
OPORTUNIDADES Y RIESGOS PARA LA COOPERACIÓN UNIVERSITARIA PARA EL DESARROLLO EN EL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR

M^a DE LOS LLANOS GÓMEZ-TORRES, CAROLA
CALABUIG TORMO, ALEJANDRA BONI ARISTIZÁBAL,
JORDI PERIS BLANES Y JOSÉ MONZÓ BALBUENA*

RESUMEN

El Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) es un ambicioso y complejo plan que han puesto en marcha los países europeos para favorecer, en materia de educación y formación universitaria, la convergencia europea. El presente artículo reflexiona sobre las oportunidades y los riesgos que presenta la entrada en vigor del EEES para algunos de los instrumentos utilizados por la cooperación universitaria para el desarrollo, sobre todo por lo que respecta a la formación universitaria. El modelo de universidad que se defiende en este artículo es una institución formadora de excelentes profesionales, pero también de personas y ciudadanos comprometidos con la búsqueda del desarrollo humano sostenible.

* M^a de los Llanos Gómez-Torres es Técnica de Cooperación para el Desarrollo del Centro de Cooperación al Desarrollo (CCD) de la Universidad Politécnica de Valencia (UPV). Carola Calabug Tormo, Alejandra Boni Aristizábal y Jordi Peris Blanes son profesores de Cooperación al Desarrollo del Departamento de Proyectos de Ingeniería de la UPV y miembros del Grupo de Estudios en Desarrollo, Cooperación Internacional y Ética Aplicada de la UPV. José Monzó Balbuena es catedrático en el Departamento de Ingeniería de la Construcción y Proyectos de Ingeniería Civil. UPV. Todos ellos son miembros del GREVOL, grupo de innovación docente en educación en valores en los estudios científico-técnicos en la UPV.

ABSTRACT

The European Higher Education Area (EHEA) is an ambitious and complex plan, promoted by European Countries, which focuses on the European convergence in the field of university education. This paper focuses on the opportunities and risks that the EHEA presents for university development cooperation instruments, with a special emphasis in those related with training. The university model that we present in this paper is an institution that forms excellent professionals but also people and citizens committed with the goal of human and sustainable development.

RÉSUMÉ

L'Espace Européen d'Education Supérieure (EEES) est un plan complexe et ambitieux que les pays européens ont mis en marche pour favoriser, en matière d'éducation et de formation universitaire, la convergence européenne. L'article réfléchit aux opportunités et risques que l'entrée en vigueur de l'EEES présente pour certains des instruments utilisés par la coopération universitaire pour le développement, surtout en ce qui concerne la formation universitaire. Le modèle d'université qui se défend dans cet article est celui d'une institution formatrice d'excellents professionnels, mais aussi de personnes et citoyens compromis avec la recherche d'un développement humain soutenable.

El rol de la Universidad como actor de la cooperación para el desarrollo

El carácter básicamente *estatocéntrico* (que tenía como actores principales a los estados) del sistema de ayuda al desarrollo está siendo afectado por las dinámicas de la globalización: una de las transformaciones más importantes es la aparición de un sistema *multicéntrico* caracterizado por la multiplicación de actores no estatales con un peso cada vez mayor (Sanahuja, 2001). Entre estos nuevos actores, se ubican las universidades con mayor presencia en las tareas de formación, sensibilización e investigación en materia de desarrollo y cooperación, pero también en la prestación de asistencia técnica y en la realización de proyectos de desarrollo con una dimensión específica universitaria.

Sin embargo, a pesar de este rol cada vez más activo (reconocido de manera telegráfica por la Ley 7/98 de Cooperación Internacional para el Desarrollo en su artículo 31¹), las propias universidades españolas opinan “*que el papel de las Universidades españolas como agentes de cooperación internacional al desarrollo no aparece suficientemente claro y dimensionado ni en los proyectos normativos elaborados, o en elaboración, por las administraciones públicas competentes de nuestro Estado ni en su representatividad en los Órganos de decisión correspondientes. Ambas circunstancias se consideran como obstáculos importantes para el desarrollo de las potencialidades de cooperación al desarrollo del sistema universitario español*”² (CEURI, 2000).

Desde el punto de vista de las disposiciones propiamente universitarias, en los últimos meses, tras la entrada en vigor de la LOU, hemos asistido en algunas instituciones a un interés creciente en poner de manifiesto la importancia de tener en cuenta las cuestiones relacionadas con la universidad, el desarrollo y la cooperación. La incorporación de estos temas en los Estatutos de las Universidades representa, sin duda, un paso para fortalecer este trabajo y valorar con ello las acciones que la comunidad universitaria emprenda en materia de cooperación, en estos momentos de incertidumbre y transformación del sistema universitario español.³

Más allá del reconocimiento institucional al rol de la Universidad como actor de la cooperación, los autores de este trabajo consideran que la cooperación para el desarrollo representa un ejercicio de responsabilidad de la sociedad en su conjunto, del cual la Universidad no puede quedar al margen. Es fundamental que toda la comunidad universitaria (profesorado, alumnado, personal de administración y servicios, personal técnico, asociaciones universitarias, sindicatos, etc.) se implique en la promoción del desarrollo humano sostenible para todas las personas y pueblos del mundo, a través de las tres tareas que le son propias: la educación, la investigación y la extensión universitaria. Bajo

1. El artículo 31 recoge que el Estado fomentará las actividades de las organizaciones no gubernamentales de desarrollo y sus asociaciones para este fin, universidades, empresas, organizaciones empresariales, sindicatos y otros agentes sociales....

2. El 3 de marzo de 2000 el Comité Español Universitario de Relaciones Internacionales (CEURI) presenta la Estrategia Universitaria de Cooperación al Desarrollo (ESCUDE) que fue aprobada por la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE) el 28 de septiembre de 2000. En la misma, se recogen los principios, metas y objetivos de la cooperación universitaria para el desarrollo.

3. El 2 de julio de 2003 el Claustro de la Universidad Politécnica de Valencia aprobó los nuevos Estatutos que regularán el funcionamiento de esta Universidad en los próximos años. Los nuevos Estatutos incluyen la siguiente disposición adicional “*La Universidad promoverá en sus actuaciones la contribución a la cooperación para el desarrollo, el fomento de la educación intercultural y la cultura de la paz*”. Los Estatutos de la Universidad del País Vasco, aprobados el 21 de mayo de 2003, recogen en el artículo 3. Fines, apartado g) *La contribución al intercambio y cooperación internacionales, con especial atención al marco europeo y a la cooperación al desarrollo*.

estas premisas se puede decir que la Cooperación Universitaria para el Desarrollo tiene como fin la promoción del Desarrollo Humano a través de la implicación de la Comunidad Universitaria en los ámbitos donde la Universidad tiene mayor potencial: educación, investigación y extensión universitaria (Gómez-Torres y Monzó, 2003).

Por ello, defendemos un modelo de Universidad como un espacio de formación de buenos profesionales y ciudadanos activos y críticos ante las desigualdades existentes, y donde el internacionalismo, la ciudadanía global, la ética y la práctica de una verdadera cooperación basada en el esfuerzo conjunto, deben ser elementos centrales de los currícula educativos; consideramos que la educación significa algo más que adquirir las habilidades y conocimientos para competir en el mercado global (Orr, 1995:43-46).

El Espacio Europeo de Educación Superior⁴

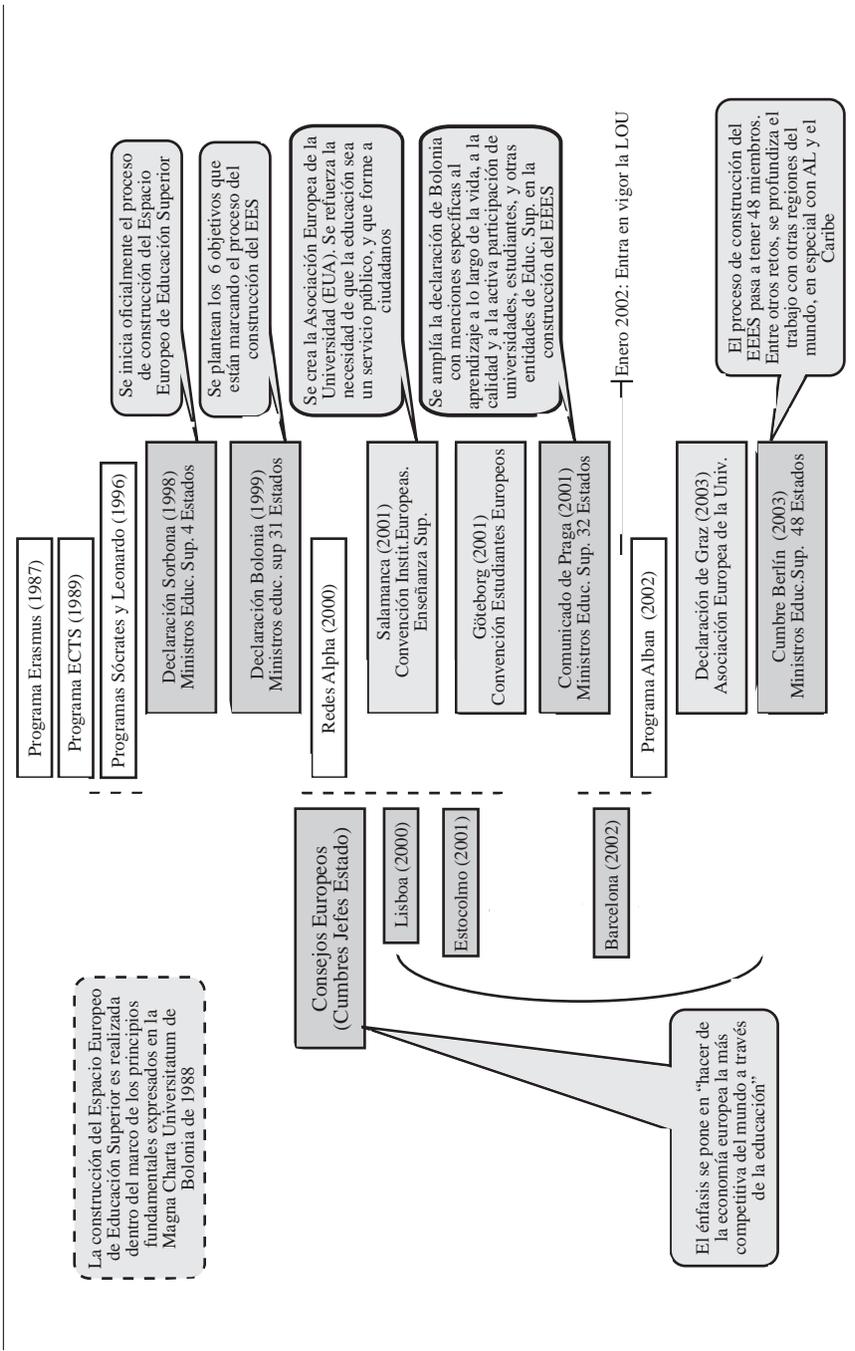
El *Espacio Europeo de Educación Superior* (EEES) es un ambicioso y complejo plan que han puesto en marcha los países europeos para favorecer en materia de educación la convergencia europea. En la Declaración de La Sorbona “Armonizar la arquitectura del sistema europeo de enseñanza superior”, firmada en mayo de 1998 por los Ministros de Educación de Francia, Italia, Gran Bretaña y Alemania, aparece por vez primera el concepto de Espacio Europeo de Educación Superior, con lo que da comienzo la coordinación de políticas y normas legislativas en materia de educación superior a nivel europeo. En esta declaración se insta a ampliar las miras respecto al concepto de una Europa de tipo económico, para hablar también de una Europa del conocimiento.

En la figura siguiente se muestran los principales programas de intercambio universitario puestos en marcha hasta la fecha, junto con una evolución cronológica de los principales hitos que han marcado el proceso de construcción del EEES: tanto las cumbres de Jefes de Estado Europeos, como los encuentros y cumbres específicas del ámbito universitario.

En 1999 tuvo lugar la Declaración de Bolonia de los Ministros Europeos de Educación Superior. En esta declaración se plasma el compromiso de continuar con el planteamiento marcado en la Sorbona, con el fin principal de

4. Los autores quieren señalar que, al hablar del EEES, es habitual encontrar indistintamente los términos “educación” y “enseñanza”. En algunos de los textos originales los dos términos aparecen recogidos con idéntico significado, aunque los autores de este artículo, como algunos especialistas, prefieren la denominación “educación”, por ser un concepto de mayor amplitud que “enseñanza”.

Figura 1. Proceso de construcción del Espacio Europeo de Educación Superior



Fuente: Elaboración propia.

incrementar la competitividad⁵ internacional del sistema europeo de educación superior. En Bolonia se marca el plazo para tener articuladas las políticas en materia de educación superior de los firmantes (cuyo número se ampliará posteriormente) antes del año 2010, planteándose una serie de objetivos a cumplir por los estados europeos, que son los que han marcado la estructura del EEES:

- Adoptar un sistema de títulos comprensible y comparable para favorecer la *employability* (ocupabilidad) y la competitividad internacional. Se propone la implantación del Suplemento al Diploma.
- Establecer un sistema de títulos basado en dos niveles: grado y postgrado. El primero tendrá carácter general y servirá como cualificación en el mercado laboral europeo (*Bachelor*) y el segundo será más especializado y tendrá carácter de master o de doctorado.
- Establecer un sistema común de créditos: ECTS⁶.
- Fomentar la movilidad, tanto para estudiantes como para profesores, investigadores y personal técnico-administrativo.
- Impulsar la cooperación europea en la garantía de calidad, buscando el diseño de criterios y metodologías comparables.
- Promover la dimensión europea de la educación superior.

Los cambios se plantean fundamentalmente en la macroestructura de los estudios (grado y postgrado), en la microestructura (créditos ECTS, *curricula* basados en contenidos y competencias), en el aumento de la movilidad e intercambio, y en la revalorización de la componente investigadora de la Universidad (a través de los nexos con el Espacio Europeo de Investigación), entre otros.

Tras Bolonia ha habido dos reuniones ministeriales más: Praga (2001) y Berlín (2003). En Praga se amplía la declaración de Bolonia con menciones específicas al aprendizaje a lo largo de la vida y a la activa participación de universidades, estudiantes y otras entidades de educación superior. En Berlín el proceso de construcción del EEES aumenta considerablemente de miembros, planteándose, entre otros retos, la profundización del trabajo con otras regiones del mundo, en especial con América Latina y el Caribe.

5. Algunos especialistas en la materia matizan el concepto de competitividad y prefieren hablar de "atractivo" (más que promover la competencia entre universidades, se trata de hacer éstas más atractivas frente a las demás).

6. European Credit Transfer System. Los créditos ECTS representan valores numéricos para describir el trabajo necesario que un estudiante debe realizar para preparar una asignatura. La unidad de valoración de las enseñanzas en España actualmente es el crédito equivalente a 10 h lectivas, frente a las 25-30 h (docentes y discentes) que puede llegar a tener el crédito ECTS.

Además de estas reuniones, también ha habido encuentros de universidades y diversas instituciones relacionadas con la educación superior que han reflexionado en paralelo para aportar otros puntos de vista totalmente necesarios. Es interesante destacar algunas de las afirmaciones en las declaraciones emanadas de la reunión de Salamanca (2001): *El Espacio Europeo de la Enseñanza Superior deberá respetar los principios de la tradición europea en materia educativa: la educación es un servicio público; acceso amplio y abierto a los estudios de pregrado y de postgrado; educación con vistas a una realización personal y educación a lo largo de toda la vida; educación a la ciudadanía y educación con significación social tanto a corto como a largo plazo*”.

En el caso español, sin duda uno de las principales contribuciones a la construcción del EEES ha sido la promulgación y entrada en vigor de la Ley Orgánica 6/2001 de Universidades (LOU). La LOU plantea, entre otras cosas, la adaptación del sistema universitario español al EEES. En palabras del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte en su documento marco “La integración del Sistema Universitario Español en el EEES” (2003), los nuevos retos del sistema universitario español son los siguientes: *“En este contexto, la formación científica, humanística, artística y técnica adquiere una relevancia social fundamental no sólo como soporte del itinerario del aprendizaje para la actividad profesional, sino también como fundamento para el proceso de construcción de una comunidad europea de ciudadanos. [...] El desarrollo de la sociedad del conocimiento precisará de estructuras organizativas flexibles en la educación superior, que posibiliten tanto un amplio acceso social al conocimiento como una capacitación personal crítica que favorezca para la interpretación de la información y la generación del propio conocimiento. Se hace, pues, necesaria una nueva concepción de la formación académica, centrada en el aprendizaje del alumno, y una revalorización de la función docente del profesor universitario que incentive su motivación y que reconozca los esfuerzos encaminados a mejorar la calidad y la innovación educativa. [...] Los objetivos formativos de las enseñanzas oficiales de nivel de grado tendrán, con carácter general, una orientación profesional, es decir, deberán proporcionar una formación universitaria en la que se integren armónicamente las competencias genéricas básicas, las competencias transversales relacionadas con la formación integral de las personas y las competencias más específicas que posibiliten una orientación profesional que permita a los titulados una integración en el mercado de trabajo*”.

Precisamente el concepto de competencia transversal, relacionada con la formación integral de la persona, nos parece una de las aportaciones más interesantes del nuevo modelo de enseñanza-aprendizaje que promueve el EEES y que mayor relación tiene con el modelo de Universidad y de cooperación para

el desarrollo defendido en este artículo. En un estudio de reconocido prestigio en el campo de la educación superior, el Proyecto Tuning, (González y Wageenaar, (eds.) 2003), se define que el trabajo en equipo en un contexto internacional, las habilidades en las relaciones interpersonales, el reconocimiento a la diversidad y a la multiculturalidad, el aprendizaje autónomo, el conocimiento de otras culturas y costumbres, son competencias que el titulado universitario tiene que dominar al finalizar su formación universitaria. Asimismo, desde la OCDE (2003), se recomienda que en la reforma de los currícula se contemplen como objetivos formativos la adquisición de las siguientes competencias clave (*key competences*): actuar de manera autónoma (que implica, entre otras habilidades, el poder actuar en un contexto global), usar las tecnologías de manera interactiva (entendiendo por tecnologías el lenguaje, los símbolos, el conocimiento y la información, y las nuevas tecnologías) y poder funcionar en grupos socialmente heterogéneos (donde se incluyen competencias interpersonales que son particularmente relevantes para la creación de capital social).

De los documentos elaborados en todo el proceso de construcción del EEES, se desprende la voluntad de confluir hacia un modelo de educación superior que combine la formación técnica y el desarrollo personal, otorgando especial importancia al papel del estudiante y al aprendizaje a lo largo de la vida. Este nuevo marco en plena evolución plantea nuevos desafíos para la cooperación para el desarrollo en las Universidades españolas, aunque también puede amenazar o limitar algunas de las que se están dando en la actualidad, tal y como analizaremos posteriormente.

Instrumentos de la Cooperación Universitaria para el Desarrollo

El Sistema Universitario Español dispone de una serie de instrumentos para llevar a cabo aquellas actuaciones definidas en el marco de la cooperación para el desarrollo. Para la descripción de aquellos hemos seguido las propuestas de la Estrategia Universitaria de Cooperación al Desarrollo (ESCUDE) y del Informe Ejecutivo *La Educación para el Desarrollo y las Administraciones Públicas Españolas*⁷.

Los instrumentos vienen referidos a la estructura actual de los estudios (titulaciones de primer ciclo, segundo ciclo, etc...), a la microestructura de los

7. Baselga et al (2000).

estudios (tipo de asignaturas, ejercicios académicos para la obtención de los títulos, etc.), a las acciones desarrolladas para la mejora formativa y la movilidad de los miembros de la universidad, así como otras más relacionadas con la extensión universitaria. Nos ha parecido relevante señalarlos todos aunque bien es cierto que los más afectados por la entrada en vigor del EEES son los relativos a la docencia.

Tabla 1. Instrumentos de la Cooperación Universitaria para el Desarrollo

- Asignaturas de Libre Elección o Configuración. Asignaturas complementarias a la formación del alumnado. Sus contenidos, duración y reconocimiento académico dependen de los Departamentos y de las Escuelas y Facultades.
- Asignaturas Troncales, optativas y obligatorias. Las asignaturas troncales y obligatorias contienen el currículo básico de las titulaciones. Las materias optativas pertenecen a las distintas especialidades.
- Segundo Ciclo. Comprende las titulaciones a las que se accede tras haber cursado diplomaturas, ingenierías técnicas y licenciaturas e ingenierías superiores. El acceso puede limitarse a algunas titulaciones.
- Proyectos y Ejercicios Final de Carrera. Trabajos obligatorios para obtener la titulación. Puede tratarse de trabajos de investigación o de desarrollo aplicado.
- Prácticas en entidades públicas y privadas. A lo largo de la formación académica del alumnado, parte de sus créditos deben o pueden obtenerse realizando prácticas en entidades públicas y privadas.
- Master. Formación de postgrado orientada a la cualificación profesional. Tienen que tener una duración mínima de 500 horas y para cursarlos se necesita una titulación universitaria.
- Postgrados genéricos. Formación de postgrado orientada a la cualificación profesional con una duración inferior a la del master. Dependiendo de la duración de las distintas ofertas formativas puede ser necesario poseer una titulación.
- Formación del Personal Docente e Investigador (PDI). Programas de formación del personal docente e investigador de las universidades. Se ofertan por los Institutos de Ciencias de la Educación o entidades similares.
- Formación del Personal de Administración y Servicios (PAS). Programas de formación del personal de administración y servicios de las universidades. Se ofertan por los servicios universitarios destinados a la formación continua del este personal.
- Estudios de Tercer Ciclo. Programas de doctorado ofertados por los Departamentos e Institutos de Investigación. En este apartado se contempla únicamente los créditos correspondientes a los cursos de doctorado.
- Tesis doctorales. Trabajos de investigación predoctorales necesarios para la obtención del Diploma de Estudios Avanzados y la elaboración de la tesis doctoral necesaria para la obtención del título de doctor/a.
- Líneas de I+D+I Líneas de financiación públicas y privadas destinadas a la realización de proyectos de investigación, desarrollo e innovación.
- Redes. Redes creadas por PDI y PAS de ámbito nacional e internacional con objetivos orientados a la docencia, investigación y desarrollo.
- Asistencia técnica (transferencia de tecnología y conocimiento). Colaboraciones entre la Universidad y las entidades públicas y privadas tanto del ámbito estatal como internacional para la realización de transferencia de tecnología y conocimiento orientada a la docencia, investigación y gestión.
- Programas de mejora de la infraestructura y el equipamiento. Programas destinados a la mejora de la infraestructura y equipamiento de la propia universidad y de otras universidades, normalmente de países del Sur, que cuentan con escasos recursos materiales.
- Programas de movilidad del PDI, PAS y alumnado. Programas destinados a incrementar la movilidad de los miembros de la comunidad universitaria con objetivos docentes, de investigación y de gestión.
- Programas de sensibilización. Programas de sensibilización sobre la realidad Norte-Sur dirigidos a la comunidad universitaria.
- Programas de promoción de la participación social universitaria. Programas que fomentan la participación del colectivo universitario en actividades de voluntariado.

Fuente: Elaboración propia a partir de CEURI (2000) y Baselga et al (2000).

El EEES y los instrumentos de la Cooperación Universitaria para el Desarrollo

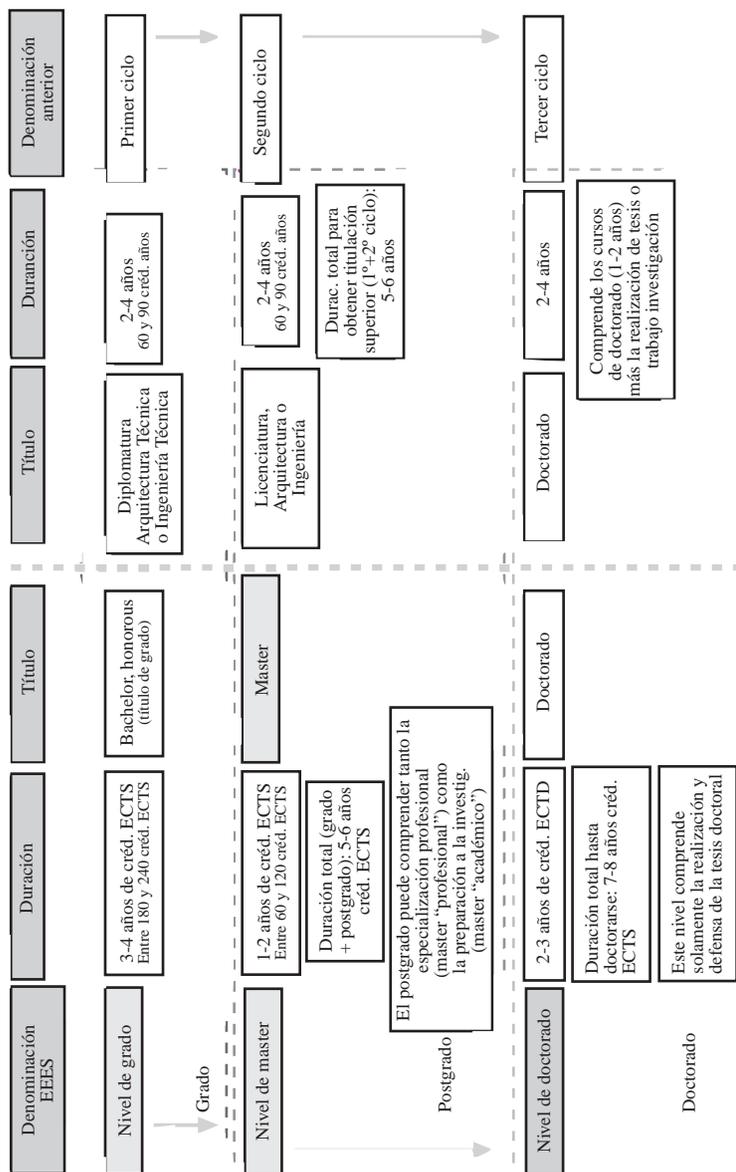
El EEES plantea una reorganización conceptual de los sistemas educativos de manera que se adapten a nuevos modelos de formación basados en el trabajo y el aprendizaje del estudiante. La tendencia es a desarrollar títulos de grado más generalistas pero al mismo tiempo más aplicables. Todo esto conlleva cambios en la estructura de las enseñanzas universitarias que en algunos casos suponen alteraciones en el significado de varios de los instrumentos recogidos en la tabla 1. También se verá afectada la nomenclatura empleada, teniendo en cuenta que, en la práctica, el EEES no plantea una simple red denominación para hacer las titulaciones comparables entre sí, sino que los cambios van a afectar a la duración y a la estructura de las nuevas titulaciones⁸. En la figura 2 aparecen reflejados algunos de estos cambios, intentando hacer una comparativa que permita valorar las diferencias entre la estructura actual de titulaciones universitarias españolas y la que se propone con el EEES. Es interesante hacer constar, como argumenta Suárez (2003), que ni el grado será finalmente un ciclo corto actual ampliado ni uno largo reducido, ni el postgrado será un ciclo largo ampliado ni un segundo ciclo actual. Al tiempo que el término “master”, que en la actualidad no es conducente a la obtención de títulos oficiales de 2º ciclo, denominará en el futuro precisamente a los estudios de postgrado que conduzcan a títulos oficiales universitarios de carácter especializado.

¿Cuáles son los cambios más relevantes que introduce el EEES para los instrumentos de la cooperación universitaria para el desarrollo? En las siguientes páginas, vamos a abordar el análisis de estos cambios, sobre todo por lo que se refiere al ámbito de la docencia, dejando para futuros estudios los campos de la investigación y la extensión universitaria. Para aportar mayor claridad al análisis, se ha optado por seguir la estructura de ciclo de las titulaciones.

Queremos señalar que esta reflexión recoge, por un lado, las aportaciones de los autores realizadas en distintas sesiones de trabajo, organizadas para este fin a través del Centro de Cooperación al Desarrollo de la Universidad Politécnica de Valencia. Por otro lado, las propuestas han sido sometidas a debate en el marco del curso de Formación de Formadores *Educando en Tecnología para el Desarrollo Humano*, organizado por la ONGD Ingeniería Sin Fronteras durante el curso 2002 – 2003, y en el II Congreso de Universidad y

8. Los autores queremos añadir que en el ámbito educativo español todavía no se han aprobado los Reales Decretos que establecen la estructura de las futuras enseñanzas universitarias, por lo que la configuración final (duración, titulaciones...) no se conoce en el momento de redactar el presente artículo.

Figura 2. Cambios en la estructura de las enseñanzas universitarias que plantea el Espacio Europeo de Educación Superior



Fuente: Elaboración propia.

Cooperación al Desarrollo, celebrado en Murcia en 2004, donde se discutió un borrador anterior de este trabajo. La confrontación de nuestras propuestas en los foros anteriormente señalados ha enriquecido de manera muy valiosa la reflexión que presentamos a continuación.

Primeros Ciclos⁹

En la actualidad, en los estudios correspondientes a los primeros ciclos, no existen *asignaturas troncales* y *obligatorias* relacionadas directamente con la cooperación para el desarrollo¹⁰. Y nos atrevemos a afirmar que, es altamente improbable que los responsables del diseño de planes de estudio muestren interés por introducir la temática de la cooperación como una asignatura troncal u obligatoria. Esto se debe a distintas razones: por un lado, la definición de estas asignaturas viene dada por instancias superiores de difícil acceso (Ministerios, Conferencias de elaboración de planes de estudios, etc.); asimismo, se siguen planificaciones estrictas (tanto en tiempo como en recursos) que limitan la capacidad de organización y coordinación y, finalmente, se trata de un entorno poco receptivo para propuestas de este tipo.

La oportunidad en este nuevo escenario vendría dada por la definición de los nuevos planes de estudio que deben seguir el modelo de competencias al que nos referíamos anteriormente. La ANECA (Asociación Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación) propone que en el diseño de los nuevos currícula se incorporen competencias transversales que favorecen la formación integral, la educación en valores, la interculturalidad, el compromiso ético, etc. (Boni y Lozano, 2004). Independientemente de que se puedan o no incluir en los planes de estudio nuevas asignaturas con la temática de la cooperación, siempre se podrá incidir en el trabajo transversal a través de otras materias de las titulaciones. Para ello sería necesaria la difusión de este nuevo modelo de competencias en las Escuelas, Facultades, Departamentos y Rectorados y un trabajo dirigido a la formación y sensibilización del profesorado universitario.

Otro aspecto importante a tener en consideración en la construcción del nuevo escenario son las *Asignaturas de Libre Elección*. En numerosas universidades

9. En el marco del EEES correspondería al Nivel de grado.

10. En el ámbito técnico, estaríamos en disposición de afirmar que no se dan. Sin embargo, en el campo humanístico sí que existen asignaturas relacionadas y que pueden abordar la problemática del desarrollo y la cooperación, por ejemplo relaciones internacionales, estructura económica, etc. Lo que el presente análisis no valora, al no disponer de información, es si estas asignaturas se abordan teniendo en cuenta las relaciones Norte – Sur, la pobreza, sus causas y consecuencias, etc. y si siguen la metodología propuesta por la Educación para el Desarrollo.

españolas desde hace unos años se están impartiendo asignaturas de libre elección sobre la temática de la cooperación para el desarrollo. Estas asignaturas se caracterizan por el elevado grado de autonomía que goza el profesorado que las imparte y que posibilita metodologías docentes activas, colaboraciones con ONGD y otros actores de la cooperación. Asimismo, al seguir la gran mayoría de ellas la propuesta de la Educación para el Desarrollo (Baselga et al, 2000) están incidiendo muy positivamente en la transmisión de contenidos, habilidades y valores encaminados a la consecución del desarrollo humano sostenible.

Sin embargo, un aspecto negativo de este tipo de propuestas curriculares es que se caracterizan por su carácter discrecional. Es decisión de una Escuela o Facultad el ofrecer asignaturas de este tipo y decisión del alumnado cursarlas o no. Esto es una limitación a la que se añade la ausencia de especificidad a la hora de asignar el área o áreas de conocimiento en las cuales se pueden incluir y, en algunos casos, la falta de reconocimiento en el Plan de Ordenación Docente.

El escenario del EEES plantea una reducción drástica de las asignaturas de libre elección. En créditos netos la reducción afectará más a las titulaciones superiores que a las medias pero, en cualquier caso, se trata de un factor altamente relevante ya que puede llevar a la desaparición de algunas asignaturas y, con ello, a la pérdida de sus potencialidades como herramienta de Educación para el Desarrollo.

Pero, por otro lado, el EEES puede representar una oportunidad para este tipo de instrumento, ya que si la ANECA apuesta por una formación de carácter integral, a nuestro juicio, las asignaturas que siguen la metodología de la educación para el desarrollo deberían priorizarse frente a otras propuestas formativas complementarias. A través de una adecuada estrategia de difusión del interés por el mantenimiento de estas asignaturas entre los responsables de Escuelas, Facultades y Departamentos, así como recabando en los rectores el apoyo para la implantación o el mantenimiento de este tipo de asignaturas, se podrían mantener e incluso primarlas respecto a otras de temáticas diferentes.

Otro instrumento interesante es el *Proyecto Final de Carrera*, necesario en algunas titulaciones técnicas para la obtención del título de grado. Este ejercicio académico también se puede desarrollar en el ámbito de la cooperación. Existe un grupo cada vez más numeroso de alumnado y profesorado que muestra interés en orientar estos trabajos hacia la cooperación, al tiempo que las universidades disponen cada vez de más medios económicos e institucionales para

el apoyo a estos proyectos¹¹. Además, existen interesantes y exitosas experiencias de colaboración entre la Universidad y ONGD, con resultados muy positivos en relación con el enriquecimiento personal y profesional del alumnado.

Uno de los problemas más usuales a la hora de realizar Proyectos Final de Carrera en el ámbito de la cooperación es el desconocimiento por parte del personal docente¹², del alumnado y de las propias ONGD de que este es un campo en el que se pueden realizar estos ejercicios académicos. Otro de los problemas asociados a la puesta en práctica de este tipo de experiencias, es la diferencia en los ritmos de trabajo de las ONGD frente a los del alumnado, que disponen de un tiempo de trabajo muy limitado y este periodo de tiempo, en la mayoría de las ocasiones, puede resultar insuficiente para la ONGD.

En el marco del nuevo EEES no se sabe todavía si este ejercicio continuará siendo de carácter obligatorio para la obtención del título de grado por lo que es difícil analizar sus repercusiones. No obstante, hemos creído necesario hacer mención al mismo para tenerlo en cuenta en las futuras estrategias y acciones a realizar.

Otro instrumento relevante son los *programas de prácticas*. El EEES pretende mejorar la empleabilidad de los egresados y hacer titulaciones más aplicables (aumentar la carga práctica en detrimento de la teórica en los estudios de grado con la intención de mejorar la futura incorporación laboral de los titulados), por lo que es muy probable que el instrumento de prácticas en empresa no varíe, incluso que se impulse más. En este sentido se tendría que potenciar la realización de prácticas con otros actores de la cooperación para el desarrollo.

También en este campo existen experiencias interesantes de colaboración entre la Universidad y las ONG que se apoyan en los procedimientos y estructura provenientes de prácticas en empresas (Calabuig et al, 2001).

Los problemas con los que se encuentra el alumnado interesado en estas iniciativas es que, debido a la temática innovadora y al tipo de entidades (no

11. Entre estas actividades destaca un concurso promovido por la ONGD Ingeniería Sin Fronteras y en el que participan varias universidades españolas. III Concurso de Proyectos Final de Carrera sobre Cooperación Internacional en el ámbito de la Tecnología para el Desarrollo Humano. www.isf.es/pfc.

12. En el caso de los docentes puede haber muy buenas intenciones y motivación, pero no todos disponen de una capacitación adecuada para llevarlos a cabo. En la UPV, desde hace dos años, se organizan cursos para el Personal Docente e Investigador a través del Instituto de Ciencias de la Educación con el objetivo de formar a los docentes en temas de cooperación para el desarrollo, de manera que puedan participar en estas y otras actividades propias de la cooperación para el desarrollo con la formación y la sensibilización adecuada.

lucrativas, fuera del tejido empresarial al uso), se genera habitualmente la no receptividad de las Escuelas y Facultades hacia estas prácticas. Esto dificulta enormemente la posibilidad de las mismas. Por otro lado las ONGD suelen ser los destinos de las prácticas más habituales y no disponen de capacidad de financiación para los alumnos, lo que es un requisito habitual para la realización de las prácticas en empresas. A ello hay que añadir la dificultad, en algunos casos, para la recepción, seguimiento y transferencia de conocimiento hacia el alumnado debido a los diferentes ritmos y a la diferencia de magnitud existente entre una institución universitaria y una entidad no gubernamental (por lo que se refiere a los recursos humanos dedicados a este tipo de actividad, la infraestructura, los medios económicos, etc.).

Segundos Ciclos¹³ y Estudios de Doctorado

En el ámbito concreto de los Segundos Ciclos se pone de manifiesto el mismo escenario que para los primeros ciclos en relación a las *asignaturas troncales y obligatorias*. Además, tenemos que tener presente para este análisis que en la actualidad no existen segundos ciclos asociados a la temática del desarrollo y la cooperación internacional. No obstante, sí que se dispone de bastante oferta formativa, tanto de carácter presencial como virtual, bajo el epígrafe de Master y Postgrados Genéricos, la mayoría provenientes del ámbito de la economía o las relaciones internacionales. Estos Master o Postgrados serían los deberían adaptarse, en el contexto del EEES, para ocupar el espacio de postgrado destinado, en parte, a la formación continua a lo largo de toda la vida, uno de los objetivos prioritarios de la Declaración de Bolonia.

En la actualidad, la demanda de esta oferta de postgrado es elevada, pero esto por sí solo no es garantía de calidad. La propia proliferación que existe hace que surjan Masters o Postgrados Genéricos de poca calidad y con cierta falta de rigor. El EEES aumentaría la flexibilidad en su implantación y abriría también posibilidades que no están exentas de potencialidades, riesgos y sobre todo de retos en lo que coniere a la calidad de los programas.

La preparación académica de los docentes, donde hay una nutrida representación de profesionales dedicados a la práctica de la cooperación¹⁴, puede resultar una

13. Hablaríamos en el EEES de Nivel de Master o de forma general del Postgrado.

14. "En general los Máster de este ámbito no se caracterizan por ser muy exigentes académicamente hablando, y a la hora de seleccionar sus docentes. Se buscan profesores con una mínima experiencia en la cooperación que no necesariamente encajan en los perfiles académicos tradicionales. Por ello, el hecho de que tenga o no un Doctorado no ha sido un criterio rígido en la mayoría de los programas. Esto en sí no dice mucho sobre la posible calidad de los programas ya que se supone que intentan combinar un enfoque académico con otro más práctico y se debe buscar docentes con este perfil". Christian Freres: La formación reglada

amenaza para los Masters y Postgrados Genéricos existentes en la actualidad ya que el EEES es más exigente en cuanto a estándares de calidad (medidos, por ejemplo, por el número de sexenios¹⁵ del cuerpo docente). Es aquí donde, desde nuestro punto de vista, está el gran reto en este campo: por una parte seleccionar a docentes preparados académicamente y, por otro, tener presente que se puede dar una posible reducción del profesorado externo¹⁶ si lo que se busca es la homologación de los títulos.

En el nuevo escenario se podrían crear organismos independientes de acreditación con una certificación paralela a la oficial para garantizar la calidad. Además, el EEES abre espacios para profundizar en mayor medida en las posibilidades de la cooperación interuniversitaria. En este sentido, a través del trabajo en red con los Centros y Servicios de Formación de Postgrado de las diversas Universidades, se podrían ofrecer cursos de calidad homologados.

Otro de los retos que plantea el nuevo escenario es la financiación de los programas. Si lo que se busca es una oferta formativa de calidad a través de programas homologados a nivel europeo, se necesitará disponer de recursos económicos para cubrir los elevados costes que se pueden derivar. Es un escenario poco probable que estos recursos económicos provengan del sector privado, por lo que deberán sufragarse mediante las matrículas del alumnado (poco acostumbrado a pagar precios altos para una formación especializada en este campo) y la financiación pública, lo que puede significar que, o bien no se mantengan los estándares de calidad previstos por el EEES, o bien estas ofertas formativas no resulten viables económicamente y tiendan a desaparecer. Como ya apuntábamos anteriormente, la cooperación interuniversitaria parece ser la estrategia adecuada para hacer frente a estos retos.

Para finalizar, hacemos una breve mención al nivel de *doctorado* que, presumiblemente, será el que sufra menos cambios. Es importante tener en cuenta que, en el ámbito español, no existe un área de conocimiento propia para la

en cooperación y desarrollo en España. Reflexiones y propuestas, Jornada, Formación de recursos humanos y cooperación al desarrollo, Córdoba, 14 de mayo de 2004. El mismo autor señala en otra parte del artículo que el tema de la calidad “*también surge por el problema de su permanencia. Ninguno de los programas que hemos podido analizar con profundidad tiene un cuerpo docente propio. Es decir, los profesores en los Máster son docentes de la misma universidad, de otras universidades o trabajan fuera de la universidad. Esta cuestión implica que los alumnos tienen un apoyo académico limitado al equipo de dirección de los programas, y este no siempre está preparado para ello. Evidentemente es un problema generalizado en España, pero es una mera para la calidad de los programas*”.

15. Un sexenio es un tramo investigador reconocido oficialmente.

16. En muchos de estos programas se cuenta con la participación de personal proveniente del mundo de las ONGD principalmente así como de otros sectores afines a la cooperación para el desarrollo, lo cual sin lugar a duda enriquece los programas y acerca al alumnado a la práctica. Esta es sin duda una característica específica de muchos de estos programas.

temática del desarrollo y la cooperación y son pocos los programas de doctorado existentes¹⁷. Los trabajos de investigación realizados en esta línea suelen partir básicamente de la motivación del doctorando y del profesorado¹⁸, por lo que habría mucho que trabajar para que se potencie la investigación en cooperación y desarrollo en las Universidades españolas.

Programas de movilidad

Cada vez hay más instrumentos y ayudas para la movilidad del Personal Docente e Investigador, los estudiantes y el Personal de Administración y Servicios. La movilidad representa una de las líneas prioritarias de la nueva concepción universitaria europea. Lo que debe perfilarse todavía es si el EEES favorecerá la movilidad entre el ámbito europeo y otras universidades de los países desarrollados, principalmente a través de instituciones de prestigio, buscando con ello elevar la competitividad y la excelencia y olvidará o dejará en segundo lugar la movilidad entre Universidades de los países en desarrollo.

Otro riesgo que se vislumbra es que el EEES, en su búsqueda de *promover la dimensión europea de la educación superior*, podría promover una nueva forma de eurocentrismo y esto iría en contra de la propuesta del modelo de universidad y cooperación planteada en el presente trabajo.

Un aspecto que nos parece relevante es que, antes de favorecer la movilidad como herramienta de cooperación para el desarrollo en este nuevo escenario, se debería realizar una evaluación del impacto de las acciones realizadas hasta la actualidad. Para ello, habría que estudiar aspectos como, por ejemplo, los recursos dedicados a estas iniciativas, la discrecionalidad en la adjudicación de las becas, la definición de la estructura y tareas y la realización de programas más orientados a la movilidad per se que a los objetivos de la cooperación para el desarrollo que se establecen.

Pensamos que en el contexto español, el reto estará en abordar la solución a estos problemas a través de la creación de marcos de colaboración estables para programas conjuntos entre universidades latinoamericanas y del área mediterránea, principalmente, aprovechando la movilidad del alumnado, profesorado y personal de administración y servicios. La creación de *Redes*

17. En el ámbito científico – técnico no existe ninguno y en el campo humanístico los que existen están vinculados al área económica y de relaciones internacionales principalmente.

18. Existe un concurso en España promovido por la Ingeniería Sin Fronteras en el que participan varias universidades españolas, que premia Tesis Doctorales en el ámbito de la cooperación. Puede obtenerse más información a través de la página Web reseñada en la nota a pie de página 12.

podría ser un instrumento flexible que posibilite la definición de objetivos de desarrollo conjuntos.

Conclusiones

En las páginas anteriores hemos presentado una serie de análisis y propuestas que esperamos contribuyan a animar la reflexión y el debate sobre las relaciones y los efectos entre la nueva configuración del espacio universitario y la cooperación universitaria para el desarrollo. Estamos aún en un momento de definición de cuál va a ser la articulación del EEES y, a nuestro juicio, es muy importante que los miembros de la comunidad universitaria, comprometidos con un modelo de cooperación orientado a la consecución del desarrollo humano sostenible, hagan una labor de cabildeo en los distintos órganos de poder en sus propias universidades. Según nuestra opinión, propuestas como las competencias transversales en el diseño de los planes de estudio, el aumento de la movilidad universitaria, la promoción de la cooperación interuniversitaria o el establecimiento de redes, abren interesantes vías para el impulso de una Universidad formadora no sólo de profesionales, sino también de ciudadanos comprometidos con un modelo de sociedad más justa.

También nos parece importante advertir contra el exceso de eurocentrismo que puede conllevar la definición del EEES; es importante no olvidar la dimensión del Sur en el currículo universitario y favorecer en todo momento el intercambio con actores tanto gubernamentales como no gubernamentales de los países del Sur. Creemos que la relación con estos actores puede ser altamente fructífera para nuestras universidades, y puede redundar en la tan deseada “excelencia” universitaria.

Bibliografía

- ANECA, *Programa de Convergencia europea. II Convocatoria de ayudas para el diseño de planes de estudio y títulos de grado*, 2003.
- BASELGA PILAR, FERRERO GABRIEL., BONI ALEJANDRA., ORTEGA MARI LUZ, MESA MANUELA, NEBREDÁ ÁLVARO, CELORIO JUAN JOSÉ., MONTERDE RAFAEL. *La Educación para el Desarrollo y las Administraciones Públicas Españolas. Informe Ejecutivo*, Oficina de Planificación y Evaluación, Ministerio de Asuntos Exteriores, 2000. (Pendiente de publicación, cortesía de los autores).
- BONI, ALEJANDRA Y LOZANO, FÉLIX, “El aprendizaje ético en la universidad y su relación con las competencias transversales en el diseño de los nuevos

- planes de estudio”, III Congreso Internacional Docencia Universitaria e Innovación, Girona, 2004.
- BRICALL JOSÉ MARÍA, *Informe Universidad 2000*, CRUE, 2000.
- CALABUIG Carola, GÓMEZ-TORRES Mª Llanos, MARTÍN Virginia, BONI Alejandra, “La experiencia de las Prácticas de Participación Social en entidades no lucrativas de alumnos/as de asignaturas de cooperación al desarrollo en la Universidad Politécnica de Valencia”. I Congreso de Educación para el Desarrollo en la Universidad, Valladolid, 8 y 9 de noviembre de 2001.
- CEURI, *Estrategia de Cooperación Universitaria al Desarrollo*, 2000.
- Convención de Instituciones Europeas de Enseñanza Superior, *Perfilando el Espacio Europeo de la Enseñanza Superior*, Salamanca, 2001.
- FRERES, CHRISTIAN, “La formación reglada en cooperación y desarrollo en España. Reflexiones y propuestas”. Jornada, Formación de recursos humanos y cooperación al desarrollo, Córdoba, ACADE, 2004.
- GÓMEZ-TORRES, Mª DE LOS LLANOS; CALABUIG, Carola; BONI, Alejandra; PERIS, Jordi; MONZÓ, José, “Oportunidades y Riesgos para la Cooperación Universitaria al Desarrollo en el Espacio Europeo de Educación Superior”. II Congreso de Universidad y Cooperación al Desarrollo, Universidad de Murcia, 2004
- GÓMEZ-TORRES, Mª LLANOS, MONZO, JOSÉ, “El futuro del papel de la Institución Universitaria como sujeto activo en los procesos de desarrollo humano sostenible, justo y equitativo”. *Libro Blanco de la Cooperación para el Desarrollo de la Comunidad Valenciana*, Valencia, 2003. pp. 447-468.
- GONZÁLEZ, WAGENAAR, (eds.), *Tuning Educational Structures in Europe, Informe Final, Fase Uno*, Universidad de Deusto, Universidad de Groningen, 2003.
- Ley 23/1998, de 7 de Julio, de Cooperación Internacional para el Desarrollo. Ley Orgánica 6/2001 de 21 de diciembre de Universidades.*
- MECD, *Integración del Sistema Universitario Español en el Espacio Europeo de Enseñanza Superior*, Documento Marco, 2003.
- Ministros Europeos de Educación, *Declaración de Bolonia*, Bolonia, 1999.
- OCDE, *Definition and Selection of Competences (DeSeCo): Theoretical and Conceptual Foundations. Strategy Paper*, DEELSA/ED/CERI/CD (2002) 9, 2002.
- ORR, DAVID W., “Educating for the Environment: Higher Education’s Challenge for the Next Century, Change, Mayo - Junio, pp. 43-46, 1995.
- SANAHUJA, JOSÉ ANTONIO, “Del interés nacional a la ciudadanía global: la ayuda al desarrollo y las transformaciones de la sociedad internacional” La cooperación al desarrollo en un mundo en cambio, Gómez Galán y Sanahuja (ed.), CIDEAL, Madrid, 2001. pp. 51-127.
- SUÁREZ BENJAMÍN, *El sistema universitario español y el Espacio Europeo de Educación Superior*, Universidad Politécnica de Cataluña, 2003.

UNCETA, KOLDO, *La Universidad como ámbito para la solidaridad y la educación para el desarrollo*. Ponencia presentada en el I Congreso de Educación para el Desarrollo en la Universidad. Valladolid, 8 y 9 de noviembre de 2001.

UNIÓN EUROPEA, *Libro Blanco sobre la educación y la formación – Enseñar y aprender – Hacia la sociedad cognitiva -*. COM (95) 590.

PAGANI, RAFFAELLA, *Convergencia con Europa: líneas de actuación*. Universidad Complutense de Madrid, 2003.