz de adecuar una formación de carácter profesional que sea útil para los futuros egresados (Caro, Ahedo & Esteban, 2018; Gibbs, 2001; Michavila, 2011).

Esta idea de universidad será sobre la que se sustente el Plan Bolonia y el consiguiente Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), siendo llamativo que esta propuesta universitaria obvие el pasado y tradición al no contemplar ni mencionar a la propia universidad boloñesa como alma máter. Estamos ante el afanzamiento de un paradigma cuya misión es, tal y como recoge la Conferencia Mundial sobre la Educación Superior (UNESCO, 1998), «formar diplomados altamente cualificados y responsables, capaces de atender a las necesidades de todos los aspectos de la actividad humana, ofreciéndoles cualificaciones que estén a la altura de los tiempos modernos» (art. 1.a).

Tras este recorrido histórico, nos detenemos en las implicaciones e impacto que supuso para Europa, a nivel universitario, la Declaración de Bolonia y la creación del EEES.

3. La realidad de Bolonia hoy

Si queremos entender el contexto político, económico, sociocultural y educativo que dio lugar a la Declaración de Bolonia, es preciso considerar las distintas acciones y reuniones que precedieron a la firma de este acuerdo. Varios autores (Ariño, 2009, 2014; Esteban & Román, 2016; Garzón, 2017; Martínez & Esteban, 2005; Rodríguez, 2018) coinciden en dos antecedentes claves al Plan Bolonia: la Carta Magna de las Universidades y la Declaración de la Sorbona.

Situándonos de forma cronológica en el tiempo, el 18 de septiembre de 1988, durante la celebración del 900 aniversario de la fundación de la universidad de Bolonia, se firmó en esta misma ciudad la Carta Magna de las Universidades (*Magna Charta Universitatum*) por parte de más de 500 rectores europeos, entre los que destacan el Presidente de la Conferencia de Rectores Europeos, el rector de la Universidad de Bolonia, o los de París I, Lovaina, Utrecht y Barcelona. El masivo acuerdo se vehicula en torno a la necesidad de una reforma de la universidad europea, destacando ámbitos como la libertad en la enseñanza y la investigación, la calidad de la educación, la selección docente o las interrelaciones y cooperación entre instituciones universitarias. Una década después en París, el 25 de mayo de 1998, se firma la Declaración de la Sorbona por parte de los Ministros de Educación de Francia, Alemania, Italia y Reino Unido. En ella aparece por primera vez el concepto de Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), explicitando así el deseo de potenciar una Europa del conocimiento por el impacto positivo que la educación superior puede tener en la calidad de vida de los ciudadanos. Este encuentro fue la antesala

para afrontar esta propuesta de cambio.

Nuevamente en la ciudad de Bolonia, en una conferencia que incluyó a representantes de 29 países europeos, el 19 de junio de 1999 se firma la Declaración de Bolonia. Este proceso sienta las bases para la construcción del EEES que tiene como propósito armonizar los sistemas educativos universitarios en Europa para que sean comparables, compatibles y coherentes (Reyes, 2015). Partiendo de principios como la calidad, la movilidad, la diversidad y la competitividad, en la actualidad son 47 los países europeos adheridos al proceso de Bolonia (EEES, 2019), siendo condición *sine qua non* la aplicación, en los respectivos sistemas de enseñanza superior, de los seis objetivos propuestos en la declaración original, los cuales recogemos a continuación:

- La adopción de un sistema fácilmente legible y comparable de titulaciones, mediante la implantación, entre otras cuestiones, de un Suplemento al Diploma.
- La adopción de un sistema basado, fundamentalmente, en dos ciclos principales (primer y segundo nivel), donde el segundo ciclo conduzca a la adquisición de un título de máster o doctorado.
- El establecimiento de un sistema de créditos, como el modelo ECTS.
- La promoción de la cooperación europea para asegurar un nivel de calidad para el desarrollo de criterios y metodologías comparables.
- La promoción de una necesaria dimensión europea en la educación superior con particular énfasis en el desarrollo curricular.
- La promoción de la movilidad y eliminación de obstáculos para el ejercicio libre de la misma por los estudiantes, profesores y personal administrativo de las universidades y otras instituciones de enseñanza superior europea.

El cumplimiento de estos objetivos permite el desarrollo del EEES, máximo exponente tangible del proceso de Bolonia (Reyes, 2015), el cual también es recogido en la Estrategia Europea 2020. Este hecho favorece la movilidad internacional entre trabajadores con estudios de educación terciaria, generando un impacto positivo en la economía europea. Además, pretende evitar la fuga de cerebros que se produce en el viejo continente, creando para ello instituciones académicas de calidad atractivas para estudiantes y profesorado de otros países (Arriazu & Solarí, 2016). Es preciso reivindicar que el EEES está ligado a la concepción progresista o pragmática de la universidad, situando el foco de la formación estudiantil en una serie de competencias vinculadas al desarrollo profesional, dejando las enraizadas a la adquisición del bien, la verdad y la belleza en una posición secundaria (Esteban, 2010). El predominio de esta concepción de la educación universitaria permite a dicha institución ajustarse a las diferentes demandas, exigencias, o particularidades reclamadas por el colectivo estudiantil, la propia sociedad o el ámbito laboral, ejerciendo así una labor más útil para la realidad (Michavila *et al.*, 2018). De este modo, vivimos en una continua transformación de la institución universitaria en post de su adaptación a la realidad actual y venidera, cargando en ella la responsabilidad cultural y profesional de ser el motor de cambio para un mercado laboral globalizado y dinámico, el cual no solo precisa profesionales altamente cualificados, sino también profesionales con pensamiento crítico y un comportamiento afín a la moral comunitaria (Esteban & Hogan, 2017; Esteban, 2018). De este modo, son dos los principales motivos que se sitúan en el origen de la reforma que el Plan Bolonia pretendía desarrollar: el socioeconómico y el educativo. Respecto al primer factor, Europa se encuentra intentando aunar

los aspectos económicos, políticos y sociales y ven en la institución universitaria una promotora del cambio cuya participación favorezca el crecimiento económico y el bienestar social europeo a través del EEES. En cuanto al factor educativo, se hace necesario una transformación del ámbito académico para ajustarla a la realidad y necesidades que demanda el contexto actual, donde el EEES permitirá responder a los interrogantes y solicitudes estudiantiles, así como a los distintos escenarios educativos que se desarrollen, dando como resultado la construcción de una nueva universidad europea para los tiempos venideros (Esteban, Mellen & Buxarrais, 2014; Michavila, Ripollés y Esteve, 2011). Este proceso ha mantenido un seguimiento y evaluación respecto a los progresos realizados a través de las reuniones de ministros en Praga (2001), Berlín (2003), Bergen (2005), Londres (2007), Lovaina, (2009), Budapest y Viena (2010), Bucarest (2012), Yerevan (2015) y París (2018), tomando decisiones en función de las directrices que se deben seguir para dirigir al proceso hacia las metas establecidas.

Pese al acuerdo y promoción de estos objetivos, es preciso subrayar que la Unión Europea carece de iniciativa legislativa o de actuación en el ámbito educativo (Reyes, 2015), de manera que el compromiso de los estados miembros es libre y voluntario, tratándose de un acuerdo intergubernamental (López Jiménez, 2015). Y es que la competencia legislativa es exclusiva de cada país, por lo que su implementación e impulso dependerá de la modificación/adequación de los sistemas educativos de cada nación a estos fines. A esta realidad, hay que sumarle la consideración de que las propias universidades, dentro de lo estipulado por la legislación educativa, gozan de independencia y autonomía en la toma de decisiones sobre ciertos aspectos, como la duración de los estudios de primer y segundo ciclo o la convalidación de asignaturas entre planes de estudios de diferentes universidades.

Para ejemplificar la complejidad de esta situación, siguiendo a Reyes (2015), veamos algunos pormenores del proceso de adecuación e implantación del plan Bolonia en España. La introducción en España de las premisas de la Declaración de Bolonia se concretó en el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. Entre las reformas puestas en marcha, se incluye la adaptación de los planes de estudio de las titulaciones, pasando todas a la denominación de Grado y con una carga lectiva de 240 créditos ECTS, incluyéndose en dicha carga crediticia todas las horas de formación teórica y práctica que el alumnado debería realizar para la obtención del título. Destacan algunas titulaciones que se mantuvieron al margen de esa homogeneidad de 240ECTS, entre las que se encuentran las carreras de Odontología y Veterinaria (300 ECTS) Arquitectura y Farmacia (343 ECTS) y Medicina (360 ECTS), siendo equivalentes su consecución al nivel de máster (CINE-7). Hay que destacar que los esfuerzos para adaptar nuestro sistema de enseñanza a las exigencias del EEES no fueron rápidos ni siguieron la dinámica del resto de Europa, traduciéndose en un sistema universitario con titulaciones de Grado de una duración de 4 años y una carga de 60 ECTS por curso, dando lugar a la famosa fórmula de 4+1 (Grado más máster de 60 ECTS). Por el contrario, en el contexto europeo, eran muchos los países pertenecientes al EEES que desde 2007 fijaron un sistema de 3+2, fijando el estudio de Grado en 180 ECTS y el de Máster en 120 ECTS. Esta situación hizo que tras implantar el plan Bolonia en las universidades españolas, fuera preciso reajustar esta situación, aprobando el Real Decreto 43/2015, de 2 de febrero, que modifica el Real Decreto 1393/2007, de 29 de octubre. Este decreto da carta blanca a las universidades para que decidan de forma autónoma la implantación de Grados de 180 o 240 ECTS (3 o

4 cursos), siendo preciso asegurar una formación de carácter más general para el Grado y unos contenidos de carácter más específicos para el Máster, logrando así una mayor especialización en este siguiente nivel. A fecha actual, son varios los estudios de Grado que ya responden al modelo habitual europeo de 180 ECTS, aunque la mayoría de los planes que perpetúan la distribución de 4+1 siguen siendo mayoría, generando así que la compatibilización con las titulaciones de otros países no sea del todo ajustada.

3.1. Fortalezas y debilidades del plan Bolonia

Tras todo lo expuesto se hace preciso comentar, sin entrar en profundidad, en algunas de las fortalezas y debilidades que la implantación del plan Bolonia han supuesto para la realidad de la institución universitaria en la Unión Europea.

El propósito que subyace a este proceso radica en potenciar la Europa de los conocimientos. Si el fin era constituir una unión entre los países integrantes que fortaleciera sus economías y desarrollo, la formación debía convertirse en la base que promoviera dicho cambio. De este modo, la educación superior se convierte en la inversión que precisa el viejo continente para lograr una economía inteligente y que suscite un progreso sostenible basado en la investigación, el desarrollo y la innovación. Por igual, la intención de adecuar las titulaciones se orienta hacia la movilidad internacional y la ampliación del mercado laboral, donde los ciudadanos europeos con formación no encuentren barreras ni obstáculos para incorporarse al mundo laboral, terminando así con las fronteras que las incompatibilidades respecto a la formación cursada en los diferentes países de la UE pudieran originar.

No obstante, pese al esfuerzo y buena intención que encierra el proceso de Bolonia, su implantación en cada país, determinada por las medidas legislativas de los mismos, ha generado una serie de dificultades, recogiendo seguidamente algunas de ellas.

Una de las debilidades, como hemos comentado al abordar el caso español, es el problema que surge al equiparar estudios que tienen diferente duración y nivel (4+1 o 3+2). Como hemos comentado, la Unión Europea no tiene autoridad legislativa, quedando en manos de las actuaciones de los diferentes países, respecto a la promulgación o adaptación de leyes, y de la autonomía de las universidades, en función de la adecuación de las mismas dentro de los límites establecidos. La situación habitual en el contexto europeo ha sido la decantación por establecer en 180 ECTS los estudios de Grado (CINE-6), con una visión más generalista, y en 120 ECTS los de Máster (CINE-7), favoreciendo la especialización en este nivel de estudios. Sin embargo, la preexistencia también de la fórmula de 4+1, con Grados de 240 ECTS y Máster de 60 ECTS, dificulta el reconocimiento a nivel europeo cuando queremos continuar nuestros estudios en países con fórmulas diferentes. Por igual, también hay que considerar que la autonomía de las universidades para diseñar sus planes de estudios dificulta, en muchas ocasiones, el intercambio de estudiantes entre universidades al ser complejo el reconocimiento posterior en sus universidades de origen de asignaturas que no se adecuan al plan de estudios en el que se graduarán. Para solventar esta situación, se precisaría un sistema automático de reconocimiento para lograr una movilidad internacional plena, no estando sujeta la misma a los niveles de acuerdo entre los planes de estudio de las diferentes instituciones.

Otra debilidad que ha generado movilizaciones y quejas a nivel estudiantil y del profesorado en España es la consideración de que algunas titulaciones han devaluado su estatus al equipararlas todas a nivel de grado. De esta manera, titulaciones que respondían al nivel de licenciatura, vieron su programa mermado para equipararse a la carga

académica de Grado, mientras que otras que siempre habían sido consideradas diplomaturas, tuvieron que extender o complementar su oferta educativa para situarse en dicho nivel. Situar al estudiante en el centro del proceso y establecer el ECTS como medida de la carga académica también ha incluido un aumento del horario en clase y de la dedicación del alumnado en casa para alcanzar los criterios de aprendizaje estipulados. De esta forma, se dificulta el compatibilizar el trabajo y los estudios, encontrando fórmulas para su conciliación como la del estudiante a tiempo parcial, siendo preciso satisfacer una serie de requisitos para optar a este rol, junto al desarrollo de una evaluación diferente a las del resto de compañeros para la adquisición de las competencias. Por último, destacar la visión excesivamente pragmática en el diseño de los planes de estudios con el fin de adecuarse al mercado laboral, alejándose así de la concepción humanista de la educación universitaria y situando como prioridad la capacidad de adaptación del estudiante ante las exigencias que puedan devenir de la realidad.

4. Hacia dónde vamos: la agenda 2020

Al margen de los intentos por modernizar la institución universitaria europea con el plan Bolonia y el EEES, la realidad vuelve a cobrar protagonismo y conlleva un nuevo giro hacia las políticas económicas, sociales y educativas en el continente. Así, en el año 2010, acuciada por la crisis global y la no consecución plena de la Estrategia de Lisboa (convertir a Europa en la economía del conocimiento más dinámica, con mayor crecimiento y cohesión social del mundo), la Comisión Europea pone en marcha la Estrategia Europa 2020, teniendo como fin potenciar una economía inteligente (centrada en el conocimiento y la innovación), sostenible (uso eficaz de los recursos y cuidado del medioambiente) e integradora (alto nivel de empleo y que tenga cohesión social y territorial) para la Unión Europea. Para seguir la estela de otras potencias hegemónicas, Europa precisa de una transformación. Se trata de cambiar el enfoque de su desarrollo, pues como advierte en el prefacio el por entonces Presidente de la Comisión Europea, Jose Manuel Durão Barroso (Comisión Europea, 2010), «[...] dejar que las cosas sigan igual nos relegaría a un declive gradual, a la segunda fila del nuevo orden global [...] Europa necesita volver a encontrar el rumbo y mantenerlo. Ese es el propósito de Europa 2020» (p. 2).

Para lograr este cometido, la Unión Europea (a través de su Comisión) propone cinco objetivos principales, los cuales están interrelacionados de forma que el éxito sea consecuencia de un avance homogéneo de los mismos. Recogemos los mismos a continuación (Comisión Europea, 2010):

- El 75 % de la población de entre 20 y 64 años debería estar empleada.
- El 3 % del PIB de la UE debería ser invertido en I+D.
- Debería alcanzarse el objetivo «20/20/20» en materia de clima y energía (incluido un incremento al 30 % de la reducción de emisiones si se dan las condiciones para ello).
- El porcentaje de abandono escolar debería ser inferior al 10 % y al menos el 40 % de la generación más joven debería tener estudios superiores completos.
- El riesgo de pobreza debería amenazar a 20 millones de personas menos.

Este cometido supranacional precisa de adaptaciones específicas a la realidad de cada uno de los países miembros de la Unión Europea, de forma que los objetivos generales se alcancen como resultado de la consecución de los objetivos específicos estipulados para cada país. De este modo, será el contexto económico, social, educativo, político y medioambiental el que permitirá traducir los objetivos de la Estrategia Europea 2020 a la realidad de cada una de las naciones. Además, para ayudar a la consecución de los objetivos, la Comisión Europea establece la denominada Agenda 2020, con siete iniciativas que permiten controlar los avances en cada tema.

Tabla 1.
Iniciativas de la Agenda Europa 2020

INICIATIVA	CONTENIDO
Unión por la innovación	Adaptar la política de I+D+i a los retos actuales.
Juventud en movimiento	Aumento del atractivo de los sistemas de educación superior europeos a partir de una mayor movilidad de estudiantes.
Una agenda digital para Europa	Ventajas en los mercados a través de la creación de un mercado único digital basado en el acceso a Internet.
Una Europa que utilice eficazmente los recursos	Lograr una economía de bajo nivel de carbono que sea a la vez eficiente.
Una política industrial para la era de la mundialización	Promoción del espíritu empresarial fomentando nuevas capacidades.
Agenda para las nuevas cualificaciones y empleos	Creación de condiciones en el mercado laboral para aumentar el empleo.
Plataforma europea contra la pobreza	Garantizar la cohesión económica y social de las regiones más desfavorecidas.

Fuente: Matía (2015)

Este impulso y compromiso adoptado por la Unión Europea responde a la necesidad de que Europa siga manteniendo una posición privilegiada en el mercado mundial, junto con otras potencias como Estados Unidos o Japón. Partiendo de que todos los objetivos están interrelacionados y que los avances o dificultades de uno influye en la consecución del resto, situaremos el foco en el análisis del papel que tiene la educación en la estrategia 2020 como medio para lograr el deseado crecimiento inteligente, sostenible e integrador en el viejo continente.

4.1. Estrategia Europa 2020 y educación

Como destacan González y de los Ríos (2010), la importancia que la educación tiene en la Estrategia 2020 hace que conforme uno de los objetivos principales, tras el papel relevante que también tuvo en la Estrategia de Lisboa cuya conclusión, en 2010, dio lugar a la Agenda 2020. En este sentido, aunque el foco se sitúa en la consecución de una formación de calidad, es significativo que el objetivo vinculado a la esfera educativa, centrado en descender los niveles de abandono escolar temprano y aumentar el porcentaje de titulados en educación terciaria, va ligado a una visión instrumental de la educación (Arriazu

& Solari, 2016). De este modo, el logro de estos dos propósitos es considerado como un medio para reducir el desempleo y mejorar el desarrollo económico de la Unión Europea. Debido a ello, la concepción de la educación superior y de la universidad como formación holística, integral, crítica y moral para el ser humano, queda sometida a los intereses económicos, fortaleciendo la vertiente de carácter profesionalizante (capacitación para el trabajo) y su potencial para aumentar la empleabilidad de los futuros egresados.

Con esta intención, se promueve una modernización tanto de los sistemas como de las instituciones de educación superior en Europa con la intención de convertirlas en motores del desarrollo del capital humano y de la innovación, el conocimiento y la investigación. Aspirar a una Europa del conocimiento precisa mayor cantidad de titulados superiores para lograr un mercado económico y laboral más competitivo. De este modo, las tasas de egresados en educación terciaria nos ofrecen una aproximación de hasta qué punto la población adulta de una nación ha alcanzado conocimientos, competencias, destrezas y habilidades de alto nivel.

Partiendo de esta información, se hace preciso conocer la evolución y el estado actual del objetivo de la Comisión Europea respecto a la titulación en educación superior (niveles CINE 5-8), tanto para el conjunto de la Unión Europea, como para los países miembros que formaron parte de esta iniciativa (28) y que tienen objetivos específicos de titulación en educación superior (véase tabla 2).

Teniendo como referencia datos de 2018 (Comisión Europea, 2019), el 40,7 % de las personas con edades comprendidas entre los 30 y los 34 años de la Unión Europea había culminado satisfactoriamente estudios de educación superior. Esto significa la consecución del objetivo 2020 dos cursos antes de la fecha estipulada para su logro, siendo preciso mantener el crecimiento en el porcentaje de titulados en los países de la Unión Europea para evitar un retroceso en la valoración final.

Este éxito es fruto del esfuerzo de las políticas educativas de los países que conforman la Unión Europea respecto a este cometido, donde salvo Finlandia (45,7 % en 2010 por un 44,2 % en 2018, siendo no obstante superior al 40 % fijado por la UE y al 42 % estipulado específicamente para dicho país), todos los países han crecido desde la fijación del objetivo en 2010 durante la Comisión de Bruselas hasta la fecha actual. En este sentido, dieciocho de los veintiocho países de la Unión Europea superan el objetivo general del 40 % estipulado para 2020.

Tabla 2.
Porcentaje de titulados en educación superior (CINE 5-8), con edades comprendidas entre 30 y 34 años en Europa

Países	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	Objetivo Estrategia Europa 2020
EU (28 países)	33.8	34.8	36.0	37.1	38.0	38.7	39.2	39.9	40.7	40.0
Bélgica	44.4	42.6	43.9	42.7	43.8	42.7	45.6	45.9	47.6	47.0
Bulgaria	28.0	27.3	26.9	29.4	30.9	32.1	33.8	32.8	33.7	36.0
República Checa	20.4	23.7	25.6	26.7	28.2	30.1	32.8	34.2	33.7	32.0
Dinamarca	41.2	41.2	43.0	43.4	44.9	47.6	47.7	48.8	49.1	40.0
Alemania	29.7	30.6	31.8	32.9	31.4	32.3	33.2	34.0	34.9	42.0*
Estonia	40.2	40.2	39.5	42.5	43.2	45.3	45.4	48.4	47.2	40.0
Irlanda	51.4	51.0	52.2	53.6	54.6	53.8	54.6	54.5	56.3	60.0
Grecia	28.6	29.1	31.2	34.9	37.2	40.4	42.7	43.7	44.3	32.0
España	42.0	41.9	41.5	42.3	42.3	40.9	40.1	41.2	42.4	44.0
Francia	43.2	43.1	43.3	44.0	43.7	45.0	43.6	44.3	46.2	50.0
Croacia	24.5	23.9	23.1	25.6	32.1	30.8	29.3	28.7	34.1	35.0
Italia	19.9	20.4	21.9	22.5	23.9	25.3	26.2	26.9	27.8	26.0
Chipre	45.3	46.2	49.9	47.8	52.5	54.5	53.4	55.9	57.1	46.0
Letonia	32.6	35.9	37.2	40.7	39.9	41.3	42.8	43.8	42.7	34.0
Lituania	43.8	45.7	48.6	51.3	53.3	57.6	58.7	58.0	57.6	48.7
Luxemburgo	46.1	48.2	49.6	52.5	52.7	52.3	54.6	52.7	56.2	66.0
Hungría	26.1	28.2	29.8	32.3	34.1	34.3	33.0	32.1	33.7	34.0
Malta	22.1	23.4	26.3	28.7	28.6	29.1	32.0	33.5	34.2	33.0
Holanda	41.4	41.2	42.2	43.2	44.8	46.3	45.7	47.9	49.4	40.0
Austria	23.4	23.6	26.1	27.1	40.0	38.7	40.1	40.8	40.7	38.0
Polonia	34.8	36.5	39.1	40.5	42.1	43.4	44.6	45.7	45.7	45.0
Portugal	24.0	26.7	27.8	30.0	31.3	31.9	34.6	33.5	33.5	40.0
Rumanía	18.3	20.3	21.7	22.9	25.0	25.6	25.6	26.3	24.6	26.7
Eslovenia	34.8	37.9	39.2	40.1	41.0	43.4	44.2	46.4	42.7	40.0
Eslovaquia	22.1	23.2	23.7	26.9	26.9	28.4	31.5	34.3	37.7	40.0
Finlandia	45.7	46.0	45.8	45.1	45.3	45.5	46.1	44.6	44.2	42.0
Suecia	45.3	46.8	47.9	48.3	49.9	50.2	51.0	51.3	52.0	45.0
Reino Unido	43.1	45.5	46.9	47.4	47.7	47.9	48.2	48.3	48.8	x

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos de la Comisión Europea (2019). *) El objetivo nacional para Alemania incluye la educación postsecundaria (CINE 2011 nivel 4-8).

Es interesante comentar varios aspectos respecto a esta evolución. Se hace preciso destacar a los países que en 2018 han alcanzado las tasas más altas de titulados en educación superior en la Unión Europea, donde encontramos por encima del 50 % a Lituania (57,6 %), Chipre (57,1 %), Irlanda (56,3 %), Luxemburgo (56,2 %) y Suecia (52,0 %). También es necesario reflejar los países cuyas tasas de titulación han sido más bajas, donde se sitúan por debajo del 30 % Rumania (24,6 %) e Italia (27,8 %). Tras ello,

consideramos preciso atender al objetivo específico estipulado para cada país miembro y su estado actual, distinguiendo entre los que han superado el objetivo fijado, los que se encuentran próximos y los que están lejos de su consecución considerando los datos de 2018. Entre los que han alcanzado el porcentaje, encontramos diecisiete países de la Unión Europea (60,7 %), existiendo países que superan los 10 puntos respecto al objetivo fijado, como Grecia con 12,3 (44,3 % alcanzado por 32,0 % solicitado) o Chipre con 11,1 (57,1 % logrado por 46 % requerido), mientras que otros no alcanzan el punto, como Bélgica con 0,6 (47,6 % conseguido por 47 % pedido) o Polonia con 0,7 puntos (45,7 % obtenido por 45 % demandando). En un rango cercano al logro del objetivo de titulados fijado por la Unión Europea, tendríamos a 3 países (10,7 %), con casos cuya distancia es inferior a un punto (Hungría, 33,7 % del 34 % requerido; Croacia 34,1 % del 35 % solicitado) o España, que está a 1,6 puntos de alcanzarlo (42,4 % del 44 % exigido). Por último, lejos de la consecución del objetivo específico estipulado tenemos a 8 países (28,6 %), con dos cursos aún por delante para revertir la situación, siendo más factible en los casos con porcentajes entre los 2-3 puntos (Rumanía, 24,6 % del 26,7 % solicitado; Bulgaria, 33,7 % del 36 % fijado; y Eslovaquia, 37,7 % del 40 % requerido) y más complejo para Alemania con 7,1 puntos (34,9 % del 42 % pedido), pese a incluir el nivel CINE 4 (educación postsecundaria) en sus resultados.

Por lo tanto, a tenor de los datos ofrecidos por la Comisión Europea (2019), podemos afirmar que la consecución del objetivo 2020 respecto a la tasa de titulados en educación superior, cifrada en un 40 % para las personas situadas en la franja de edad de 30 a 34 años, es factible de alcanzarse si se mantiene la progresión y los resultados alcanzado a fecha actual.

4.1.1. El caso de España

Como ya ocurre en otros países de la Unión Europea, España contaba con un porcentaje de titulados en educación terciaria (con edades comprendidas entre los 30 y 34 años) superior (42 %) a la tasa estipulada de consecución fijada en Europa para el objetivo 2020 (40 %). Este hecho conllevó la concreción de un objetivo específico para el estado español del 44 % de titulados, siendo así 4 puntos superior. No obstante, como se ha comentado anteriormente, la Unión Europea carece de competencia supranacional en materia legislativa, por lo que el logro de estos fines depende de la voluntad de cada territorio por satisfacer y cumplir con los objetivos estipulados. A continuación, vamos a conocer con un mayor grado de profundidad cuál es la realidad del territorio español respecto a los jóvenes que poseen estudios nivel superior, analizando los resultados y evolución en función de dos aspectos concretos como son el sexo y las comunidades autónomas.

Si analizamos la evolución de la tasa de egresados entre los jóvenes (30-34 años) residentes en España desde el 2010 hasta 2018, observamos como el crecimiento ha sido de apenas 0,4 puntos en 8 años, siendo habitual el que se produzcan avances y retrocesos. Por lo tanto, no podemos hablar de un aumento progresivo y constante que asegure la consecución del objetivo de la estrategia 2020 fijado en un 44 % de titulados en educación superior en España. Este crecimiento inconstante también ha seguido el mismo patrón si hacemos referencia al sexo de los jóvenes españoles (véase figura 1). Pese a que el porcentaje de mujeres tituladas en educación superior en nuestro país siempre ha sido superior al de los hombres desde el establecimiento de la Estrategia Europea 2020, ambos sexos han aumentado y disminuido en este espacio de tiempo (véase figura 1).

Con tasas de egresadas que oscilan entre el 46,6 % (2016) y el 48,6 % (2018), las mujeres han alcanzado un crecimiento de 1,1 puntos en el periodo 2010-2018, existiendo caídas de un valor máximo de 0,8 puntos (47,5 % en 2010 al 46,7 % en 2011) y crecimientos de un valor máximo de 1,1 puntos (47,5 % en 2017 al 48,6 % en 2018). Por igual, las tasas de titulados entre los hombres han fluctuado entre el 33,5 % (2016) y el 37,2 % (2011), obteniéndose un decrecimiento de 0,6 puntos en el tramo 2010-2018. La caída máxima (2 puntos) se produjo entre los años 2014-2015 (36,8 % al 34,8 %) y el máximo crecimiento (1,3 puntos) se ha repetido en los años 2016-2017 (33,5 % al 34,8 %) y 2017-2018 (34,8 % al 36,1 %). Es interesante subrayar como el año 2016 obtuvo las peores tasas de egresados en ambos sexos (46,6 % mujeres y 33,5 % hombres), y como entre los años 2017-2018 ambos sexos alcanzaron el máximo crecimiento de sus respectivas tasas por curso (1,1 puntos mujeres y 1,3 puntos hombres). Con estos datos, podemos afirmar que tras obtener en 2016 la peor tasa de titulados superiores en España desde la puesta en marcha de la Estrategia Europea 2020 (40,1 %, a 3,9 puntos del objetivo específico para el estado en 2020), en los últimos años se ha producido un crecimiento progresivo que, si bien sigue lejos del objetivo estipulado, permite afrontar los 2 próximos años con posibilidades reales de consecución.

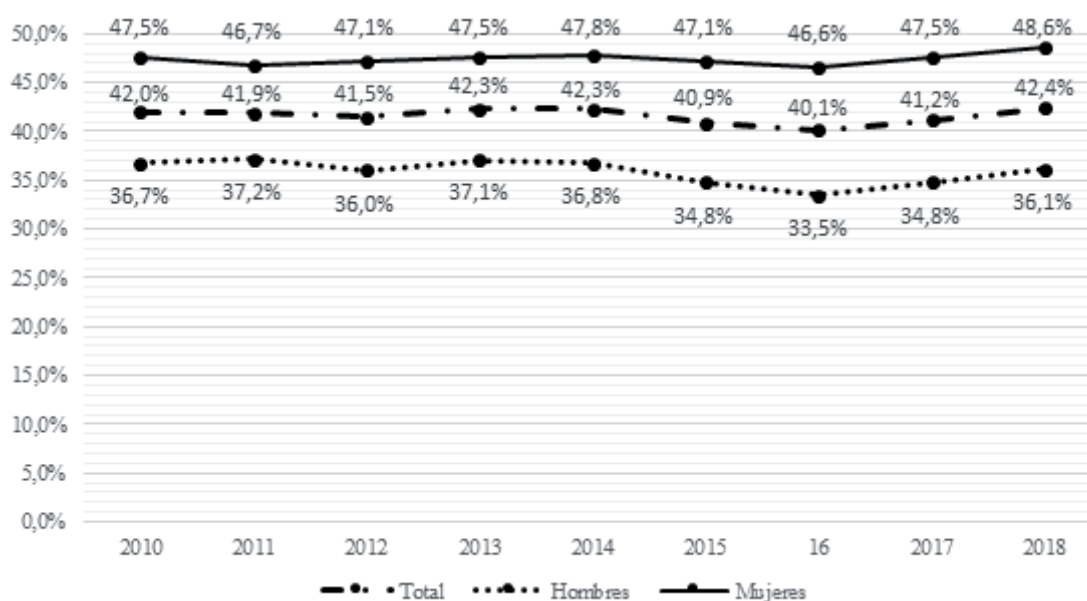


Figura 1. Evolución del porcentaje de titulados en educación superior (CINE 5-8), con edades comprendidas entre 30 y 34 años en España por sexo. Años 2010 a 2018

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos proporcionados por Eurostat (2019).

Otro dato relevante a considerar es conocer las tasas de egresados por Comunidades Autónomas, ofreciéndonos información necesaria para poder desarrollar e implementar medidas en post de alcanzar los hitos establecidos a nivel autonómico. En este caso, presentamos exclusivamente los datos de titulados con nivel de educación superior por comunidades (y Ciudades Autónomas) en el año 2018, diferenciando también por sexos. El motivo de no analizar la evolución se debe al interés de obtener una visión del momento actual más arraigada a un carácter nacional en función de las comunidades (véase figura 2).

El País Vasco obtiene la tasa de egresados con nivel de educación superior más alta de España con 57,1 % (62,2 % mujeres y 51,8 % hombres, siendo también los más altos respectivamente), 13,1 puntos superior al objetivo del 44 % establecido para España. Las otras comunidades autónomas que también superan el objetivo 2020 son el Principado de Asturias (52,1 %), Comunidad de Madrid (49,5 %), Comunidad Foral de Navarra (49,2 %), Cantabria (47,8 %), Cataluña (47,3 %), Aragón (46,6 %), Galicia (46,1 %) y la Rioja (45,1 %), estando entre 8,1 y 1,1 puntos por encima. Por el contrario, comunidades como Murcia (37,6 %), Castilla La Mancha (37,1 %), Extremadura (35,8 %), Canarias (35,7 %), Islas Baleares (34,9 %), Andalucía (32,5 %) y las Ciudades Autónomas de Melilla (32 %) y Ceuta (31,8 %) no alcanzan ni la tasa del 40 % estipulada como objetivo para la Unión Europea, estando entre 6,4 y 12,2 puntos del objetivo nacional.

Si atendemos a la desagregación de los datos por sexo en las comunidades y ciudades autónomas, en todas ellas se dio una mayor tasa de egresadas mujeres que hombres. A raíz de ello, es preciso destacar como las mismas 9 comunidades cuyas tasas eran superiores al objetivo nacional, tienen el porcentaje de mujeres con estudios de nivel superior por encima del 50 % (País Vasco, 62,2 %; Cantabria, 56,3 %; Comunidad Foral de Navarra, 55,5 %; Comunidad de Madrid, 54,7 %; Cataluña, 54,1 %; Galicia, 53,8 %; Principado de Asturias, 53,7 %; Aragón, 53,1 % y la Rioja 51,9 %). En el caso de los hombres, solo superaron el 50 % en el País Vasco (51,8 %) y el Principado de Asturias (50,5 %), mientras que en 11 comunidades autónomas (las ciudades autónomas de Melilla y Ceuta no reportan datos sobre egresados del sexo masculino) no se alcanza la tasa del 40 % fijada para la Unión Europea (Cantabria, 39,3 %; Galicia, 38,4 %; La Rioja, 38,1 %; Castilla y León, 33,9 %; Castilla La Mancha, 31,4 %; Canarias, 30,9 %; Andalucía, 26,7 %; Islas Baleares, 26,3 % y Extremadura, 23,4 %).

Continuando con la diferencia por sexos en las comunidades autónomas, la mayor diferencia en el año 2018 respecto a las tasas de titulados en educación superior se encuentra en Extremadura con 25,7 puntos (49,1 % mujeres respecto al 23,4 % de hombres), seguida de Islas Baleares con 17,1 puntos (43,4 % mujeres y 26,3 % hombres), Cantabria con 17 puntos (56,3 % mujeres por 39,3 % hombres) y Castilla y León con 16,9 puntos (50,8 % mujeres frente al 33,9 % de hombres). En ninguna de estas comunidades los hombres alcanzaban la tasa europea del 40 %, mientras que las mujeres superaban la tasa de España del 44 % salvo Islas Baleares. En cuanto a las menores diferencias por sexo, encontramos al Principado de Asturias con 3,2 puntos (53,7 % mujeres por 50,5 % de hombres), destacando por tener a ambos sexos por encima de la tasa específica de titulados en educación superior exigidos a España (44 %) por la Unión Europea. Esto también se produce en el País Vasco, aunque la diferencia por sexos se amplía a los 10,4 puntos (62,2 % mujeres y 51,8 % hombres). Destacar también la menor diferencia en las comunidades de Murcia, con 7,7 puntos (41,4 % mujeres respecto al 33,7 % de hombres) y Canarias, con 9,3 puntos (40,2 % mujeres frente al 30,9 % de hombres), pese a que en ellas ninguno de los sexos alcanza el porcentaje estipulado para España (44 %) y solo las mujeres superan el de la Unión Europea (40 %).

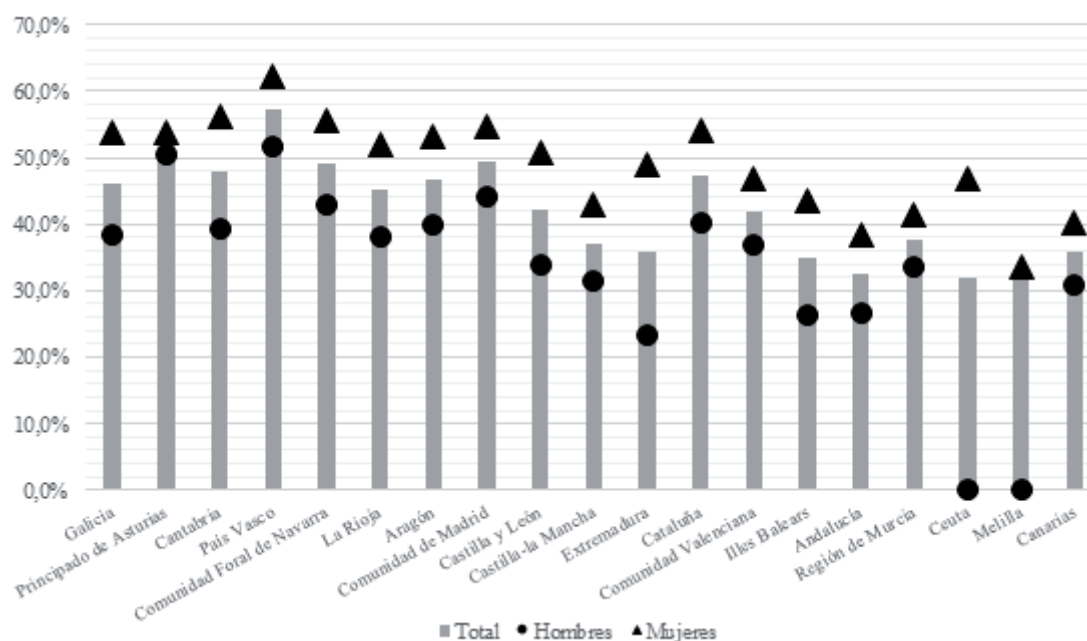


Figura 2. Porcentaje de población de 30-34 años con nivel de educación superior (CINE 5-8), por comunidad y Ciudad Autónoma y sexo. Año 2018

Fuente: Elaboración propia a partir de los datos proporcionados por Eurostat (2019).

En definitiva, tras los datos analizados (Eurostat, 2019), podemos corroborar que entre los jóvenes residentes en España con edades entre 30 y 34 años, la tasa de titulados en educación superior es mayor en las mujeres que los hombres. Respecto a las comunidades, el norte de España junto a la Comunidad de Madrid obtiene las mejores tasas de egresados para dicha franja de edad.

5. A modo de conclusión

Como hemos podido observar, la universidad en Europa ha cambiado tanto como lo ha hecho su contexto político, económico, social, religioso, cultural y educativo. Los intentos por alcanzar una unidad en educación superior, materializados en el plan Bolonia con el EEES y los objetivos de la Agenda 2020 referidos al ámbito educativo, han dado lugar a una variedad de consecuencias y hechos que hemos ido abordando a lo largo del artículo. No obstante, consideramos preciso exponer unas últimas afirmaciones en relación con el trabajo realizado.

La concepción de una Europa del conocimiento, vinculando el progreso a la universidad como motor de cambio, ha conllevado que el modelo predominante de educación universitaria sea el progresista, concibiendo una institución con capacidad de adaptación para responder de forma satisfactoria ante los retos, exigencias y demandas futuras.

Por otra parte, no cabe duda que el plan Bolonia ha favorecido la consolidación del EEES, favoreciendo así una movilidad y compatibilidad entre las instituciones de educación superior del continente. Sin embargo, como hemos señalado, la carencia de iniciativa legislativa por parte de la comunidad europea junto con que cada país ha introducido las reformas según la realidad de su contexto y que las propias universidades tienen autonomía en aspectos como la definición de los planes de estudio, hace que sigan

existiendo aspectos y/o factores que pulir y mejorar hasta lograr una implantación plenamente satisfactoria.

Por último, el objetivo de la Agenda 2020 vinculados a la tasa de egresados con titulación superior entre la población de 30 a 34 años (40 % a nivel europeo) será alcanzada si se mantiene la progresión actual y no existe ningún retroceso drástico. No obstante, es importante subrayar que junto con el aumento de titulados se deben considerar otros factores si se pretende lograr una economía europea inteligente, sostenible e integradora, siendo preciso la interrelación entre distintos ámbitos para alcanzar dicho fin.

6. Referencias Bibliográficas

- Ariño, A. (2009). La dimensión social y la innovación en el Espacio Europeo de Educación Superior. @tic. *Revista d'innovació educativa*, 2, 2-9.
- Ariño, A. (2014). La dimensión social en la educación superior. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 7(1), 17-41.
- Arriazu, R. & Solari, M. (2016). El papel de la educación en la Estrategia Europa 2020: una aproximación crítica. *Revista de Sociología de la Educación – RASE*, 9(1), 150-162.
- Bayen, M. (1978). *Historia de las Universidades*. Barcelona: Oikos-Tau.
- Berube, M. (2007). *What's Liberal about the Liberal Arts?* New York: W.W. Norton.
- Caro, C., Ahedo, J. & Esteban, F. (2018). La propuesta de educación moral de Kohlberg y su legado en la universidad: actualidad y prospectiva. *Revista Española de Pedagogía*, 76(269), 85-100. doi: <https://doi.org/10.22550/REP76-1-2018-04>
- Cobban, A.B. (1975). *The Medieval Universities: Their development and Organization*. London: Barnes & Noble.
- Collini, S. (2012). *What are universities for?* London: Penguin Group.
- Comisión Europea (2010). *EUROPA 2020. Una Estrategia para un crecimiento inteligente, sostenible e integrador*. Recuperado de <https://n9.cl/dq2wn>
- Comisión Europea (2019). *The European Semester in your country*. Recuperado de <https://n9.cl/s3no>
- Cortina, A. (2003). La universidad desde una perspectiva ética. En F. J. Peña (Coord.), *Ética para la sociedad civil* (pp. 39-65). Valladolid: Publicaciones de la Universidad de Valladolid.
- Derrida, J. (2002). *La universidad sin condición*. Madrid: Mínima Trotta.
- Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). (2019). *Estructura del EEES*. Recuperado de <http://www.eees.es/es/eees>
- Esteban, F. (2010). Quo Vadis, formación universitaria. *Revista Española de Pedagogía*, 68(247), 461-477.

- Esteban, F. (2018). *Ética del profesorado*. Barcelona: Herder.
- Esteban, F. & Hogan, P. (2017). El corazón del asunto: revisando cuestiones éticas en la educación superior. *Bordón*, 69(4), 11-15. doi: <https://doi.org/10.13042/Bordon.2017.690401>
- Esteban F. & Martínez, M. (2012). ¿Son universidades todas las universidades? Ña universidad como comunidad ética. *Bordón*, 64(3), 77-92.
- Esteban, F. & Planella, J. (2019). La universitat i els viatges (que potser cal fer). *Educació i història: Revista d'història de l'educació*, 33, 151-175.
- Esteban, F. & Román, B. (2016). *¿Quo vadis, universidad?* Barcelona: editorial UOC.
- Esteban, F., Mellen, T. & Buxarrais, M.R. (2014). Concepciones del profesorado universitario sobre la formación ética y ciudadana en el Espacio Europeo de Educación Superior: un estudio de caso. *RUSC. Universities and Knowledge Society Journal*, 11(3), 22-32. <http://dx.doi.org/10.7238/rusc.v11i3.1778>
- Eurostat (2019). *Base de datos. Estadísticas regionales de educación*. Recuperado de <https://ec.europa.eu/eurostat/data/database>
- Freitag, M. (2004). *El naufragio de la universidad y otros ensayos de epistemología política*. Barcelona: Ediciones Pomares.
- Garzón, F.A. (2017). El aprendizaje basado en problemas. *Revista Educación y Desarrollo Social*, 11(1), 8-23. doi: <http://dx.doi.org/10.18359/reds.2897>
- Gibbs, P. (2001). Higher Education as a Market: a problem or solution? *Studies in Higher Education*, 26(1), 85-94.
- González, V.M. & de los Ríos, S. (2010). Estrategia 2020: mujer, educación y empleo. *CLM Economía*, 17, 231-261.
- Kant, I. (1999). *La contienda entre las facultades de filosofía y teología*. Madrid: Trotta.
- Kerr, C. (2001). *The uses of the University*. Cambridge: Harvard University Press.
- Kiss, E. & Euben, P. (2010). *Debating moral education. Rethinking the Role of the Modern University*. Durham: Duke University Press.
- Laredo, P. (2007) Revisiting the third mission of universities: Toward a renewed categorization of university activities? *Higher Education Policy*, 20(4), 441-456.
- Llovet, J. (2011). *Adèu universitat. L'eclipsi de les Humanitats*. Barcelona: Galàxia Gutenberg.
- López Jiménez, D. (2015). Nuevas perspectivas para enseñanza de las ciencias jurídicas: a propósito de Bolonia. *Meritum*, 10(2), 105-128.
- Marcovicht, J. (2002). *La universidad (im)posible*. Madrid: Cambridge/OEI.
- Martínez, M. (2008). *Aprendizaje servicio y responsabilidad social de las universidades*. Barcelona: Octaedro.

- Martínez, M. & Esteban, F. (2005). Una propuesta de formación ciudadana para el EEES. *Revista Española de Pedagogía*, 63(230), 63-84.
- Matía, N. (2015). Estrategia Europa 2020. La estrategia europea para un crecimiento inteligente, sostenible e integrador. *Derecho y Cambio Social*, 41(12), 1-17.
- Michavila, F. (2011). Bolonia en crisis. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 9(3), 15-27.
- Michavila, F, Ripollés, M. y Esteve, F. (2011). *El día después de Bolonia*. Madrid: Tecnos.
- Michavila, F., Martínez, J.M., Martín-González, M., García-Peñalvo, F.J. y Cruz-Benito, J. (2018). Empleabilidad de los titulados universitarios en España. Proyecto OEEU. *Education in the Knowledge Society (EKS)*, 19(1), 21-39. doi: <http://dx.doi.org/10.14201/eks20171821932>
- Newman, J. (2008). Service learning as an expression of Ethics. *New Directions for Higher Education*, 142(3), 17-25.
- Oakeshott, M. (2009). *La voz del aprendizaje liberal*. Buenos Aires: Katz Editores.
- Oncina, F. (2008). *Filosofía para la Universidad, filosofía contra la Universidad (de Kant a Nietzsche)*. Madrid: Dykinson.
- Ortega y Gasset, J. (1930). *La misión de la universidad*. Madrid: Alianza Editorial.
- Rábade, M.P. (1996). *Las universidades en la Edad Media*. Madrid: Arco Libros.
- Reyes, A.E. (2015). Educación y formación en la Unión Europea: análisis del proceso de Bolonia, el Espacio Europeo de Educación Superior, la Estrategia Europa 2020 y el programa Erasmus+. *Derecho y Cambio Social*, 42(12), 1-23.
- Rodríguez, R. (2018). Dos décadas del proceso de Bolonia. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 23(76), 7-14.
- Rothblatt, S. & Wittrock, B. (Eds.). (1996). *La universidad europea y americana desde 1800*. Barcelona: Ediciones Pomares Corredor.
- Rüegg, W. (1994). Temas. En W. Rüegg (Ed.), *Historia de la Universidad en Europa. Las universidades en la Edad Media* (pp. 3-38). Bilbao: Editorial de la Universidad del País Vasco.
- Ruiz-Arriola, C. (2000). *Tradición, universidad y virtud. Filosofía de la Educación Superior en Alasdair MacIntyre*. Pamplona: EUNSA.
- Scott, J. (2006). The Mission of the University: Medieval to Postmodern transformations. *The Journal of Higher Education*, 77(1), 1-39.
- UNESCO (1998). *Declaración Mundial sobre Educación Superior en el Siglo XXI: Visión y Acción, y Marco de Acción Prioritaria para el Cambio y el Desarrollo de la Educación Superior. Documento aprobado por la Conferencia Mundial sobre Educación Superior el 9 de Octubre de 1998*. Recuperado de http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm