

LA UNIVERSIDAD TRAS EL PROCESO DE BOLONIA: ¿UNA UNIVERSIDAD REFORMADA O UNA UNIVERSIDAD NECESITADA DE REFORMA?

Miguel Ángel Sendín García

Profesor de la Universidad Europea Miguel de Cervantes

María Teresa Espinosa Martín

Profesora de la Universidad Europea Miguel de Cervantes

Recepción: 30 de junio de 2014

Aprobado por el Consejo de redacción: 13 de octubre de 2014

RESUMEN: El Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) ha supuesto un cambio radical de las universidades en todos sus aspectos (sociales, políticos y económicos). Esos cambios han sido potenciados y diseñados por los poderes públicos, en buena parte al margen de los problemas e inquietudes de la Comunidad Universitaria.

El resultado final es un sistema en el que se ha dado una mayor importancia a lo económico y mercantil, reduciendo quizás en exceso otros aspectos como el formativo o social.

Se postula, por tanto, que la reforma de la educación superior lejos de verse culminada debe seguir adelante, debiéndose enjuiciar, entre otras cosas, el acierto de alguno de los cambios y concepciones tomadas en el EEES.

PALABRAS CLAVE: Espacio Europeo de Educación Superior (EEES); universidad; reforma universitaria; Proceso de Bolonia; comunidad universitaria.

ABSTRACT: The European Higher Education Area (EHEA) has brought about a radical change in its universities' social, political and economic aspects. These changes have been promoted and designed by the government, largely disregarding the issues and concerns of the University Community.

The end result is a system in which greater importance has been given to the economic and commercial issues, drastically reducing, perhaps, other important aspects such as the educational or social.

We propose, therefore, that the reform of higher education, far from being culminated, must go ahead, but we should assess, among other things, the success of some of the changes and concepts taken in the EHEA.

KEYWORDS: European Higher Education Area (EHEA); university; university reform; Bologna Process; university community.

SUMARIO: I. INTRODUCCIÓN. II. EL PROCESO DE BOLONIA: ALGUNOS ASPECTOS IMPORTANTES PARA ENTENDER Y ENJUICIAR EL NUEVO SISTEMA DE EDUCACIÓN SUPERIOR. 1 El limitado alcance de la unificación de la educación superior que Bolonia supone. 2. Una reforma de la Universidad sin la Comunidad Universitaria. 3. La construcción comunitaria: su profunda influencia en la puesta en marcha del proceso de Bolonia. 4. Visión economicista y mercantilista de la educación superior. 5. La conversión de la educación en un sector empresarial. III. CONCLUSIONES.

I. INTRODUCCIÓN

Ya desde hace tiempo se venían vertiendo críticas sobre el anquilosamiento de las Universidades. La antiguamente muy respetada y benemérita institución, que protagonizaba el proceso de enseñanza superior, y se erigía en el reducto último de la cultura y la ciencia se veía ahora sometida a un riguroso proceso, que la acusaba de estar entrando en un lento declive y de ser incapaz de dar respuesta a las necesidades que la sociedad le exigía.

Sin entrar en estos compases preliminares en ningún análisis de pretensiones exhaustivas, se pueden citar, a simple título de ejemplo, males como el alejamiento de la sociedad y de la realidad económica o la masificación. Factores que unidos a muchos otros generaron la existencia de un sector crítico respecto a las universidades de nuestra era¹.

No puede, obviamente, considerarse que esta fuera la única visión existente en este ámbito, pues no faltaban tampoco las voces defensoras de las bondades de nuestro sistema universitario², pero es evidente que existían importantes síntomas de agotamiento que demandaban de un nuevo replanteamiento de lo universitario.

Esto ya era así, en realidad, antes de que llegase el llamado proceso de Bolonia y la profunda y drástica revolución que trajo consigo para el mundo universitario. De tal modo que, al margen de la incidencia que este proceso unificador ha tenido sobre nuestra cultura institucional, ésta ya contaba con un buen número de críticos y detractores, que no estaban ni mucho menos vertiendo alabanzas sobre sus virtudes y demandaban un cambio relevante.

Nos parece importante hacer esta advertencia preliminar, pues, tanto por la importante incidencia mediática del proceso de Bolonia, como por su incuestionable peso específico (los esfuerzos necesarios para su implantación han sido de dimensiones colosales entre todos los sectores de la Comunidad Universitaria), la unificación europea de la educación superior ha colapsado, en cierto modo, la discusión y el estudio sobre lo universitario.

Los que hemos vivido y trabajado en el ambiente universitario durante estos últimos años sabemos muy bien que esto era sí. De repente todo era Bolonia: lo que Bolonia exigía, lo que Bolonia suponía, lo que Bolonia necesitaba...

1 Esta visión crítica del sistema universitario se puede ver en DE JUANAS OLIVA, Á.: "Contemplando Bolonia: una década de acontecimientos en la formación del Espacio Europeo de Educación Superior", en *Foro de Educación* nº. 12 (2010). Págs. 70-71. CARAMÉS LAGE, J. L.: *La nueva cultura de la Universidad del siglo XXI: la tercera vía universitaria*. Trabe. Oviedo, 2000. Pág. 37.

2 Un juicio positivo del sistema universitario se puede leer en GARMENDIA MENDÍZABAL, C.: "De la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior: <<Bolonia>> y otros demonios", en *La cuestión universitaria* nº. 5 (2009). Pág. 5.

Todos los excesos, y el EEES ha desembocado en uno, tienen necesariamente sus víctimas. Nosotros nos tememos que en el caso del Proceso de Bolonia esa víctima ha sido la "reforma universitaria". Decimos esto con plena conciencia. Sabemos de sobra que el EEES también ha sido, o al menos se ha instrumentado a través de él, una reforma de la universidad.

No obstante, nos parece, esa reforma no ha dejado de ser un efecto indirecto, una consecuencia asociada a una modificación que exigía muchos cambios y de tal calibre que no podían instrumentarse sin un cambio profundo de la universidad, en definitiva, sin una reforma universitaria.

Este proceso de reforma, sin embargo, ha carecido del protagonismo debido, no ha partido de sus propios presupuestos y de una reposada reflexión sobre lo que la Universidad exigía, sino que, quizás como ya demasiadas cosas, en esta Europa nuestra, que ya no puede negar que está atravesando una profunda crisis, pasando por el tamiz y supeditada a las exigencias de la siempre onerosa construcción europea.

No nos parece bien, lo adelantamos ya desde un primer momento. Entendemos que la Universidad es algo lo suficientemente serio e importante como para que se hubiera pensado y modificado partiendo de sí misma. Creemos que la enseñanza superior es uno de los aspectos centrales sobre los que se construye no sólo cualquier Estado, sino la propia sociedad, este mundo nuestro, en definitiva.

Ignorar este hecho ha supuesto que se hayan cometido múltiples y muy serios errores, que nos obligan a retomar de nuevo el tema de la "reforma universitaria". Porque este cambio trascendental que ha supuesto el EEES no sólo ha dejado sin resolver muchos de los más severos errores de nuestro sistema universitario, sino que ha servido para distraer la atención sobre muchos de ellos, enterrándolos en una oscuridad donde la infección ha seguido creciendo.

En los peores casos, no sólo esto, sino que los problemas se han incrementado, pues nos parece evidente que el proceso de Bolonia ha abanderado, a veces con auténtico fanatismo, la subida al olimpo de los dioses de algún que otro vellocino de oro, que está haciendo no poco daño, precisamente, a las Universidades.

Es lo que tiene hacer unas cosas pensando en otras, y reformar la Universidad pensando en los intereses políticos y económicos de Europa, como en el fondo se ha hecho, implica, en definitiva, instrumentalizar la educación. Cuando la educación, la superior y cualquier otra, es un fin en sí misma, que no debe estar más que al servicio de sus propios objetivos, pues de lo que se trata en este campo es de enseñar y aprender, de investigar y generar conocimiento.

Cuando la Universidad se desvía de esos fines para perseguir cualesquiera otros se está metiendo a los mercaderes en el templo, se está corrompiendo, en definitiva, una de las pocas cosas valiosas que todavía nuestras egoístas y mercantilizadas sociedades aún respetan, permitiendo que nuestra civilización siga teniendo un sentido.

Este planteamiento general tiene su vertiente nacional, unida como no a su problemática propia. Sin duda tienen razón quienes destacan que los profundos cambios

que ha experimentado la educación superior durante los últimos años en nuestro país no proceden sólo del proceso de convergencia europea de este nivel educativo, sino que encuentran también su explicación en otras causas, propias y específicas de nuestro país³.

Nuestro sistema universitario que ha desarrollado durante los últimos decenios un movimiento acelerado y espectacular de modernización, que ha permitido adaptar nuestra universidad a las no menos veloces mutaciones sociales, políticas y económicas que ha experimentado nuestro país desde nuestra, todavía no muy lejana en términos históricos, entrada en el mundo democrático, no ha estado al margen de serias disfunciones.

Hay, por una parte, muchos problemas que nuestra educación superior sigue sin querer afrontar. El más evidente la persistencia de un demencial sistema de acceso a la función docente en el ámbito de la universidad pública, de carácter muy personalista, en el que las plazas se otorgan con pocas garantías de respeto al principio constitucional de mérito y capacidad, dando lugar a la existencia dentro de muchos departamentos de un conjunto de relaciones clientelares más propias de la sociedad feudal de la Edad Media que de la sociedad del siglo XXI en la que vivimos.

La versión académica del omnipresente mal de la corrupción, que está asolando la sociedad española, agotando sus mejores impulsos y generando una cada vez más alarmante fractura social entre los beneficiados por dichas prácticas y los que las sufren, cada vez en una situación más insostenible.

A éste y a otros males, todos ellos bastante preocupantes, se ha unido durante los últimos años una severa crisis económica, en la que la tijera de cortar no está siendo consecuente con la importancia de la cosas, pues se utiliza respetando excesos injustificables que malgastan los fondos públicos, mientras se maltratan los servicios públicos, dejando en muy mala situación a los ciudadanos, en especial a los más débiles, ya profundamente dañados por la penosa situación económica que nos asola.

Estas deficiencias podríamos decir "a la española" no son evidentemente las únicas presentes en la problemática actual de lo universitario, que no es ni mucho menos, aunque sí también, un problema nacional. No hay que buscar mucho para encontrar manifestaciones de este problema a nivel internacional.

Ciertamente, la necesidad de introducir cambios en lo universitario no hunde sus raíces exclusivamente en problemas propios de nuestro país, ni siquiera se pueden situar únicamente en el trasfondo europeo, sino que responden a dinámicas que se han hecho patentes a nivel mundial, donde se han manifestado también estas necesidades⁴.

Entiéndase bien que con estas advertencias previas no pretendemos reducir ni un ápice la extraordinaria trascendencia e impacto de este proyecto de integración en el ámbito

3 GARCÍA GALLEGO, A. y BLANCO ALONSO, P.: "De la Sorbona a Londres: El camino hacia el Espacio Europeo de Educación Superior (Adaptación en España: especial referencia a los Estudios Económico-Empresariales)", en *Pecunia* 5 (2007). Pág. 119.

4 En tal sentido señala M. J. BAUTISTA-CERRO RUIZ que la preocupación por la reforma de las universidades se manifestó a nivel mundial. "Educación y competencias", en *La reforma de la Universidad*. M. A. Murga Menoyo y M. del P. Quicios García (Coordinadoras). Dykinson. Madrid, 2006. Pág. 123.

universitario, un más que relevante proceso de reforma universitaria que puso la Universidad europea en auténtica "ebullición"⁵.

La implantación del EEES ha supuesto un cambio de gran calibre que no se reduce, además, a la estructura y organización de las universidades, sino también a la forma de enseñar y aprender⁶.

Esto marca una importante diferencia entre esta mutación y otras reformas universitarias que han tenido lugar en nuestro país que, por más que importantes, no han tenido un carácter tan central. Ello es así, fundamentalmente, porque el cambio que ha traído el proceso de Bolonia no se ha limitado a ser un simple cambio de planes de estudio, como los que se han producido en otros tiempos⁷.

Lo que hemos vivido en estos últimos años nos ha obligado a enfrentarnos a una transformación mucho más radical, que ha dado lugar a un auténtico cambio del modelo educativo⁸, que implica, en buena medida, el abandono de gran parte de los presupuestos sobre los que tradicionalmente se erigía nuestra Universidad⁹.

Es, además, un cambio de carácter global, que se ha hecho presente en todos los elementos o aspectos presentes en la educación superior (legales, estructurales, metodológicos, organizativos)¹⁰.

Aspectos a los que se debe añadir un factor, más etéreo si se quiere, pero no por ello menos central, como lo es la propia mentalidad y forma de pensar de los sujetos implicados en el sistema universitario. Entiéndase que esta referencia pretende aludir a todos los miembros de la comunidad universitaria. Desde el personal de administración y servicios a los directivos y gerentes, pasando evidentemente por profesores y alumnos. Todos los que participamos en el mundo universitario nos hemos visto obligados a instrumentar un sistema que demandaba, acertada o erróneamente, otra forma de pensar, otra manera de ver las cosas.

5 SALABURU, P.: *La Universidad en la encrucijada. Europa y Estados Unidos*. Academia Europea de Ciencias y Artes. Madrid, 2007. Pág. 31.

6 CUADRADO GORDILLO, I. y FERNÁNDEZ ANTELO, I.: "Nuevas competencias del profesor en el EEES: una experiencia de innovación docente", en *Revista Electrónica Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información* vol. 9 nº. 1 (febrero de 2008). Pág. 200.

7 RUIZ CORBELLA, M.: "La Universidad y el mercado del aprendizaje. Claves para comprender el concepto de competencia", en *La reforma de la Universidad*. M. A. Murga Menoyo y M. del P. Quicios García (Coordinadoras). Dykinson. Madrid, 2006. Pág. 95.

8 MURGA MENOYO, M. A.: "¿Podría contribuir el EEES al desarrollo sostenible de Europa? Reflexiones desde la pedagogía", en *La reforma de la Universidad*. M. A. Murga Menoyo y M. del P. Quicios García (Coordinadoras). Dykinson. Madrid, 2006. Págs. 76-77. SALABURU: *La Universidad en la...* Pág. 45. GARCÍA MANJÓN, J. V. y PÉREZ LÓPEZ, M. C.: "Espacio Europeo de Educación Superior: competencias profesionales y empleabilidad", en *Revista Iberoamericana de Educación* nº. 9 (2008). Pág. 10.

9 BARRENETXEA AYESTA, M., CARDONA RODRÍGUEZ, A., MIJANGOS DEL CAMPO, J. J., y OLASKOAGA LARRAURI, J.: "Sistema universitario español", en *Hacia una educación superior de la calidad. Un análisis desde la perspectiva del profesorado en Argentina, Chile, España y México*. Editorial de la Universidad de La Plata. Buenos Aires, 2009. Pág. 85.

10 BARRENETXEA AYESTA, M., CARDONA RODRÍGUEZ, A., MIJANGOS DEL CAMPO, J. J. y OLASKOAGA LARRAURI, J.: "Contexto teórico y metodológico", en *Hacia una educación superior de la calidad. Un análisis desde la perspectiva del profesorado en Argentina, Chile, España y México*. Editorial de la Universidad de La Plata. Buenos Aires, 2009. Pág. 127.

Y eso, en última instancia es, quizás, lo más difícil de cambiar, pues se trata de hacer cambios en el aspecto interno de las personas, que es, al menos así nos parece, el menos permeable al cambio.

No se puede tildar, por ello, de exagerados a aquellos que han llegado a decir que con todas estas mutaciones se ha convertido a la Universidad en una institución irreconocible¹¹. No es fácil vislumbrar en esta forma de enseñar, diversificada en una pléyade de actividades docentes y evaluadoras, que se desarrollan de forma pertinaz y casi obsesiva a lo largo de todo el período docente, aquella vetusta universidad en la que muchos estudiamos y, no nos engañemos, gran parte de nosotros también enseñamos, basada en la lección magistral como método docente casi omnicomprendido y el examen como prueba de evaluación, sino única, con una clara posición dominante, que dirían en el Derecho comunitario.

Al menos así ha sido en nuestro país, pues no conviene en esta materia hacer generalizaciones a la ligera, ya que es necesario advertir que el cambio no ha sido igual de profundo para todos los Estados europeos.

En principio, como todas las armonizaciones europeas, la de la educación superior se realiza en base a criterios comunitarios, sin expansionar una concepción propia de un Estado miembro. Una forma de actuar, políticamente correcta, para no herir susceptibilidades nacionales, agitando esa torre de Babel que es en prácticamente todos sus aspectos esta Europa a medio camino en la que vivimos, en la que se han dado pasos muy importantes hacia la integración, quizás hemos superado ya el punto de no retorno, pero que no deja de estar situada aún muy lejos de lo que sería una verdadera y auténtica integración nacional.

Ahora bien, como ocurre casi siempre, las apariencias no coinciden plenamente con la verdad. En la práctica no suele ser muy difícil encontrar bajo esa presunta neutralidad hacia los modelos nacionales, bullendo de manera poderosa, determinadas concepciones propias de determinadas áreas o núcleos geográficos, que asumen un claro poder preponderante.

En otras palabras, en ese coctel de instituciones habitual en las construcciones europeas siempre hay un ingrediente principal, cuya huella es mayor que las de los demás. En muchos casos anulando sino del todo, al menos en gran medida, el sabor de los demás componentes.

Al menos así ocurre en el terreno que nos ocupa, el universitario, donde ese pretendido carácter aséptico hacia lo nacional es más que matizable. Realmente no hay que correr mucho para averiguar que el modelo instaurado por Bolonia toma como referencia el modelo educativo anglosajón. Hay quien ha dicho irónicamente que el viaje a Bolonia es más bien un viaje a Anglosajonia¹².

Partiendo de este planteamiento no podría ser el de Bolonia un proceso de iguales consecuencias para todos los implicados. Más bien lo contrario, parece evidente que la incidencia de este proceso en los distintos Estados miembros ha sido variable. Así, mientras

11 SEGRELLES SERRANO, J. A.: "La geografía española y el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES): hacia la mercantilización de la disciplina", en *Revista Geográfica de América Central* n.º. especial EGAL (2011). Pág. 3.

12 MORALES VALLEJO, P.: "El profesor en la era de las competencias", en *El Espacio Europeo de Educación Superior: ¿un cambio deseable para la universidad?*. Universidad Pontificia de Comillas. España, 2012. Pág. 27.

que en algunos Estados el sistema anterior presentaba un amplio grado de compatibilidad con el nuevo modelo (por ejemplo, Gran Bretaña), en otros han sido necesarias reformas de gran entidad (por ejemplo, España)¹³.

En cualquier caso, como dice el refrán, agua pasada no mueve molino, y no nos interesa demasiado discutir sobre lo que ya ha sido, sino más bien, sobre lo que está por venir. En definitiva, se trata de enjuiciar en este trabajo dónde nos ha dejado Bolonia.

Vaya por delante, que pensamos que la "cuestión universitaria" está muy lejos de estar resuelta. La implantación del EEES ha dejado muchos frentes abiertos y muchos por abrir. Considerar que hemos dejado cerrada la cuestión, aunque sea de manera puntual durante los próximos años, sería, en nuestra opinión, un grave error. Una forma de cerrar los ojos a una realidad que no admite tanta amabilidad y autocomplacencia, pues es mucho lo que está en juego y la apuesta, ni mucho menos, se puede decir que esté ganada.

No cabe duda de que la dinámica de cambio que ha impuesto el proceso unificador europeo ha servido para poner de manifiesto muchos aspectos de la realidad universitaria que estaban pasando desapercibidos, tanto en un sentido negativo como positivo. La adaptación de nuestra Universidad a Bolonia ha resaltado tanto sus potencialidades como sus limitaciones¹⁴.

No obstante, es igualmente cierto que son muchas también las cosas importantes que se han quedado en el tintero. A lo que se añade el hecho cierto de que muchas de las soluciones adoptadas por Bolonia, o por la adaptación que en nuestro país se ha hecho de Bolonia, que no nos parece que sea exactamente lo mismo, sean correctas y adecuadas.

Queremos, por ello, en este trabajo pasar revista a esta nueva universidad nuestra, la que Bolonia nos ha dejado. Un bebe mestizo. Hijo, por una parte, de una ambiciosa reforma europea, que trataba de aupar nuestro sistema europeo a un lugar de liderazgo en el mercado educativo internacional, con todo lo que eso implica.

Aunque también, por otra, que no se nos olvide, vástago de las contradicciones y olvidos de nuestro vetusto, por más que haya sido constantemente reformado, modelo universitario. Una realidad obstinada, resistente al cambio, que siempre marca su sello y que ha logrado mantener muchos elementos de permanencia en este vendaval reformador que Bolonia ha traído consigo.

Uno no puede dejar de apuntar en estos compases iniciales sus serias dudas acerca de la compatibilidad de estas dos influencias, muchas veces antagónicas, que han hecho, quizás que el resultado sea un encuentro mal avenido en el centro de ninguna parte, que ha construido un edificio de apariencia petulante, pero de poco sólidos fundamentos.

Vamos, en cualquier caso, a ver cuáles son los elementos centrales que no nos gustan de esta nueva estructura educativa. Si bien podemos ya adelantar que su núcleo se sitúa en una realidad que está, por así decirlo, enviciando de manera ya más que preocupante, todo el

13 FERNÁNDEZ GARCÍA, C. M.: "Educación comparada y Espacio Europeo de Educación Superior: a la búsqueda de claves para la reflexión", en *Revista Complutense de Educación* nº. 2-2006. Pág. 174.

14 DE PABLOS PONS, J.: "Educación superior y el papel de las tecnologías de la información y la comunicación", en *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia* nº2-2007. Pág. 16.

discurso comunitario. No es otra que la profunda economización del proceso de integración. La tragedia de concebir esta hermosa comunidad social y cultural que es Europa, desde una enfermiza obsesión por lo económico.

Algo que creemos pudo ser razonable en su momento, pero que se está convirtiendo en un auténtico insulto a nuestra historia. Años de evolución social y política, inspirados por un profundo sentimiento democrático y social, que nos habían convertido en uno de los lugares más avanzados del planeta, parecen estar yéndose por el desagüe, ante la mirada atónita de una Sociedad, que no se reconoce ni encuentra su sitio en esa casa de todos que debería ser la Unión Europea.

II. EL PROCESO DE BOLONIA: ALGUNOS ASPECTOS IMPORTANTES PARA ENTENDER Y ENJUICIAR EL NUEVO SISTEMA DE EDUCACIÓN SUPERIOR

1. El limitado alcance de la unificación de la educación superior que Bolonia supone

Para entender la perspectiva y orientación con la que las instituciones europeas se han enfrentado a la reforma de la Universidad debe tenerse en cuenta un dato particularmente relevante, como es la profunda diversidad existente en la educación superior de los distintos Estados miembros, que hacían inviable un proceso de unificación total que diera lugar a un auténtico sistema universitario europeo. Esto dejaba como única vía de progreso y evolución la adopción de medidas armonizadoras en algunos aspectos puntuales, aunque relevantes¹⁵.

No hay ninguna duda, por tanto, de que el proceso de Bolonia no supone una desnacionalización de la educación superior a nivel europeo¹⁶. Mucho, nos parece, siguen teniendo que decir los poderes y autoridades nacionales sobre cómo van a estructurarse las universidades de sus respectivos territorios.

En primer lugar y evidentemente, porque, como acabamos de ver, no pretende ser más que un proceso de convergencia que opera sobre determinadas cuestiones, pero que sigue dejando a la decisión nacional muchas otras.

Aparte de ello, debe tenerse en cuenta que aquellos aspectos en los que el EEES sí que incide, buscando homogeneidad, tampoco va a lograrse en muchos casos una solución uniforme, en cuanto va a operar sobre distintos contextos nacionales, con sus propias peculiaridades, que van a hacer que su concreción se traduzca en soluciones diferentes en los distintos Estados miembros¹⁷.

15 SALABURU: *La Universidad en la encrucijada...* Págs. 44-45.

16 PEREYRA, M.A., LUZÓN, A. y SEVILLA, D.: "Las Universidades Españolas y el proceso de construcción del Espacio Europeo de Educación Superior. Limitaciones y perspectivas de cambio", en *Revista Española de Educación Comparada* 12 (2006). Pág. 121.

17 PEREYRA, LUZÓN y SEVILLA: *Las Universidades Españolas y...* Pág. 121.

En definitiva, esto supone que, por más que sujetos a un proceso de armonización los sistemas universitarios de los distintos Estados miembros no van a perder su identidad nacional¹⁸.

Tienen, por ello, razón, pensamos, quienes destacan que el proceso de Bolonia no es un punto de llegada, sino de partida¹⁹. Por más que importante, el paso que han dado en la actualidad los países europeos hacia una mayor armonización de sus estudios superiores no pasa de ser una etapa en un camino que nos conducirá, más tarde o más temprano, a cotas más altas de integración. Quién sabe si quizás algún día logremos superar totalmente nuestras rencillas y construir una auténtica universidad europea, digna de tal nombre.

2. Una reforma de la Universidad sin la Comunidad Universitaria

Hay quienes, sorprendentemente en nuestra opinión han defendido que ha sido el proceso de Bolonia un fenómeno poco conflictivo. Solución que justifican en el prestigio del proceso de unificación europea, del que constituiría una manifestación concreta, lo que habría hecho, siempre según la opinión de este sector doctrinal, que la formación y consolidación del EEES haya sido favorablemente aceptada por una sociedad europea muy apegada a esa integración²⁰.

Nos preguntamos seriamente si estos autores viven en el mismo mundo que nosotros, pues nos parece una postura muy alejada de la realidad y en un doble aspecto, además.

El primero, puramente fáctico, en nuestra opinión es fácilmente comprobable. Bolonia no sólo no ha sido ni mucho menos un proceso exento de polémica, más bien al contrario, ha sido una realidad muy fuertemente contestada, que ha mostrado desde un primer momento su conflictividad²¹.

De hecho, la creación del espacio europeo de educación superior ha encontrado fuertes resistencias y ha generado importantes temores, no sólo entre la Comunidad Universitaria, sino también en el conjunto de la Sociedad²².

Temores, y esto ya es una opinión nuestra, en absoluto infundados, pues Bolonia afecta a muchos aspectos delicados y adopta decisiones cuando menos discutibles. Ya nos pronunciaremos con detalle sobre los distintos puntos en cuestión, pero vaya por delante que no pensamos que esas dudas y miedos sean, como han sugerido algunos, simples "mitos" o demonios imaginados²³.

18 BAUTISTA VALLEJO, J. M., GATA AMAYA, M., MORA JAUREGUALDE, B.: "La Construcción del Espacio Europeo de Educación Superior: entre el reto y la resistencia", en *Aula Abierta* 82 (2003). Págs. 176-177.

19 GONZÁLEZ GARCÍA, J. V.: "Introducción", en *Comentario a la Ley Orgánica de Universidades*. J. V. González García (director). Thomson/Reuters. Navarra, 2009. Pág. 20.

20 PEREYRA, LUZÓN y SEVILLA: *Las Universidades Españolas y...* Pág. 123.

21 En tal sentido también ARRIAZU MÚÑOZ, R.: *La convergencia de la Educación Superior en Europa: un análisis de las asignaturas piloto impulsadas por las Universidades españolas durante el periodo 2003-2007*. Universidad Complutense de Madrid. Madrid, 2011. Pág. 87.

22 MURGA MENOYO, M. A. y QUICIOS GARCÍA, M. DEL P.: "Presentación", en *La reforma de la Universidad*. M. A. Murga Menoyo y M. del P. Quicios García (Coordinadoras). Dykinson. Madrid, 2006. Pág. 9.

23 GARMENDIA MENDÍZABAL: *De la construcción...* Págs. 4-9.

Por otra parte, en segundo lugar, tanto el proceso de integración europea (al menos durante los últimos años), como esta concreción del mismo en el ámbito universitario que es el Proceso de Bolonia, se han realizado con una absoluta desafección por parte de la población europea, que percibe este proceso como una decisión de otros (políticos y burócratas), orquestada sin su consentimiento y opinión en la oscuridad de los despachos, con la que no se sienten en absoluto implicados. Los rotundos reveses que este proceso de integración ha encontrado en los extraños casos en que se ha preguntado a los ciudadanos su opinión dan clara muestra de ello. Piénsese por ejemplo en el frustrado intento de dar luz a una Constitución Europea.

Esto se está haciendo más cierto día a día, dado que los recientes acontecimientos, marcados por una voraz crisis económica, que ha tenido el brutal efecto de dividir frontalmente la Unión Europea entre países pobres y ricos, han decidido la opinión europea de manera decisiva en contra de la integración. La Unión Europea, creemos, ha pasado en un breve periodo de tiempo de la indiferencia ciudadana al más claro de los rechazos.

Nos parece, por ello, más certero el juicio de aquellos que señalan que el EEES ha sido un fenómeno enjuiciado de manera muy dispar²⁴, saludado con alegría por algunos, pero también demonizado por otros, con todas las posiciones intermedias que se puedan imaginar entre estos dos polos opuestos. Una realidad que ha sido, en definitiva, percibida desde perspectivas y con juicios muy diferentes. Con razón se ha dicho que se ha convertido en una de esas ideas que se consideran causa y solución de todos los males²⁵.

No les falta probablemente razón a los que señalan que la polémica que ha generado la reforma universitaria que se ha derivado de la implantación del EEES responde a que dicho cambio no ha sido bien explicado a los afectados²⁶. Como también lo es, sin duda, que es en parte fruto de la resistencia al cambio de las estructuras universitarias²⁷.

Esta renuencia al cambio de la comunidad universitaria no es, por otra parte, al menos en nuestro país, extraña al escepticismo de un colectivo que ha visto cómo en los últimos años su sector, la educación, se ha visto sometido a un continuo proceso de cambio²⁸. Sin que los resultados hayan sido, además, para tirar muchos cohetes.

Entiéndasenos bien, no queremos convertirnos en acólitos de los viejos métodos, enroscándonos en un inmovilismo pertinaz que, justificado o no, de poco ha de servir.

24 En tal sentido BAUTISTA VALLEJO, GATA AMAYA y MORA JAUREGUALDE: *La Construcción del Espacio Europeo de Educación...* Pág. 174.

25 En tal sentido BARRENETXEA AYESTA, M., CARDONA RODRÍGUEZ, A., MIJANGOS DEL CAMPO, J. J. y OLASKOAGA LARRAURI, J.: "Percepción del profesorado universitario sobre los factores ligados a la calidad de la enseñanza: resultados de España". En *Hacia una educación superior de calidad. Un análisis desde la perspectiva del profesorado en Argentina, Chile, España y México*. Editorial de la Universidad de La Plata. Buenos Aires, 2009. Pág. 179.

26 GONZÁLEZ GARCÍA, J. V.: Introducción. Págs. 17-18.

27 GONZÁLEZ GARCÍA: *Introducción*. Pág. 18. ZABALZA BERAZA, M. A.: "El trabajo por competencias en la enseñanza universitaria", en *El nuevo perfil del profesor universitario en el EEES: claves para la renovación metodológica*. I. Rodríguez Escanciano (Ed.). UEMC. Valladolid, 2008. Pág. 81.

28 RUIZ RUIZ, M. E. y BORONAT MUNDINA, J.: "A vueltas con la formación de los profesores... Necesidades formativas del perfil profesional", en *La reforma de la Universidad*. M. A. Murga Menoyo y M. del P. Quicios García (Coordinadoras). Dykinson. Madrid, 2006. Pág. 163.

Más bien lo contrario, estamos con los que postulan que, en la medida de lo posible sería conveniente tratar de evitar que esas resistencias se acaben enquistando²⁹, dando lugar a situaciones de resistencia numantina.

No se debería, por lo demás, caer en valoraciones injustamente negativas, demonizando el proceso de reforma que el EEES ha traído consigo. El proceso de Bolonia es más bien un modelo con sus luces, pero también con sus sombras³⁰.

En el fondo es difícil que sea de otra forma, pues un proceso de la complejidad y entidad que ha asumido la renovación de la Universidad Europea no puede aspirar a acertar en todos sus aspectos.

Como tampoco se puede entender, si no es desde posturas recalcitrantes y alejadas de la realidad, que en él se ha hecho todo mal. Más si se tiene en cuenta que la situación anterior, como ya habíamos señalado anteriormente, no dejaba de presentar relevantes deficiencias. Es conveniente, nos parece, en este tipo de cuestiones evitar que los temores y reticencias a lo nuevo se conviertan en imposibles mitificaciones de lo antiguo.

El sistema, de eso no tenemos ninguna duda, necesitaba un cambio. No puede negarse por ello la razón a aquellos que vieron en el EEES una brillante oportunidad para superar las deficiencias del sistema existente³¹. Es incontrovertible, en tal sentido, que la obligación de implantar Bolonia acabó siendo un importante acicate para que se pusiera en marcha un cambio que, en caso contrario, hubiera sido muy difícil desencadenar, pues la inercia llevaba a mantener unas estructuras que, aunque muy desfasadas, estaban muy consolidadas. Sin la iniciativa europea, mucho nos tememos, nadie hubiera querido remover ese avispero que, se quiera ver o no, es en última instancia el mundo universitario.

Más particularmente se puso de manifiesto, diciendo verdad en nuestra opinión, que la implantación del EEES se erigía, con independencia de cualquier otro tipo de valoraciones, en una importante oportunidad para que los distintos sectores que integran la Universidad reflexionaran e hicieran autocrítica³².

Sin negar la certeza de tal afirmación, nos parece que no se hace justicia a la verdad sino se introduce una importante matización, como lo es que esa reflexión, a diferencia de lo que ha ocurrido en otras ocasiones, se ha instrumentado desde arriba, al amparo de la presión de los responsables políticos, y no desde abajo, desde la iniciativa de profesores y alumnos³³.

Este elemento es, a nuestro parecer importante, pues la muy intensa discusión y debate de la cuestión universitaria que ha traído consigo el EEES no es, ni mucho menos voluntaria. Miente, creemos, quien diga que es la Comunidad Universitaria, y cuando hablamos de Comunidad Universitaria nos referimos a ella en toda su extensión, la que ha abierto y fijado los términos de esa discusión.

29 BAUTISTA VALLEJO, GATA AMAYA y MORA JAUREGUALDE: *La Construcción del Espacio Europeo de Educación...* Pág. 174.

30 MURGA MENOYO y QUICIOS GARCÍA: *Presentación*. Pág. 10.

31 GONZÁLEZ GARCÍA: *Introducción*. Pág. 18.

32 MURGA MENOYO y QUICIOS GARCÍA: *Presentación*. Pág. 10.

33 LINDE PANIAGUA, E.: *El proceso de Bolonia: un sueño convertido en pesadilla*. Civitas. Navarra, 2010. Pág. 22.

Lo cierto es que profesores y alumnos no han tenido más remedio que aceptar una reforma que se les ha impuesto sin apenas consultarles, adaptándose, más mal que bien, a un conjunto de imposiciones que se habían pergeñado en el cada vez menos democrático laboratorio de los políticos y expertos de una Unión Europea, que en su camino hacia el objetivo de conversión de nuestra integración de Estados en la mayor potencia mundial, han perdido ya hace tiempo a una ciudadanía de la que se van alejando a una velocidad de años luz.

El ciudadano europeo, ya lo habíamos apuntando antes, ha pasado de ver el proceso de integración con ilusión, al descontento, para acabar desembocando en un auténtico odio hacia algo que no sólo ha dejado de sentir como propio, sino en lo que ve una creciente amenaza de sus derechos, especialmente de los derechos sociales.

Se ha señalado que esta sustitución de la iniciativa reformadora por parte de los poderes públicos se explica en la falta de reflexión y autocritica de la Comunidad Universitaria³⁴. Probablemente no le falte razón a esta afirmación, sin embargo, no justifica esto, a nuestro juicio, la forma en que se ha desarrollado el proceso, porque lo verdaderamente importante, pensamos, no es tanto a quien ha correspondido la iniciativa como quién ha fijado los términos de ese debate.

Hay quien ha negado, en tal sentido, que Bolonia sea un proceso en que las reglas vengan fijadas desde fuera, señalando que es una tarea que se ha desarrollado desde la autonomía universitaria y libertad académica, con participación de toda la Comunidad Educativa³⁵.

No compartimos, ni mucho menos, esa opinión. Nosotros creemos que el discurso sobre el EEES no se ha dirigido ni mucho menos sobre aquellos puntos que hubiera planteado la Comunidad Universitaria o, incluso, la ciudadanía, si no que vienen orquestado desde arriba, desde los poderes públicos hacia unos puntos decididos por ellos, y no en función de los intereses de los ciudadanos, sino en aras de unos abstractos intereses públicos de la Unión Europea, muy lejanos, en nuestra opinión, de las preocupaciones y necesidades reales de la ciudadanía europea.

Hay quien de forma aún más crítica ha señalado que ese proceso de reflexión no es posible, en cuanto que el proceso de reforma que constituye el EEES se ha llevado a cabo esgrimiendo argumentos distintos a los reales y, en definitiva, ocultando las verdaderas motivaciones de las decisiones, impidiendo, con ello, cualquier posibilidad de que el debate tenga lugar³⁶.

No creemos que sea necesario llegar tan lejos, no pensamos que los términos del debate estén falseados, simplemente están dirigidos hacia la consecución de unos objetivos ajenos a los que preocupan a los ciudadanos.

Algunos, desde una posición quizás en exceso optimista, en nuestra opinión, subrayan que, en definitiva nos encontramos ante un proceso de cambio y esto, supone, en último

34 LINDE PANIAGUA: *El proceso de...* Págs. 22-23.

35 GARMENDIA MENDIZÁBAL: *De la construcción de...* Págs. 7-8.

36 RIOJA, A.: "El proyecto Tuning. Una propuesta directriz del cambio", en *La reforma de la Universidad*. M. A. Murga Menoyo y M. del P. Quicios García (Coordinadoras). Dykinson. Madrid, 2006. Págs. 37-38.

término, una buena oportunidad para introducir mejoras en orden a la modernización de las, en muchos aspectos muy anticuadas, estructuras universitarias³⁷.

No se puede negar que evidentemente todo cambio admite una posibilidad de mejorar. Ahora bien, ¿ha sido realmente así?, ¿se ha aprovechado esta reforma para alumbrar una universidad mejor?

Hay, en tal sentido, quien ha manifestado su temor de que los cambios se dirijan hacia puntos insustanciales, dejando al margen los verdaderos problemas de la Universidad³⁸.

Consideraciones similares se han hecho a la hora de valorar la oportunidad de este proceso no ya a nivel nacional, sino desde el punto de vista europeo. Así, hay quien ha defendido que supone una gran oportunidad, en cuanto abre la posibilidad de un desarrollo común, condición imprescindible para que las Universidades europeas puedan volver a tomar un papel protagonista a nivel internacional³⁹.

No creemos que se pueda dar aquí una respuesta tajante. En nuestra opinión, el mayor éxito de Bolonia ha sido poner en marcha una Universidad que, al menos en nuestro país, llevaba mucho tiempo dormida. Ha obligado a hacer una reflexión muy necesaria. Por más que haya resultado molesta a muchos sectores que se sentían seguros, y no nos engañemos estaban muy acomodados, en las viejas formas y estructuras.

Repensar la Universidad y su papel era una exigencia del mundo en que vivimos, que ha introducido demasiados cambios en las variables sociales, como para poder seguir siendo concebido y construido desde los viejos dogmas y concepciones.

Ahora bien, estamos verdaderamente mucho menos satisfechos con los criterios utilizados, en nuestras opiniones muy coyunturales y poco sólidos. Estamos esperando ansiosos escuchar la música de la reforma universitaria, pero no nos han gustado, ni muchos menos, los motivos sobre los que se ha compuesto la sinfonía que están interpretando las autoridades europeas.

3. La construcción comunitaria: su profunda influencia en la puesta en marcha del proceso de Bolonia

La creación del EEES no puede entenderse sin tener en cuenta el factor comunitario, esto es, es en gran parte una consecuencia en el ámbito educativo de un proceso más amplio: el proceso de integración europea⁴⁰.

El Proceso de Bolonia se presenta en términos de integración comunitaria, en principio como un paso adelante, no sólo podríamos decir cuantitativo sino también de entidad cualitativa, esto es, no se trata de añadir un sector más a la construcción de la Europa unida, sino de algo más importante, pues sería un paso que va más allá de los tradicionales

37 ZABALZA BERAZA: *El trabajo por...* Págs. 82-83. BARRENETXEA AYESTA, CARDONA RODRÍGUEZ, MIJANGOS DEL CAMPO y OLASKOAGA LARRAURI: *Percepción del...* Pág. 179.

38 LINDE PANIAGUA: *El proceso de...* Págs. 24-25.

39 SALABURU: *La Universidad en la...* Págs. 45-46.

40 MURGA MENOYO: *¿Podría contribuir...* Págs. 74-75. GARMENDIA MENDÍZABAL: *De la construcción...* Pág. 6. ARRIAZU MÚÑOZ, R.: *La convergencia de la...* Pág. 36.

avances en materia de integración económica, para avanzar por un camino más difícil y mucho menos transitado, el de la Europa del Conocimiento.

Así se declara, de manera un tanto enfática, en la llamada Declaración de la Sorbona⁴¹, en la que se afirma que "el proceso europeo ha dado pasos de extremada importancia. A pesar de la relevancia que ello tiene, no deberíamos olvidar que al hablar de Europa no sólo deberíamos referirnos al euro, los bancos y la economía, sino que también debemos pensar en una Europa de conocimientos. Es deber nuestro el consolidar y desarrollar las dimensiones intelectuales, culturales, sociales y técnicas de nuestro continente. Éstas han sido modeladas, en gran medida, por las universidades, quienes todavía desempeñan un papel imprescindible en su desarrollo".

Línea en la que se insistió en la posterior Declaración de Bolonia⁴², dónde se apuntaba que gracias "a los extraordinarios avances registrados en los últimos años, el proceso de construcción europea es hoy una realidad tangible y significativa para la Unión y para sus ciudadanos. La perspectiva de la ampliación y el estrechamiento de las relaciones con otros países europeos enriquecen esta realidad dotándola de nuevas dimensiones. Al mismo tiempo, asistimos a una creciente sensibilización en amplios sectores del mundo político y académico, así como en la opinión pública, acerca de la necesidad de construir una Europa más completa e influyente, especialmente a través del refuerzo de sus dimensiones intelectuales, culturales, sociales, científicas y tecnológicas".

Estas infladas Declaraciones no pueden ocultar en nuestra opinión el notable fracaso que se ha producido en este sentido. Más que introducir, pensamos, la ciencia y el conocimiento en los discursos y políticas europeas, dando, aunque fuera pequeño, un contrapeso al pujante elemento económico de la Unión, se ha conseguido lo contrario: se ha contaminado también la ciencia y el conocimiento de ese virus economicista que nos está consumiendo.

Nos interesa destacar este dato porque, pensamos, en realidad, muchos de los elementos centrales del proceso de Bolonia son consecuencia de lo que podríamos llamar un "interés europeo", por lo que no debe buscarse su sentido, aunque a veces se trate de buscar explicación en ellos, en motivos educativos, ya sean organizativos o metodológicos, sino en exigencias del ambicioso proyecto de integración europeo.

Por un lado, la ambición de la Unión Europea de asumir una posición protagonista en el contexto internacional, pasa necesariamente por contar con un sistema educativo adecuado y competitivo, en cuanto constituye éste un factor central para el desarrollo y crecimiento económico⁴³.

41 *Declaración conjunta para la armonización del diseño del Sistema de Educación Superior Europeo (a cargo de los cuatros ministros representantes de Francia, Alemania, Italia y el Reino Unido)* La Sorbona, París, 25 de mayo de 1998. Reproducida en http://www.eees.es/pdf/Sorbona_ES.pdf (fecha de consulta 25/07/2013).

42 *Declaración conjunta de los ministros europeos de educación reunidos en Bolonia el 19 de julio de 1999.* Reproducida en http://www.eees.es/pdf/Bolonia_ES.pdf (fecha de consulta 25/07/2013).

43 RUIZ CORBELLA: *La Universidad y el...* Pág. 105.

Nótese que, con ello, se introduce de una manera disimulada en el seno de la política europea universitaria un elemento perturbador, al menos en nuestra opinión, del sistema educativo.

Nos estamos refiriendo al hecho, que en la sociedad actual se hace cada vez más evidente, de que se está imponiendo una concepción utilitarista de la educación y el conocimiento, que dejan de ser un bien en sí mismos, para convertirse en un bien que se obtiene con vista a la obtención de determinados rendimientos o beneficios, fundamentalmente económicos. En definitiva, una inversión⁴⁴.

Por otro lado, tampoco es ajeno a la política educativa de la Unión Europea el propósito de establecer las condiciones para que las "empresas educativas" europeas puedan alcanzar las condiciones de competitividad que les permitan enfrentarse a sus rivales de terceros países. Se puede afirmar que uno de los más claros objetivos del proceso de Bolonia es permitir que las Universidades europeas sean un referente a nivel internacional y un reclamo atractivo para estudiantes de otras partes del mundo⁴⁵.

Se ha denotado claramente la existencia de una fuerte preocupación en las Instituciones comunitarias por remover las condiciones que impedían esa competitividad. En tal sentido, la COMISIÓN señaló lo siguiente:

"Las universidades funcionan en un entorno cada vez más globalizado, en constante evolución, marcado por una creciente competencia para atraer y conservar a los más cualificados y por la aparición de nuevas necesidades, a las que están obligadas a responder. Sin embargo, las universidades europeas generalmente tienen menos atractivo y medios financieros que las de otros países desarrollados, concretamente las de los Estados Unidos. Se plantea la cuestión de su capacidad para competir con las mejores universidades del mundo y garantizar un nivel de excelencia duradero"⁴⁶.

Esta preocupación está presente también en algunos sectores doctrinales, que han considerado el camino hacia la europeización de la universidad como el único posible, pues la conservación del modelo de universidades nacionales existente hasta ahora, supondría convertir a las universidades europeas en universidades de segunda, subordinadas a las más pujantes universidades norteamericanas y asiáticas⁴⁷.

44 CARRASCO GARCÍA, C.: "Universidad y sociedad: el Derecho romano ante el Espacio Europeo de Educación Superior", en *Anuario da Facultade de Dereito da Universidade da Coruña*, nº. 11 (2007). Pág. 98.

45 TEICHLER, U.: "El Espacio Europeo de Educación Superior: visiones y realidades de un proceso deseable de convergencia", en *Revista Española de Educación Comparada* 12 (2006). Págs. 73-74. CALDERÓN PATIER, C. y ESCALERA IZQUIERDO, G.: "La evaluación de la docencia ante el reto del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES)", en *Educación XXI. Revista de la Facultad de Educación* nº. 11 (2008). Pág. 238. MICHAVILA, F.: "Prólogo. Deseos y realidades", en *La Universidad en la encrucijada. Europa y EEUU*. Academia Europea de Ciencias y Artes. Madrid, 2007. Pág. 20.

46 *Comunicación de la Comisión "El papel de las Universidades en la Europa del Conocimiento"*. Bruselas 05/02/2003 (COMISIÓN (2003) 58 final).

47 MICHAVILA, F.: "El papel de las Universidades en la actual sociedad europea", en *Convergencia de los Estudios Superiores y de la Formación Profesional en Europa*. Fundación Europea Sociedad y Educación. Madrid, 2007. Págs. 30-31.

Hay, no obstante, quien ha negado esa presunta superioridad del sistema universitario estadounidense respecto al europeo. Desde estos sectores se pone el acento en que la comparación sólo arroja ese resultado si se compara un reducido número de universidades americanas de élite, pero que si dicha comparación se llevase a cabo respecto al conjunto del sistema universitario saldría mejor parado el sistema universitario europeo⁴⁸.

Desde este postulado llegan a la conclusión de que el propósito pretendido por el EEES es un tanto absurdo, en cuanto resulta imposible esa equiparación entre dos modelos antagónicos, en otras palabras, no puedes pretender que una multiplicidad de universidades, mayoritariamente públicas, europeas compitan con un puñado de universidades americanas de élite, a lo sumo podrías lograr que un grupo seleccionado de universidades europeas entrasen en esa lucha⁴⁹.

Nos parece, sinceramente, bastante certera esa opinión. Si bien nos interesa añadir algún comentario adicional que, entendemos, contribuye a delimitar con mayor claridad que es lo que está en juego.

En nuestra opinión este debate mal resuelto y mal planteado, no ha dado respuesta a una pregunta cuya contestación está en el aire. La cuestión es, en nuestra opinión, si debemos buscar la excelencia universitaria en la consolidación de unos elitistas y reducidos centros educativos de élite, que asuman una situación de preponderancia en el negocio mundial de la educación. Algo que, en último término, no es otra cosa que la versión en el mundo de la educación superior de la consolidación de "campeones nacionales".

O bien, debemos seguir insistiendo en un modelo, como ha sido por lo menos hasta el momento el español, que trata de generalizar la existencia de centros educativos de calidad, permitiendo así el acceso de amplias capas de la población, con independencia de su situación social, a la formación superior.

Nos parece que, aunque de una manera un tanto soslayada y de momento bastante imperfecta, porque el objetivo no se ha logrado por lo menos en nuestro país, Bolonia trata de tomar como referencia el primer modelo. La burocracia y los poderes oficiales de la Unión, es evidente, ven con preocupación esa falta de liderazgo europeo en este mercado.

Ahora bien, demos por buena esta posición y entendamos que este juicio es certero, y que el interés europeo requiere de esos "campeones europeos" del mundo universitario, que ya es en nuestra opinión mucho aceptar. Aun así queda abierta la que podríamos decir es la pregunta del millón: ese presunto "interés europeo" coincide con el "interés de los ciudadanos europeos".

En nuestra opinión, como en tantas otras cosas la respuesta debe ser negativa, es una solución mucho menos democrática y una clara involución social. La construcción de ese pretendido coloso europeo se hace, otra vez más, llevando entre las uñas carne de muchos ciudadanos europeos, que fuera de las élites intelectuales y también de las económicas, se van a ver excluidos del acceso a la formación superior.

48 LINDE PANIAGUA, E.: *El proceso de...*Págs. 19-20.

49 LINDE PANIAGUA, E.: *El proceso de...* Pág. 21.

Discusiones aparte, nos parece evidente el peso que estas motivaciones europeístas, o quizás más bien digamos de una manera de entender Europa, que no es ni mucho menos la única legítima, han tenido un gran protagonismo en la reforma del sistema universitario que Bolonia supone.

Todo este planteamiento queda bastante incompleto si no introducimos un último factor, que ya estaba revoleteando desde hace tiempo alrededor de lo que venimos diciendo, nos estamos refiriendo, obviamente, a la profunda economización que, como a todos los planteamientos y proyectos europeos últimamente, subyace en el Proceso de Bolonia.

No nos parece exagerado en absoluto que se haya dicho que esta forma de ver las cosas en el EEES ha generado una importante tensión en el seno de la Unión Europea, que se debate entre las exigencias que trae consigo la defensa de estos intereses económicos y su fidelidad a las finalidades públicas y sociales que han informado tradicionalmente los sistemas educativos europeos, que podrían estar amenazados por estas exigencias de corte mercantilista⁵⁰.

Estamos con ello entrando, nos parece, en el "corazón de las tinieblas" de la reforma europea de la educación superior. La caja de Pandora abierta por unas autoridades europeas, quizás demasiado apegadas a lo económico, e incapaces de ver que no todos los ciudadanos europeos viven con la holgura y comodidades con que lo hacen los altos miembros de la jerarquía europea en su torre de marfil de Bruselas.

4. Visión economicista y mercantilista de la educación superior

Una de las cuestiones que más llaman la atención al enfrentarse a la reforma educativa impuesta por el EEES es el importante peso que asumen los elementos y condicionantes económicos, en buena medida extraños hasta el momento presente al proceso educativo.

Dicha percepción es perceptible incluso desde un punto de vista meramente terminológico, pues tienen razón quienes apuntan que el nuevo modelo educativo ha traído consigo una nueva "jerga" que parece en muchos casos más propia del mundo económico que del educativo (estándares de calidad, competencias, eficacia y eficiencia de la formación, etc.)⁵¹.

Desde algunos sectores se señala que es un modelo de corte más economicista, que trata de optimizar costes y ser menos oneroso para el erario público⁵².

En tal sentido, la Comisión ha manifestado su preocupación por el continuo aumento de la demanda de formación superior que se va a producir en Europa durante los próximos años, tanto por el objetivo que se han fijado algunos países de incrementar el número

50 MURGA MENOYO: *¿Podría contribuir...* Pág. 74.

51 RUIZ RUIZ y BORONAT MUNDINA: *A vueltas con...* Pág. 165. CARRASCO GARCÍA: *Universidad y sociedad: el...* Pág. 99. CASCANTE FERNÁNDEZ, C.A.: "¿Refundar Bolonia? Un análisis político de los discursos sobre el proceso de creación del espacio europeo de Educación Superior", en *Revista Española de Educación Comparada* nº. 15 (2009). Pág. 141.

52 MURGA MENOYO y QUICIOS GARCÍA: *Presentación*. Pág. 9. En sentido similar, SEGRELLES SERRANO: *La geografía española y...* Pág. 4.

de estudiantes de formación superior, como por las nuevas necesidades en materia de aprendizaje permanente⁵³.

No nos parece que sean argumentos que permitan enervar la que es, en última instancia, la principal crítica al modelo educativo que establece el EEES, que no es otra que la consideración de que en él se da una clara preferencia a lo económico, frente a otros valores sociales y culturales⁵⁴.

Hay quien ha afirmado que la configuración del EEES no es un mero proyecto de convergencia de titulaciones, sino la inclusión en el ámbito educativo de los postulados de una política de corte neoliberal⁵⁵.

Se ha defendido, incluso, que los postulados informadores del proceso de Bolonia no son otras cosas que las líneas de dirección que definió, en su momento, la *European Round Table* (ERT)⁵⁶.

Frente a ello, hay un sector de la doctrina que niega que el EEES traiga consigo una mercantilización y privatización de las enseñanzas universitarias, considerando que a través de él se da plasmación a los postulados del Estado social en el ámbito universitario⁵⁷.

Aunque, como veremos, las concepciones que el EEES impone son respuesta a problemas sociales reales a los que no se puede dejar respuesta, nos parece innegable que al hacerlo se ha dado demasiado peso a lo económico. La balanza se ha desequilibrado hacia un lado, escorándose quizás de una manera peligrosa en exceso.

Uno de los elementos centrales de los que se deriva esa presunta economicidad es la mayor preocupación del sistema universitario por la empleabilidad de sus alumnos⁵⁸.

Esta orientación del sistema de Educación Superior ha sido evaluada desde determinados sectores de manera muy crítica, señalando que el EEES ha dado lugar a un modelo de universidad principalmente orientado y preocupado por la formación de profesionales con vista a una inmediata incorporación al puesto de trabajo, que deja en un lugar secundario los aspectos de carácter puramente formativo⁵⁹.

Esta solución sería expresión y resultado de la forma en que se están conduciendo los procesos de globalización, en los que se está dando una clara prevalencia a los aspectos económicos. Lo que se traduce en el ámbito educativo en la consideración de que el sistema educativo debe concentrar sus mayores esfuerzos en la preparación de los alumnos para la vida laboral, dejando de lado otros aspectos, más ligados a su formación personal, que habían sido tradicionalmente centrales en el ámbito educativo⁶⁰.

53 COMISIÓN: *El papel de...* Pág. 6.

54 CARRASCO GARCÍA: *Universidad y...* Pág. 98.

55 CASCANTE FERNÁNDEZ, C. A.: *¿Refundar Bolonia?...* Págs. 132 y ss. SEGRELLES SERRANO: *La geografía española y...* Pág. 5.

56 SEGRELLES SERRANO: *La geografía española y...* Págs. 5-6.

57 GONZÁLEZ GARCÍA: *Introducción*. Pág. 19.

58 GARCÍA MANJÓN y PÉREZ LÓPEZ: *Espacio Europeo de...* Págs. 3 y ss.

59 MURGA MENOYO y QUICIOS GARCÍA: *Presentación*. Pág. 9.

60 MURGA MENOYO, M. A.: *¿Podría contribuir...* Págs. 72-73.

Lo que abre, en opinión de algunos autores, el riesgo de que se vacíe de contenido a la enseñanza superior y que se sustituya por las exigencias de los Departamentos de recursos humanos de las empresas⁶¹.

Abriéndose, con ello, el camino para que las Universidades se conviertan, por más que sea al más alto nivel, en simples escuelas de formación profesional⁶².

Debe tenerse en cuenta, no obstante, que el concepto de empleabilidad debe diferenciarse claramente del concepto de inserción laboral. No se trata de ofrecer al alumno una formación que le permita un acceso coyuntural al mercado de trabajo, sino más bien de las competencias que le permitan no sólo acceder, sino mantenerse en el mismo y reincorporarse a este en caso de salida temporal del mismo. En definitiva, dotarle de las destrezas y capacidades que le permitan sortear con éxito los distintos elementos coyunturales que pueda encontrarse a lo largo de su trayectoria profesional⁶³.

Por otra parte, entendemos que no les falta razón a aquellos que defienden que la formación para la vida profesional es una de las finalidades básicas que se pretende con la vida universitaria y que, hasta el momento, había estado deficientemente atendida por dar preferencia a otros valores universitarios supuestamente más elevados⁶⁴.

Esta forma de ver las cosas no es, no podía serlo, ni mucho menos pacífica. Existiendo un sector doctrina que critica esta perspectiva, subrayando la importancia de una formación integral de la persona, que no puede reducirse a la formación laboral⁶⁵.

Frente a ello, desde otros sectores doctrinales se recalca que, en la práctica esa formación personal o en valores del alumno ha tenido siempre escasa plasmación práctica. A lo que añade que nadie impide al docente que quiera ofrecerla que lo haga. Por lo que concluyen que se está utilizando más bien como un arma arrojadiza frente al EEES⁶⁶.

Más allá de esta discusión, por así decirlo, de principios, se cuestiona la verdadera posibilidad de articular desde el punto de vista práctico estos postulados. A tales efectos CASCANTE FERNÁNDEZ ha vertido un conjunto de críticas relevantes.

En primer lugar, se señala la dificultad de estructurar el amplio listado de competencias que resulta de los distintos perfiles profesionales en un plan de estudio y, posteriormente, dividir éstos entre asignaturas.

61 RIOJA: *El proyecto...* Pág. 36.

62 CARRASCO GARCÍA: *Universidad y...* Pág. 102.

63 GARCÍA MANJÓN y PÉREZ LÓPEZ: *Espacio Europeo de...* Pág. 10.

64 CALDERÓN PATIER y ESCALERA IZQUIERDO: *La evaluación de la...* Pág. 239. ÁLVAREZ ROJO, V., ASENSIO MUÑOZ, I., CLARES, J., DEL FRAGO, R., GARCÍA LUPIÓN, B., GARCÍA-NIETO, N.; GARCÍA-GARCÍA, M.; GIL, J.; GONZÁLEZ-GONZÁLEZ, D.; GUARDIA, S.; IBARRA, M.; LÓPEZ-FUENTES, R.; RODRÍGUEZ-DIÉGUEZ, A.; RODRÍGUEZ-GÓMEZ, G.; RODRÍGUEZ-SANTERO, J.; ROMERO, S.; SALMERÓN, P. (en adelante ÁLVAREZ ROJO y otros): "Perfiles docentes para el espacio europeo de educación superior (EEES) en el ámbito universitario", en *Relieve: Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*. Vol. 15, nº. 1. Disponible en http://www.uv.es/RELIEVE/v15n1/RELIEVEv15n1_1.htm (fecha de consulta 3/07/2013).

65 BAUTISTA-CERRO RUIZ: *Educación y...* Págs. 131-132.

66 ÁLVAREZ ROJO y otros: *Perfiles docentes para el...* Pág. 4

En segundo lugar, se pone de manifiesto la dificultad de plasmar en competencias los saberes tácitos de los profesionales.

En tercer lugar, el cambiante mundo profesional hace difícil establecer campos y perfiles profesionales que sean duraderos.

En cuarto lugar, se destaca que el desempeño profesional no puede equipararse a la simple suma de habilidades y destrezas, sino que constituye algo bastante más complejo⁶⁷.

No se puede negar, en nuestra opinión, que existía quizás una distancia excesiva entre lo que se hacía en las universidades y lo que estaba ocurriendo en la práctica profesional. Al menos en España se estaba articulando en muchos casos una docencia teórica en exceso, autocomplaciente con sus contenidos, formas y métodos e incapaz, en consecuencia, de evaluar de manera objetiva si estaba preparando correctamente a los profesionales del futuro.

Ahora bien, de aquí se ha pasado, sin término medio, pensamos, a la erección de la empleabilidad y los valores económicos en un elemento totalizador, olvidando la importancia irrenunciable de los que siguen siendo y serán siempre los elementos más importantes de la educación, incluida la superior, que son los formativos.

Baste para acreditar la certeza de lo dicho con la puesta de manifiesto de dos consecuencias que nos parecen intolerables de esta nueva forma de ver las cosas. Por un lado, en primer lugar, de esta orientación hacia la formación de profesionales se deriva necesariamente, sino la desaparición, si el paso a una situación marginal de aquellas disciplinas y saberes menos ligados a las salidas personales y profesionales actuales⁶⁸.

Por otra parte, en segundo lugar, de esta preocupación por la inserción profesional se deriva una importante limitación de la libertad de cátedra, que se ve restringida por la obligación del docente de pautarse a estos criterios que le vienen impuestos desde fuera⁶⁹.

Esta minusvaloración del papel del docente, llamado a ser, no se nos olvide, con el estudiante el gran protagonista del sistema educativo, en la determinación de los contenidos de la docencia es el más evidente indicio de que lo educativo se ha visto francamente derrotado por lo económico en el nuevo sistema educativo.

Esto enlaza directamente con el último elemento central en que se manifiesta la economización de la enseñanza superior. Nos estamos refiriendo a la necesidad de lograr una mayor comunicación entre la universidad y el mundo empresarial⁷⁰.

Esta mayor vinculación de la Universidad con la empresa es valorada críticamente por

67 CASCANTE FERNÁNDEZ: *¿Refundar Bolonia?...* Págs. 142-143.

68 PERDOMO REYES, M. I.: "Universidad, ciencia y conocimiento. Prospectiva sobre las consecuencias del Espacio Europeo de Educación Superior", en *La reforma de la Universidad: cambios exigidos por la nueva Europa*. Dykinson. Madrid, 2006. Pág. 24. En un sentido similar, RIOJA: *El proyecto...* Pág. 36.

69 MURGA MENOYO: *¿Podría contribuir...* Pág. 76.

70 MENÉNDEZ-VALDES, J.M.: "La participación de la empresa y la sociedad en los estudios superiores", en *Convergencia de los Estudios Superiores y de la Formación Profesional en Europa*. Fundación Europea Sociedad y Educación. Madrid, 2007. Págs. 177-178. ADAO DE FONSECA, F.: "Una nueva misión para la educación superior europea", en *Convergencia de los Estudios Superiores y de la Formación Profesional en Europa*. Fundación Europea Sociedad y Educación. Madrid, 2007. Pág. 186.

algunos sectores doctrinales, que entienden que encubre, en realidad, una subordinación de la educación superior al sector empresarial, que va a imponer como debe ser en cada momento la formación universitaria, haciendo prevalecer sus intereses privados sobre los intereses públicos presentes en el mundo educativo⁷¹.

Particularmente se ha criticado la asunción acrítica de las prácticas en empresas, cuando en muchos casos dichas prácticas carecen de cualquier capacidad formativa, y ocultan formas de trabajo encubiertas y, en los peores de los casos, explotadoras⁷².

A nuestro juicio era evidente que el sistema, como ya hemos señalado, estaba demasiado aislado de la realidad económica y el mercado laboral. Es, por ello, positiva una mayor orientación del sistema educativo a la estructura económica en la que el futuro profesional debe desarrollar su profesión.

Ahora bien, una vez más nos parece que la reforma se ha pasado, también aquí de frenada. El noble oficio de educar se baja literalmente los pantalones a la pujanza de los poderes económicos. No es legítimo convertir al estudiante en un mero demandante de trabajo. Como tampoco lo es arrastrarlo a la realización de unas prácticas, en muchos casos en términos de ilegalidad, en las que el alumno muchas veces no va a aprender de lo suyo, sino a convertirse en mano de obra no ya barata, sino en muchos casos gratuita, para desarrollar cuestiones que nada tienen que ver con su perfil profesional y aportan muy poco a su formación.

5. La conversión de la educación en una actividad empresarial

Se ha señalado que las modificaciones que trae consigo el EEES tampoco son ajenas a la importancia que la educación como sector económico ha adquirido en los últimos tiempos, en los que se ha hecho manifiesta una importante brecha de negocio en la que participan en mayor o menor medida sujetos muy diversos (universidades, públicas y privadas, fundamentalmente, pero también otros como sindicatos, ONGs, etc.)⁷³.

Este impulso económico de la educación se ha visto, además, potenciado de manera considerable por la influencia en ese ámbito de las nuevas tecnologías, que han revolucionado la prestación de educación a distancia⁷⁴.

A lo que se añade las posibilidades que abre para el sector empresarial educativo la concepción de la formación superior como una formación permanente, que supone extender a lo largo de toda la vida la consideración del individuo como potencial cliente del sector educativo⁷⁵.

Tampoco se puede olvidar el atractivo que supone que este sector cuente con una importante financiación pública⁷⁶.

71 CASCANTE FERNÁNDEZ: *¿Refundar Bolonia?*... Pág. 140. SEGRELLES SERRANO: *La geografía española y...* Pág. 4.

72 CASCANTE FERNÁNDEZ: *¿Refundar Bolonia?*... Pág. 140.

73 CASCANTE FERNÁNDEZ: *¿Refundar Bolonia?*... Pág. 140.

74 MURGA MENOYO: *¿Podría contribuir...* Pág. 73.

75 CASCANTE FERNÁNDEZ: *¿Refundar Bolonia?*... Pág. 140.

76 CASCANTE FERNÁNDEZ: *¿Refundar Bolonia?*... Pág. 140.

Esta entidad económica determina que la educación ya no sea concebida sólo como un bien público, sino también como un "producto" para el mercado, que se ve sometido a las presiones de los intereses económicos presentes en el mundo educativo⁷⁷.

Una primera consecuencia obvia es que ya no se estudia en las universidades lo que la ciencia o el saber demandan, sino lo que solicita la realidad social, que es, en definitiva, el mercado de los servicios educativos⁷⁸.

Lo más preocupante nos parece que es, sin embargo, el hecho de que el sector educativo haya dejado de realizar una evaluación objetiva de las verdaderas necesidades educativas, generando nuevos productos que se ofertan en el mercado bajo el anzuelo de pretender ser una vía para acceder a un puesto de trabajo, o a un mejor puesto de trabajo, cuando se trata en muchos casos de productos que no añaden nada realmente a la formación del cliente del servicio educativo⁷⁹.

A lo que se añade el nada desdeñable riesgo de que esta mercantilización de la educación superior pueda dejar mucho de la formación superior a los colectivos más desfavorecidos económicamente⁸⁰.

A nivel institucional se ha negado la certeza de este juicio, tanto a nivel comunitario como a nivel interno. En el ámbito europeo, la Declaración de Bergen ha subrayado la existencia de una dimensión social en el Proceso de Bolonia, afirmando que la "dimensión social del Proceso de Bolonia es parte integrante del EEES y una condición necesaria para el atractivo y la competitividad del EEES. Por lo tanto, renovamos nuestro compromiso de hacer la educación superior de calidad igualmente accesible para todos e insistimos en la necesidad de establecer las condiciones apropiadas para que los estudiantes, puedan completar sus estudios sin obstáculos relacionados con su origen social y económico. La dimensión social incluye medidas adoptadas por los gobiernos para ayudar a los estudiantes, especialmente a los sectores socialmente desfavorecidos, en aspectos financieros y económicos y proporcionarles servicios de orientación y asesoramiento con vistas a facilitar un acceso más amplio".

En esta misma línea en nuestro país se ha pronunciado el Grupo de Seguimiento del Proceso de Bolonia (creado en la Dirección General de Universidades), que ha subrayado el compromiso social bajo el que se está realizando el Proceso de Bolonia, así como la asunción de ese compromiso en nuestro país⁸¹.

77 MURGA MENOYO: *¿Podría contribuir...* Pág. 73. SEGRELLES SERRANO: *La geografía española y...* Pág. 3.

78 RUIZ CORBELLA: *La Universidad y el...* Pág. 110.

79 CASCANTE FERNÁNDEZ: *¿Refundar Bolonia?...* Págs. 149-150.

80 RUIZ CORBELLA: *La Universidad y el...* Pág. 111.

81 Véase al respecto el documento del GSPB: "La dimensión social en el proceso de Bolonia", reproducido en <http://www.mecd.gob.es/dctm/boloniaeees/documentos/09grupotrabajo/boloniadimensionsocial.pdf?documentId=0901e72b8004aaa4> (fecha de consulta 05/06/2013).

Aparte de ello se pueden encontrar voces que destacan la cara amable de esta mercantilización, señalando que puede ser una vía para ampliar las actividades de estas instituciones, dotándolas además de una cierta autonomía financiera⁸².

Igualmente se destaca que esta sumisión al juego del mercado puede generar una cierta competitividad entre universidades, que puede operar como el mejor indicador de calidad de estas instituciones⁸³.

Sin ánimo alguno de demonizar lo económico, aspecto siempre relevante, nos vemos en la obligación de resaltar de nuevo aquí que lo económico ha devorado el servicio al interés general⁸⁴.

Esto no se ve compensado porque el EEES haya también introducido aspectos antes quizás olvidados en exceso y que era importante retomar. A pesar de ello, nos parece, la balanza ha vuelto a girar de manera excesiva hacia lo económico.

III. CONCLUSIONES

De todo lo dicho se pueden extraer algunas conclusiones que nos parecen importantes:

En primer lugar, nos parece evidente que las necesidades de reforma de la educación no han quedado agotadas con los cambios propuestos por el EEES.

En segundo lugar, debe resaltarse que la reforma europea no ha sido una respuesta a una inquietud de la Comunidad universitaria, sino el resultado de una decisión pública del Gobierno europeo, que ha atendido fundamentalmente a los intereses de la integración y, en particular, a los intereses económicos de la Unión Europea.

En tercer lugar, esto ha dado como resultado un sistema educativo demasiado contaminado por lo económico. Diversos aspectos (empleabilidad, constitución de la educación como un sector económico, etc.) han permitido imponerse a los intereses mercantiles sobre los formativos y sociales.

Es cierto que en algunos países como el nuestro, la educación se había distanciado en exceso de la realidad económica y laboral. El nuevo sistema ha introducido cambios acertados y adecuados en ese sentido.

Sin embargo, siempre según nuestro juicio, la prevalencia de lo económico ha sido excesiva y ha dejado una enseñanza superior disminuida.

Esto nos lleva a una conclusión final, la necesidad de seguir repensando la Universidad para que pueda alcanzar el nivel de excelencia que los altos intereses a los que sirve reclama.

82 RUIZ CORBELLÁ: *La Universidad y el...* Pág. 111.

83 RUIZ CORBELLÁ: *La Universidad y el...* Pág. 111.

84 J. RODRÍGUEZ-ARANA MÚÑOZ ha advertido recientemente de los peligros que entraña la apropiación por parte de los poderes económicos del interés general, generando una suerte de sumisión del Derecho a lo económico. *Interés general, Derecho administrativo y Estado del Bienestar*. Iustel. Madrid, 2012. Págs. 20-21.