



## **LAS UNIVERSIDADES ANTE LAS PERSPECTIVAS DEL CAMBIO**

*Florentino Sanz Fernández*  
*UNED (Madrid)*

La Universidad española se encuentra en este momento ante el desafío de afrontar una reforma exigida sólo por la necesidad de adaptarse al denominado Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). En este caso no se trata de una reforma científica puesto que no se han detectado deficiencias ni obsolescencia en la docencia o en la investigación. Tampoco se trata de una necesidad política. El objetivo fundamental parece ser el declarado en la estrategia de Lisboa, el de preparar profesionales y adaptar las institución universitaria para competir con los Estados Unidos en el mercado de la educación y en convertir a la región europea en la región más competitiva del planeta. Se trata por lo tanto de conseguir con esta reforma un objetivo de tipo económico. Por todo ello, antes de aportar los grandes documentos que describen las exigencias de cambio de la universidad española en el momento actual y particularmente el cambio de las Facultades de Educación, nos parece muy conveniente ofrecer algunas reflexiones previas sobre el contexto mundial en el que este cambio se produce.

Por otra parte, y en una dirección complementaria, la denominada sociedad del aprendizaje está provocando otro tipo de cambios en las universidades. Se admite y legitima que el aprendizaje no sólo se adquiere a través de la vía formativa y en los espacios de las instituciones de enseñanza superior sino también en la experiencia laboral. Reconocer y validar los aprendizajes adquiridos en la experiencia está levantando interrogantes sobre nuevas funciones de las instituciones universitarias y sobre nuevos perfiles de los docentes e investigadores universitarios.

Proponemos por lo tanto tres partes en el hilo de nuestra reflexión:

- La mercantilización de la educación superior como escenario mundial del EEES
- Documentación actual sobre el Espacio Europeo de Educación Superior
- Las repercusiones sobre la enseñanza superior de una sociedad centrada en el aprendizaje.

### **1. LA MERCANTILIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR COMO ESCENARIO MUNDIAL DEL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR**

Antes de adentrarnos en el ámbito específico de la educación hagamos una rápida exposición sobre la evolución que está teniendo lugar en el ámbito de las políticas sociales y de servicios públicos.

#### **1.1. Del modelo de Estado Social hacia un modelo de política orientada hacia el máximo de Mercado**



El consenso de Washington, sintagma acuñado por John Williamson para sintetizar las propuestas de política económica que dominaban en la capital norteamericana a fines de los años 80, se ha convertido en un referente histórico respecto a la evolución de las políticas sociales ya que supone el abandono de las denominadas políticas de los Estado Sociales y apuesta por una fuerte ofensiva ideológica a favor del libre mercado. En realidad el Consenso de Washington, potencia políticas que tienden a delegar en el Mercado muchas de las tareas que venía afrontando directamente el Estado en el modelo del Estado Social. Se considera que la privatización de empresas de propiedad estatal no sólo constituye una fuente de ingresos a corto plazo para el Estado sino que, a largo plazo, se libera de la responsabilidad de financiar ulteriores inversiones. La lógica de las privatizaciones obedece a la creencia de que la industria privada se administra más eficientemente que la empresa estatal. El Consenso de Washington no propugna quizás, como suele decirse, una política de desaparición del Estado, pero sí una política de los Estados orientada hacia el máximo del Mercado.

En los países que van introduciendo las políticas de Mercado, la diferencia entre gasto público y el gasto privado en los servicios sociales va aumentando significativamente como podemos observar en el ejemplo siguiente.

GASTO PUBLICO Y PRIVADO EN PROTECCION SOCIAL, 1990  
Como % del PIB

	<u>Suecia</u>	<u>EE.UU</u>
Gasto público social	33.1	14.6
Gastos tributarios	0.0	1.3
Gastos privados educación	0.1	2.5
Gastos privados salud	1.1	2.5
Gastos privados pensiones	1.8	3.0
<b>Gasto total en protección social</b>	<b>35.5</b>	<b>29.6</b>

Como % del Gastos del Hogar

Gastos privados en Educación, Salud y Pensiones	2.7	18.8
Gastos en Cuidado de niños (day care)	1.7	10.4
Gastos Privados totales (% gastos del hogar)	4.4	29.2
Impuestos	36.8	10.4
Gastos privados más impuestos	41.2	39.6

Fuente: G. Esping – Andersen (2000) citado por Alejandro Foxley en ¿MAS MERCADO O MAS ESTADO PARA AMERICA LATINA?, artículo preparado para el Seminario del BID “Nuevas Fronteras de la Reforma del Estado”, Lima, Perú, Marzo 2004. <http://www.iadb.org/sds/doc/SGC-FOXLEY.pdf>

Entre Suecia (modelo de Estado) y EEUU. (Modelo de Mercado) existe una gran diferencia. La diferencia del gasto total en protección social representa seis puntos (de 29'6 a 35'5). Una diferencia que, siendo significativa, se queda corta si comparamos el origen de los gastos: el 33'1 % es gasto público en el modelo de Estado mientras, en



el modelo de Mercado, se reduce al 14'6%. Por otra parte los ciudadanos del Estado Social pagan 16'8 puntos más en concepto de impuestos que los del Estado Liberal. Eso quiere decir que muchos de los servicios en protección social han de ser comprados a título individual por los particulares en el modelo del Mercado, mientras que en el Modelo de Estado social los servicios son ofrecidos por igual a todos y pagados con una mayor cantidad de impuestos. De hecho, los gastos privados en educación, salud y pensiones son 16'1 puntos más en la sociedad americana que en la sueca.

Este proceso mercantilizador, aunque más lentamente que en Estados Unidos, también tiene su arraigo en Europa. Si queremos reflexionar sobre la evolución del estado social en Europa y, concretamente en España, nos veríamos obligados a consultar los estudios de Vicente Navarro<sup>1</sup>, uno de los analistas que mejor ha estudiado el estado social en España. Aportamos solamente algunos datos que dicho autor nos ofrece.

<b>Ingresos al Estado (como porcentaje del PIB)</b>		
	<b>1993</b>	<b>1999</b>
<b>España</b>	38,1%	39,9%
<b>UE-15</b>	44,1%	46,4%
<b>Gasto en protección social (% del PIB)</b>		
	<b>1993</b>	<b>2000</b>
<b>España</b>	24,0%	20,1%
<b>UE-15</b>	28,8%	27,3%

***Gasto en protección social (como porcentaje del PIB)***

	<b>1993</b>	<b>2000</b>
<b>España</b>	24,0%	20,1%
<b>UE-15</b>	28,8%	27,3%

***Gasto en protección social por habitante (en unidades de poder de compra)***

	<b>1993</b>	<b>2000</b>
<b>España</b>	3.049	3.713
<b>UE-15</b>	4.668	6.155

<sup>1</sup> VICENÇ NAVARRO ha publicado *Neoliberalismo y Estado del bienestar, y Globalización Económica, Poder Político y Estado del bienestar*. En el año 2002 obtuvo el premio Anagrama Ensayo por su obra *Bienestar insuficiente, democracia incompleta*.



Como podemos observar en las tablas anteriores El porcentaje del PIB ha ido disminuyendo desde 1993 al año 2000 tanto en España como en Europa, pasando de ser, en España, un 24,0% en el año 1993 aquel año, a un 20,1% en 2000, un descenso muy marcado de casi 4 puntos Menos que el descenso europeo de sólo 1'5 puntos.

Si comparamos España con Suecia (uno e los países más convencidos hasta ahora del modelo del estado social) la diferencia nos parece notable en algunos de los indicadores más significativos:

- En España, el 5,9% de la población adulta trabaja en sanidad, educación y servicios de ayuda a la familia (año 2000, último año para el cual existen datos comparables para los países de la UE). El promedio de la UE-15, 11%. En Suecia, tal porcentaje alcanza un 16,9%
- El porcentaje del PIB empleado en servicio sociales (año 2000) es un 20,1% . El promedio de la UE-15, es de un 27,3%. En Suecia, tal porcentaje es 32.3
- El gasto público educativo español como porcentaje del PIB es 4,3%. El promedio de la UE-15, 5,4% del PIB.

Según Vicente Navarro<sup>2</sup>, una respuesta, un tanto complaciente a esta pregunta, es que el PIB español ha crecido más rápidamente que el del promedio de la UE y que, por lo tanto, aun cuando el gasto público social en España ha crecido durante los años noventa en términos porcentuales, el porcentaje de tal gasto público social sobre el PIB ha ido descendiendo. En apoyo de estas tesis se señala que el gasto público social en España pasó de 100.849 millones de euros en 1993 a 122.525 millones en 2000, incrementándose por lo tanto en 21.675 millones.

## **1.2. La evolución de la Educación Superior en el escenario de las políticas de mercado**

Si realizáramos un rápido recorrido a través de la historia de la educación podríamos tipificar al menos cuatro grandes mutaciones que han alterado los modelos de enseñar durante los últimos siglos. En este momento nos encontraríamos en la cuarta

---

<sup>2</sup> VICENÇ NAVARRO (Coordinador) (2004): *El Estado de Bienestar en España*. Barcelona. Universidad Pompeu Fabra. Es un libro que recoge las ponencias presentadas en el seminario sobre el mismo título en la Universidad Menéndez Pelayo de Barcelona los días 18 y 19 de diciembre de 2003.



mutación, caracterizada, según varios analistas entre los que cabe destacar Brunner<sup>3</sup> y Niko Hirt<sup>4</sup>, por la mercantilización y la industrialización de la enseñanza.

- La primera mutación está marcada por el establecimiento de la enseñanza como función social específica. Es una mutación que transita desde el modelo educativo familiar y comunitario, un tanto informal y desorganizado, a otro modelo más metódico y del que se ocupan determinadas instituciones como la escuela y determinados profesionales específicamente (aunque no siempre exclusivamente) dedicados a la enseñanza.
- La segunda mutación se caracteriza por la politización de la enseñanza. Se produce en un momento en el que todo un conjunto de instituciones, explícita y exclusivamente dedicadas a la enseñanza se articulan para desempeñar una función conjunta en un estado o en una nación. Es la época en la que nacen los sistemas nacionales de enseñanza, abandonando los paradigmas educativos privados, particulares y religiosos para centrarse en un paradigma público, secularizado y homogéneo. Su objetivo prioritario es la construcción social del ciudadano.
- La tercera mutación está marcada por la masificación de los sistemas de enseñanza que demanda el nuevo contexto de la revolución industrial, caracterizada por aglutinar grandes masas de trabajadores en torno a las fábricas y por el tránsito de la población de los contextos rurales a los urbanos. Estas dos nuevas situaciones van a requerir aprendizajes masivos, sobre todo, de disciplina laboral que enseñe a los obreros a trabajar de forma muy diferente a como se hacía en los gremios y de disciplina urbana que enseñe a los rurales a convivir en los masificados medios urbanos. William Harris expresó con toda claridad que en la sociedad industrial moderna, la conformidad con el tiempo del ferrocarril, con el comienzo del día laboral en la fábrica, y con otras características de la vida en la ciudad requiere total precisión y regularidad que deben aprenderse en la escuela exigiendo al alumno que cumpla con sus deberes en el tiempo fijado, se levante al sonido de la campanilla, se mueva en línea y realice todos los movimientos con precisión.  
La evolución del trabajo, en el contexto de la revolución industrial avanzada, exigiría, más tarde, la enseñanza de competencias profesionales que por diferentes razones, (no nos vamos a ocupar ahora de analizarlas) seguía siendo masiva y corría a cargo de los presupuestos del Estado.

---

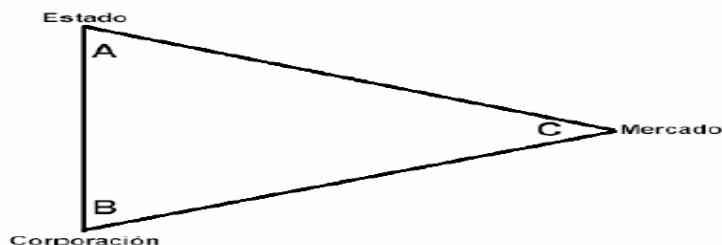
<sup>3</sup> BRUNNER, sociólogo de la Universidad de Oxford, es el director de la Escuela de Gobierno de la Universidad Adolfo Ibáñez, y director del Master en Gerencia y Políticas Públicas, ex director de la Facultad Latino Americana de Ciencias Sociales (FLACSO), actualmente trabaja como director del Programa de Educación de la Fundación Chile y es miembro del Consejo del Instituto Internacional de Planteamiento Educativo de la UNESCO. Acaba de coordinar (febrero de 2005) en la Universidad Adolfo Ibáñez, la publicación de un estudio titulado: *Guiar el mercado. Informe sobre la educación superior en Chile*

<sup>4</sup> NIKO HIRT (2003): *Los nuevos amos de la escuela. El negocio de la enseñanza*. Minor Network S.L. Editorial Digital. Madrid.



- En el momento actual nos encontramos ante una nueva coyuntura caracterizada por el valor mercantil del conocimiento. Vivimos una etapa de la historia, algunos la denominan una nueva era, en la que el conocimiento ha adquirido un extraordinario valor. Nos estamos refiriendo al conocimiento superior del que se apropian los profesionales altamente cualificados, es aplicado en los sectores tecnológicos estelares y circula no en las universidades de masas sino en los centros elitistas de educación superior. Muchos anuncian, que la valoración del conocimiento está ya lo suficientemente madura como para que pueda ser cotizado en bolsa y su expansión no tenga por qué depender de los recursos del Estado. Por otra parte, las nuevas tecnologías de la información y la comunicación favorecen la “industrialización” de la enseñanza y su puesta en circulación en la red del mercado de los servicios. Todo ello está haciendo posible que se esté pasando de la fase de la educación para todos a la de la educación para todos los que la puedan comprar o de la fase de las universidades de masa a la de las universidades de élite que son las que merecerán el verdadero título de centros superiores de enseñanza.

En este sentido se observa que los sistemas de educación superior, que hasta hace dos décadas giraban, según el triángulo de Clark, B.R. (1983)<sup>5</sup>, en torno al eje A/B (Estado-Corporaciones), han comenzado a acercarse al ángulo C que representa al mercado.



Frente al tradicional eje A/B en el que se desarrollaban las tradicionales tareas y actividades de los sistemas de enseñanza superior, están apareciendo y fortaleciéndose dos nuevos ejes orientados hacia el mercado. Por una parte el eje B/C en el que las instituciones presentan entre sí una lucha competitiva por los mejores alumnos, los mejores profesores y el mayor número de recursos y el otro eje A/C en el que los Estados desarrollan políticas educativas tendentes al mercado y a la formación en competencias prioritariamente productivas y rentables.

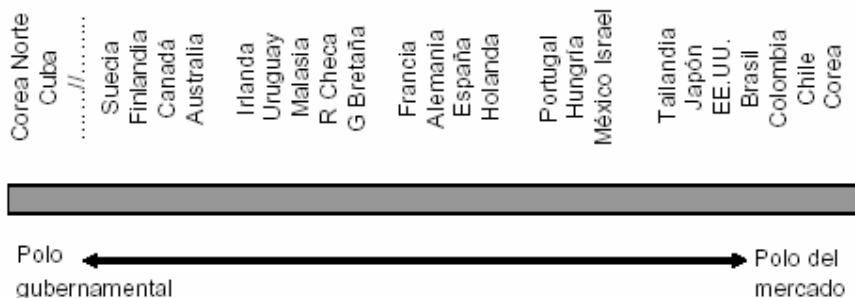
Un estudio comparado sobre la enseñanza superior publicado recientemente y coordinado por Brunner (2005) demuestra que, durante las dos últimas décadas, los sistemas de educación superior se han desplazado de tal forma hacia el polo del mercado o privado que, en diversas partes del mundo, éstos dejan de funcionar como una parte del sector público sujeta a la conducción y administración del gobierno y se

<sup>5</sup> CLARK, R.B., (1998): *Creating Entrepreneurial Universities. Organizational Pathways of Transformation*. Oxford: Pergamon – IAU Press.



asemejan más a un mercado donde las instituciones compiten para ofrecer el servicio educacional.

**Ubicación de varios sistemas de educación superior en el continuo de coordinación gubernamental – de mercado\***



Fuente: Brunner y otros (2005). *Guiar el Mercado. Informe sobre la Educación Superior en Chile*. Universidad Adolfo Ibáñez. (Chile).

### 1.3. De la Universidad Pública a la Universidad Privada

Siguiendo el análisis del Banco Mundial del año 2003 titulado *Construir Sociedades de Conocimiento: Nuevos Desafíos para la Educación Terciaria*<sup>6</sup> los medios económicos ejercen actualmente fuertes presiones sobre los servicios públicos para que éstos se adapten a las necesidades de la producción. En concreto, se pide al sistema de enseñanza que sea flexible y responda a los imperativos del mercado del trabajo. Todos los países pero especialmente los países en desarrollo están sometidos a grandes presiones para poder satisfacer la demanda de conocimiento superior que necesitan los sistemas productivos. En Brasil, por ejemplo, el incremento de matrícula en enseñanza superior ha sido de más del 70%. En China se establecieron más de 500 instituciones nuevas de enseñanza superior entre 1995 y 1999. Los gobiernos de países industrializados vienen invirtiendo en educación superior en torno al 15 -20% del total que dedican a educación (entre un 4-6% del PIB). Los países en vías de desarrollo dedican más del 20% de su presupuesto educativo al sector de la educación superior. Pero tanto unos como otros no pueden satisfacer la demanda con sólo los presupuestos fiscales, con mayor razón si las reformas liberales tienden a reducir la fiscalidad.

En un contexto de necesidades y demandas de conocimiento tan amplias, en el que los recursos públicos no son suficientes para abastecerlas, solamente caven dos salidas, o se aumenta la fiscalidad o se encarga al mercado que satisfaga esta demanda. En una política mundial en donde domina la política del máximo al mercado no parece extraño que la educación y especialmente la educación superior quede integrada en el

<sup>6</sup> Seguimos el análisis del Banco Mundial del año 2003 titulado *Construir Sociedades de Conocimiento: Nuevos Desafíos para la Educación Terciaria*. Se puede consultar en <http://www.bancomundial.org.mx/pdf/Educacion/LaEnsSup/4.pdf>



mercado internacional. Las negociaciones llevadas a cabo por la Organización Mundial del Comercio (OMC) para liberalizar el comercio de los servicios favorecen esta tendencia y es fruto al mismo tiempo de sus pretensiones. Desde 1995, El Acuerdo General sobre el Comercio de Servicios (AGCS) ha cambiado las perspectivas de la enseñanza superior como servicio. La formación, la capacitación superior y el conocimiento en términos generales constituyen desde entonces un mercado formal de orden internacional y determinados gobiernos ya han suscrito compromisos de liberalización en materia de servicios educativos o están invitando a las distintas empresas de formación a que se instalen en sus países. Los centros de formación superior son cada día más conscientes de que se están dirigiendo a consumidores que pueden elegir los mejores cursos existentes en el mercado.

Desde esta perspectiva se constata que la inversión de los gobiernos en educación superior, aunque aumente en algunos casos, tiende a ser proporcionalmente inferior a la inversión en formación de las empresas privadas. Si comparamos los gastos anuales de las empresas dedicados en el 2002 a la formación con los ocho países de la OCDE de los que se tienen datos disponibles observamos que las empresas aumentaron la inversión en material intangible en el que está incluida la formación de 18 mil millones, en el año 1997, a 28 mil millones de dólares en el 2002. (Banco Mundial 2003)<sup>7</sup> En cambio, de los ocho países de la OCDE de los cuales se tienen datos disponibles, en siete de ellos los gastos de origen privado para la educación superior terciaria han crecido en mayor proporción que los gastos públicos (salvo en Francia). En Canadá, Italia, Holanda y Suiza los presupuestos públicos han disminuido en términos reales (OCDE, 2001).

Para hacernos una idea del crecimiento del sector privado en la enseñanza superior en todas las regiones del mundo podemos citar solamente algunos ejemplos:

- En Portugal las universidades privadas se han expandido en menos de una década al punto que hoy representan 30% de las instituciones de educación terciaria, en las cuales está matriculado casi el 40% del total de la población estudiantil.
- Un estudio reciente sobre educación terciaria en América Latina y el Caribe reveló que la acelerada expansión de la tasa de matrícula y la mayor diversificación institucional de la región no tuvieron su origen en esfuerzos del Estado sino que, más bien, han surgido como respuesta del sector privado a la creciente demanda social y a los cambios ocurridos en el mercado del trabajo (BID, 1999). Muchos países de la región han presenciado el impresionante auge de las instituciones de educación terciaria privadas en los últimos quince años pasados. En Brasil el 71% de la matrícula en educación superior pertenece a centros privados. En la República Dominicana y El Salvador la tasa de matrícula

---

<sup>7</sup> Informe del banco Mundial (2003): *Aprendizaje Permanente en la economía global del conocimiento. Desafíos para los países en desarrollo.* Alfaomega Grupo Editor.



estudiantil en instituciones terciarias del sector privado subió aproximadamente de 25% en 1970 a cerca de 70% en 1996 (García Guadilla, 1998)<sup>8</sup>.

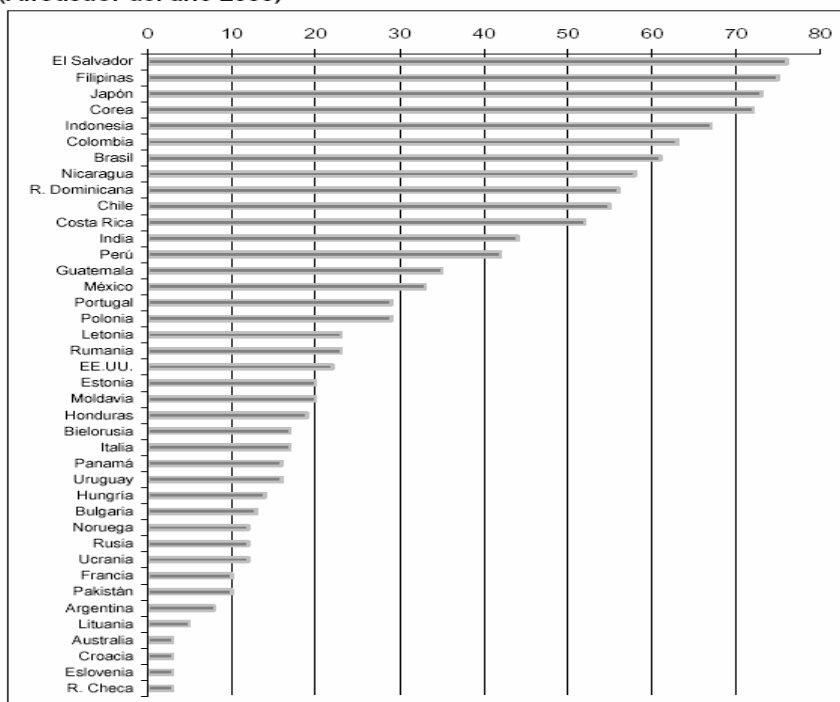
- El cambio de inclinación en la balanza entre la oferta pública y la privada ha sido aún más pronunciado en los antiguos países socialistas de Europa Oriental y Asia Central, donde ha habido una evolución rápida del sistema centralizado hacia el liberalismo económico. En muchos países e la Europa Oriental en donde solamente hace diez años se desconocía la enseñanza superior privada, ahora está en pleno auge el liberalismo. En Polonia hay 195 centros de enseñanza superior con 377 mil estudiantes. El promedio de estudiantes en instituciones privadas en la República Checa, Hungría, Polonia y Rumania es del 22% . En Filipinas y Corea el sector privado representa, respectivamente, el 80 y 75% del total de matrículas. Incluso en Bangladesh, donde no han comenzado a operar las Universidades privadas hasta 1992, éstas ya cuentan con 15% de la población estudiantil del país, y su crecimiento continúa.
- En los países del África subsahariana el número de instituciones educativas del sector privado creció aproximadamente de 30 en 1990 a más de 85 en 1999. En Costa de Marfil el número de estudiantes de los centros privados subió, entre los años 1991 a 1995, el 20% en la enseñanza primaria, el 33% en la secundaria, el 140% en la profesional y el 670% en la superior.

---

<sup>8</sup> GARCIA GUADILLA, Carmen. 1996. *Conocimiento, Educación Superior y sociedad en América Latina*. Ed. Nueva Sociedad-CENDES. Caracas.



**Porcentaje de matrícula privada en total matrícula educación superior  
(Alrededor del año 2000)**



Fuente: Brunner y otros (2005). *Guiar el Mercado. Informe sobre la Educación Superior en Chile*. Universidad Adolfo Ibáñez. (Chile).

#### 1.4. La enseñanza superior en la red del mercado

En primer lugar hay que aclarar que no todas las instituciones privadas de enseñanza superior tienen fines lucrativos sino que existen también aquellas que se rigen por otros principios no directamente rentables en términos económicos y que no se identifican totalmente con los fines del mercado. Nos estamos refiriendo a todo el ámbito de la denominada economía social en la que se pueden incluir fundaciones, cooperativas, ONGs ...etc. Son empresas que no dependen directamente de la venta de sus productos sino de donaciones, impuestos voluntarios, ...etc. y que por lo tanto aunque vendan sus productos lo hacen con criterios sociales y no siempre al precio de su coste.

Dicho esto nos parece importante resaltar que muchas de los centros de enseñanza superior privados van en busca, en este momento más que en ningún otro, de una rentabilidad económica. Hasta tal punto esto es así que ya dos de las más grandes sociedades de Estados Unidos especializadas en formación superior, Apollo y Sylvan Learning, están cotizando en bolsa.

Por otra parte, está apareciendo un tipo de universidades directamente ligadas a grandes empresas transnacionales. Hay que destacar la de Disney, Toyota y Motorola que funciona con un 4% de la nómina de la empresa, y administra 99 centros de



aprendizaje en 21 países<sup>9</sup>; las de IBM y Dow Chemical que funcionan como universidades virtuales.

Están apareciendo, al lado del modelo tradicional de universidades, nuevas instituciones de educación superior como son, por ejemplo, universidades corporativas, universidades de franquicia, empresas editoriales educativas, empresas de comunicación masiva, proveedores internacionales ...etc (Salmi, 2001)<sup>10</sup>. Este tipo de universidades, normalmente americanas, británicas o australianas, han comenzado a extenderse por Asia del Sur y Europa oriental. Actualmente existen en el mundo unas mil seiscientas universidades corporativas, algunas con autorización para dar títulos formales y otras no.

El mercado de la formación superior es, además, un mercado en auge. Según la banca americana Meryll-Lynch, para el año 2025 habrá el doble de estudiantes que existen en la actualidad, de 80 millones se pasará a 160.

La movilidad del estudiante buscando las mejores ofertas formativas es ya un hecho. A finales de los años noventa había más de un millón y medio de personas estudiando fuera de sus países en un mercado tasado por la OIT en 30 mil millones de dólares. Durante el año académico 2000-2001 hubo 547.867 estudiantes extranjeros en Estados Unidos y esto suponía una cifra aproximada del 3,8% de la matrícula total en las universidades de Estados Unidos y una contribución a la economía americana de unos 11,04 mil millones de dólares. En 1998, se podía contar más de un millón trescientos mil estudiantes extranjeros en los países de la OCDE y un año más tarde eran más de un millón y medio (OCDE, 2002). Es paradójico que en un momento en el que las tecnologías permiten estudiar sin salir de casa, la movilidad de estudiantes no ha sido nunca tan grande. Precisamente a este mercado es al que quiere acceder de una forma competitiva la Unión Europea y que forma parte del escenario que contextualiza el EEES.

Los países más poderosos compiten por obtener (comprar) personal altamente cualificado disponible en el mercado internacional. En el año 2000 Estados Unidos introdujo una enmienda a su ley de inmigración con el objetivo de poder expedir 600 mil visados a científicos. Algunas Universidades europeas ya han planteado la dificultad de poder competir con las universidades americanas en los sueldos que éstas ofrecen a sus profesores. Cerca del 25% de los estudiantes de ciencia e ingeniería inscritos en programas universitarios de postgrado en Estados Unidos proviene de otros países, es

---

<sup>9</sup> DENSFORD, L. (1999). *Motorola University: The next 20 years*. URL: [http://www.traininguniversity.com/magazine/jan\\_feb99/feature1.html](http://www.traininguniversity.com/magazine/jan_feb99/feature1.html) [Conferido em: 7 Feb. 2001].

<sup>10</sup> SALMI, JAMIL (2001) *La educación superior en un punto decisivo*. Ponencia presentada al Congreso de "Educación Superior, desafío global y respuesta nacional", Universidad de Los Andes, Santa Fé de Bogotá, junio 21 y 22.



decir, que entre 50 mil y 100 mil estudiantes extranjeros ingresan en el mercado norteamericano de capital humano avanzado.

Se estima, por ejemplo, que por lo menos 40% de los egresados de los prestigiosos institutos tecnológicos de la India buscan empleo en el exterior. Se estima que cerca de 30 mil africanos con título de doctorado viven fuera del continente africano y 130 mil de ellos se encuentran cursando estudios en el exterior. En el caso de Venezuela, 50% de los estudiantes egresados en el año académico 2000 de la Universidad Metropolitana, una de las más prestigiosas del país, fueron contratados por compañías multinacionales en otros países. En Bulgaria, la Unión Científica estima que 65% de los egresados universitarios (cerca de 300 mil personas) salieron del país en la última década.

**Cuadro 1.2 Emigrantes con calificaciones de educación terciaria por regiones o países específicos, 1990**

<i>País o región de origen</i>	<i>Número de emigrantes que residen en los EU</i>	<i>Número de emigrantes con educación terciaria que viven en EU</i>	<i>Proporción de emigrantes que residen en EU con educación terciaria sobre el total de emigrantes (porcentaje)</i>
México	2.700.000	351.000	13
Filipinas	730.000		50
China	400.000	200.000	50
India	300.000+	225.000+	75
República de Corea	300.000+	159.000+	53
África subsahariana	128.000	95.000	75
Jamaica			42
Trinidad y Tobago			46
Sudamérica			Aprox. 50

*Nota:* Incluye únicamente inmigrantes a países de la OCDE; las cifras totales reales son probablemente más altas.

*Fuente:* Carrington y Detragiache (1999).

### 1.5. El nuevo público de las instituciones de enseñanza superior

Por otra parte la procedencia de los estudiantes es cada vez menos lineal y nos encontramos con cantidades muy significativas de personas de 30 y 40 años que vuelven a estudiar desde el trabajo hayan estudiado o no con anterioridad otra carrera. Esto quiere decir que la fuente de público que accede a la enseñanza superior no es solamente el público juvenil que accede desde la enseñanza secundaria sino también el público adultos que accede desde las exigencias de su puesto de trabajo o desde las exigencias de sus responsabilidades o inquietudes sociales. Para el mercado de la enseñanza este público es más interesante en la medida, dice Kurt Larsen, en que la formación de los adultos es frecuentemente subvencionada en parte por las empresas y por lo tanto es una enseñanza muy rentable.

### 1.6. La contrapartida del modelo del mercado

La contrapartida de la mercantilización de la enseñanza superior se centra fundamentalmente en tres aspectos:



### **1.6.1. La equidad**

El principal problema del consenso de Washington es que en él queda prácticamente excluido el tema de la equidad. Esta exclusión es grave, porque uno de los lugares en donde más se aplican las políticas de ajuste derivadas del consenso (e implementadas por el FMI) es en América Latina. Y éste es el continente más desigual del planeta: el PIB per cápita del 20% más rico es 18'7 veces el PIB per cápita del 20% más pobre, cuando en la OCDE la proporción es de 6'8 y la media mundial es de 7'1. (Informe PNUD del 1997).

Se opta por disminuir la fiscalidad y los gastos estatales en determinados servicios y se anima a cubrirlos con los gastos de los hogares con lo que la solidaridad con las familias y los individuos menos pudientes decrece hasta tal punto que muchos servicios básicos no pueden ser satisfechos por los necesitados, la pobreza aumenta y las barreras entre pobres y ricos se ensanchan.

- Son notorias las desigualdades que el mercado del conocimiento no considera. Entre los países ricos y pobres en términos de inversión y capacidad científica y tecnológica. En 1996 se calculó que los países miembros de la OCDE representaban 85% de la inversión total en investigación y desarrollo; China, India, Brasil y los nuevos países industrializados de Asia Oriental 11%, y el resto del mundo tan solo 4%.
- Crecientes disparidades en los recursos financieros entre las universidades públicas y privadas. De las veinte primeras universidades de Estados Unidos (según el estudio aparecido en US News and World Report correspondiente a 2001), sólo dos de ellas, la Universidad de California en Berkeley y la Universidad de Michigan, son públicas.
- En el mercado laboral global del profesorado universitario los altos salarios pagados por universidades de un país pueden ejercer un impacto negativo en las instituciones de educación terciaria de otras partes del mundo, y así contribuir a una injusta fuga de cerebros. Ni siquiera las mejores universidades de Europa están inmunes a esta amenaza, como lo demuestran las recientes quejas de las directivas universitarias de Gran Bretaña respecto a que ya no pueden ofrecer sueldos competitivos para atraer a especialistas eminentes a la profesión académica (Adam, 2001).

### **1.6.2. Descuido de los problemas globales**

Los problemas del medio ambiente no se contemplan porque no se contabiliza como costo de producción el deterioro ecológico progresivo. En general, todos los problemas de largo plazo como el agua, la energía, el deterioro de la capa de ozono quedan postergados al actuar sistemáticamente bajo los efectos a corto plazo.

### **1.6.3. Descuido de los problema radicales**



Se habla mucho de competencia y competitividad pero se dice menos de la necesaria tarea gubernamental de luchar para que se mantengan condiciones auténticas de competencia en los mercados.

El ex - presidente del banco Mundial, James Wolfensohn, ha declarado recientemente que el mundo en el que vivimos está un poco enloquecido porque dedica 900.000 millones de dólares anuales en defensa y sólo 1.000 millones al desarrollo; porque se preocupa de las amenazas inmediatas y perdemos de vista las causas a largo plazo como la pobreza, frustración y falta de esperanza y porque no tiene 15 ó 20 líderes dispuestos a dedicar el 5% de su tiempo a tratar problemas globales (El País 8 de noviembre de 2004). También el Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) cuyo administrador es Mark Malloch Brown, antiguo Director de Asuntos Externos del Banco Mundial (periodo 1994-1996) y Vicepresidente de Asuntos de las Naciones Unidas del Banco Mundial (período de 1996 a 1999) considera que la privatización no es la panacea del desarrollo y para que la expansión del comercio beneficie a los pobres hay que establecer reglas de juego más justas en el plano internacional y hay que introducir otros factores como la participación ciudadana o la libertad cultural .

## 2. DOCUMENTACIÓN ACTUAL SOBRE EL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR

En Europa se están movilizand o todas las instituciones para generar una profunda transformación de los estudios superiores en toda la región. El objetivo de esta movilización como muy bien defiende el profesor José Luis Pardo<sup>11</sup> no es ni científico, ni político sino económico. “hasta en público reconocen sus promotores y defensores que este proyecto se apoya en una razón exclusivamente económica: la necesidad de competir con los Estados Unidos también en el mercado de la educación”.

Estas jornadas didácticas pretenden, entre otros objetivos, conocer el estado de la cuestión de la documentación y normativa existente sobre este proceso de reforma ya inminente. Sin querer ser exhaustivos en presentar la documentación existente<sup>12</sup> ofrecemos los documentos que a nuestro juicio son más significativos.

### 2.1. Los documentos básicos

El inicio de esta reforma europea universitaria tiene su origen en mayo de 1998, cuando los ministros de Educación de Francia, Italia, Reino Unido y Alemania firman en París la denominada *Declaración de la Sorbona*<sup>13</sup> . Esta declaración recibe el apoyo

<sup>11</sup> PARDO, J.L. (2005): La dudosa modernización de la educación superior. Diario EL PAÍS (21/03/05).

<sup>12</sup> Un trabajo más amplio, del que soy autor, ha sido admitido por **Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria** para su publicación en el volumen 17 (2005), con el título *El espacio europeo de educación superior: documentos para una (o varias) teorías de la educación*

La revista Interuniversitaria de Teoría de la Educación está a punto de publicar un artículo más amplio sobre esta misma temática.

<sup>13</sup> Sorbona: [http://www.aneca.es/modal\\_eval/docs/declaracion\\_sorbona.pdf](http://www.aneca.es/modal_eval/docs/declaracion_sorbona.pdf)



de otros 31 países europeos cuyos ministros de educación firman en Bolonia<sup>14</sup> en junio de 1999, con el fin de establecer un Espacio Europeo de Educación Superior. En torno a la enseñanza superior otro encuentro de relieve es el de la *Convención de Instituciones Europeas de Enseñanza Superior que tuvo lugar en Salamanca*<sup>15</sup>, en el año 2001, para preparar la reunión de ministros de educación de Praga, en la que se reivindica la educación superior como servicio público, atractivo para personas de cualquier región del mundo. La siguiente reunión tiene lugar en Praga, en mayo de 2001 y es donde se confirman, en el *Comunicado de Praga*<sup>16</sup>, los objetivos establecidos en Bolonia, con un intermitente interés por promover la competitividad del Espacio Europeo de Educación Superior y por atraer a estudiantes del resto de países del mundo. Ya antes, y esto es muy importante, se había establecido, en marzo del año 2000 en Lisboa, lo que viene en denominarse como estrategia de Lisboa<sup>17</sup> en donde la formación queda constreñida al ámbito de la competitividad productiva. El último avance se da en la reunión de Ministros de Berlín, en septiembre de 2003. En el *Comunicado de Berlín*<sup>18</sup> se recoge el importante papel que van a jugar en el futuro las redes y organismos de evaluación de la calidad en el Espacio Europeo. Lo que serán las universidades hasta el 2010 se encuentra en la *Declaración de Graz*<sup>19</sup>: *Después de Berlín el papel de las universidades*. La próxima Conferencia Internacional de Ministros se celebrará en Mayo de 2005 en Bergen (Noruega).

## 2.2. Algunos documentos de interés europeo

La Asociación Europea de Universidades (AEU) publica *El Plan de acción*<sup>20</sup> de la AEU para el 2004 y 2005 que implica una reflexión sobre la transformación en Europa del ámbito universitario. Disponemos, además, de tres informes sobre las tendencias en educación superior. Es interesante el III que lleva por título: *Tendencias 2003 Progreso hacia el Espacio Europeo de Educación Superior. Cuatro años después de Bolonia: Pasos hacia una reforma sostenible de la Educación Superior en Europa*<sup>21</sup>

Richard de Lavigne, consejero para los ECTS y movido por la demanda del profesorado europeo, ha publicado *Créditos ECTS y métodos para su asignación*<sup>22</sup> (Marzo de 2003).

El documento, *Sistema Europeo de Transferencia de Créditos (ECTS) Unión Europea y Países de Próxima Adhesión*<sup>23</sup>, está elaborado con datos extraídos de de los análisis sobre las tendencias en educación superior, citados anteriormente.

<sup>14</sup> Bolonia: ([http://www.aneca.es/modal\\_eval/docs/declaracion\\_bolonia.pdf](http://www.aneca.es/modal_eval/docs/declaracion_bolonia.pdf))

<sup>15</sup> Salamanca: [http://www.aneca.es/modal\\_eval/docs/mensaje\\_convencion\\_salamanca.pdf](http://www.aneca.es/modal_eval/docs/mensaje_convencion_salamanca.pdf)

<sup>16</sup> Praga: [http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/Prague\\_communicuTheta.pdf](http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/Prague_communicuTheta.pdf)

<sup>17</sup> Estrategia de Lisboa: [http://ue.eu.int/ueDocs/cms\\_Data/docs/pressData/en/ec/00100-r1.en0.htm](http://ue.eu.int/ueDocs/cms_Data/docs/pressData/en/ec/00100-r1.en0.htm)

<sup>18</sup> Berlín: [http://www.ulpgc.es/hege/almacen/download/6930/Espacio\\_Europeo\\_esp.pdf](http://www.ulpgc.es/hege/almacen/download/6930/Espacio_Europeo_esp.pdf)

<sup>19</sup> Graz: [http://www.ulpgc.es/hege/almacen/download/6929/ees\\_DeclFINAL\\_Graz.pdf](http://www.ulpgc.es/hege/almacen/download/6929/ees_DeclFINAL_Graz.pdf)

<sup>20</sup> [http://www.eua.be/eua/jsp/en/upload/Action\\_Plan\\_2004\\_2005\\_FR.1082543352370.pdf](http://www.eua.be/eua/jsp/en/upload/Action_Plan_2004_2005_FR.1082543352370.pdf)

<sup>21</sup> [http://www.crue.org/espaeuro/lastdocs/Traduccion\\_Tendencias03.pdf](http://www.crue.org/espaeuro/lastdocs/Traduccion_Tendencias03.pdf)

<sup>22</sup> [http://www.aneca.es/modal\\_eval/docs/doc\\_conv\\_gral1.pdf](http://www.aneca.es/modal_eval/docs/doc_conv_gral1.pdf)



### 2.3. Documentos de interés para España

En España se han producido varios análisis e informes sobre el EEES desde varias instituciones: la Conferencia de Rectores de Universidades Españolas (CRUE), el Consejo de Coordinación Universitaria (CCU), La Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y la Acreditación (ANECA). También hay que considerar la normativa que sobre este ámbito se está produciendo desde el Ministerio de Educación y Ciencia (MEC). Entre la documentación a destacar se encuentra:

- *El Sistema Universitario Español y el Espacio Europeo de Educación Superior*<sup>24</sup>  
Este documento tiene como objetivo informar sobre los aspectos más destacados del proceso de Bolonia y de la importancia que tiene para España, como miembro de la Unión Europea, la adaptación de su sistema universitario al Espacio Europeo de Educación Superior.
- *Declaración de Bolonia: adaptación del sistema educativo español a sus directrices. Estudio comparado*<sup>25</sup>. Es un documento, fruto de la Conferencia de Rectores de las universidades españolas del 14 de diciembre de 2000.
- *La integración del sistema universitario español en el espacio europeo de enseñanza superior*<sup>26</sup>. Es un documento marco elaborado por el Ministerio de Educación, Cultura y Deportes (febrero 2003).
- *Suplemento Europeo al Título*<sup>27</sup> (septiembre de 2002).
- *El crédito europeo y el Sistema Educativo español*.<sup>28</sup> Informe Técnico realizado por R. Paganí (2002).
- *La duración de los estudios de grado*<sup>29</sup> elaborado por Grupo de EEES de la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE) sobre Espacio Europeo de Enseñanza Superior (16 de junio de 2004).
- *Real Decreto 56/2005, de 21 de enero*, por el que se regulan los estudios universitarios oficiales de Posgrado. Este decreto estuvo precedido por un *Proyecto de real decreto por el que se regulan los estudios universitarios oficiales de postgrado*<sup>30</sup>. Merece la pena comparar el real decreto y su proyecto.
- *Real Decreto 55/2005, de 21 de enero*, por el que se establece la estructura de las enseñanzas universitarias y se regulan los estudios universitarios oficiales de Grado. Igualmente que el RD de estudios de postgrado, este decreto estuvo precedido por el *Proyecto de real decreto por el que se establece la estructura de las enseñanzas universitarias y se regulan los estudios universitarios*

---

<sup>23</sup> [http://www.aneca.es/modal\\_eval/docs/doc\\_conv\\_aneca2.pdf](http://www.aneca.es/modal_eval/docs/doc_conv_aneca2.pdf)

<sup>24</sup> [http://www.aneca.es/modal\\_eval/docs/doc\\_conv\\_aneca1.pdf](http://www.aneca.es/modal_eval/docs/doc_conv_aneca1.pdf)

<sup>25</sup> [http://www.ulpgc.es/hege/almacen/download/4854/adaptacion\\_bologna.doc](http://www.ulpgc.es/hege/almacen/download/4854/adaptacion_bologna.doc)

<sup>26</sup> [http://www.ulpgc.es/hege/almacen/download/4861/integracion\\_Marco10Feb03.doc](http://www.ulpgc.es/hege/almacen/download/4861/integracion_Marco10Feb03.doc)

<sup>27</sup> [http://www.ulpgc.es/hege/almacen/download/4856/suplemento\\_europeo\\_titulo.doc](http://www.ulpgc.es/hege/almacen/download/4856/suplemento_europeo_titulo.doc)

<sup>28</sup> [http://www.ulpgc.es/hege/almacen/download/4857/credito\\_europeo.doc](http://www.ulpgc.es/hege/almacen/download/4857/credito_europeo.doc)

<sup>29</sup> <http://www.crue.org/espaeuro/encuentros/grupotrabajo-vigo-docs.htm>

<sup>30</sup> [http://eees.universia.es/eees\\_ProyectoRD\\_POSTGRADO.pdf](http://eees.universia.es/eees_ProyectoRD_POSTGRADO.pdf)



oficiales de grado<sup>31</sup>. Interesa igualmente comparar el real decreto y su proyecto previo.

#### 2.4. Documentos de interés para las Facultades de Educación o Pedagogía

- *Tuning Educational Structures in Europe*<sup>32</sup> (2003). *Tuning* es el proyecto de mayor impacto creado por las Universidades Europeas para responder al reto de la Declaración de Bolonia y del Comunicado de Praga y en el que ha participado la Universidad de Deusto como universidad coordinadora.
- *Los Informes Finales de la Primera Convocatoria del Programa de Convergencia de la ANECA* que se pueden bajar de la Oficina de Convergencia Europea de la Universidad de Valencia<sup>33</sup>.

Los proyectos relacionados con las Facultades de Educación son los *Proyectos de titulaciones de Maestros y proyecto de Pedagogía y educación social*<sup>34</sup> que se han compartido en dos redes de trabajo: la RED EDUCACIÓN y la RED MAGISTERIO. Tenemos dos Informes Finales sobre Educación cuyos proyectos fueron aprobados en la primera convocatoria de la ANECA:

- *Diseño de las titulaciones de grado de pedagogía y educación social*<sup>35</sup> coordinado por Aurelio Villa de la Universidad Deusto y elaborado por la RED EDUCACION
- *La adecuación de las Titulaciones de Maestro al Espacio Europeo de Educación Superior. INFORME FINAL*<sup>36</sup>.

La denominada RED EDUCACIÓN se forma a partir de la aprobación por parte de la ANECA del diseño de proyecto sobre las titulaciones de Educación Social y Pedagogía. Hasta llegar al informe final, al que ya hemos aludido, se elaboraron otros estudios que también merece la pena citar:

- *Análisis comparado de los estudios superiores de educación en Europa* (excepto formación del profesorado). Coordinado por Joan M<sup>a</sup> Senent, de la Universidad de Valencia, se centró en elaborar un documento de trabajo que se consideró el punto de partida para conocer la perspectiva europea y sus principales tendencias.
- *Las titulaciones de Pedagogía y Educación Social en las universidades españolas: planes de estudio y salidas profesionales*. Coordinado por

<sup>31</sup> [http://ees.universia.es/ees\\_ProyectoRD\\_Grado.pdf](http://ees.universia.es/ees_ProyectoRD_Grado.pdf)

<sup>32</sup> <http://www.relint.deusto.es/TUNINGProject/index.htm>

<sup>33</sup> <http://www.uv.es/oce/web%20castellano/informes1conv.htm> en *Proyectos de titulaciones* [http://www.aneca.es/modal\\_eval/conver\\_docs\\_titulos.html](http://www.aneca.es/modal_eval/conver_docs_titulos.html)

<sup>34</sup> [http://www.ugr.es/~magister/proyecto\\_aneca/actas.htm](http://www.ugr.es/~magister/proyecto_aneca/actas.htm)

<sup>35</sup> <http://www.uv.es/oce/web%20castellano/Pedagogia.pdf>

<sup>36</sup>

[http://www.uv.es/oce/web%20castellano/informe%20final%20magisterio%20\(PDF\)/Informe%20final%20Magisterio.pdf](http://www.uv.es/oce/web%20castellano/informe%20final%20magisterio%20(PDF)/Informe%20final%20Magisterio.pdf)



Marta Ruiz (UNED)<sup>37</sup>. Son interesantes los datos comparativos de planes, perfiles profesionales y los datos estadísticos que aporta.

- *Perfiles profesionales y sus competencias en cada una de las dos titulaciones (Pedagogía y Educación Social)*, coordinada por Aquilina Fueyo (Oviedo).
- *Criterios e indicadores de calidad*, coordinada por Joan Mateo (Barcelona).

Todo este proceso de reflexión realizado bajo el paraguas de la ANECA ha sido presentado últimamente. (febrero de 2005) en los libros blancos<sup>38</sup> del Título de Grado en Pedagogía y Educación Social (I y II) y Libro Blanco del Título de Grado en Magisterio (I y II). En estos libros de fácil lectura se puede encontrar resumido todo el producto de un laborioso proceso.

## 2.5. A propósito de la documentación sobre el EEES

El discurso oficial de la Unión Europea se debate en un difícil equilibrio entre la tradición social europea y la política neoliberal de mercado. En realidad, la Unión Europea, en la Conferencia de Lisboa, se inclina a favor de un modelo de educación productivo que sirva para hacer de Europa la región más competitiva del planeta. Esta opción por un proyecto educativo neoliberal produce tensiones y movimientos complementarios que no deberían ser desconocidos en cualquier investigación sobre la educación superior en Europa.

En España existen movimientos críticos al pensamiento dominante de la UE sobre el EEES. En este sentido se pronunció el XI Congreso de Formación del Profesorado que tuvo lugar en Segovia (17-19 febrero) en el que se cuestionó el paradigma de competencias como modelo dominante para la Enseñanza Superior en Europa. Las ponencias y comunicaciones pueden consultarse en la red<sup>39</sup>.

Entre los universitarios, uno de los más críticos es Carlos Taibo, quien ha publicado varios libros y artículos sobre la Unión Europea. El último lleva por título *No es lo que nos cuentan*<sup>40</sup> en donde hace una crítica a la Unión Europea realmente existente (Taibo, 2004).

Reflexiones críticas directamente dirigidas al EEES, las podemos encontrar además de en nutrido grupo que asistió al XI Congreso de Formación del Profesorado de Segovia, en otros analistas como los profesores José Luis Pardo, de la Universidad Complutense y ya citado anteriormente, o también en Teresa Gómez del Castillo y Antonio Aguilera, de la Universidad de Sevilla. Una de sus publicaciones: *Perspectivas de la universidad española en el espacio europeo de educación superior*<sup>41</sup>, la podemos encontrar en internet.

<sup>37</sup> <http://www.ucm.es/info/the/eees/lastitul.pdf>

<sup>38</sup> [http://www.aneca.es/modal\\_eval/conver\\_docs\\_titulos.html](http://www.aneca.es/modal_eval/conver_docs_titulos.html)

<sup>39</sup> <http://www.aufop.org/xi-congreso/listacomunicacionesSG.asp>

<sup>40</sup> TAIBO, C. (2004): *No es esto lo que nos cuentan. Una crítica a la Unión Europea realmente existente*. Barcelona. Ediciones B. Grupo Z.

<sup>41</sup> <http://www.ull.es/publicaciones/latina/20041257aguilera.htm>



## 2.6. Algunos datos de Interés a tener en cuenta en las Facultades de Educación<sup>42</sup>

La gran mayoría de los datos que ofrecemos en esta sección pertenecen a los análisis realizados, en el marco del proyecto aprobado por la ANECA, por las redes de Educación y Magisterio. Los presentamos tal cual, con algún pequeño comentario nuestro y sintiéndonos plenamente deudores de sus autores. La publicación de los libros blancos sobre Pedagogía y Magisterio hacen más fácil su consulta y su complemento para aquellos que quieran profundizar sobre este estudio.

### 2.6.1. Datos sobre la evolución del alumnado de las Facultades de Educación

La evolución del número de plazas ofertadas para la matrícula de primer curso en los últimos 10 años en el título de Pedagogía, siguiendo los datos aportados por el informe elaborado por la Secretaría General del Consejo de Coordinación Universitaria<sup>43</sup>, ha sido la siguiente:

93/94	94/95	95/96	96/97	97/98	98/99	99/00	00/01	01/02	02/03
2.103	2.258	3.158	3.175	2.872	3.028	2.822	2.667	2.640	2.503

### 2.6.2. Oferta, demanda y matrícula en diferentes licenciaturas (CENTROS PROPIOS) ABRIL 2004

Podemos observar cómo la oferta de matrícula en Pedagogía es más del doble de la demanda y que por lo tanto más del 50% de los alumnos de pedagogía no han elegido en primera opción esta carrera. Lo cual ha de ser tenido en cuenta pues ofrece un perfil del estudiante en pedagogía muy particular.

<sup>42</sup> Todos los datos de esta sección están recogidos de RED EDUCACIÓN: *Documento de trabajo las titulaciones de pedagogía y educación social en las universidades españolas: planes de estudio y salidas profesionales* (2003) y cuyos autores son: Misericordia Camps (Rovira i Virgili), M<sup>a</sup> José Carrera (Valencia), Benito Echeverría (Barcelona), Aquilina Fueyo (Oviedo), Teresa González Ramirez (Sevilla), Montserrat Guasch (Rovira i Virgili), Marius Martínez (Autónoma de Barcelona), Bernardo Martínez Mut (Politécnica de Valencia), Charo Reparaz (Navarra), Jordi Riera (Colegio Profesional de Pedagogos de Cataluña), Marta Ruiz Corbella (UNED) coordinadora, Xavier Ucar (Sociedad Ibérica de Pedagogía Social).

<sup>43</sup> Consejo de Coordinación Universitaria (2003) *Estudio sobre la evolución de la oferta de los títulos universitarios oficiales*. Únicamente se recogen los datos de 15 universidades que imparten este título.



Centros Propios					
TITULACIÓN	OFERTA	DEMANDA	MATRÍCULA	D/O	M/O
Licenciado en Administración y Dirección de Empresas	12.544	13.350	11.663	106%	93%
Licenciado en Ciencias de la Actividad Física y del Deporte	763	1.533	799	201%	105%
Licenciado en Ciencias Políticas y de la Administración	1.202	830	1.007	69%	84%
Licenciado en Comunicación Audiovisual	1.363	3.691	1.414	271%	104%
Licenciado en Derecho	12.993	7.994	9.930	62%	76%
Licenciado en Economía	5.594	3.121	4.981	56%	89%
Licenciado en Pedagogía	2.349	1.053	2.263	45%	96%
Licenciado en Periodismo	2.291	4.057	2.321	177%	101%
Licenciado en Psicología	5.961	7.829	5.949	131%	100%
Licenciado en Publicidad y Relaciones Públicas	1.807	3.456	1.717	191%	95%
Licenciado en Sociología	1.762	906	1.336	51%	76%
<b>CICLO LARGO CIENCIAS SOCIALES Y JURÍDICAS</b>	<b>48.629</b>	<b>47.820</b>	<b>43.380</b>	<b>98%</b>	<b>89%</b>

### 2.6.3. La inserción laboral del pedagogo en los últimos cinco años.

La tasa de inserción laboral se encuentra entre un 65 y un 85%, observándose diferencias significativas entre comunidades autónomas. Cataluña y el País Vasco tienen una tasa más alta.

### 2.6.4. El tiempo que tardan en encontrar empleo

- Entre un 30 y 40% encuentra trabajo antes de finalizar los estudios
- el 60 y 50% encuentran trabajo en los 6 meses posteriores a la finalización de los estudios
- aproximadamente un 8% tarda más de un año en encontrar el primer empleo.

### 2.6.5. Vías de acceso al puesto de trabajo.

- Entre un 30 y un 45% a través de la red de contactos personales y la convocatoria pública.
- Aproximadamente un 20-25% responde a una convocatoria pública (aparecida en prensa, en el INEM, en boletines oficiales, etc.)
- Un 20% se coloca tras haber presentado su autocandidatura a alguna empresa.
- El porcentaje restante responde a formas de colocación como las bolsas de trabajo, el autoempleo y otras

### 2.6.6. Tipo de contrato y duración.

- Entre un 20 y un 25% trabajan en tareas no relacionadas con su actual titulación.
- Aproximadamente el 50% de titulados en Pedagogía obtiene un contrato temporal. De estos, la gran mayoría presenta un contrato de entre 3 y 18 meses de duración, reduciéndose a un 20%, aproximadamente, los que consiguen un trabajo de más de 18 meses, y otro 20% aproximado los que consiguen un trabajo por menos de 3 meses.
- Un 30-40% de la población estudiada obtiene un contrato indefinido.



### **2.6.7. Titulación requerida para el puesto de trabajo.**

- Se pide la licenciatura en Pedagogía en aproximadamente el 40% de los casos.
- Entre un 20 y un 30% de los casos se pide otra titulación universitaria (generalmente Magisterio).
- Alrededor de un 10-15% requiere de algún ciclo formativo de grado medio o superior.

### **2.6.8. Grado de satisfacción y cumplimiento de expectativas.**

- el grado de satisfacción de los pedagogos en su puesto de trabajo parece ser bastante elevado, con lo cual podemos inferir que sus expectativas de trabajo al acabar los estudios se cumplen en su gran mayoría (aproximadamente un 60% afirma esto).

### **2.6.9. Tipología de empresas en las que trabajan los pedagogos.**

- Alrededor de un 40% de los pedagogos trabaja en la empresa pública. Los sectores de actividad mayoritarios en que se encuentran dichas empresas públicas son la enseñanza y la formación (formación permanente, formación en la empresa, formación de formadores).
- En el ámbito de la empresa privada, la variedad es muy amplia: desde las secciones de Recursos Humanos y/o de Formación de empresas diversas (de producción de bienes, empresas de servicios a las personas, empresas de iniciativa social...) hasta las editoriales (producción de materiales educativos), pasando por los tradicionales gabinetes pedagógicos o psicopedagógicos, las consultorías o las más novedosas empresas relacionadas con las TIC, con la educación ambiental, o con el ocio y el turismo.

Un listado orientativo de tipologías de empresa en las cuales se colocan actualmente los pedagogos, elaborado a partir de los datos que las distintas universidades ofrecen sobre el *Practicum* puede ser el siguiente:

- Ayuntamientos (Servicios Sociales, Salud Pública, Area de Formación)
- Gobiernos autónomos (en departamentos relacionados con los servicios sociales, el bienestar y la familia, la justicia y la educación)
- Centros residenciales de Acción Educativa (infancia en riesgo social)
- Equipos de atención a la infancia y a la adolescencia en riesgo social
- Centros penitenciarios
- Escuelas de Educación Infantil y Primaria (departamentos de orientación)
- Escuelas de Educación Especial
- Institutos de Educación Secundaria (departamentos de orientación)
- Equipos y Gabinetes psicopedagógicos
- Centros de recursos educativos



- Centros y servicios para la inserción socio-laboral
- Centros socio-sanitarios para gente mayor
- Empresas dedicadas al ocio
- Áreas de Formación y RRHH de empresas diversas
- Centros de comunicación y de recursos multimedia aplicados a la educación
- Editoriales
- Iniciativas de educación ambiental

Toda esta tipología de empresa se ubica en dos grandes contextos: el contexto educativo formal y el contexto educativo no formal, siendo en este último donde se están consolidando sectores de ocupación relativamente nuevos para el pedagogo (ocio, editorial, inserción socio-laboral, TIC).

#### ***2.6.10. Funciones que desempeñan los pedagogos.***

Los perfiles profesionales que presentan los pedagogos son los siguientes (destacaremos, en este resumen, únicamente los más significativos):

- técnico de formación
- técnico de orientación e inserción
- consultor educativo
- técnico de recursos humanos
- formador de formadores
- coordinador o gestor cultural
- director institución educativa
- diseñador de materiales didácticos multimedia
- coordinador de formación *on line*
- pedagogo terapeuta
- pedagogo social

Los perfiles más consolidados, tradicionales, son los relacionados con la formación, la coordinación y la dirección y la pedagogía terapéutica (intervención educativa en Necesidades Educativas Especiales).

### **3. LAS REPERCUSIONES SOBRE LA ENSEÑANZA SUPERIOR DE UNA SOCIEDAD CENTRADA EN EL APRENDIZAJE**

Otro aspecto de no menor calado y, por otra parte, muy relacionado con la mercantilización del conocimiento es la incidencia que en el momento actual está teniendo el aprendizaje por contraposición a la enseñanza.

Se vive en una sociedad en la que importan más los productos que los procesos. En el caso del conocimiento importa cada día más lo aprendido que las circunstancias de cómo, dónde, cuándo y con quien se haya aprendido. Algo que en principio parece inclinado hacia el reconocimiento equitativo de las plurales formas de aprendizaje es también una forma de descentralizar el conocimiento de las universidades y de no adherirlo exclusivamente a los profesionales de la enseñanza.



El reconocimiento de los aprendizajes adquiridos en la experiencia de trabajo es una práctica que está extendida por muchos países del mundo. En Canadá, México, Portugal, Inglaterra, Francia, España ...etc. Vamos a detenernos solamente en las experiencias francesa y española y sugerir algún tipo de reflexiones que afectan al mundo universitario.

### **3.1. Francia: La validación de los aprendizajes adquiridos en la experiencia**

En Francia la legislación más reciente sobre este aspecto es la Ley de modernización social, de 17 de enero de 2002 que regula la validación de los aprendizajes adquiridos. En este momento, el proceso de reconocimiento y validación de los aprendizajes adquiridos en la experiencia cambia mucho la forma de actuar a como se venía haciendo con anterioridad de tal forma que algunos lo califican de un proceso revolucionario, debido precisamente a que ya no se trata de dispensar créditos o periodos de formación sino que se trata de poder llegar a obtener totalmente un diploma o título universitario sin necesidad de haber pasado por ningún ciclo formativo ni conocer ninguna institución docente superior. El referente de la validación ha dejado de ser la formación y ha pasado a ser el perfil de competencias necesarias para desempeñar un trabajo.

Las universidades han sido las instituciones más reticentes a reconocer y validar títulos universitarios por procesos de aprendizaje en los lugares de trabajo. Pero en este momento lo están haciendo, de tal manera que ya existen en Francia titulados universitarios que han obtenido su título no después y como consecuencia de haber seguido un proceso formativo sino después de haberse sometido a un proceso de validación de su experiencia.

Para mayor documentación sobre la ley francesa de modernización social y sobre el proceso que se está siguiendo para la validación de lo adquirido puede consultarse la red en la dirección <http://www.validexper.com/procedure.html> o también <http://www.travail.gouv.fr/dossiers/vae/>

### **3.2. España: La validación de los aprendizajes adquiridos en la experiencia**

En España la Ley Orgánica 5/2002, de 19 de junio, de Cualificaciones y Formación Profesional regula la posibilidad no sólo de dispensar tramos de formación sino de acceder directamente al título mediante el reconocimiento y la validación de lo adquirido. En este caso no se trata todavía de un título universitario pero sí de un título de formación profesional. El Proyecto<sup>44</sup> ERA 03 (Evaluación, reconocimiento y acreditación de las competencias profesionales) ha servido para diseñar lo que quizás en un futuro próximo pueda llegar a ser el proceso de validación en España no sólo en el ámbito de la enseñanza profesional sino en todos los ámbitos y niveles educativos.

---

<sup>44</sup> Secretaría General de Educación (2203): *Proyecto ERA 03. Evaluación, reconocimiento y acreditación de las competencias profesionales. (Proyecto experimental)*. Madrid. Edita Subdirección General de Formación Profesional.



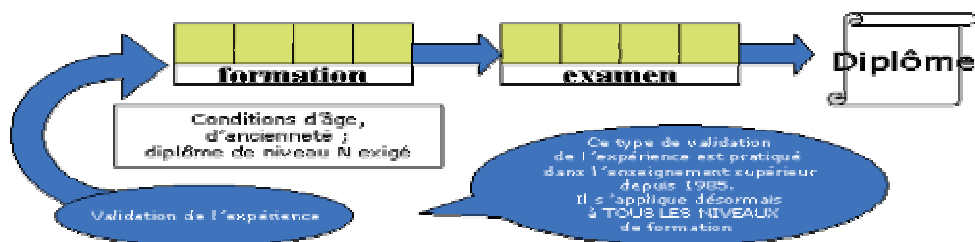
Con anterioridad a la ley de cualificaciones y formación profesional, en España la validación de lo adquirido en la experiencia ha estado muy ligada, como en el resto de países, al concepto de dispensa de determinados créditos o periodos de formación. En este sentido tenemos una amplia normativa española que contempla la validación de la experiencia como es el caso, por ejemplo, del acceso a la universidad para mayores de veinticinco años o los accesos al título de bachillerato para los mayores de dieciocho o la validación de la experiencia para los ciclos y módulos de formación profesional. Los referentes de validación en este tipo de normativa son siempre los programas de formación. Puede decirse, por ejemplo, que las pruebas de acceso a la universidad para mayores veinticinco años eran muy parecidas a las de la selectividad de los bachilleres y que el currículo o memoria de vida, que los que accedían a la prueba de mayores de veinticinco años debían presentar con el fin de que fuera valorada, nunca mereció una atención detallada. La ley de cualificaciones da un paso adelante en este sentido al considerar la posibilidad de obtener una acreditación completa a través de la vía del reconocimiento de la experiencia.

### 3.3. Evolución del concepto y función de la validación

La validación de lo adquirido hasta hace muy pocos años estaba muy ligada al concepto de dispensa de determinados créditos o periodos de formación pero en este momento aparece como un concepto independiente de la formación y no supeditado a los procesos formativos. Aprender a través de la experiencia es considerado como otro camino distinto al de aprender por la formación. Son considerados como dos caminos tan separados que una persona puede llegar en estos momentos a obtener un título o diploma sin que necesariamente haya conocido algún proceso formativo o haya presenciado alguna institución de enseñanza.

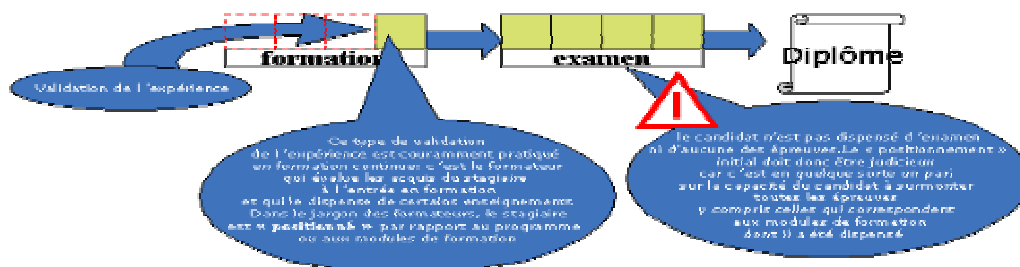
El proceso de validación que actualmente se practica en Francia significa un avance significativo a lo que se venía haciendo con anterioridad. La validación ya no se aplica sólo con el fin de dispensar de algún requisito académico previo para comenzar algún proceso formativo o para acortar en algún tramo la formación a recibir sino que se considera como un proceso autónomo capaz de conducir íntegramente al título deseado. Lo exponemos en los gráficos siguientes:

3.3.1. Las primeras prácticas de validación conducían a las dispensa de algún requisito académico previo para comenzar algún proceso formativo según el esquema siguiente:

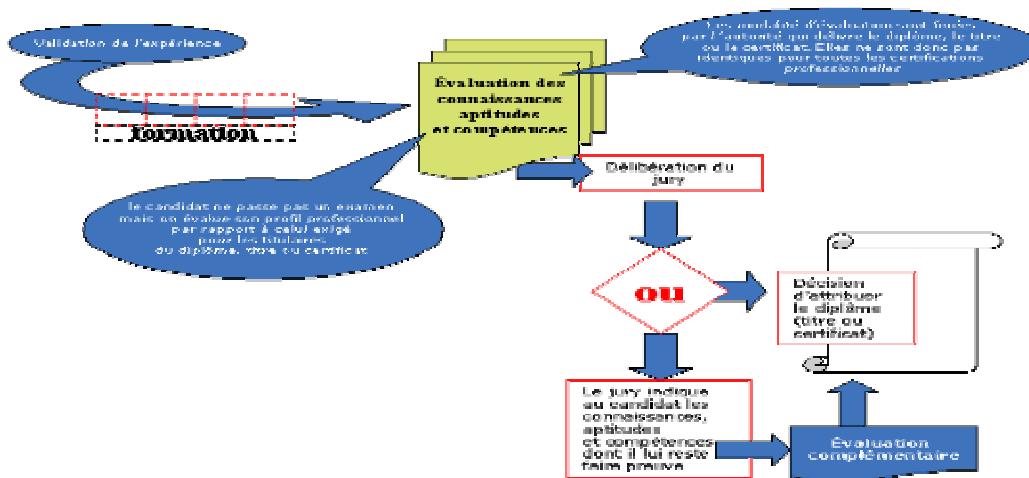




3.3.2. Otra práctica de validación practicada en Francia era la que conducía a dispensar de algunos créditos o tramos del proceso de formación según el esquema siguiente



3.3.3. Actualmente la ley de modernización social permite sustituir completamente el proceso de formación por el aprendizaje de la experiencia según este esquema



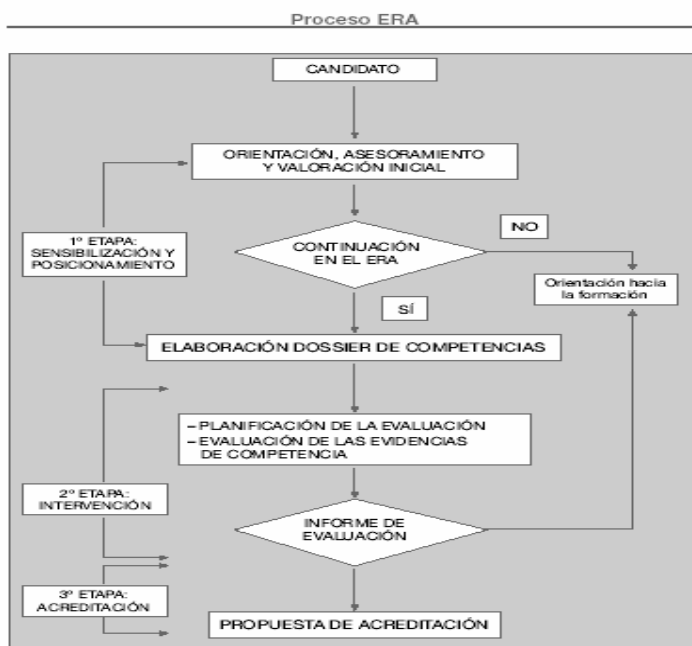
Como puede observarse el jurado tiene autoridad plena para validar total o parcialmente el aprendizaje adquirido en la experiencia y puede conceder el título solicitado o, en el caso de que observe lagunas importantes para hacerlo conceder una validación parcial. Ahora bien, es el mismo jurado el que decide cómo completar esas lagunas que no necesariamente ha de hacerse en situaciones formativas dentro de instituciones de enseñanza sino que puede optarse por completar el proceso de aprendizaje en situaciones de experiencia dentro del contextos laborales.

En España, a partir de la Ley de Cualificaciones y Formación Profesional, se ha desarrollado un diseño experimental de validación por parte del denominado Proyecto ERA 03 (Evaluación, Reconocimiento y Acreditación de las Competencias Profesionales). En algunos aspectos este diseño se acerca mucho a la práctica francesa y en otras se aleja. Se acerca en el sentido de que también, para España, este proyecto anuncia un proceso de validación de los aprendizajes adquiridos en la experiencia que

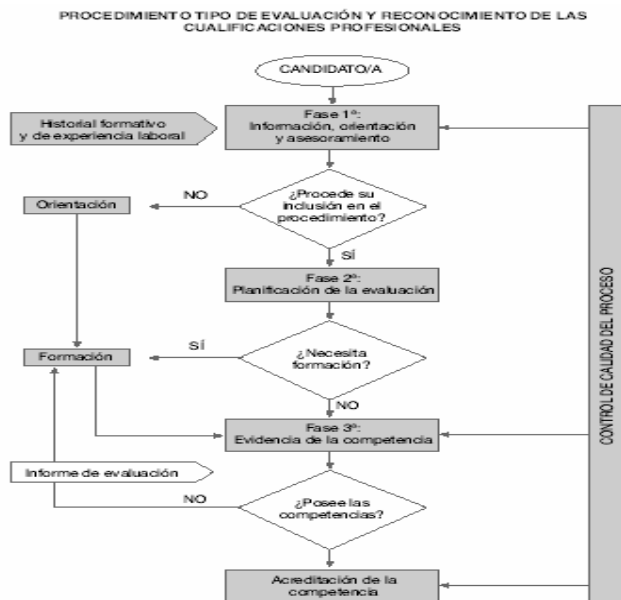


no están supeditados a los procesos de aprendizaje adquiridos en la formación. En este sentido, en España también se podrá obtener el reconocimiento total de una cualificación profesional a través del proceso de validación, superando así la asociación de dispensa de estudios o convalidación parcial de créditos a los conceptos de reconocimiento y validación de la experiencia. Se aleja sin embargo el diseño español en varios aspectos entre otros, en que la aplicación española no llega a la validación de títulos universitarios sino que se plantea solamente en el marco de la formación profesional y en segundo lugar en que cuando el resultado del jurado o tribunal de validación decide un reconocimiento parcial la única salida que se plantea para completar los aprendizajes es la de la vía de la formación, permaneciendo así en una cierta dependencia respecto al modelo formativo.

Como se puede constatar la comisión de este proyecto acude sistemáticamente a la formación para que, en el caso en que los candidatos no hayan adquirido los aprendizajes suficientes, puedan completarlos en procesos formativos. Existe, por lo tanto, una autonomía de la vía de la experiencia para la obtención del reconocimiento de competencias, puesto que por esta vía se puede acceder a la adquisición de competencias, pero al mismo tiempo existe un referente dominante que es el de la formación y el de la enseñanza. Por el contrario, en Francia, existe una autonomía más clara de la vía de la experiencia



Fuente: Proyecto ERA 03



Fuente: Proyecto ERA 03. Secretaría General de Educación.

### 3.4. Los interrogantes que estas nuevas prácticas de validación de aprendizaje plantean a los universitarios

El reconocimiento de la experiencia como lugar legítimo de aprendizaje puede servirnos para hacernos varios interrogantes que proceden de fuentes complementarias y que son muy diversos. Esta diversidad de interrogantes es propia del mundo cada vez más complejo en el que vivimos.

Vamos a intentar esbozar solamente tres tipos o modelos de preguntas: las que nos podemos hacer desde el ámbito académico y docente, las que nos podemos hacer desde el ámbito productivo y las que nos podemos hacer desde el ámbito social. Solamente iniciamos la reflexión conscientes de que en este espacio no podemos desarrollar un análisis más completo.

#### 3.4.1. Interrogantes desde el ámbito docente y académico

Los universitarios franceses han sido los más reacios a aplicar el proceso de validación. Lo han hecho porque la ley tenía que aplicarse más que por convicción. Estamos hablando, claro está, en términos generales ya que algunos profesores universitarios han sido pioneros en la defensa de este tipo de prácticas.

Las razones de la alerta universitaria han tenido origen en dos fuentes diferenciadas. Una de tipo sociológico y hasta podríamos decir emocional y otras de tipo epistemológico o académico.



Desde el punto de vista sociológico y emocional podríamos decir que hasta ahora todos los aprendizajes legitimados han sido aquellos que provenían de las instituciones educativas y que eran enseñados por los docentes. De alguna forma los docentes se sentían identificados socialmente como aquellos que tenían la función de legitimar los aprendizajes. Aunque siempre se ha aprendido al margen de la profesión docente y la experiencia siempre ha sido maestra de la vida, sin embargo todos estos aprendizajes o no han sido reconocidos socialmente o cuando lo han sido siempre su valor por debajo de los aprendizajes académicos. Este es el problema de la infravaloración de la formación no formal respecto a la formación reglada. Pero ahora, con esta práctica de la validación lo que ocurre es que se legitima y se iguala en valor los aprendizajes adquiridos independientemente de la vía a través de la que se hayan adquirido: la formación o la experiencia. Los docentes se sienten de alguna manera relativizados en su tradicional función social. Como si a las instituciones educativas y a los profesionales de la educación se les usurpara parte de su parcela de actuación social.

Desde el punto de vista epistemológico y académico, los docentes universitarios, sobre todo, se resisten a constatar que se puede acceder a un conocimiento teórico de los fenómenos desde el mundo de la practicidad. La ayuda del docente y los procesos de enseñanza parecen imprescindibles para aprender a generalizar, teorizar, a partir de situaciones concretas.

### ***3.4.2. Interrogantes desde el ámbito productivo***

Por supuesto que el planteamiento de la validación de los aprendizajes adquiridos en la experiencia, revestido de democracia y de equidad, esto no está muy alejado de la lucha por el control del conocimiento en una sociedad donde el saber es tan importante. Dejar que el conocimiento circule libremente fuera del espacio académico es una de las razones que merecen un análisis detenido que aquí no podemos hacer pero que, de alguna forma, tendría algo que ver con el primer punto de esta exposición en el que se trataba de la mercantilización del conocimiento superior. La reivindicación para producir y expandir conocimiento que se hace desde el ámbito productivo es algo que de una forma u otra está condicionando y a veces reprimiendo el comportamiento de la función docente y universitaria. Las empresas se resisten a ser lugares de aplicación del conocimiento que se produce fuera de ellas y luchan cada día más por compartir con las universidades la producción del conocimiento que ellas necesitan. Dentro de este marco habría que situar la buena aceptación que entre los empresarios ha tenido la ley francesa de modernización social en su sección de la validación de los aprendizajes adquiridos en los lugares de trabajo.

Hay que reconocer que el discurso de la validación de lo adquirido y el Espacio Europeo de Educación Superior tienen el mismo referente legitimador: el paradigma de las competencias. El EEES está trabajando un diseño universitario cuyo marco de actuación se reduce cada día más al ámbito de lo productivo; su objetivo prioritario es enseñar a trabajar, enseñar a hacer; sus criterios de calidad están más centrados en la rentabilidad del producto que en la calidad del proceso; y su forma de gestión y administración es más económico que social. El discurso de la validación de la



experiencia es un discurso que prioriza la validación de competencias y de competencias adquiridas en los lugares de trabajo. En Francia, se añadió, precisamente por la insistencia de grupos con sensibilidad social, el que se pudiera validar también los aprendizajes adquiridos en el ejercicio de actividades de voluntariado en ONGs o similares, pero inicialmente no era ese el objetivo. A pesar de todo, han quedado fuera del marco de validación un conjunto de experiencias sociales como la tareas que han desempeñado y desempeñan todavía muchas madres de familia en los hogares atendiendo a hijos o a ancianos que, aunque haya sido un trabajo y aunque hayan aprendido muchas competencias en su desempeño, no son objeto de validación. Esto demuestra que sólo se valida lo que pertenece al ámbito público productivo y mejor si es un trabajo remunerado. También han quedado fuera del marco de validación un conjunto de aprendizajes del ámbito del pensamiento, del sentimiento o de la imaginación que por no estar directamente ligados a un perfil profesional no han merecido este tratamiento. En este sentido no se valida el pensamiento que una persona ha ido adquiriendo o las habilidades sociales de comunicación, simpatía o solidaridad porque, en realidad son aprendizajes que no se saben todavía encuadrar como actividades directamente útiles y productivas.

En España el marco de la validación de lo adquirido es precisamente el marco profesional. Es desde la Ley de cualificaciones y formación profesional desde donde se validan, reconocen y acreditan competencias profesionales.

Podríamos concluir afirmando que los procesos de validación están escorados hacia el ámbito profesional más que hacia el ámbito social o personal.

### ***3.4.3. Interrogantes desde el ámbito social***

A pesar de lo dicho anteriormente también los agentes sociales y la sociedad civil han recibido muy bien la posibilidad de poder acreditar y validar los aprendizajes adquiridos en la experiencia. Podemos decir que la validación ha obtenido un consenso casi unánime a pesar de la complejidad que incluye y las dimensiones invisibles que todavía no han sido del todo analizadas.

Desde la perspectiva social parece normal que si una persona sabe, si una persona tiene unas competencias, por justicia deberían serle reconocidas y validadas en igualdad de condiciones que el que las haya adquirido por otra vía. Es decir que lo importante no es el modo o la forma como se adquieren los aprendizajes sino si se han adquirido o no. Lo importante y definitivo no ha de ser cómo, cuándo, dónde y con quien se ha aprendido lo que se sabe sino si realmente se sabe. Sería cuestión de justicia elemental reconocer socialmente los aprendizajes adquiridos a través de los instrumentos que la sociedad se da para legitimar tales reconocimientos (títulos, diplomas, certificaciones).

Es verdad que pueden aparecer varias reticencias sociales o académicas. Algunas de ellas son del tipo de ¿Por qué se les va a regalar el título a ellos y a mí se me ha obligado a estudiar cuatro años? O también ¿Cómo es posible que puedan obtener los mismos conocimientos teóricos en el trabajo que en la universidad?



Respecto a la primera pregunta habría que decir que sería muy injusto regalar un título a alguien que no se lo merece. Pero hay que decir que el proceso de validación de lo adquirido es, en este aspecto, muy exigente. El jurado examina al detalle si el candidato demuestra haber adquirido las competencias requeridas. Podríamos decir que la meticulosidad con la que, hasta ahora están actuando los jurados, no es de ninguna manera menos que aquella con la que actúan los tribunales académicos que examinan los aprendizajes adquiridos en procesos de formación. No se trata por lo tanto de regalar nada sino de validar aprendizajes que se han adquirido, eso sí, muchas veces con entusiasmo y motivación en los lugares de trabajo y sin haber dejado de trabajar. Y eso es otra cosa que puede interrogarnos. Si se aprende con más motivación, si se aprende produciendo, si se aprende más significativamente en los lugares de trabajo que en las instituciones de enseñanza ¿Cómo no aprovechar esta forma de aprender y cómo no generalizarla más de lo que está?

En cuanto a la observación más académica que se hace sobre la dificultad de aprender, desde la experiencia, las teorías que ayudan a generalizar la aplicación de las conductas prácticas no falta razón. Pero ya se han constatados los “pros” y los “contras” de dos caminos tradicionalmente utilizados para aprender. Aquellos que van de la teoría a la práctica y aquellos otros que van de la práctica a la teoría. Los que comienzan por la teoría como es el caso de la universidad sacan profesionales que encuentran dificultades para poner en práctica lo que saben y para reconocer en la práctica de los profesionales las teorías aprendidas. Normalmente tienen que suplir la conexión entre práctica y teoría con largas experiencias laborales de iniciación. De la misma forma ocurre lo mismo, pero al contrario, con aquellos que desempeñan bien la práctica en un contexto determinado, el habitual para ellos pero no saben generalizar a circunstancias diversas esa misma práctica. Un profesional puede estar aplicando muy bien y todos los días el teorema de Pitágoras pero sin conocer muy bien los principios del teorema. Sin duda si ese teorema lo quiere aplicar en condiciones distintas de las habituales para él tendrá que desplazarse al dominio del teorema. Pero por qué no va a poder hacer el recorrido inverso que hace el que conoce bien el teorema y menos su aplicación?

## **A MODO DE CONCLUSIÓN**

Pensamos que aunque, en apariencia, las tres partes tratadas en esta ponencia pueden estar distanciadas están, sin embargo, muy relacionadas.

Existe un nexo entre todas ellas que es el paradigma de lo competencial. En la primera parte, en la que abordamos el contexto de la comercialización, el conocimiento comercializable es el conocimiento práctico o de alta tecnología, algo que interviene en los procesos de producción de alta rentabilidad. En el EEES el objetivo prioritario es más económico que político o académico. En definitiva de lo que se trata, antes de nada, es de hacer de Europa una zona rica en competencias laborales. El reconocimiento de los aprendizajes adquiridos en la experiencia se centra fundamentalmente en el



JORNADAS UNIVERSITARIAS <JUTEDU2004>

**COMPETENCIAS SOCIO-PROFESIONALES DE LAS TITULACIONES DE EDUCACIÓN**

---

*UNED-Madrid, 29 y 30 de Octubre de 2004*

reconocimiento de competencias adquiridas en la experiencia de trabajo y que sirven para seguir trabajando.

Sin tener nada en contra sobre la necesidad de aprender competencias, sobre todo en un mundo en el que los perfiles profesionales cambian tan rápidamente y en el que el trabajo sigue siendo la puerta principal para la integración social y para la supervivencia, pensamos que los estudios superiores no deben quedar bloqueados por uno de los ámbitos de nuestra sociedad, por muy importante que sea. Creemos que además de enseñar a trabajar nuestras universidades deben enseñar a pensar y por qué no a imaginar, a sentir y a soñar. Aunque el desarrollo de estas capacidades no las necesitemos para producir, seguro que las necesitaremos para vivir con dignidad.