

## **El proceso educativo de convergencia europea, una mirada crítica**

Ramón Flecha  
Carmen García  
Patricia Melgar

Correspondencia:

Ramón Flecha García  
Patricia Melgar Alcantud  
Carmen García Yeste

CREA  
Universidad de Barcelona  
Parc Científic de la Universitat de  
Barcelona  
Baldiri Reixac, 4-6, 4A5  
08028 Barcelona

Tel.: 934034549  
Fax:934034562

E-Mail: crea@pcb.ub.es

Recibido: 20/01/2005  
Aceptado: 25/01/2005

### **RESUMEN**

La transformación de las universidades europeas en el llamado Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) hacen surgir algunas de las cuestiones que hasta ahora no habían sido muy debatidas. En el contexto de una nueva sociedad, cada vez más basada en el diálogo y cada vez más multicultural, el proceso de convergencia europea para la creación del EEES no es tan sólo una oportunidad para hacer que las universidades europeas sean pioneras en calidad y prestigio científico, sino también ofrece la posibilidad de reformular el papel de la universidad en la sociedad. Tomando el caso de las universidades estadounidenses, podemos observar como su preocupación por diversificar sus aulas está considerada como uno de los factores de su excelencia científica. Para conseguir esta calidad tenemos que trabajar para que nuestras universidades sean representativas de la diversidad que se encuentra por las calles europeas. El acceso de los grupos tradicionalmente excluidos, contribuirá indudablemente a conseguir una universidad cada vez más democrática y de más calidad.

**PALABRAS CLAVE:** Universidad, Excelencia, Democratización, Acción afirmativa.

## **A critical look at the process of European Convergence in Education**

### **ABSTRACT**

The convergence of European Universities has brought up some questions that been overlooked until now. The process of convergence in European Higher Education is being established in the context of a new society which is increasingly based on dialogue and increasingly multicultural. Not only is this an opportunity to make European universities pioneers in quality and scientific prestige but also to reformulate the role of university in society. In the case of North American universities, we can observe how their concern for student diversification is considered to be one of the contributing factors to its scientific excellence. To achieve this quality we need to work towards making our universities representative of the diversity of the European public. The access to university of the groups that traditionally have been excluded will undoubtedly contribute to achieving better quality in universities that are increasingly democratic.

**KEY WORDS:** University, Excellence, Democratisation, Positive action.

Pocos años antes de la reunión de la Soborna en 1998 y el planteamiento para la creación de un Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), los gobiernos de muchos países se habían dado cuenta de la necesidad de plantear profundas transformaciones en el sistema universitario. Este fue el caso del gobierno del Reino Unido, que encargó lo que se llamó el Informe Dearing: *Higher Education in the Learning Society* [1997], un informe que debía identificar los cambios más importantes que se estaban produciendo en la sociedad, y que sentaba las bases del contexto en el que se iba a desarrollar la educación superior del país los siguientes 20 años. Al año siguiente, en Francia, se elaboró el Informe Attali, *Pour un modèle européen d'enseignement supérieur* [1998], en el cual se identificaban las múltiples lagunas que el sistema universitario estaba dejando a la par que la sociedad se iba transformando. En España, se elaboró el *Informe Universidad 2000*, conocido como el Informe Bricall [2000]. Este informe también tuvo el objetivo de analizar la situación real de la universidad española para enfrentarse a los siguientes 20 años. Tanto el informe Attali [1998], como el informe Bricall [2000], ofrecían propuestas que nos orientaban a una necesaria y profunda reforma para mejorar las propias universidades estatales y de fomentar a su vez un modelo europeo de calidad. Este fue el contexto donde se fue forjando el proceso de convergencia. A

medida que se iban aconteciendo los encuentros, especialmente a partir de la reunión de Bolonia [MINISTROS EUROPEOS DE EDUCACIÓN, 1999] se vio más clara la necesidad de crear un Espacio Europeo de Educación Superior que respondiera a todas estas necesidades.

El proceso de convergencia europea nos acerca hacia un ideal de universidad en el que la calidad y excelencia primen. De esta forma será posible que la universidad pueda dar respuestas a los retos que le plantea la sociedad y a su vez convertirse en referencia mundial. La creación del EEES es la apuesta por hacer de la universidad una institución útil para todas las personas, una universidad que, cada vez más, se base en la validez y el diálogo, ya que sólo así alcanzará la excelencia que busca y hará de las universidades europeas unas instituciones de calidad, tal y como es el propósito de la Comisión Europea. La nueva estructura del sistema universitario europeo nos ofrece múltiples transformaciones que, si se llevan hasta al final, van a favorecer de forma determinante su calidad.

El EEES pretende situar las universidades Europeas en las mejores posiciones del mundo. Actualmente, las universidades están sometidas a una creciente competitividad por atraer y conservar al estudiantado de más calidad. En este contexto, existe una voluntad de hacer que el EEES sea tan atractivo que pueda competir con el sistema estadounidense. En un documento de la Comisión Europea, poniendo el punto de mira en América del Norte se reconoce que:

*Las universidades europeas atraen a menos estudiantes extranjeros y sobre todo, menos investigadores extranjeros, que las universidades norteamericanas, ya que acogieron en el 2000 a unos 450.000 estudiantes extranjeros, frente a más de 540.000 en el caso de las universidades norteamericanas [2003, 7]*

A través del establecimiento de un sistema europeo de excelencia se pretende cambiar esta tendencia, y hacer que las universidades europeas sean de paso obligado (algunas ya lo son) para los científicos y científicas del mundo. Como parte del proceso de convergencia (EEES), se ha creado una red de universidades que permita esta movilidad y garantice la calidad. Esto significa que los planes de estudio deberán coordinarse entre todas las universidades y países, a la vez que se internacionaliza la actividad investigadora y formativa. Este proceso de internacionalización va acompañado de una voluntad de garantizar la calidad del mismo.

Una mirada crítica al proceso de convergencia, orientado a la calidad, nos obliga a unirlo a una mayor democratización del acceso a la universidad. Con el proceso de convergencia, la Comisión Europea ha iniciado un proceso de revisión

del papel de las universidades en la Europa del conocimiento, planteándose la función de las universidades europeas en la sociedad de la información, una sociedad regida cada vez más por el diálogo entre las personas [BECK & BECK-GERNSHEIM, 1998; FLECHA & GÓMEZ & PUIGVERT, 2001; HABERMAS, 1987, 1999]. La actual preeminencia del diálogo fuerza de alguna manera a la universidad a adecuarse a la sociedad y a responder a los retos que le son impuestos. Aunque espacios como la universidad sigan en muchos casos conservando determinadas jerarquías, estas dinámicas cada vez quedan más obsoletas respecto a la sociedad. En el caso de la universidad Europea, la multiculturalidad es una de sus principales asignaturas pendientes. En los últimos años, se ha producido un espectacular aumento del acceso de la población a los estudios universitarios. Esta universalización de la educación superior significa, a su vez, un proceso de ampliación a públicos nuevos, como es el caso de las mujeres y la extensión de la Universidad a capas sociales más amplias. Como dice la Declaración Mundial de la Educación Superior, la educación superior deberá promover la igualdad de oportunidades para todos, sin exclusión:

*De conformidad con el párrafo 1 del Artículo 26 de la Declaración Universal de Derechos Humanos, el acceso a los estudios superiores debería estar basado en los méritos, la capacidad, los esfuerzos, la perseverancia y la determinación de los aspirantes y, en la perspectiva de la educación a lo largo de toda la vida, podrá tener lugar a cualquier edad, tomando debidamente en cuenta las competencias adquiridas anteriormente. En consecuencia, en el acceso a la educación superior no se podrá admitir ninguna discriminación fundada en la raza, el sexo, el idioma, la religión o en consideraciones económicas, culturales o sociales, ni en incapacidades físicas<sup>1</sup> [UNESCO, 1998].*

En el contexto de las sociedades dialógicas, los procesos de democratización están afectando todas las esferas sociales. La universidad no puede mantenerse al margen de este proceso. Cada vez se está reivindicando más que, por ejemplo, los grupos que sufren mayor exclusión y han estado tradicionalmente excluidos, como son las mujeres, las minorías étnicas o las personas adultas sin estudios previos, tengan oportunidades reales de acceder a la educación superior. En este sentido, Estados Unidos también debe ser un punto de mira. El sistema norteamericano no tan sólo se diferencia en recursos, financiación o estructura universitaria. Uno de los elementos que más distingue el sistema universitario europeo del estadounidense es su gran preocupación por conseguir que sus aulas reflejen la diversidad que se encuentra en las calles de sus ciudades. Si Europa quiere realmente competir con la calidad del sistema universitario de Estados

Unidos, no puede prescindir de la centralidad que ha jugado y que todavía juega la diversidad.

### **No conseguiremos calidad sin diversidad cultural**

A pesar de que tradicionalmente nos ha ido bien criticar todo aquello que proviniese de Norteamérica, por basarse en criterios competitivos y economicistas, tachándolos de poco democráticos, en la práctica nuestras universidades europeas son mucho más elitistas que las norteamericanas. El conseguir que las universidades europeas sean más competitivas que las norteamericanas, es ofrecer más calidad y una universidad más democrática de la que hasta ahora ha existido.

La mayoría de universidades más prestigiosas del mundo han apostado por la diversidad como un signo de calidad, siendo la promoción de la misma parte de sus objetivos como institución social. Charles M. Vest, el presidente de MIT (Massachusetts Institute of Technology), identifica la diversidad cultural como una de las claves del éxito del sistema universitario estadounidense y como una fórmula para conseguir una comunidad científica más prestigiosa a nivel internacional:

«Las universidades de América son la envidia del mundo [...] El sistema norteamericano de educación superior es fuerte y robusto debido a su variedad – de pequeñas facultades liberales a grandes instituciones, de grandes universidades públicas o de grandes instituciones de investigación a escuelas profesionales especializadas. La calidad de la educación del sistema universitario se sustenta en la diversidad de su estudiantado. Y esta diversidad se refleja con nuestro carácter y sirve a nuestro país para ayudar a construir una sociedad coherente y un futuro económico fuerte» [MIT NEWSLETTER, 2003,1].

La calidad no será posible si nuestras universidades no son representativas de la diversidad que existe en la sociedad. La acción afirmativa ha sido la principal medida que se ha utilizado en Estados Unidos, como también en otras partes del mundo, para conseguir superar las barreras sociales y ampliar el acceso a la universidad de los grupos tradicionalmente excluidos. Desde mediados de los años 60, la mayoría de universidades estadounidenses, tanto privadas como públicas, empezaron a reclutar activamente a estudiantes de color, o a flexibilizar sus procesos de admisión [BOWEN & BOK, 1998]. Una de las razones de estas iniciativas respondía a la necesidad de compensar a determinados grupos sociales por las discriminaciones históricas de las que habían sido objeto. Por ejemplo, grupos sociales que han sido víctimas de la esclavitud, como el pueblo gitano en Rumania, o la comunidad afro-americana

en Estados Unidos. Estas universidades tenían clara su obligación de luchar contra este legado histórico, y no perpetuarlo, para ser realmente instituciones democráticas y hacer que la sociedad también lo sea cada vez más. A pesar de que no existen ya leyes en las universidades que prohíban la aceptación de personas afro-americanas o de la casta de los intocables en la India, y de que estas personas tengan más presencia en las aulas universitarias, los datos indican que todavía están lejos de estar en igualdad de condiciones que el resto de grupos. El ideal de justicia social con estos grupos todavía no está conseguido, y, a lo largo de la historia, las razones que han llevado a universidades más prestigiosas del mundo a ser defensoras de la acción afirmativa se han ido ampliando y adecuando a las demandas de la sociedad. En Europa, las dinámicas de la actual sociedad dialógica, implican que la universidad incluya a todas las voces en un proceso que ya no puede dejar atrás a gran parte de la población, como lo ha hecho hasta ahora.

### **Si somos diferentes, aprendemos más y creamos una sociedad del futuro más democrática**

En el año 2004, llegó a la Corte Suprema de Estados Unidos una demanda por parte de dos personas blancas en contra de la Universidad de Michigan, por no haber sido aceptadas como estudiantes. Demandaban a la universidad por tener en cuenta la raza o la etnia de sus estudiantes en su proceso de admisión. Los demandantes argumentaban que habían sido discriminados por su raza, ya que ser blancos no les daba los mismos puntos que si pertenecían a un grupo infrarrepresentado en el campus de la universidad. El caso de Michigan creó gran expectación, y muchas instituciones se posicionaron a favor de la universidad. Prestigiosas universidades como Harvard, MIT, Stanford, Yale, Princeton, Dartmouth, o Brown entregaron «amicus briefs» defendiendo su derecho a tener programas de acción afirmativa. Estos informes señalaban la relación que existía entre calidad y diversidad. En concreto, todas ellas enumeraban los beneficios obtenidos del esfuerzo de diversificar no tan sólo el alumnado sino el profesorado y el personal administrativo. En estos informes se argumentaba cómo la diversidad, en un sentido amplio, se considera la clave del éxito del sistema universitario estadounidense. La Corte Suprema falló a favor de la Universidad de Michigan, argumentando que era constitucional utilizar la raza o la etnia en su proceso de admisión.

Si queremos que nuestras universidades públicas estén realmente abiertas a todos y todas, debemos iniciar acciones para intentar que esto sea así. La experiencia de otros países, como Estados Unidos, Brasil o Rumania, nos indica

cómo las políticas de acción afirmativa pueden ser una vía para conseguir un acceso más igualitario a la educación superior de determinados grupos sociales, que sin estas políticas ven su acceso denegado. El margen de acción de las universidades es muy amplio en este sentido, y no podemos reducir sus acciones a las de carácter financiero. Las universidades públicas pueden revisar sus criterios de admisión basados únicamente en el expediente académico, teniendo en cuenta otros factores determinantes, como también pueden establecer convenios de colaboración con escuelas o institutos, o establecer programas destinados a «reclutar» a aquellas y aquellos estudiantes que tradicionalmente no han estado presentes [ORFIELD & MILLER, 1998]. También, si bien inicialmente la acción afirmativa estaba destinada a garantizar la presencia de los distintos grupos raciales, existen muchas otras medidas que garantizan la presencia de otros colectivos infrarrepresentados en la universidad, por ejemplo, las diferentes religiones, edades, opciones sexuales, experiencias personales, origen social o cultural o nivel de estudios de los padres.

Dejando de lado los ataques que se han formulado desde los sectores más conservadores, una de las conclusiones a las que se ha llegado, en los distintos países que llevan una larga trayectoria con políticas de acción afirmativa, es que estas medidas no tan sólo benefician a los destinatarios sino a la globalidad de la sociedad, a corto y largo plazo [ORFIELD & KURLAENDER, 2001]. Recogiendo la evidencia de otros países del mundo, cuyos sistemas universitarios son pioneros, la creación del Espacio Europeo de Educación Superior representa un momento idóneo para plantear medidas de acción afirmativa y así contribuir a hacer que este espacio sea realmente para todos y todas, sin excepción.

## **A modo de conclusión**

La cultura de la crítica está muy extendida, especialmente en el ámbito educativo. Es esta crítica sin alternativa la que no contribuye en lo más mínimo a hacer de la educación una herramienta poderosa de transformación social. La necesidad de una transformación profunda en las universidades europeas y, en concreto, la española es una realidad, pero sólo con un espíritu crítico que ofrezca alternativas se podrá llevar a cabo un proceso democrático de convergencia. El proceso de creación del EEES se nos plantea como una profunda transformación de un sistema de educación superior que actualmente no responde a los retos de una sociedad que se mueve a partir del diálogo. Con el EEES, se nos abre la posibilidad de reivindicar cambios, propuestas que nos acerquen a una universidad para todos y todas, de calidad y competitiva.

El acceso y la facilitación de la participación en la universidad de grupos hasta ahora más apartados de la educación superior, como personas adultas y minorías culturales, contribuye a su enriquecimiento tal y como hemos comentado. Las mejores universidades del mundo son aquellas que no sólo tienen estudiantes de todas partes del mundo y procedencias sociales, sino que buscan y elaboran políticas dentro de la propia universidad para aumentar esta diversidad.

Aunque muchas veces la educación, y en este caso la educación superior, ha partido del escepticismo y fatalismo, generando que algunos teóricos considerasen la formación como un mero mecanismo de reproducción de la realidad social, hemos de ver el momento actual como una posibilidad para la transformación de una institución que se ha quedado anquilosada y debe renovarse para responder a una nueva sociedad. Una universidad que apueste por la calidad y a su vez por la utopía de contribuir a la construcción de una sociedad mejor: *La educación, en verdad, necesita tanto de formación técnica, científica y profesional como de sueños y de utopía* [FREIRE, 1997, 34].

## Notas

1. [http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration\\_spa.htm](http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm)

## Bibliografía

- ATTALI, J. (1998). *Pour un modèle européen d'enseignement supérieur*. Consultada el 10 de enero de 2005 en <http://www.education.gouv.fr/forum/attali.htm>.
- BECK, U. & BECK-GERNSHEIM, E. (1998). *El normal caos del amor*. Barcelona, El Roure editorial (p.o. en 1990).
- BOWEN, W.G., & BOK, D. (1998). *The Shape of the River. Long-Term consequences of considering race in college and university admissions*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- BRICALL, J.M. (2000). *Informe Universidad 2000*. Consultada el 10 de enero de 2005 <http://www.crue.org/informeuniv2000.htm>
- COMISIÓN EUROPEA (2003). *El papel de las universidades en la Europa del conocimiento*. Bruselas: Comisión de las Comunidades Europeas
- DEARING, R. (1997). *Higher Education in the Learning Society*. Consultada el 10 de enero de 2005 en <http://www.leeds.ac.uk/educol/ncihe/>
- FLECHA, R & GÓMEZ, J. & PUIGVERT, L. (2001). *Teoría Sociológica Contemporánea*. Barcelona: Paidós.
- FREIRE, P. (1997). *A la sombra de este árbol*. Barcelona: El Roure.



- HABERMAS, J. (1987). *La teoría de la acción comunicativa. Vol I y II*. Madrid: Taurus (p.o. en 1981).
- HABERMAS, J. (1999). *La inclusión del otro*. Barcelona, Paidós (p.o. en 1996).
- MINISTROS EUROPEOS DE EDUCACIÓN (1999). *The Bologna Declaration of 19 June 1999*. Consultada el 10 de enero de 2005 en [http://www.aneca.es/modal\\_eval/docs/declaracion\\_bolonia.pdf](http://www.aneca.es/modal_eval/docs/declaracion_bolonia.pdf).
- MIT Newsletter (2003). *MIT, Stanford, DuPont, IBM, NAS, NAE, NACME ask Supreme Court to allow race as a factor in U. Michigan admissions case*. Consultada el 10 de enero de 2005 en [http://www.stanford.edu/dept/legal/Worddocs/VestAmicus\\_Rels21703.pdf](http://www.stanford.edu/dept/legal/Worddocs/VestAmicus_Rels21703.pdf)
- ORFIELD, G. & KURLAENDER, M. (Eds.) (2001). *Diversity Challenged. Evidence on the Impact of Affirmative Action*. Cambridge, MA, Harvard Education Publishing Group & Civil Rights Project.
- ORFIELD, G. & MILLER, E (Eds.) (1998). *Chilling Admissions. The Affirmative Action Crisis and the Search for Alternatives*. Cambridge, MA, Harvard Education Publishing Group & Civil Rights Project.
- UNESCO. (1998) *Declaración Mundial sobre la Educación Superior En El Siglo XXI: Visión y Acción*. Consultada el 10 de Enero de 2005 en [http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration\\_spa.htm](http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm).