

Humanitas

Anuario del Centro de Estudios Humanísticos
de la Universidad Autónoma de Nuevo León

2006

No. 33



UANL

RIVAS PANIAGUA, Enrique. "Tipología de los Cristos de México" en *La Ruta de los Santuarios en México*. (1994). México: CVS publicaciones.

Sitios web

CORONA PÁEZ Sergio Antonio. "Coahuila y la deconstrucción de su historia colonial." En Mensajero del Archivo Histórico de la Vicerrectoría Académica. Torreón, México. http://www.lag.uia.mx/archivo/30-III-2004_UIA_Santa_Fe.

http://omega.ilce.edu.mx:3000/sites/estados/libros/nleon/htm/SEC_29.html. 21 septiembre 2004 15:19 hrs.

Muy Ilustre, Venerable y Fervorosa Hermandad y Cofradía de Nazarenos del Santísimo Cristo de la Expiración, Primitivo de las Aguas, María Santísima de la esperanza y Santa Ángela de la Cruz, en <http://personales.mundivia.es/flistan/esperanz/esperanz.htm>.

Profesor Francisco Arredondo Cano, Cronista del municipio de Guadalupe. H. Ayuntamiento de Guadalupe. Enciclopedia de los Municipios de México. Nuevo León © 2001. *Centro Nacional de Desarrollo Municipal, Gobierno del Estado de Nuevo León*, en www.elocal.gob.mx/work/templates/enciclo/nuevoleon/municipios/19026a.htm.

RETOS DEL SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL UNIVERSITARIO ANTE LA INTEGRACIÓN EN EL ESPACIO EUROPEO DE ENSEÑANZA SUPERIOR

Mtra. Mireya García Govea
Docente de la División de Posgrado
Facultad de Filosofía y Letras. UANL.

En la historia de la Universidad Europea se puede hablar de dos grandes modelos de universidad, estos patrones son el Medieval y el Moderno. La educación medieval, tenía un carácter eclesástico, la organización reflejaba la vida monacal y el saber era un absoluto, estaba basado en la revelación y el dogma, que no dejaba fisuras a la duda.

Se transforma en el siglo XIX cuando el nacimiento del Estado-Nación dando lugar a la universidad moderna, se desarrollan tres tipos de culturas universitarias diferentes con modelos educativos y estructuras organizativas distintas que actualmente todavía existen: el modelo británico, el francés y el alemán.

Por un lado el *modelo británico* con universidades prestigiosas desde el siglo XVIII como las de Oxford y de Cambridge. Siguen manteniendo el *modelo medieval* de vida comunitaria entre profesores y alumnos a través de sus famosos colegios. A partir del siglo XVI prestaron una especial atención a la educación de la aristocracia rural, dándole por este hecho un sentido global a la educación.

En este sentido, en la universidad se priorizaron los contenidos que la nobleza podía necesitar en el desenvolvimiento de su vida como estamento de la élite o clase dirigente, y que favorecerían en el futuro la

ocupación de puestos de responsabilidad en la sociedad. Es, pues, en definitiva una universidad no orientada a las necesidades directas del mercado laboral.

El *segundo modelo* de universidad, el *napoleónico*, fue creado a principios del siglo XIX. Rompe totalmente con la universidad anterior con un modelo opuesto al inglés. Puesta en marcha por Napoleón I, viene a ser un producto de la razón de Estado pensada para el servicio de éste. Su función fundamental consiste en preparar profesionales para el desarrollo económico de la sociedad; es el saber útil el que interesa, organiza los estudios de cara a las profesiones que la sociedad necesita: medicina, derecho, ingeniería, etc.

En esta misma línea de servidora de las necesidades del Estado, uniforma los saberes planificando los contenidos de cara a las carreras y los programas de cada asignatura. La Universidad francesa representa el primer modelo burocrático de Universidad en la medida en que los profesores pasan a ser funcionarios públicos.

El tercer *modelo la universidad alemana*, también llamado *modelo humboldtiano* se centra en la búsqueda del conocimiento y la investigación como camino para profundizar en el conocer. Como buscadora del saber, más que enseñar la ciencia, enseña a hacer ciencia. En este modelo no se preparan futuros profesionales, sino futuros académicos. Se convierten en centros de desarrollo científico con escasa relación con las demandas sociales directas. No tiene entre sus preocupaciones prioritarias el preparar profesionales, al estilo de la universidad francesa, ni fomentar un saber de "elites" como puede tener la británica, lo que se materializa en la no existencia de títulos oficiales.

Estas tres universidades con planteamientos, organizaciones y objetivos diferentes, dan lugar a todos los sistemas europeos de educación superior, así como también a los latinoamericanos, más influenciados por el modelo francés de saberes sistematizados, orientados a formar los cuadros de profesionales, la transmisión del saber, la importancia de la clase magistral, la verificación de aprendizaje del alumno por medios casi exclusivamente de los exámenes y el carácter funcional del profesorado.

La educación superior en el contexto europeo

1.1.- Actuales intenciones educativas

En el contexto de tales diferencias en los modelos referidos, es posible identificar algunas de las *características comunes* en los sistemas de educa-

ción superior europeos, entre las que se citan el carácter público de las universidades, con estructuras muy sólidas, con un coste para el alumnado relativamente bajo y a veces nulo, un profesorado de alto nivel académico, y unas heterogéneas estructuras organizativas.

Algunas de las *imperfecciones* visibles se concretan en un marcado carácter burocrático y funcionalista, unos sistemas de gestión poco eficaces. Se caracterizan por su opacidad y su escasa transparencia. Estas últimas apreciaciones podrían no sólo pertenecer a las universidades europeas, sino a todos los sistemas de educación superior de los países del mundo.

En su nuevo contexto, las necesidades de la sociedad europea son convertir a las universidades en instituciones académicas de excelencia internacional, asegurando la calidad educativa para atraer o ser atractiva para los estudiantes de cualquier país. La educación es una prerrogativa de los estados miembros de la Unión Europea.

La integración europea es un hecho y afecta en todos los órdenes, como sabemos principalmente al económico y social, de manera particular a la educación en todos sus niveles educativos, viéndose mayormente afectada la educación superior por sus procesos de intercambio, entre universidades, de profesores e investigadores y alumnos.

Tanto en Europa como en el resto del mundo, las universidades mantienen muy diversos sistemas educativos, cuestión que dificulta y hace lento el proceso de integración en el espacio europeo y a las demandas de un mundo globalizado. Sin embargo aunque parece importante y necesaria esta diversidad de la educación superior, es un factor que dificulta el trabajo ha realizar, por ello se ha planteado la conveniencia de una compatibilidad que facilite la convergencia de los estudios y los títulos oficiales entre los sistemas universitarios.

Con ello la Unión Europea se encuentra enfrentada a nuevos desafíos, trabajando sobre la coordinación de políticas y normas legislativas de sus estados miembros, en la búsqueda del bienestar social de los ciudadanos y como parte integral de la misma del Espacio común Europeo de Enseñanza Superior. La mayoría de los países europeos, se encuentran inmersos en una dinámica de reestructuras curriculares y de evaluación institucional. El propósito es ir introduciendo elementos de comparabilidad y calidad que les son necesarios como un sello de educación y formación de enseñanza superior europea.

1.2.- Antecedentes de la coordinación de los sistemas universitarios en la Unión Europea

Actualmente en los países del entorno europeo existe una práctica generalizada de la evaluación de las instituciones universitarias, como algunos de los eventos más importantes para el fenómeno de globalización que no se limita al campo económico y que atañen a las instituciones de educación superior en el horizonte de construcción del Espacio Europeo de Educación Superior.

Específicamente en noviembre de 1991, los Ministerios de Educación de Europa plantean la idea de desarrollar un Proyecto Piloto Europea para la Evaluación de la Calidad. La Comisión elabora un *primer planteamiento* con experiencias internacionales y con la participación de expertos en evaluación, para asegurar la calidad en los Estados miembros de la Unión Europea

Los proyectos fueron examinados bajo la posibilidad de crear experiencias pilotos de evaluación. Ellos dan inicio a proyectos pilotos de evaluación de la calidad en la educación superior europeo. Los proyectos seleccionados, fueron iniciados en noviembre de 1994 por la Comisión Europea, en el XXII encuentro de Directores Generales: Educación, cualificación y profesión. El proyecto involucró 17 países europeos con un total de 46 instituciones. En diciembre de 1995 el proyecto fue oficialmente concluido con la finalización del informe europeo y con la presentación de sus resultados. Su propósito y logros más relevantes pueden consultarse en el documento titulado "*Project pilots européens pour l'évaluation de la qualité dans l'enseignement supérieur: lignes directrices pour les établissements participants*" elaborado por Donaldson, Staropoli, Ottenwaelter, Thune y Vroeijenstijn, 1994.

Segundo este documento dio lugar a la creación en septiembre de 1998 de la ENQA (European Network for Quality Assurance in Higher Education) como red de Agencias europeas dedicadas a la evaluación de la calidad en la educación superior. Esta agencia evaluadora se encuentra integrada por más de cuarenta agencias.

Tercero, en Holanda se constituye la Organización Nacional de Acreditación que en conjunción con el equipo de los trabajos de Flandes desarrolló el programa denominado *Joint Quality Initiative*¹ que trabaja sobre la definición de criterio y estándares de calidad para la acreditación de los programas educativos, de hecho por las titulaciones.

¹ Para mayor información consultar la página web: <http://www.jointquality.org>.

La declaración conjunta de la Sorbona. *Joint declaration on harmonisation of the architecture of the European higher education system. By the four Ministers in charge for France, Germany, Italy and the United Kingdom Paris, the Sorbonne, May 25 1998* En esta primera declaración de intenciones, se dejaban entrever los principales objetivos y se daban incluso pistas sobre cómo se proponían alcanzar, esbozándose las titulaciones universitarias de 2 ciclos fomentándose la movilidad de profesores y estudiantes. Seguido por un sistema basado en créditos similar al ECTS, y potenciándose el aprendizaje de estudios que fomenten conocimientos multidisciplinares, el aprendizaje de lenguas, y el uso de las nuevas tecnologías.

El primer gran avance fueron las becas Erasmus que han representado un paso decisivo en el terreno de la movilidad de los estudiantes universitarios. El 25 de mayo de 1998, los cuatro grandes países, Francia, Gran Bretaña, Italia y Alemania, a través de sus respectivos ministros de Educación, aprobaron la llamada declaración de la Sorbona con el doble objetivo de impulsar la armonización progresiva de los títulos universitarios, los programas y la movilidad de los estudiantes.

Cuarto, la Declaración de Bolonia (Italia) del 19 de junio de 1999, prevé la introducción de un sistema de titulación universitaria fácilmente comparable, así como la generalización de dos ciclos principales, en los que el acceso al segundo ciclo se hará después de un mínimo de tres años.

El desarrollo de un sistema de transformación de créditos como medio para promover una movilidad lo más amplia posible para los estudiantes, profesores, investigadores y personal técnico-administrativo, al igual que la introducción del Diploma Supplement (Título suplemento) que permita una mejor comparabilidad de las calificaciones a nivel internacional.

Quinto, la Comisión Europea publica en 1999 un Libro Verde en el que se hacía un balance de las barreras que se alzan contra la movilidad de los estudiantes, los profesores e investigadores, así como de los jóvenes voluntarios, creándose los programas de acción de la Unión Europea para la cooperación en el ámbito de la educación, tales como los programas Sócrates, Erasmus, Leonardo da Vinci, Juventud, y las becas Marie Curie.

Sexto, los dirigentes de las universidades europeas a través de la EUA (European Association of Universities), anteriormente conocida

como CRE promovieron durante el curso 2000-2001 un proyecto, que fue presentado en la reunión general de la asociación en marzo del 2001 en Salamanca² en el que se discutía la posibilidad de desarrollar un sistema de acreditación en Europa.

Séptimo, la reunión de los ministros de educación en Praga celebrada en mayo del 2001 (programada como una continuación de la reunión de Bolonia) acabó con un comunicado final en el que no se hacen nuevas recomendaciones que imprimían celeridad al proceso, aunque se ratificó todo lo propuesto en Bolonia.

Octavo, tras la cumbre de Lisboa en marzo del 2000, la de Niza en diciembre del 2000, el Consejo de Educación y la Dirección General de Educación de la Comisión Europea han elaborado un documento en el que se formulan los objetivos comunes prioritarios de los sistemas educativos europeos y un plan de trabajo para su realización hasta el 2010, que ha sido aprobado en las sesiones del Consejo Europeo de Estocolmo en marzo del 2001 y de Barcelona en marzo del 2002.

En la cumbre de Estocolmo del 2001 se planteó que los países participantes no son sólo los correspondientes a la Europa de los quince, sino también a la Europa más amplia de los países candidatos y los países del Espacio Económico Europeo, debían de integrarse lo antes posible en la dinámica de los objetivos definidos para la construcción del nuevo sistema de educación superior. Esto se ha confirmado posteriormente en la reunión que tuvo lugar en Bratislava en junio de 2002 entre los ministros de educación de los actuales y futuros países miembros de la Unión Europea. La formulación de una política unificada, incluyendo regular la longitud de los estudios, con un mínimo de tres años para un primer ciclo universitario³.

1.3.- Políticas universitarias para la convergencia europea

Las declaraciones aprobadas con ocasión del VIII Centenario de la Sorbona (del 25 de mayo de 1988) y en la reunión de Bolonia (del 19 de junio de 1999), han suscitado grandes acuerdos sobre puntos de políticas universitarias como la necesidad de construir un Espacio Europeo de Enseñanza Superior, fundada sobre el fortalecimiento de las dimensiones intelectuales, culturales, sociales, científicas y tecno-

² Para mayor información véase la página web: <http://www.unige.ch/eua>.

³ Más información sobre este proceso, la puede encontrar en la página web: http://europa.eu.int/comm/education/bologna_en.html.

lógicas. La reunión en Praga (del 19 de mayo de 2001) fue la ocasión de hacer balance de las acciones abordadas en cada país.

La llamada Declaración de Bolonia lo ha reafirmado con la Carta Magna Universitaria, que concibe a las universidades como centros de cultura, de conocimientos y de investigación, en el seno de las cuales se prepara el porvenir de la humanidad. Esta construcción del espacio Europeo, no implica la uniformidad de los contenidos, pero sí una propuesta en cuanto a la duración de los estudios, respetando la identidad de cada uno, hay que acoplar la inteligibilidad de los títulos, facilitar la movilidad estudiantil, el intercambio docente y de investigadores, así como favorecer la inserción en el empleo.

Para ello se establecen ciertas medidas cuyo objetivo es generalizar la organización de la enseñanza en créditos y en semestres, adecuando la dimensión europea en los estudios, multiplicando la cooperación y los programas integrados mejorando la evaluación de la calidad y comparando experiencias y metodologías. Todos estos planteamientos se pretenden llevar a cabo con respeto a la autonomía universitaria y sus organizaciones.

Pero la arquitectura del Espacio Europeo de Enseñanza Superior demanda una profunda reorganización y una mayor conjunción en los sistemas europeos de educación superior. El Documento de Bolonia recoge seis puntos, estas notas se ocupan fundamentalmente de cuatro aspectos claves:

1. La conversión de un modelo de titulación con dos ciclos.
2. La adaptación de un sistema de créditos que permita su acumulación y transferencia.
3. La promoción de la movilidad estudiantil y académica en Europa.
4. El garantizar la calidad de las instituciones, a través de procedimientos de diseño de criterio y metodologías contrastadas de evaluación y acreditación, tanto nacionales como internacionales.

1.4.- La conversión de un modelo de titulación con dos niveles

La necesidad de integrar los estudios en una estructura de dos niveles, surge por la imprescindible armonización de los *títulos de pregrado y postgrado*. El *primer ciclo* dará lugar a un título (Graduado o Bachelor) de *Grado*, se plantea con una duración media de tres años, se

compone por igual de enseñanza y título de orientación profesional, y da acceso *al grado de licenciatura*. Su obtención requerirá haber cursado un mínimo de 180 créditos y un máximo de 240 créditos europeos, permitiendo a los titulados una calificación profesional, que pueda repercutir en una integración en el mercado laboral europeo.

Los planes de estudio deberán de diseñarse en función de los perfiles profesionales con representación nacional y europea, con objetivos claros que deben hacer mención explícita de las competencias genéricas, transversales y específicas de los conocimientos y habilidades que pretenden alcanzar la titulación para la formación del futuro profesional.

El *segundo ciclo* se le denomina de postgrado, conduce a los títulos de Master y/o Doctorado. El grado de *Master* o en sus designaciones facultativas sería de la Magíster o Master Universitario, se otorga a todo aquel estudiante que posea un título universitario, con títulos oficiales de Licenciado, Ingeniero o Arquitecto con cinco años de estudio.

El segundo ciclo debe ser formativo, más específico que los Grados, diseñarse con una estructura flexible para permitir el acceso desde distintas formaciones previas de especialización científica, de orientación a la investigación o de formación profesional avanzada. La obtención del título requiere haber cursado un mínimo de 60 créditos y un máximo de 120 créditos europeos y haber superado una prueba conjunta de evaluación o trabajo final de investigación defendido ante un Tribunal.

El *tercer ciclo* es el tradicional *Doctorado*, exige un estudio de dos o tres años más, para obtener el Diploma de estudios avanzados (DEA) o un Diploma de estudios especializados (DESS), estructurado en cursos, seminarios y trabajos de investigación tutelada. Tienen como objetivo principal la especialización de estudiante en un determinado campo científico, técnico o artístico, así como su formación en técnicas de investigación, usando metodologías cualitativas y cuantitativas.

1.5.- Estructura de un sistema de créditos que permita su acumulación y transferencia

Se adapta la estructura del *sistema de créditos europeos*, conocido como ECTS (European Credits Transfer System)⁴, tal como se expresa en el Documento-Marco elaborado por el Ministerio de Educación, Cultura

⁴ Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (febrero 2003): *La integración del sistema Universitario Español en el Espacio Europeo de Enseñanza Superior*. Documento-Marco. Madrid.

y Deportes. Su introducción en el sistema universitario español implica importantes diferencias con respecto al crédito vigente.

Conviene subrayar, al respecto, que el *crédito europeo* no es una medida de duración temporal de las calases impartidas por el profesor, sino una unidad de valoración del volumen de trabajo total del alumno, expresado en horas, que incluye tanto las clases, teóricas o prácticas, como el esfuerzo dedicado al estudio y a la preparación y realización de exámenes. En resumen, esta nueva unidad de medida debe comportar un nuevo modelo educativo basado en el trabajo del estudiante y no en las horas de clase, dicho de otro modo, centrado en el aprendizaje de los estudiantes, no en la docencia de los profesores.

El Documento Marco del MEC agrega además, que el sistema ETCS establece en 60 créditos el volumen del trabajo total de un estudiante a tiempo completo durante un curso académico. Por lo tanto, un semestre equivale a 30 créditos y un trimestre a 20 créditos. A título orientativo y considerando una actividad académica aproximada de 40 semanas/año y una carga de trabajo en torno a 40 horas/semana, se establece para el crédito europeo un volumen de trabajo entre 25 y 30 horas (1.500-1.800 horas de trabajo del estudiante/año).

Actualmente, cada crédito se compone de diez horas, generalmente de asistencia a clase. El crédito europeo no se diseña únicamente con las horas presenciales de los estudiantes en el aula, sino que computa también las horas de estudio y el tiempo empleado en exámenes y trabajos dirigidos. De esta manera, cada crédito equivaldrá entre 25 y 30 horas. Es un sistema de calificación que permite una conversión fácil al sistema de calificaciones y grados.

El *Suplemento Europeo al Título*⁵ es otro componente importante que servirá para facilitar la movilidad laboral de los titulados en la Unión Europea, de manera coordinada entre las instituciones de carácter superior. Surge auspiciada por el Consejo de Europa, la UNESCO y el Centro Europeo para la Enseñanza Superior (CEPES). Tiene como objetivo incrementar la transparencia de las diversas titulaciones de educación superior impartidas en los países europeos y facilitar su reconocimiento académico y profesional por otras instituciones.

⁵ Real Decreto 1044/2003, de 1 de agosto, por el que se establece el procedimiento para la expedición por las universidades del Suplemento Europeo al Título. (BOE núm 218, de 11 de septiembre de 2003).

El Suplemento Europeo al Título pretende ser un documento comprensivo, abierto a incorporar actualizadamente el aprendizaje a lo largo de la vida, configurando los conocimientos acreditados a una persona por instituciones europeas de enseñanza superior. Se establece con carácter transitorio en tanto no se implanten en las titulaciones universitarias españolas los créditos europeos como unidad de medida del haber académico; no se modifique el sistema vigente de calificaciones; y no se haya llevado a cabo la implantación efectiva de las modificaciones cíclicas de las enseñanzas contempladas en la Declaración de Bolonia.

El principal motivo que ha llevado al Gobierno a aprobar esta norma es abrir la posibilidad de que los actuales alumnos universitarios españoles puedan beneficiarse al terminar sus estudios, de las ventajas que comporta, para su movilidad, académica y profesional, en otras universidades y otros países europeos el que sus títulos vayan acompañados de un documento de información eficaz sobre el nivel y contenido de la enseñanza que hayan cursado en una universidad.

1.6.- *La promoción de la movilidad estudiantil y académica en Europa*

La calidad de sus sistemas de educación, la formación permanente y la creatividad de la juventud son la mayor riqueza de la Unión Europea. En una sociedad basada en el conocimiento, la Unión fomenta la movilidad de los jóvenes, del personal docente y de los investigadores a través de numerosos programas.

La movilidad de los jóvenes, los estudiantes, los profesores y los investigadores es una prioridad para la Unión Europea. En la era de Internet y de la globalización de las economías, la movilidad de las personas se hace cada día más necesaria, pero hasta ahora sólo la han ejercitado unos cuantos cientos de miles de jóvenes que participan cada año en intercambios educativos, formativos y lingüísticos en Europa.

Sigue habiendo obstáculos socioeconómicos, lingüísticos y de carácter práctico que se oponen a muchos proyectos de estancia académica o profesional. La Unión Europea y los Estados miembros exploran para hacer que la movilidad sea accesible al mayor número posible de ciudadanos y tiene folletos⁶ en los que presenta un balance de la situación y los programas de movilidad. Entre los programas para la movilidad estudiantil, docente e investigadores, los que más destacan son:

⁶ http://europa.eu.int/comm/publications/booklets/move/29/index_es.htm

1. El programa Sócrates⁷.
2. El programa Erasmus⁸.
3. El programa Leonardo da Vinci⁹.
4. El programa Juventud¹⁰.
5. Las Becas Marie Curie¹¹.

Existen además asociados a estos programas el llamado Lengua y Tempos, lo que habría que mencionar es que todos estos programas están pensados para la movilidad de los estudiantes, como herramienta para mejorar la transmisión de la cultura y la idea europea.

Uno de los problemas de los programas son las bajas dotaciones por estudiante que desembocan en un cierto elitismo, pues los estudiantes con menos capacidades económicas renuncian de antemano a las becas, sabiendo que no podrán costear los gastos adicionales de viaje y estancia.

En todos los países de la Unión Europea se está considerando la posibilidad de ayuda a los estudios de educación superior a través, de prestamos y financiaciones. El establecimiento de políticas públicas de ayuda trata de equilibrar en lo posible las oportunidades de acceso y permanencia en la universidad.

1.7.- *El garantizar la calidad de las instituciones*

El garantizar la calidad de las instituciones de educación superior, se ha convertido en los últimos años en el centro de los debates de las políticas universitarias a través de procedimientos de diseño de criterio y metodologías contrastadas de evaluación, certificación y acreditaciones, tanto nacionales como internacionales.

Esto exige a su vez una definición de las funciones universitarias, el dilema se encuentra en sus fines, en su dimensión y en su vinculación con la sociedad: ¿Elitista o de masas? ¿Universidad para el conocimiento o para la preparación profesional? ¿Currículo especializados o generalizados? ¿Estructura pública, concertadas o privada?

⁷ <http://europa.eu.int/comm/education/socrates.html>.

⁸ <http://europa.eu.int/com/education/Erasmus.es.html>

⁹ <http://europa.eu.int/comm/education/leonardo.html>.

¹⁰ <http://europa.eu.int/comm/education/youth.html>

¹¹ <http://www.cordis.lu>

Esto nos lleva a la discusión sobre las *políticas universitarias* y a una reflexión oportuna, que marcarán el desarrollo de la sociedad española durante décadas. Parte de estos debates actuales sobre la política universitaria, giran alrededor de aspectos, como los que se citan a continuación:

La transformación interna: La Reforma de 1983 ha marcado la vida universitaria española de los últimos veinte años. Durante este periodo se han abierto universidades, se ha democratizado la universidad, se ha intensificado la investigación, se han multiplicado las titulaciones, se ha introducido la optatividad y la libre elección de los estudios.

Enlazado a estos indudables frutos, se denuncia una masificación escolar por el incremento de la población estudiantil, este incremento en la demanda de estudio ocasionó una nula planificación de los procesos de gestión y control, planes de estudio inflexibles en los que predominaban principalmente las asignaturas aisladas como islas o átomos de conocimiento sin integración, una práctica docente basada principalmente en la cátedra, una separación evidente entre la docencia y la investigación, una falta de formación pedagógica en la planta docente, tanto por la improvisación como por su sistema de reclutamiento, un inadecuado planteamiento en el sistema educativo de tercer ciclo y en general una desconexión entre la universidad y la sociedad.

Esto conlleva a una drástica reestructuración en la planeación de las instituciones, en el enfoque en la formación profesional, en la preparación de los cuadros docentes, en la orientación de la investigación, la flexibilidad de los currículos y la reducción de los mismos, con las consecuentes dificultades que todo ello conlleva para el personal administrativo y de servicio, personal docente y comunidad estudiantil.

Revolución Universitaria: De manera simultánea, los Estados miembros de la Unión Europea, están desarrollando una revolución universitaria, para encontrarse preparados para el Espacio de Enseñanza Superior Europeo.

La reuniones de las autoridades académicas son cada vez más frecuentes, en el intento de armonizar un Espacio Europeo de Enseñanza Superior, con mecanismos cada vez más precisos, algunos como los ya mencionados de la movilidad estudiantil, de investigadores y de profesores, así como el de la estimulación de mecanismos en el aprendizaje de idiomas y de vías de acceso a las nuevas tecnologías de la informática y la comunicación, ya que el conocimiento es ya un producto comercializable.

El trabajo, cuyo horizonte temporal está fijado para el final de esta década, ha comenzado ya en torno a los objetivos de promocionar las carreras científicas y técnicas, la definición de las competencias básicas que se precisan en la nueva sociedad del conocimiento, en las vías de acceso a las Tecnologías de la Informática y la Comunicación y en la propuesta de formación de los profesores y formadores de formadores.

Hubo un acuerdo de trabajo de que todos los objetivos se comenzarían a implementar antes de finalizar el 2003. En el 2004 un año importante, ya que en la cumbre Europea que tubo lugar en la primavera se presento al Consejo Europeo un informe en el que se rindieron cuentas sobre el progreso y dificultades encontradas en el proceso y se suscitaron algunos cambios en el enfoque de objetivos y en la temporalización de los mismos.

Las políticas de formación y la cualificación de los trabajadores son, en los últimos años, las protagonistas de las grandes líneas estratégicas europeas: ya sea la formación a lo largo de toda la vida, la incorporación de los conocimientos informales a las certificaciones y sistemas nacionales de cualificación, o la transparencia o equivalencia entre países, por mencionar algunas de ellas. También en España los discursos sobre la necesidad de desarrollar y fomentar la formación y cualificación profesionales han obtenido un lugar de primer plano en las propuestas sobre la necesaria aproximación de España a lo que se ha dado en llamar el modelo europeo de organización del trabajo.

Evaluación de la calidad: Los procesos de evaluación, acreditación y certificación de la calidad institucional, abarcan todas las funciones y actividades universitarias. Lo cual lleva a evaluar tanto la calidad del profesorado y las líneas de investigación, el personal no docente como la calidad de los programas y los aprendizajes, así como su estructura y organización interna, sus servicios, recursos y gestión.

Es un asunto complejo que contiene muchas facetas. Algunos de los problemas estriban en que se mide con los mismos indicadores administrativos una empresa o industria que la educación superior, una universidad pública que una universidad privada, el aprendizaje de los estudiantes que el proceso de elaboración de una mercancía, la producción de conocimientos que la producción de productos, la libertad de cátedra y la autonomía.

La dificultad de valorar funciones diversas, como la docencia, la investigación y la gestión, así como medir la calidad del producto, tiene carácter dimensional no compatible con los conceptos de cali-

dad universitaria, fijados por modelos con indicadores de calidad y productividad administrativos.

Es evidente que el enorme interés por las evaluaciones, acreditaciones y certificaciones de la calidad institucional, surge por la necesidad de gestionar de manera más eficiente el gasto público y que las universidades sean cada vez más auto financiables.

Bibliografía

ANECA. Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación, en su página web: <http://www.aneca.es>.

ANGULO, J.F. & BLANCO, N. (Coordinadores) (1994): *Teoría y desarrollo del currículum*. Granada, Aljibe.

ARIAS, B. (Coordinador) (1998): *De escuela normal a facultad de educación*. Universidad de Valladolid, Secretariado de publicaciones e intercambio científico, Angelma.

AGUERRONDO, I. (1993): *Calidad de la educación. Ejes para su definición y evaluación*. Revista Interamericana o Latinoamericana de desarrollo educativo. No 116. Washington. OEA.

BAUTISTA, M.R. & RIVERA, G.E. (coordinadores) (2000): *Evaluación del papel de la dirección en la elaboración y desarrollo de los proyectos curriculares de centros*. Madrid, MEC (CIDE)

BELTRÁN, F. (1996): *La calidad más allá de criterios y estándares*. En Reforma y evaluación de la Universidad, de Guillermo Quintás, Ed. Universidad de Valencia, páginas 133-164.

BERICAT, E. (1998): *La integración de los métodos cuantitativos y cualitativos en la investigación social*. Barcelona, Ariel Sociología.

BONVECCHIO, C (1991): *El mito de la universidad*. México, Siglo XXI

BOLÍVAR, A. (1999): *La educación no es un mercado. Crítica a la Gestión de Calidad Total*. Aula de Innovación Educativa, 83-84.

CANO, E. (1999): *Evaluación de la calidad educativa: el verdadero nacimiento de la preocupación por la calidad educativa*. Madrid, La Muralla-OEI.

CAPARRÓS, J. (2001, 22 de enero): *Por una ley de autonomía universitaria*. El País. Consultado el 15 de enero de 2002 en:

<http://www.elpais.es/suplementos/educa/20010122/01edu22a.html>

CARACUEL, T. (Coordinador) (1991): *Revista de enseñanza universitaria*. Vol. 1. No.1. Universidad de Sevilla, Secretariado de publicaciones de la Universidad de Sevilla, Instituto de Ciencias de la Educación.

CASARINI, M. (2001): *Teoría y diseño curricular*. México, Paidós.

Carta de Servicios que ofrece la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación, en su página web: <http://www.aneca.es>.

CARRETERO, M. (1994): *Constructivismo y Educación*. Buenos Aires, Aique.

COBA, E. (2001): *La evaluación de la calidad de las universidades*. Revista de Investigación Educativa, 19 (2), 383-388.

COLOM, A. & Otros. (2002): *Teorías e instituciones contemporáneas de la educación*. Barcelona, Ariel.

Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas en su página web: <http://www.crue.org>.

Conferencia Mundial sobre la Educación Superior (1998): *Declaración mundial sobre la educación superior en el Siglo XXI: Visión y acción*. Consultado el 18 de enero de 2003:

<http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declarationspa.htm>

Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (1997, 17-18 de noviembre): *Resultados del grupo de trabajo: Universidad y poderes públicos*. Trabajo presentado en el Seminario "Los objetivos de la universidad ante el nuevo siglo". Consultado el 18 de enero de 2003 en:

<http://www.crue.org/confsal.htm>

Creación de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación de las Universidades. (2002). *Comunidad Escolar*, 20 (704). Consultado el 12 de enero de 2003 en:

<http://comunidadescolar.pntic.mec.es/704/univer1.html>

COSER, L. (1980): *Hombre de ideas: el punto de vista de un sociólogo*. México, Fondo de Cultura Económica.

DONALDSON, J., STAROPOLI, A., OTTENWAEELTER, M.O., THUNE, C. & VROEIJENSTIJN, T. (1994): *Projets pilotes européens pour l'évaluation de la qualité dans l'enseignement supérieur: lignes directrices pour les établissements participants*. Bruselas: Comisión de las Comunidades Europeas.

ESCUADERO, T. (1997): *Enfoques modelicos y estrategias en la evaluación de los centros educativos*. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa, 3 (1), 1-22. Consultado el día 5 de agosto de 2002 en: http://www.uv.es/RELIEVE/v3n1/RELIEVEv3n1_1.htm

European Network for Quality Assurance in Higher Education en: <http://www.enqa.net>

FOUCAULT, M. (1997): *La arqueología del saber*. México, Siglo XXI

Fundación Europea para la gestión de Calidad (EFQM), ver página web: <http://www.efqm.org>

FUENTES, O. (1991): *Universidad en la agenda de los años 90*. México, Revista Universidad Futura, vol. 3, núms. 8 y 9.

GAIRÍN, J. (1999): *La calidad es un concepto controvertido*. Revista Educar, núm. 24. Barcelona.

GENTILI, P. (1994a): *Proyecto neoconservador y crisis educativa*. Buenos Aires. CREAL.

GENTILI, P. (1990b): *Escuela, familia y empresa: El problema de la formación para el trabajo desde la perspectiva empresarial*. Santiago, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales.

GIMENO, J. Y PÉREZ, A. (1992a): *Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículum*. Madrid, Morata. - (1992b): *El currículum una reflexión sobre la práctica*. Madrid, Morata.

GRAO, J. y WINTER, R. (1999): *Indicadores para la calidad de los indicadores*. En J. Vidal (Coord.), *Indicadores en la universidad, información y decisiones* (pp. 81-87). Madrid: Consejo de Universidades.

GURRUTXAGA, A. (2001, 4 de junio): *La reforma universitaria que no queremos*. El País. Consultado el 5 de julio de 2001 en: <http://www.elpais.es/suplementos/educa/20010604/aula.html>

Informe Anual de la Segunda Convocatoria, 2000 y en el Informe sobre Metodología de la Tercera Convocatoria. Estos informes están disponibles en la página web del Consejo de Coordinación Universitaria <http://www.nec.es>

JIMÉNEZ, B. (1994): *Epistemología y métodos de la ciencia*. Revista de Perfiles educativos, 63 (3) 389-395.

KENT, R. (2002): *Las políticas de evaluación. Los temas de críticos de la educación en América Latina en los años noventa*. México, Fondo de Cultura Económica.

KELLS, H. Y STENQVIST, A. (1994) *Crisis y reforma en el ámbito educativo*. Revista de Educación Superior, volumen. XI, no, 2, enero junio 1994.

KÜHN, T. (1971): *La estructura de las revoluciones científicas*. Madrid, Paidós Así como también véase, (1978): *Segundos pensamientos sobre paradigmas*. Madrid, Tecnos

LECOMPTE, M. (1995): *Un matrimonio conveniente: diseño de investigación cualitativa y estándares para la evaluación de programas*. RELIEVE, vol. 1, n. 1. Consultado en: <http://www.uv.es/RELIEVE/v1/RELIEVEv1n1.htm> el 14 de mayo de 2003.

MARCHESI, Á., MARTÍN, E. (2000): *Calidad de la enseñanza en tiempos difíciles*. Madrid, Alianza.

MATEO, J. (2001): *La evaluación institucional universitaria. Una nueva cultura de la evaluación en un contexto de cambio*. Revista de Investigación Educativa, 19 (2), 641-647.

MENÉNDEZ, J. (2001, 16 de julio): *Sobre la proyectada reforma de las universidades*. ABC, p. 40.

MICHAVILA, F. (2001, 25 de junio). *La ley universitaria se ha hecho con la vista en el retrovisor*. El País. Consultado el 14 de noviembre de 2001 en: <http://www.elpais.es/suplementos/educa/20010625/42francis>.

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte en la siguiente dirección: <http://www.mec.es/leycalidad/pdf/nuevosistema.pdf>

MORA. (2002): *La evaluación y la acreditación de programas académicos en España y la Unión Europea*. Presentado en el Seminario Internacional: Educación Superior, Calidad y Acreditación, en Cartagena de Indias, 10-12 de julio, 2002.

MICHAVILA, F. Y CALVO B. (2000): *La Universidad española hacia Europa*. Madrid: Fundación Alfonso Martín Escudero.

MORIN, E. (1997): *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.

Modelo Europeo para la Calidad, de la Agencia EFQM (European Foundation for Quality Management). En: <http://www.enqa.net>

MUÑOZ, M. (1995): *La calidad de la educación y eficiencia de la escuela*. Madrid, CIDE.

PEREZ G. & ALMARAZ, J. (1998): *Lecturas de aprendizaje y enseñanza*. México, D.F., Fondo de Cultura Económica.

PÉREZ-D. & RODRÍGUEZ en (2001) en:
<http://www.mec.es/consejou/indicadores/index.html>

PÉREZ, P. (2002a, 11 de junio): *La Ley de calidad deja a las comunidades la financiación infantil privada*. El País. Consultado el 11 de junio de 2002 en: <http://www.elpais.es/>-(2002b, 2 de diciembre). *El Gobierno cederá a los centros privados parte de la formación inicial de los profesores*. El País. Consultado el 2 de diciembre de 2002 en: <http://www.elpais.es/>

PÉREZ, R., (1997, septiembre): *Ley de Reforma Universitaria, Universidad y poderes públicos*. Trabajo presentado en el seminario Objetivos de la Universidad ante el Nuevo Siglo. Consultado el 18 de enero de 2003 en: <http://www.crue.org/pperezru.htm>

Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades, está disponibles en la página web del Consejo de Coordinación Universitaria en: <http://www.nec.es>

Plan Nacional de Evaluación de la Calidad del Sistema Universitario pueden verse en el documento *Informe Global 1996-2000*, elaborado por el Comité de la Secretaría General de Consejo de Universidades Este informe esta disponible en la página web del Consejo de Coordinación Universitaria <http://www.nec.es>

Plan de Calidad de las Universidades (II) la encuentra en la página web del Consejo de Coordinación Universitaria en: <http://www.nec.es/consejou/calidad>

QUINTAS, G. (Ed.) (1996): *Reforma y evaluación de la universidad*. Valencia, Guada. Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa, 3 (1), 1-24. Consultado el día 5 de agosto de 2002 en: http://www.uv.es/RELIEVE/v3n1/RELIEVEv3n1_2.htm

RODRÍGUEZ, G, R. (2000). *La reforma de la educación superior. Señas del debate internacional a fin del siglo*. Revista Electrónica de Investigación educativa, 2 (1). Consultado el 14 de noviembre de 2001 en: <http://redie.ens.uabc.mx/vol2no1contenido-rodgo.html>

RODRÍGUEZ, C. & GUTIÉRREZ P. (2003): *Debilidades de la evaluación de la calidad en la universidad española. Causas, consecuencias y propuestas de mejora*. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 5 (1). Consultado el 4 de abril de 2003, en: <http://redie.ens.uabc.mx/vol5no1/contenido-sabiote.html>

RODRÍGUEZ, G., GIL, F., GARCÍA, J. (1999): *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga, Aljibe.

SACRISTÁN, J. G. & PEREZ, G.A. (1994): *Comprender y transformar*. Madrid, Morata.

STAKE, R. (1999): *Investigación con estudio de casos*. Madrid, Morata.

VICENTE, J. (2001, 2 de abril): *Universidad: primero evaluar; luego aumentar la financiación*. El País. Consultado el 18 de enero de 2002 en: <http://www.elpais.es/suplementos/educa/20010402/aula.html>

WEBER, M. (1972): *Ensayos de sociología contemporánea*. Barcelona, Martínez Roca.

WHITTY, G., POWER, S. & HALPIN, D. (1999): *La escuela, el estado y el mercado*. Madrid, Morata.

Otros documentos consultados:

Consejo de Coordinación Universitaria fue creado por la Ley Orgánica de Universidades de 21 de diciembre de 2001 (BOE del 24 de diciembre).

Documento nº 13 Informe final elaborado por el Comité de la Secretaría General de Consejo de Universidades en julio de 1994 y que fue debatido en el *Encuentro sobre Evaluación de las Universidades en España*, celebrado en la Universidad Internacional Menéndez Pelayo en septiembre de 1994.

Estatutos de la Fundación "Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación". Capítulo II Fines de la Fundación, artículo 5.- Fines.

Fundación de la "Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación", el 19 de julio de 2002 por lo establecido en artículo 32 de la Ley Orgánica de Universidades (Ley Orgánica 6/2001 de 21 de diciembre).

Informe de Memoria de actividades: Primer Semestre 7 de Octubre 2002/7 de abril 2003 de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación.

Ley Orgánica de Universidades de 21 de diciembre de 2001 (BOE del 24 de diciembre).

Memoria de actividades: Primer Semestre 7 de Octubre 2002/7 de abril 2003 de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación.

OECD (1997): *Exámenes de las políticas nacionales de educación*. México Educación superior. OECD. París.

OECD (1996): *Panorama educativo*. OECD. París.

OECD (1994): *Políticas nacionales de la ciencia y de la tecnología*. México OECD.

Real Decreto 1947, de 1 de diciembre, por el que se establece el Plan Nacional de Evaluación de la Calidad de las Universidades (BOE núm. 294 de 9 de diciembre de 1995).

Real Decreto 408/2001 de 20 de abril, por el que se establece el II Plan de Calidad de las Universidades (BOE núm. 96 de 21 de abril de 2001).

Real Decreto 6/2001 de 21 de diciembre de 2001, por el que se establece la Ley Orgánica de Universidades (BOE núm. 307 de 24 de diciembre de 2001).

CULTURA CIENTÍFICA EN LA SOCIEDAD

Dr. José María Infante
Subdirector de Investigación
Facultad de Filosofía y Letras
UANL

Tratar de establecer vínculos entre ciencia y sociedad puede ser un tanto absurdo o inútil, dado que la ciencia es, por sí y en sí misma, una actividad social y desde su mismo origen ha estado marcada por el tipo de sociedad en la que se desarrolló. Más interesante debería ser, por lo tanto, tratar de entender qué tipo de sociedad ha impulsado y requerido qué tipo de ciencia. Y, más todavía, qué idea de ciencia han tenido los integrantes de las diferentes sociedades históricas en el mundo.

La actividad científica, esto me parece indudable, ha estado presente en el mismo origen de las sociedades humanas, dada la condición humana de interpretar y dominar el mundo en el que se vive. Y la primera revolución científica —o quizás la única revolución humana que merece ser considerada como tal, lo que ya dijera Claude Lévi-Strauss— fue la revolución agrícola. Es que si tenemos en cuenta todas las prácticas que la agricultura conlleva, encontramos ya allí todas las acciones propias de un espíritu científico: observación meticulosa y pertinente de los procesos de la naturaleza de las cosas, vinculación de distintos niveles (observación de los movimientos astrales, idea de tiempo y ciclo vital de los seres vivos), imaginación de un futuro esperado realista pero aún inexistente, relaciones causales específicas, dominio humano de los procesos naturales independientes del encantamiento del mundo, coordinación de las actividades de intercambio y vinculación del deseo a las necesidades socialmente construidas y determinadas. Por