



@tic. revista d'innovació educativa  
E-ISSN: 1989-3477  
attic@uv.es  
Universitat de València  
España

Ariño Villarroya, Antonio  
La dimensión social y la innovación en el Espacio Europeo de Educación Superior  
@tic. revista d'innovació educativa, núm. 2, enero-junio, 2009, pp. 2-9  
Universitat de València  
Valencia, España

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=349532298002>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en [redalyc.org](http://redalyc.org)

# La dimensión social y la innovación en el Espacio Europeo de Educación Superior



**Antonio Ariño Villarroya**

Catedrático de Sociología de la Universitat de València. En la actualidad es Vicerrector de Convergencia Europea y Calidad de la Universitat de València. E-mail: Antonio.Arino@uv.es

| Fecha presentación: 01/05/2009 | Aceptación: 30/05/2009 | Publicación: 03/07/2009

## Resumen

Desde una perspectiva sociológica, el artículo discute algunas ideas puestas en circulación por los opositores al proceso de Bolonia. Frente a ciertas visiones reduccionistas, éste es visto como un proceso abierto y en gran medida impredecible, en el que concurren actores diversos con intereses distintos. En el artículo se hace especial hincapié en problemáticas derivadas de la creación del EEES, como los resultados de aprendizaje, y se insiste en la importante dimensión social del proceso, lo que permite concluir que, entendida adecuadamente, la innovación educativa es un instrumento corrector de desigualdades.

**Palabras clave:** EEES, universidad, innovación, resultados de aprendizaje, dimensión social

## Resum

Des d'una perspectiva sociològica, l'article discuteix algunes idees posades en circulació pels opositors al procés de Bolonya. Enfront de certes visions reduccionistes, aquest és vist com un procés obert i en gran manera imprevisible, en el que concorren actors diversos amb interessos distints. L'article fa especial èmfasi en problemàtiques derivades de la creació de l'EEES, com els resultats d'aprenentatge, i s'insisteix en la important dimensió social del procés, la qual cosa permet concloure que, entesa adequadament, la innovació educativa és un mecanisme corrector de desigualtats.

**Paraules clau:** EEES, universitat, innovació, resultats d'aprenentatge, dimensió social

## Abstract

From a sociological perspective, the article discusses some ideas that have been argued by people that is against the Bologna's Process. Opposite to some narrow views, this process is seen in the article as an open and unpredictable one; a process in which different actors from diverse backgrounds and interests converge. The article makes an emphasis on some specific problems that have appeared as a consequence of the creation of the European Higher Education Area (EHEA), as the learning results, and it insists on the importance of its social dimension. This allows the author to conclude that, properly understood, the innovation in the teaching and learning processes is an instrument that corrects inequalities.

**Keywords:** EHEA, university, innovation, learning results, social dimension

En el marco de las protestas del movimiento anti-Bolonia, se ha difundido una viñeta de Eneko<sup>1</sup> (ver Figura 1) en la que, con toda la fuerza de la síntesis gráfica, se critica la estructura y la filosofía de los nuevos títulos de grado de cuatro años. La viñeta está estructurada en una secuencia de cuatro imágenes, mediante la cual se muestra la transición y transformación de una persona, merced al *Plan de Bolonia*, en una tuerca que viste traje y corbata, supuestamente adaptada al mercado de trabajo. La potencia satírica de la viñeta se hace patente en las diversas connotaciones que ofrece la última imagen de la secuencia, puesto que la persona que ha pasado por estas nuevas carreras universitarias boloñesas no solo se ha ajustado al mercado como una tuerca a su tornillo, sino que para ello su cabeza ha sido torneada, reducida y vaciada.

Podemos afirmar que esta imagen resulta tremenda eficaz en términos comunicativos porque, de una manera intuitiva, sintetiza y transmite los mensajes que han circulado como tópicos en el movimiento anti-Bolonia y en general en el movimiento anti-reformista de la universidad durante la última década. En un libro publicado en EEUU en el año 1996 que lleva por título *University in ruins* se hablaba ya del proceso de mercantilización de la universidad americana; en *Universitas calamitatum* publicado en Francia en 2003 se hacían similares planteamientos, sobre la privatización y elitización de la enseñanza superior como consecuencia de las reformas francesas, mientras Derek Bok alertaba de los peligros de la comercialización de las universidades americanas en *Universities in the Market Place. The commercialization of Higher Education* (2003); finalmente, éste es también el discurso que podemos encontrar en numerosos artículos publicados en la prensa española en los últimos años y en algunos libros recopilatorios, como el de *La cara fosca del Pla Bolonya. Contra la Universitat S.A. en defensa de la Universitat Pública* (2009).

La idea hegemónica en circulación entre los miembros del movimiento sostiene que la universidad se somete al dictado del mercado, que incluso los nuevos títulos son diseñados por las empresas o en sintonía con sus demandas, y que los titulados que saldrán de las universidades, jibarizados, abducidos, manipulados, habrán perdido toda capacidad y competencia crítica. No entraré aquí a valorar estas interpretaciones, si bien, como recientemente decía con lucidez un estudiante bosnio, se ha de reconocer que del proceso de Bolonia, como de la dinámica de la universidad contemporánea de forma más general, se pueden realizar varias lecturas y esa es una de ellas. *Nihil novum sub sole*: así sucede en todo proceso social, que siempre consiste en una encrucijada de interpretaciones contrastadas y algunas conflictivas.

Otro de los asuntos que se ha abordado en estos combates discursivos, fundamentalmente por parte del profesorado, hace referencia a que las “nuevas metodologías” llevan una infantilización de los estudiantes universitarios y una “minoración” del valor de las cualificaciones finales obtenidas. Esta afirmación resulta sorprendente, pues al parecer se conocen ya los resultados de un largo proceso de formación antes de que haya empezado a rodar; pero, del mismo modo, llama la atención la poderosa identificación del proceso de Bolonia con unas metodologías concretas, cuando lo que aquél plantea no es un cambio de herramientas, sino de paradigma: pasar de una enseñanza centrada en

la actividad del profesor a mirar las titulaciones desde la perspectiva de los resultados esperados de aprendizaje.

Ahora bien, lo más sorprendente radica en que se hacen afirmaciones impugnadoras del proyecto de creación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) sin que antes se haya dedicado el mínimo esfuerzo a observar qué ha sucedido con los planes de estudio de las dos últimas décadas, reformados y contra-reformados, y, como casi todo el mundo suele reconocer, hijos del corporativismo académico.

Frente a estas concepciones que ofrecen la imagen del proceso de creación del Espacio Europeo de Educación Superior como de un “plan” urdido por élites académicas (aristocracias burocráticas), aliadas conspirativamente con los poderes del mercado, creo que es más acertado, al menos desde la perspectiva de las ciencias sociales, entender la Convergencia Europea como un proceso abierto y en cierto sentido impredecible, en el que participan múltiples actores, portadores de intereses diversos. Uno de los aspectos en los que esta interpretación puede quedar más justificada es justamente en el caso de las denominadas “nuevas metodologías”, y en la dimensión social del EEES. En la actualidad, entre los colectivos que participan en los foros en que se perfila el EEES, existe un consenso bastante general sobre la necesidad de elaborar la oferta formativa de las universidades tomando como centro del proceso de planificación los resultados esperados de aprendizaje; y del mismo modo, se ha dado una convergencia en torno al carácter transversal de la dimensión social del EEES. Pero estos aspectos han ido adquiriendo importancia progresivamente, y ofrecen todavía múltiples frentes pendientes de elaboración. En las próximas páginas, trataré de esbozar los aspectos más generales de estas dos problemáticas.

## 1. Los resultados de aprendizaje y la innovación metodológica

La creación del Espacio Europeo de Educación Superior se puede contemplar, a mi modo de ver, como una fase significativa del proceso creciente de europeización y globalización de la formación superior, en cuya plasmación convergen iniciativas de diversos actores sociales.

Se afirma que la universidad europea más antigua es la de Bolonia, creada en el año 1088. Pues bien, esta universidad, como las otras que vinieron después, París, Oxford, Salamanca, etc., eran universidades municipales creadas por instituciones ciudadanas; a finales del siglo XVIII y principios del XIX se convirtieron en universidades nacional-estatales; y hoy, sin dejar de estar radicadas en un entorno concreto de donde procede la mayoría de sus estudiantes, siendo dependientes legislativa y financieramente de los

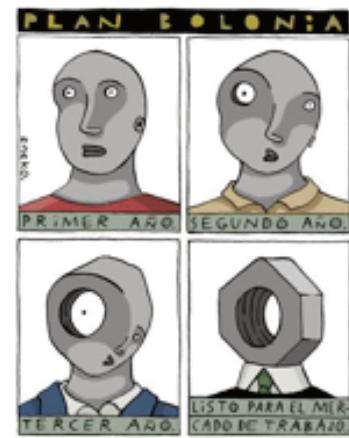


Figura 1. Viñeta de Eneko

1. <http://blogs.20minutos.es/eneko>



Figura 2: Los resultados de aprendizaje y su desarrollo en el EEES

Fuente: Elaboración propia

aparatos estatales, operan cada vez más como nodos de redes globales del conocimiento, especialmente en el campo de la investigación. El Espacio Europeo de Educación Superior constituye una apuesta macropolítica por definir un espacio internacional de la formación superior, y a la luz de los actores que se han encontrado recientemente en Lovaina, donde en el Foro Político han participado países como Australia, China, India, Japón, etc., bien puede decirse que se ha transformado ya en un proyecto global.

Este proceso de internacionalización tiene su arranque con la implantación del programa *Erasmus* de movilidad de estudiantes, por parte de la Comunidad Europea, en 1987<sup>2</sup>. Al año siguiente, quinientos rectores firmaban en Bolonia, con ocasión de la celebración del 900 aniversario de la universidad de esta ciudad, el que puede ser considerado como primer estatuto autónomo y global de la universidad moderna, la *Magna Charta Universitatum*<sup>3</sup>; de otro lado, en 1998, diez años después, los ministros de educación de Francia, Gran Bretaña, Alemania e Italia, firmaron la declaración de la Sorbona, que constituye el precedente más inmediato de la *Declaración de Bolonia*, a la que en 1999 se adherían ya 29 países y en la que se propone explícitamente la creación de un Espacio Europeo de la Educación Superior para la primera década del siglo XXI; en cuarto lugar merece reseñarse la Estrategia o *Agenda de Lisboa*, de 1999, en la

que el Consejo de Europa se propuso crear “la economía más competitiva del mundo mediante el impulso de la sociedad del conocimiento”. En todas estas iniciativas ha existido un indudable consenso sobre la importancia de crear una sociedad europea del conocimiento y sobre el protagonismo que las universidades han de tener en tal estrategia.

De la lectura atenta de los primeros documentos se puede afirmar que el proceso de creación del EEES se configuró pronto como un nuevo paradigma estructurado en tres núcleos básicos, interrelacionados, que han desplegado sus potencialidades a medida que los distintos grupos de trabajo, y las experiencias puestas en marcha por las universidades, han ido madurando las ideas generadoras iniciales. Estos tres núcleos son: internacionalización, garantía de calidad y resultados de aprendizaje.

Decimos que son núcleos porque cada uno de estos términos opera como centro gravitatorio de problemáticas específicas, que aglutinan una constelación de conceptos, discursos, prácticas, instrumentos e instituciones, mediante los que se explicita la maduración del proceso. En el gráfico adjunto presentamos esta articulación en torno al concepto de resultados de aprendizaje. Ver Figura 2.

Configurar la oferta de una titulación desde la perspectiva de los resultados de aprendizaje supone un cambio de paradigma en el diseño de la oferta formativa de las uni-

<sup>2</sup>Véase el texto de Raffaella Pagani en Internet, *El crédito europeo y el sistema educativo español*. Ver también [http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc48\\_en.htm](http://ec.europa.eu/education/lifelong-learning-policy/doc48_en.htm).

<sup>3</sup> Véase <http://www.magna-charta.org/magna.html>. Lo calificamos de estatuto autónomo porque no ha sido otorgado por una autoridad externa y global por su pretensión de universalidad. El primer estatuto de la universidad de Bolonia, la *Constitutio Habita*, que ciertamente la dotaba de autonomía investigadora, fue dictado por su protector Federico I Barberroja en 1158. La *Charta Magna* fue firmada el 18 de septiembre de 1988, por los rectores y consta de 3 partes (preámbulo, principios fundamentales y medios). Entre otros aspectos, el primer punto del preámbulo afirma que “el porvenir de la humanidad, al finalizar este milenio, depende en gran medida del desarrollo cultural, científico y técnico, que se forja en los centros de cultura, conocimiento e investigación en que se han convertido las auténticas universidades”; el cuarto principio sostiene que “la universidad, depositaria de la tradición del humanismo europeo pero con la constante preocupación de alcanzar el saber universal ignora toda frontera geográfica o política para asumir su misión y afirma la imperiosa necesidad del conocimiento recíproco y de la interacción de las culturas”; y al tratar de los medios, se concluye que “las universidades alientan la movilidad de los profesores y de los estudiantes, y estiman que una política general de equivalencia en materia de estatus, de títulos, de exámenes (aún manteniendo los diplomas nacionales), y de concesión de becas, constituye el instrumento esencial para garantizar el ejercicio de su misión contemporánea”. Véase también <http://www2.unibo.it/avl/charta/charta.htm>.

versidades, porque desplaza el foco de atención hacia los estudiantes. En este sentido, el Real Decreto 1393/2007 (BOE de 30 de octubre de 2007) es el primer documento normativo de este rango que plantea en España la necesidad de tomar las competencias como un elemento vertebrador del diseño, de la implantación y de la evaluación de las titulaciones.

Ahora bien ¿qué son los resultados de aprendizaje y qué las competencias? Ni en el Real Decreto 1393 ni en la Guía de la ANECA para el programa VERIFICA se ha realizado una definición normativa de estos conceptos, perdiendo una oportunidad para ofrecer claridad conceptual y seguridad jurídica. No obstante, en la Guía para usuarios del ECTS de 2005 (*ECTS Users' Guide European Credit Transfer and Accumulation System and the Diploma Supplement*)<sup>4</sup>, elaborada por la Dirección General para Educación y Cultura de la Comunidad Europea, se plantea explícitamente la pregunta sobre cuál es la conexión que existe entre resultados de aprendizaje y competencias, y la respuesta que se ofrece es la siguiente: "Learning outcomes of a specific study programme or a course unit / module are expressed in terms of competences". En suma, los resultados de aprendizaje se expresan en competencias y consisten en lo que un estudiante conoce, ha comprendido y sabe hacer al finalizar un periodo de aprendizaje.

Como consecuencia de este cambio de paradigma, adquieren relevancia problemáticas y conceptos nuevos, como el de empleabilidad, aprendizaje a lo largo de la vida, marco de calificaciones, diseño de las titulaciones, metodologías, coordinación del profesorado y participación de los estudiantes.

En este marco de referencia, las universidades han diseñado proyectos de innovación educativa orientados a experimentar tanto la implantación del ECTS, como instrumento de medida de la carga de los estudiantes vinculado a la creciente movilidad, como la creación de una nueva cultura de la actividad docente centrada en el aprendizaje y basada en la coordinación. Pero la innovación educativa tiene una historia muy antigua y no puede vincularse de manera exclusiva y excluyente a los proyectos piloto de experimentación con el ECTS; tampoco se puede sostener que existe un modelo metodológico nuevo que se deriva automática y mecanicamente de la apuesta por los resultados de aprendizaje; y, desde luego, no está en cuestión la clase magistral.

En cuatro sentidos, al menos, el proceso de creación del EEES está relacionado con la innovación. Centrar la formación superior en los resultados de aprendizaje supone adoptar una posición reflexiva y crítica que obliga a repensar las modalidades de aprendizaje y las metodologías más adecuadas; por tanto, genera cuestionamiento de las rutinas adquiridas y pluralidad de respuestas.

De otro lado, el énfasis en el aprendizaje autónomo supone transferir a la enseñanza las consecuencias implícitas en el descubrimiento de Bacon (y, por ende, de la modernidad): existe un método para producir conocimiento científico. Pues bien, ahora el lema "aprender a aprender" debe aplicarse no sólo al campo de la investigación, sino también al de la formación. Y de hecho, las fronteras entre ambas prácticas se vuelven más difusas y porosas, porque enseñar es también y, sobre todo, enseñar a producir conocimiento de manera autónoma y constante. En este sentido, la forma-

ción no puede dejar de ser crítica, porque al igual que Bacon fundamentó la moderna crítica de las ideologías mediante la puesta en cuestión de los *idola*, la capacitación para el aprendizaje autónomo supone sembrar la pasión por la verdad y el saber en cada "aprendiz".

En este sentido, quienes entienden la innovación educativa como una especie de permanente migración por las sucesivas tecnologías que ofrece el cambio tecnológico (preparación de materiales en transparencias, presentaciones en power point, pdf, etc.) manejan una caricatura muy superficial, perezosa y perniciosa de la innovación, de las tecnologías y sobre todo del conocimiento. La innovación tiene que ver con la orientación hacia una enseñanza activa, interactiva y crítica, y conlleva un cambio cultural y organizacional. No se conforma con el nominalismo y las operaciones estéticas; por ello, con Bolonia o sin Bolonia, no pierde de vista su objetivo: la capacitación para la autonomía.

En tercer lugar, centrar la actividad docente en los resultados de aprendizaje supone planificación global de las titulaciones y coordinación del profesorado en todos los niveles (horizontal y vertical, de curso y de materias) y, por tanto, pasar de una perspectiva insularista e individualista de la actividad docente, donde los innovadores actúan en el seno de la institución cual "llaneros solitarios", amparados por la libertad de cátedra pero abandonados a su suerte, a un enfoque político e institucional de la innovación.

En cuarto lugar, este proceso, como ya hemos planteado en otro lugar (*El oficio de estudiar en la universidad*, 2008), obliga a plantearse explícitamente el problema de la participación de los estudiantes. Y eso significa, en primer lugar, conocer con cierto rigor científico quiénes y cómo son, qué expectativas tienen, qué régimen de dedicación siguen, qué opinan, etc. Como afirmaba Charles Péguy, refiriéndose a la universidad francesa, con demasiada frecuencia las instituciones universitarias han operado desde una aristocrática ignorancia de los estudiantes: "La enseñanza superior no recibe ningún mandato; obedece a su propio mandato; o mejor aún, sólo obedece al imperativo de la búsqueda del conocimiento verdadero, sólo se preocupa por la búsqueda de la verdad en la filosofía y en las ciencias; en última instancia, y hablando con rigor, no hay que preocuparse de los estudiantes. El profesor de la Escuela de Altos Estudios o en el colegio de Francia persigue la perpetua y universal investigación de la humanidad sobre lo real propuesta a dicha investigación. No corre tras los estudiantes. Estos acuden a él como al dios de Aristóteles, siguen sus lecciones, le escuchan atentamente, trabajan, en caso de necesidad se preparan para escucharle. Normalmente, no debe preocuparse de su insuficiencia. Ya se las arreglarán. Es asunto suyo. Hablando con rigor, se puede decir que están hechos para el curso y que el curso no está hecho para ellos, puesto que está hecho para el objeto del curso" (Charles Péguy, *Vraiment Vrai; Passeron 1991: 348-349*).

En el proceso de desarrollo del EEES, esta problemática de la participación de los estudiantes es ineludible, ha adquirido creciente importancia y ha conducido al desarrollo de un cuarto núcleo básico, centrado en lo que se conoce como dimensión social del EEES, y del cual nos ocupamos en el siguiente apartado.

<sup>4</sup>Véase la Guía del Usuario para el crédito ECTS [http://www.he-leo-project.eu/glossaries/ectsusersguide\\_en\\_februar2005.pdf/view](http://www.he-leo-project.eu/glossaries/ectsusersguide_en_februar2005.pdf/view) y el glosario presentado por la Comisión Europea en el marco EQF [http://www.he-leo-project.eu/glossaries/eqf\\_general\\_en.pdf/view](http://www.he-leo-project.eu/glossaries/eqf_general_en.pdf/view).

		CITA	PREÁMBULO	APARTADO ESPECÍFICO	APARTADO ESPECÍFICO	APARTADO ESPECÍFICO
		“Dimensión social de la movilidad”	“Reafirma importancia de dimensión social.” Reducir desigualdades.	Refuerzo de la dimensión social	Estrategias para mejorar la dimensión social	Dimensión social, equidad participativa, inclusividad
			Seminario de Atenas	Definición y diversidad	Planes nacionales	Curricula: resultados de aprendizaje
			Dimensión social como un valor	Grupo de trabajo	Grupo de trabajo	Seminarios ESU
					Necesidad de informes y datos	Informe Eurostat y Eurostudent



Figura 3: La emergencia y maduración de la dimensión social en el EEES

Fuente: Elaboración propia

## 2. La dimensión social<sup>5</sup>

Hemos afirmado al comienzo que el EEES tiene un carácter abierto y de proceso en construcción. Y esta característica se capta muy bien cuando uno estudia cómo se ha ido incorporando y desarrollando la problemática de la dimensión social del EEES en estos años recientes. En la declaración de Bolonia (1999) la expresión no existe; en la cumbre de Praga (2001)<sup>6</sup> tan sólo se hizo referencia en una ocasión y lateralmente a la “dimensión social de la movilidad”, pero en la cumbre de Londres (2007) llegó a convertirse en una de las cuestiones más relevantes. Decían los firmantes de la correspondiente declaración: “Compartimos la aspiración social de que el conjunto de estudiantes que ingresan, participan y culminan la educación superior en todos sus niveles, habrá de reflejar la diversidad de nuestros pueblos. Reafirmamos la importancia de que los estudiantes puedan completar sus estudios sin obstáculos relacionados con su situación socioeconómica. Por tanto, continuaremos con nuestros esfuerzos para facilitar los servicios adecuados a los estudiantes, crear itinerarios de aprendizaje más flexibles, tanto para acceder como una vez dentro de la educación superior, y ampliar la participación en todos los niveles sobre la base de la igualdad de oportunidades”<sup>7</sup>.

En estos dos últimos años, de 2007 a 2009, de Londres a Lovaina, la dimensión social ha ido adquiriendo tal importancia que ya se habla de su carácter transversal y de cómo afecta a los demás núcleos básicos del proyecto: a la movilidad, a la excelencia, a la empleabilidad, a la política de garantía de la calidad... Pero, sobre todo, se ha hecho patente la necesidad de recoger datos y analizar las condiciones reales de vida, de acceso y participación de los estudiantes y los resultados que esas condiciones les permiten lograr. Ver Figura 3.

En 2003 se reunió en Atenas un grupo de trabajo para preparar la cumbre ministerial de Berlín, y entre las conclusiones de este grupo se decía ya que “los ministros deben reafirmar explícitamente la importancia de la dimensión social del proceso de Bolonia hacia la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior. También deben reafirmar su postura de que la educación superior debe ser considerada un bien público y una responsabilidad pública. Además, los ministros deben especificar los aspectos sociales del EEES, tomando nota de los resultados del seminario oficial celebrado en Atenas y de la Convención Europea de Estudiantes”<sup>8</sup>. Por ello, puede afirmarse que el énfasis en la dimensión social ha sido impulsado por las asociaciones estudiantiles<sup>9</sup>, ha sido asumido por las cumbres ministeriales

<sup>5</sup> Véase <http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/actionlines/socialdimension.htm>; <http://www.okm.gov.hu/main.php?folderID=2177>

<sup>6</sup> En este documento se habla solamente de la “dimensión social de la movilidad”, [http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/documents/MDC/PRAGUE\\_COMMUNIQUE.pdf](http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/documents/MDC/PRAGUE_COMMUNIQUE.pdf)

<sup>7</sup> En la conferencia de Bergen de 2005, la “dimensión social” constituye un apartado específico dentro del capítulo dedicado a las prioridades para el futuro. [http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/documents/MDC/050520\\_Bergen\\_Communique1.pdf](http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/documents/MDC/050520_Bergen_Communique1.pdf)

<sup>8</sup> Bologna Follow-Up Seminar “exploring the social dimensions of the european higher education area” Athens, Greece, 19-20 february 2003.

<sup>9</sup> La ESU entiende, en su página web, como una victoria del movimiento estudiantil la creciente relevancia de esta problemática, de los planes nacionales y de las ayudas a la movilidad, en las declaraciones de ministros: “ESU considers that everyone regardless of his or her socio-economic background should have the possibility to follow the education he or she wants to. This right is often deterred by institutional access policies that only focus on the “best” students”.

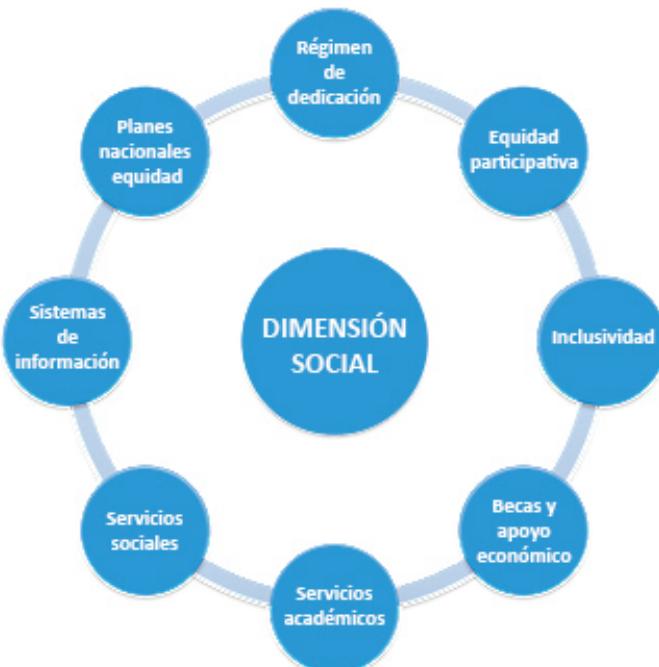


Figura 4. La dimensión social y su desarrollo en el EEEES

Fuente: Elaboración propia

posteriores<sup>10</sup>, ha ido desplegando progresivamente sus potencialidades, y hoy constituye un núcleo básico de la creación del EEEES y tiene un carácter transversal<sup>11</sup>.

La dimensión social es importante por razones políticas tanto como estratégicas. Por razones políticas en tanto que refleja rasgos constitutivos del modelo de bienestar europeo, que trata de generar calidad de vida para el mayor número de personas, y de la concepción de la educación superior como un servicio público, que genera cohesión y bienestar; por razones estratégicas en un doble sentido: sólo incrementando las oportunidades para un mayor número de personas en el acceso a la universidad se ofrecerán también oportunidades al talento, en una sociedad basada en la producción de conocimiento; por otra parte, una Europa con altas tasas de envejecimiento y reducidas tasas de natalidad (dimensión demográfica) precisa incrementar la incorporación al mercado de trabajo cualificado de sectores amplios de la población y, para ello, es imprescindible que crezcan las tasas de matrícula universitaria entre las cohortes más jóvenes.

Como sucede con los otros núcleos básicos del proceso, también la dimensión social constituye un nodo gravitatorio en torno al cual se desarrollan otros conceptos, herramientas, discursos, estructuras organizativas e instrumentos diversos. Para conocer la situación real de los estudiantes se han puesto en marcha estudios y encuestas e informes específicos. Y, como consecuencia de ellos, se han acuñado conceptos como los de régimen de dedicación, equidad participativa o inclusividad del sistema. Ver Figura 4.

Estos conceptos y sus correspondientes operacionalizaciones se vienen desarrollando y aplicando en los informes

que se derivan de la macroencuesta enmarcada en el proyecto *Eurostudent*. Así, el concepto de equidad participativa mide en qué medida la matrícula o, dicho de otra manera, el conjunto de estudiantes que ingresa, participa y completa los estudios universitarios, refleja la diversidad socioeconómica y cultural de nuestras sociedades.

Las observaciones disponibles muestran que, aunque ha crecido extraordinariamente el volumen de la matrícula universitaria, ésta presenta sesgos socio-económicos importantes, en el sentido de que los miembros de las clases sociales más desfavorecidas tienen una presencia universitaria muy inferior a su presencia en la estructura social general. Más todavía, la expansión “se ha visto acompañada de una creciente diferenciación de los sistemas terciarios que, a su vez, conduce a un cambio en la naturaleza de las desigualdades”, que se basan crecientemente en la propia configuración de dichos sistemas educativos (OCDE 2008: 19).

La creciente disponibilidad de información sobre estos efectos es la que ha llevado a los grupos que participan en el proceso de Bolonia y a la propia Comisión Europea a defender la necesidad de políticas de equidad y de planes nacionales para fomentar las oportunidades equitativas en la educación superior. La Comisión Europea sostiene que “los sistemas terciarios equitativos son aquellos que aseguran que el acceso a, la participación en, y los resultados de la educación terciaria, se basan solamente en las capacidades innatas de los individuos y en su esfuerzo a la hora de estudiar” (Comisión Europea 2006).

En el informe *Eurostudent* de 2005-2008, se sostiene que para corregir estas desigualdades se necesita, en primer

<sup>10</sup> En el preámbulo de la declaración de Berlín se afirma: “Ministers reaffirm the importance of the social dimension of the Bologna Process. The need to increase competitiveness must be balanced with the objective of improving the social characteristics of the European Higher Education Area, aiming at strengthening social cohesion and reducing social and gender inequalities both at national and at European level. In that context, Ministers reaffirm their position that higher education is a public good and a public responsibility. They emphasise that in international academic cooperation and exchanges, academic values should prevail”. Pero luego no hay un apartado específico dedicado a la dimensión social. Ver [http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/documents/MDC/Berlin\\_Communique1.pdf](http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/documents/MDC/Berlin_Communique1.pdf).

<sup>11</sup> Véase las *Recomendations of the Budapest Bologna Seminar* en la página oficial del proceso de Bolonia. <http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/>.

lugar, contestar dos preguntas: la primera consiste en abordar los problemas que los estudiantes encuentran en el acceso, participación y graduación en la educación superior; la segunda aborda el análisis de las medidas que los gobiernos adoptan para apoyar a sus estudiantes y que van desde el apoyo económico al asesoramiento y orientación, pasando por los servicios sociales y residenciales, las ayudas al transporte y alimentación o la atención médica.

A partir de 2007 se ha creado un grupo estable de trabajo sobre la dimensión social que organiza encuentros periódicos (como el de Budapest de 2008), realiza informes y recoge datos desde una perspectiva comparada. Este grupo ha venido a concluir que existe una relación intrínseca entre calidad y dimensión social: mediante los métodos adecuados se puede reducir el fracaso, se podrían atenuar los efectos procedentes de etapas educativas anteriores, se incrementaría la movilidad intergeneracional<sup>12</sup> y se pondría en práctica una concepción de la excelencia, afirman las asociaciones de estudiantes que participan en el grupo, basada en la calidad de los resultados y no en la selección elitista de "los mejores".

### 3. La dimensión social de la innovación

Existen muchas formas de hablar de la innovación. Y al menos otras tantas de practicarla. Pero, en cualquier caso, la innovación no debe ser concebida como un fin en sí misma. Por ello, hablar de la dimensión social de la innovación (y del proceso de construcción del EEES) es dotarla de un sentido preciso. Si, de acuerdo con Aristóteles, se puede decir que el buen profesional es aquel que utiliza los medios más adecuados y eficaces para los fines "buenos", también cabe decir aquí que han de ser los fines buenos los que determinan el sentido de la innovación educativa. Y para la universidad, al menos para la universidad pública, el buen fin no puede ser otro que prestar el servicio del conocimiento de manera que alcance al mayor número y beneficie al conjunto de la sociedad.

En un contexto en que, ciertamente, existen tendencias y fuerzas complejas que impregnán toda la vida social con los valores del mercado, la universidad no puede perder de vista que el conocimiento es un bien público, uno de los bienes públicos por excelencia (Stiglitz 1999 y 2008).

De aquí se derivan a mi juicio algunas consecuencias importantes, en un contexto en que proliferan un discurso elitista sobre la excelencia. Como muestra Michèle Lamont en su magnífico estudio *How Professors Think* (2009), en el mundo académico, donde se halla generalizada la práctica de la evaluación y la excelencia es el santo grial de la vida académica, se da también una diversidad de perspectivas sobre cuál es su contenido. Nos hallamos ante un concepto normativo, pero disputado. Pues bien, el énfasis creciente en la dimensión social del EEES supone que los distintos elementos del proceso deben estar al servicio de la dimensión social. En tal sentido, podría decirse que la excelencia no consiste tanto en seleccionar a los mejores y dotarles de más recursos, lo que supondría provocar un efecto Mateo ("al que tiene se le dará y al que no tiene se le quitará hasta lo que tiene", según la parábola bíblica), sino en ofrecer servicios de calidad para que haya más oportunidades para

todos y para que los resultados del aprendizaje corrijan las desigualdades de partida.

### Bibliografía

- Abélard (2003). *Universitas Calamitatum: Le livre noir des réformes universitaires*, Paris : Editions du Croquant.
- Alonso, Luis Enrique; Fernández Rodríguez, Carlos J.; Nyssen, José M<sup>a</sup>. (2009). *El debate sobre las competencias*. Madrid: ANECA [http://www.aneca.es/media/148145/publi\\_competencias\\_090303.pdf](http://www.aneca.es/media/148145/publi_competencias_090303.pdf)
- Ariño, Antonio (dir) (2008). *El oficio de estudiar en la universidad*. València: PUV.
- Ariño, Antonio; García Ferrando, Manuel. (2008). Cultura y ocio. En Salustiano del Campo; José Félix Tezanos (Eds.), *España siglo XXI. La Sociedad 1*, Biblioteca Nueva, Madrid. 2008, pp.539-582.
- Asamblea de PDI y PAS (2009). *La cara fosca del Pla Bolonya. Contra la Universitat S.A. en defensa de la Universitat Pública*. Barcelona: Bellaterra. [http://assembleadipas.universidadpublica.net/sites/default/files/La\\_Cara\\_Fosca\\_de\\_Bolonya.pdf](http://assembleadipas.universidadpublica.net/sites/default/files/La_Cara_Fosca_de_Bolonya.pdf)
- Baudelot, Christian y Leclerc, François (2004). *Les effets de l'éducation*. Paris: La documentación francesa. <http://www2.enseignementsup-recherche.gouv.fr/appel/2004/baudelot.pdf>
- Bologna Process Working Group. (2007): *Key Issues for the European Higher Education Area. Social Dimension and Mobility*. <http://ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/documents/WGR2007/Socialdimensionandmobilityreport.pdf>
- Boltanski, Luc (2000). *El Amor y la Justicia como competencias. Tres ensayos de sociología de la acción*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Bok, Derek (2003). *Universities in the Market Place. The commercialization of Higher Education*. Princeton: Princeton University Press.
- Castells, Manuel (2003). La interacción entre les tecnologías de la información i la comunicació i la societat xarxa: un procés de canvi històric. *Coneixement i societat: Revista d'Universitats, Recerca i Societat de la Informació*, 1r. quadrimestre 2003, pp. 8-21. [http://www.manuelecastells.info/es/obra\\_02.htm](http://www.manuelecastells.info/es/obra_02.htm)
- Cendon, Eva et al. (Eds.) (2008). *Implementing Competence Orientation and Learning Outcomes in Higher Education-Processes and Practices in Five Countries*. Education and Culture DG. [http://www.he-leo-project.eu/he\\_leo-handbook/processes\\_and\\_practices/](http://www.he-leo-project.eu/he_leo-handbook/processes_and_practices/)
- Comisión de las Comunidades Europeas (2003). *El papel de las universidades en la Europa del conocimiento*. [http://europa.eu/legislation\\_summaries/education\\_training\\_youth/lifelong\\_learning/c11067\\_es.htm](http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/c11067_es.htm)
- D'Addio, Anna Cristina (2007). *Intergenerational Transmission of Disadvantage: Mobility or Immobility across Generations? A Review of the Evidence for OCDE Countries*. Paris: OCDE Social Employment and Migration Working Papers, nº 52. <http://www.oecd.org/dataoecd/27/28/38335410.pdf>

<sup>12</sup> "Si la ayuda pública a la educación se incrementa, la parte correspondiente al vínculo económico entre educación de los padres y educación de los hijos se debilita, con lo que se incrementa la movilidad intergeneracional" (Raymond Bara; Roig Sabaté; Gómez 2009: 204).

- Ederer, Peer; Schuller, Philipp; Willms, Stephan (2008). *University Systems ranking: citizens and Society in the Age of the Knowledge*. The Lisbon Council. [http://www.lisboncouncil.net/media/lisbon\\_council\\_policy\\_brief\\_usr2008.pdf](http://www.lisboncouncil.net/media/lisbon_council_policy_brief_usr2008.pdf)
- Eurostudent (2008). *Social and Economic Conditions of Student Life in Europe*. HIS.
- Florida, Richard (2002). *The rise of the creative class*. New York: Basic Books.
- HEFCE, 2009, *Diversity in the student learning experience and time devoted to study: a comparative analysis of the UK and European evidence*. London: The Open University.
- Lamont, Michèle (2009). *How Professor Think. Inside the Curious World of Academic Judgement*. Harvard: Harvard University Press.
- OECD, 2008, *Tertiary Education for the Knowledge Society* 2 vols. OCDE.
- Pagani, Raffaella (2002). *El crédito europeo y el sistema educativo español*. <http://www.eees.es/pdf/credito-europeo.pdf>
- Passeron, Jean-Claude (1991). *Le raisonnement sociologique*. Paris: Nathan.
- Raymond Bara, José Luis; Roig Sabaté, José Luis ; Gómez, Lina (2009). Rendimientos de la educación en España y movilidad intergeneracional. *Papeles de Economía Española*, 119, pp.188-205.
- Readings, Bill(1997). *University in ruins*. Harvard: Harvard University Press.
- Stiglitz, Joseph E. (1999). Knowledge as a Global Public Good. En Inge Kaul; Isabelle Grundberg; Marc A. Stern (Eds.) *Global Public Goods: international cooperation in the 21st century*, Oxford: Oxford University Press. pp. 308-325
- Stiglitz, Joseph E. (2008) Economics Foundations of Intellectual Property Rights, *Duke Journal Law*, 57, pp.1.693-1.724.

## | Cita recomendada de este artículo

Ariño Villarroya, Antonio (2009). La dimensión social y la innovación en el Espacio Europeo de Educación Superior. *@tic. revista d'innovació educativa*. (nº 2) [Artículos] <http://ojs.uv.es/index.php/attic/article/view/113/83>. Fecha de consulta: dd/mm/aa