

## **EL PROCESO DE BOLONIA: SIGNIFICADO, OBJETIVOS Y CONTROVERSIAS**

Escrito por Antonio Luzón Trujillo, Diego Sevilla Merino y Mónica Torres Sánchez

*Antonio Luzón Trujillo, Diego Sevilla Merino, Mónica Torres Sánchez.  
Profesores de la Facultad de CC. de la Educación de la Universidad de Granada*

### **RESUMEN**

¿Cabría preguntarse por qué debemos avanzar hacia la creación de un Espacio Europeo de la educación Superior? ¿Deberíamos plantearnos si tenemos el derecho, o la obligación, de oponernos o de apoyarlo? No es posible asumir de forma inconsciente un Proceso como el de Bolonia, ni ignorar las consecuencias que tendrá nuestra postura. En este planteamiento buscan encontrar sentido estas páginas, en ofrecer una serie de elementos que faciliten comprender el sentido y la oportunidad del intento de crear el Espacio Europeo de la Educación Superior.

### **ABSTRACT**

#### **THE BOLOGNA PROCESS: MEANING, AIMS AND CONTROVERSE**

One might ask why we must work for the creation of a European Space of Higher Education. Must we consider if we have got the right or the duty to oppose it or support it? It is not possible to assume unconsciously a process such as the Bologna Process, nor to ignore the consequences that our stance will cause. This article tries to find its sense and offer a series of items to facilitate the understanding of its meaning and the suitability of the creation of the European Space of Higher Education.

*La cuestión más importante de la Universidad actual es su adaptación a los cambios que la sociedad le exige, tanto en relación a las enseñanzas que imparte como a la investigación que realiza.*

Josep M<sup>a</sup>. Bricall (2000, 1.2)

¿Cabría preguntarse por qué debemos avanzar hacia la creación de un Espacio Europeo de la educación Superior? ¿Deberíamos plantearnos si tenemos el derecho, o la obligación, de oponernos o de apoyarlo? Ciertamente hay tendencias que consideran que, ante la complejidad de las decisiones que afectan a un país, lo sensato por parte de los ciudadanos es dejar este tipo de tareas a los políticos profesionales, en todo caso apoyados por expertos, y limitarse ellos a aceptar cuanto piensen y decidan, reservándose, eso sí, el derecho a confiar de nuevo en ellos o no cuando lleguen unas nuevas elecciones. Pero al margen de que nos identifiquemos o no con esta concepción de la democracia, no es posible ni asumir de forma inconsciente un Proceso como el de Bolonia, ni ignorar las consecuencias que tendrá nuestra postura. En este planteamiento buscan encontrar sentido estas páginas, en ofrecer una serie de elementos que faciliten comprender el sentido y la oportunidad del intento de crear el Espacio Europeo de la Educación Superior.

### **1. La crisis de las universidades europeas, prólogo y contexto del Proceso de Bolonia.**

Probablemente conviene relacionar el inicio del Proceso de Bolonia con la percepción por parte de las universidades europeas de una situación de crisis. Desde mediados del siglo XX se han visto envueltas en una serie de fuertes cambios que han transmitido a sus miembros más reflexivos una sensación de inestabilidad, de incertidumbre, de no saber si avanzan hacia el mejor cumplimiento de sus fines o, por el contrario, hacia la desnaturalización de la institución.

Acompaña a estos universitarios, para su mal o para su bien, la percepción por parte de los políticos de que la Universidad ha aumentado su importancia en relación con la sociedad en

general y de modo especial en relación con la economía y el bienestar social. Y es que, curiosamente, uno de los aspectos a los que hay que prestar atención en la situación actual de la Universidad ha sido el gran incremento de su alumnado. En todo el mundo. Concretamente en Europa, durante la segunda mitad del siglo XX, se han multiplicado por cuatro el número de estudiantes y en España, debido a su intensa transformación, se ha pasado de 170.000 estudiantes en el curso 1959/60 a más de millón y medio a finales de siglo, es decir, se ha multiplicado por más de nueve su número; estas mismas cifras han dado lugar a una importante intensificación de la democratización universitaria pues de ingresar en la universidad el 3% de los jóvenes españoles de 18 años, al final de siglo, la cifra ha llegado a ser casi quince veces superior<sup>[1]</sup>. Este enorme crecimiento, no previsto ni organizado como tampoco acompañado por un aumento similar de recursos y, sobre todo, de profesorado preparado, ha supuesto el paso de una universidad de élites a otra de masas y, por lo tanto, su misión ya no es tanto la formación de una minoría rectora social y profesionalmente sino que la universidad se ha convertido en un elemento básico para el funcionamiento y desarrollo económico de su sociedad.

A este profundo cambio, con incidencia diaria en la vida universitaria, se superpone la conciencia de la superioridad de las universidades norteamericanas. Después de la Segunda Guerra Mundial, Europa no puede ignorar la hegemonía de la nación norteamericana en todos los órdenes y el mundo universitario no es una excepción sino que la calidad de la docencia y de la investigación de sus instituciones consigue que los mejores alumnos e investigadores se desplacen a ellas cada vez de una forma más importante.

Por si fuera poco, la desaparición de la URSS aumentó la preeminencia de los Estados Unidos y contribuyó a prestigiar los planteamientos neoliberales y privatizadores aplicados, en apariencia exitosamente, por Margaret Thatcher en el Reino Unido (1979-1990) y Ronald Reagan en Estados Unidos (1981-1989).

A estos factores se añade la importancia económica que adquiere el conocimiento como elemento creador de riqueza y de bienestar social y el omnipresente desarrollo de las tecnologías de la información y de la comunicación que implicarán una transformación de la sociedad, en general, y de la educación, en particular.

Todo ello, como se ha expresado, tiene una doble influencia en las universidades pues, de una parte, se les ve llamadas a jugar un papel cada vez más relevante en la sociedad y, de otra, se hacen más apremiantes las reformas a fin de que se actualicen y puedan desempeñar las funciones que se les demanda.

Este contexto, muy elementalmente bosquejado, nos puede ayudar a comprender la *Carta Magna de la Universidades Europeas*, proclamada el 18 de septiembre de 1988 en Bolonia con motivo del noveno centenario de la universidad más antigua de Europa y firmada por un gran número de rectores así como otros documentos, relacionables con ella pero que los consideramos de naturaleza muy diferente. Nos estamos refiriendo a dos documentos ministeriales, la *Declaración de La Sorbona* (París, 25 de mayo de 1998) y la subsecuente *Declaración de Bolonia* (Bolonia, 19 de julio de 1999), y a algunos informes, entre políticos y técnicos, como el *Report Dearing (Higher Education in the Learning Society, 1997)*, el *Raport Attali (Pour un modèle européen d'enseignement supérieur, 1998)* y el *Informe Bricall (Informe Universidad 2000)*.

Se trata, ciertamente, de documentos con notables diferencias entre sí pero que sin duda coinciden en reflejar la necesidad de introducir substanciales cambios en las universidades a fin de que respondan a los retos que tienen planteados.

## **2. La asunción y utilización por la política de la crisis universitaria**

Insistiendo en la distinción que terminamos de hacer entre el documento de las autoridades académicas (la Carta Magna de las Universidades Europeas) y los de los ministros (las declaraciones de La Sorbona<sup>[2]</sup> y de Bolonia<sup>[3]</sup>, de 1998 y 1999 respectivamente),

apuntaríamos a que el reconocimiento de la crisis universitaria ha sido aprovechado por los responsables políticos en un doble sentido: para intervenir en un mundo como el universitario tendente siempre a la independencia, por lo que resulta difícil influir en él e introducir reformas; y para conseguir que las universidades contribuyan a la consecución de los objetivos de sus políticas.

En relación con la *Carta Magna*, un breve texto de algo más de setecientas palabras y lo suficientemente genérico como para lograr ser apoyado por el mayor número de rectores europeos, es difícil dilucidar si se trata de una llamada a mantener con firmeza el carácter tradicional de las universidades europeas o más bien de una especie de 'canto del cisne' respecto a un modelo de universidad ante la inevitabilidad de los fuertes cambios que se prevén. En el documento, tras tres enunciados genéricos (la importancia de las universidades para el porvenir de la humanidad, su apertura al conjunto de la sociedad y la atención a los valores ecológicos), se señalan cuatro principios que se consideran fundamentales (la Universidad es una institución autónoma y crítica; la actividad docente es indisoluble de la investigación; la libertad de investigación, docencia y formación es fundamental en la vida de las universidades; y las universidades son depositarias del humanismo europeo más allá de límites geográficos o políticos). A continuación se enumeran cuatro medios fundamentales para conseguirlos: que se les faciliten medios para preservar la libertad de investigación y docencia; que se respete en la selección del profesorado la indisociabilidad entre investigación y docencia; que se garantice la libertad de los estudiantes en sus objetivos culturales y formativos; y que se aliente la movilidad de profesores y alumnos y para ello se promuevan las becas y la equivalencia de títulos y calificaciones. La *Carta* se cierra con el compromiso de "hacer todo lo posible" a fin de que los Estados y los organismos supranacionales "se inspiren progresivamente en las disposiciones de esta Carta". Se diría que todo su contenido es encomiable, que es difícil no estar de acuerdo con lo que se plantea y solicita pero también que es muy llamativo que se confíe en un grado tan alto la solución de sus problemas a agentes externos a la Universidad así como la escasa contundencia de los planteamientos por lo que no cabe hacerse demasiadas ilusiones sobre la eficacia que cabía esperar de ella a la hora de conseguir cambios sustanciales en instituciones tan complejas y refractarias al cambio.

Nos parece que los documentos ministeriales, que se deberían terminar de interpretar a la luz de? la Agenda de Lisboa (Consejo Europeo de Lisboa. 23 y 24 de marzo de 2000)<sup>[4]</sup>, son por el contrario más ligeros en el contenido de sus argumentaciones pero mucho más operativos. No discuten sobre la autonomía de las universidades pero dan por supuesto que tienen la máxima legitimidad para poner a las universidades al servicio de dos objetivos políticos: el desarrollo de la Unión Europea y su extensión al mundo universitario; y la vinculación de la Educación Superior al desarrollo económico y social y a la creación de empleo, tarea en la que hay que incluir la integración en la sociedad del conocimiento y el dominio de las tecnologías de la información y la comunicación.

De acuerdo con esta finalidad, están redactados con una mayor concreción, tanto en la fijación de las finalidades como en la elección y descripción de los medios. Se trata de crear un *Espacio Europeo de la Educación Superior* (EEES), una especie de mercado común universitario. Conseguido el establecimiento de este Espacio, no habrá obstáculos para la movilidad de los estudiantes y de los profesores y se aumentará la capacidad para obtener empleo en toda la Unión Europea. Para ello hay que lograr una estructura común (grado, máster y doctorado) y una equivalencia en la medición académica, el Sistema Europeo de Transferencia de Créditos (ECTS). Además los diplomas tendrán un *Suplemento* donde constará toda la información necesaria para ser valorado. De este modo, impulsando continuamente la compatibilidad y la comparabilidad, se incrementará la competitividad y el atractivo mundial de las universidades europeas, sobre todo si se asegura la calidad a través de agencias nacionales,? coordinadas por una europea. Incluso, buscando la máxima eficacia y operatividad, establece reuniones periódicas de los ministros, cada dos años, para comprobar la puesta en práctica de lo establecido y fija una fecha para conseguirlo (2010).

### **3. Más allá de los textos, ¿una política europea de Educación Superior?**

Ante una acción tan decidida y constante de los ministros responsables de la Educación Superior en los países de la UE cabe plantearse las razones y objetivos de la misma y lo haríamos formulando las que para nosotros serían las cinco hipótesis fundamentales en esta materia.

La primera de las hipótesis es si nos encontramos ante la *institucionalización de la Educación Superior como un área o espacio europeo*. En este sentido lo primero que habría que matizar sería la legitimidad de utilizar expresiones como *educación superior europea* o equivalentes. Ciertamente en el marco educativo europeo predomina la más completa diversidad. Por ello se justifica que haya autores que sostengan que la educación en Europa es difusa, indeterminada y divergente (Lawn, 2002, Green, 2001), y otros que consideran simplemente que no existe (Sprokkeref,? 1995, 345). Sin embargo, cuanto venimos exponiendo sobre el Proceso de Bolonia y el consiguiente intento de crear el *Espacio Europeo de la Educación Superior* ha supuesto un considerable avance hacia su institucionalización y europeización. Digamos, asimismo, que una de las tendencias principales de los estudios políticos sobre Europa, ha sido considerar la "europeización" como un proceso de construcción, de difusión y de institucionalización de reglas, normas, procedimientos y estilos, que han incorporado y consolidado las diferentes creencias y normas a nivel de la Unión Europea, en la lógica formal de adaptación a las identidades y estructuras políticas y sociales locales (Radaelli, 2000, 4). A partir de este planteamiento podemos considerar que la tendencia a ver el Estado como el «pináculo» de la organización institucional de la educación superior está siendo suplantada en Europa por nuevas formas organizativas del conocimiento más efectivas, que miran hacia los mercados y las empresas para alcanzar objetivos como el desarrollo económico, la movilidad social y la calidad (Rothblatt y Wittroch, 1996, 11).? Se trataría de reconocer que la educación superior se ha incorporado a un modelo de escolarización ampliamente estandarizado, plenamente institucionalizado y con unos rasgos comunes de carácter estructural: administración, organización, formas de regulación, titulaciones y credenciales (Schriewer, 1996). El Espacio Europeo de Educación Superior constituiría una respuesta a los desafíos reales, más que un resultado de carácter ideológico pues las reformas que se están realizando lo que pretenden es que se dé en Europa una educación superior más competitiva y más atractiva para los mismos europeos, tanto para los estudiantes como para los docentes, y también más sugestiva para estudiantes y profesores de fuera de Europa. Se conseguiría así otro objetivo estratégico, mantener el peso de Europa en el mundo y, especialmente, mantener una influencia formativa en la nueva sociedad del conocimiento, en un momento en que la geopolítica globalizadora se está moviendo, por primera vez, desde el Atlántico Norte al borde del Pacífico (Japón y Australia). Reconozcamos, sin embargo que todavía estamos lejos de constituir un proceso de desnacionalización y homogeneización. El proceso de europeización está vinculado a la creación de redes y actores que interactúan a nivel local, nacional y europeo. Se lleva a cabo mediante reformas institucionales en las que inciden las regulaciones de corte administrativo, las culturas académicas nacionales, o, en definitiva, los contextos socioeconómicos y políticos, sedimentados en el transcurso de la historia. Todo ello implica que los procesos de adaptación y reformas nacionales se van reformulando en función de los «filtros nacionales» o de constelaciones de problemas y resistencias de los países específicos (Dale, 2002). Hay que asumir, por ejemplo, que el grado de interpretación de la autonomía universitaria es diferente en cada país como también la influencia de los movimientos surgidos en relación con los recortes o supresión de titulaciones, así como los significados sociales y simbólicos que representan el acceso la educación superior o a ciertas titulaciones. Tampoco podemos ocultar las dificultades que representa el proceso de adaptación al nuevo crédito ECTS (*European Credits Transfer System*), a las nuevas titulaciones, a las nuevas formas de legitimación de la educación superior, aparentemente «supranacional» o «universal», pero sujeta y supeditada a las culturas universitarias y relaciones e implicaciones que los modelos de educación superior originan. En definitiva, como afirma Schriewer (1996, 39), la difusión mundial de la universidad está sometida a multitud de «lógicas de adaptación» y la creación del Espacio Europeo de Educación Superior es una de ellas.

Una segunda hipótesis sería la validez de *una dimensión institucional europea como medio de legitimar reformas*. Resulta bastante evidente que las lógicas institucionales impuestas por el proceso de Bolonia han sido utilizadas por los gobiernos de algunos países como instrumento para introducir una serie de reformas en sus propios sistemas de educación superior. Parece ser que el progresivo deterioro y obsolescencia de la educación superior e investigación en

Francia y las resistencias que encontraban para introducir las reformas necesarias fue lo que llevó a Jacques Attali y al entonces ministro Claude Allègre a recurrir al emergente proceso europeo de armonización de la estructura de titulaciones como solución a una reforma bloqueada por los agentes sociales. No se trata de un caso aislado sino todo lo contrario. Como por desgracia bien se sabe en Educación Comparada, es frecuente que en países donde el nivel de autoestima nacional no es excesivo recurrir a lo que se dice que se hace en otros países para introducir reformas o innovaciones.

Una tercera hipótesis induciría a interpretar el Proceso de Bolonia en clave de *desregulación, de apertura, de incremento de la competitividad*. De ser así, se trataría de una reforma sustancial para nuestro país. Ya en 1987 se nos advertía sobre el peligro que significaría para la calidad de las universidades el localismo, la endogamia, el mantenimiento de una relación excesivamente rígida entre oferta y demanda que entonces se detectaba en las mismas. Los miembros del Council for Educational Development (1987) señalaban como preocupante la tendencia de las universidades españolas a buscar a sus estudiantes en el área o región local, y a elegir y promocionar a sus profesores en gran medida dentro de su propia institución y avisaban sobre la posibilidad de que la autonomía recién conseguida en aquellas fechas significara un agravamiento de esa tendencia que relacionaban con "el entorno tan particular que rodea a la vida académica española y con el corporativismo de los profesores". En la actualidad insisten en estos mismos planteamientos quienes buscan la mejora de la educación española en la apertura y liberalización (Pérez Díaz, 2005).

Podríamos decir que el Proceso de Bolonia intrínsecamente está orientado hacia un incremento de la competitividad. También presiona en esta dirección la Agenda de Lisboa pues exige centrarse en la excelencia, mediante la creación de centros competitivos (Trends 2003). Las consecuencias institucionales de este proceso están suponiendo una serie de actuaciones en todos los órdenes: flexibilidad en los sistemas nacionales para la introducción de las nuevas titulaciones, inversiones iniciales mayores de las previstas, mayor atención a la cuestión académica sin perder el vínculo con la investigación, importancia de la integración lingüística... Todo ello en orden a que el proceso inspire la confianza necesaria y goce del suficiente atractivo para su culminación en el año 2010.?

Una cuarta hipótesis que plantearíamos se relacionaría con la apuesta por una *menor diferenciación entre la educación superior no universitaria y la universitaria*, sobre todo en el primer ciclo de la enseñanza universitaria o grado, ¿así como un cambio en la orientación y metodología de la enseñanza-aprendizaje.

La sociedad del conocimiento requiere una nueva dedicación aplicada a la creación de habilidades y competencias sociales y profesionales que permitan al individuo hacer frente a los actuales desafíos del trabajo. Ya no es suficiente un conocimiento codificado, propio de profesionales con competencias técnicas especializadas, sino que además se requieren unas habilidades adquiridas a través de la experiencia, de contactos personales, de actividades realizadas en grupos de investigación y redes de producción. Ello implica que los nuevos sistemas de educación superior han de hacer frente a una capacidad de adaptación a los nuevos avances tecnológicos y a una nueva redefinición del aprendizaje. El modelo anglosajón siempre ha estado más próximo a esta dimensión del conocimiento y del aprendizaje que permite una mejor adaptación a las condiciones impuestas por el mercado para competir en mejores condiciones. Las afirmaciones de Ronald Barnett (1993, 35; 2001) al señalar que la sociedad moderna prefiere instituciones que impartan a los alumnos conocimientos aplicados, útiles social y económicamente, en lugar de conocimientos teóricos, más característicos de un sistema de élite, justifican que una enseñanza superior de masas es en parte una función y una respuesta ante la demanda social.

Finalmente, nuestra quinta hipótesis giraría en torno a una nueva configuración del *papel del Estado y la evaluación*. Guy Neave, desde hace tiempo (1988 y 1998), viene señalando que existe una ambivalencia en la función que se solicita del Estado. Aparentemente se pide una dejación del poder que ha venido ejerciendo pero a la vez se le requiere para que lleve a cabo una función estratégica de guía en el conjunto de los componentes del sistema de educación superior. Así, el Estado parece ir perfilándose más bien como organizador y garante del control

social que como gestor único del mismo. Muestra de ello han sido la creación de agencias de evaluación en algunos países europeos cuyo objetivo principal ha sido el pilotaje del desarrollo institucional mediante la determinación de estándares y de metas (Crespo, 2001)[5].

En este contexto, dentro del Proceso de Bolonia, se han introducido cambios que afectan fundamentalmente al control y a la gestión de la calidad, pero no a cómo se ha entendido el concepto. De hecho, la búsqueda de la calidad se sigue transformando en mecanismos de evaluación, basados en indicadores sobre eficiencia y eficacia de los sistemas nacionales.

Con todo, conviene destacar que la calidad se ha convertido en un elemento clave, de tal forma que llega a ser un instrumento de legitimación para la intervención europea en las políticas educativas nacionales[6]. Comienza, por tanto, un nuevo modo de gestión supranacional, denominada *Método Abierto de Coordinación*, como garantía para una educación de calidad, en donde se crean y desarrollan agencias de evaluación y acreditación de ámbito nacional y regional, se establecen principios de cooperación entre estas agencias y, finalmente, se coordinan a nivel supranacional a través de una agencia de agencias, la *European Network for Quality Assurance in Higher Education*, ENQA[7]. Esta agencia que se autodenomina *profesional* se ha convertido en un instrumento de evaluación y control a nivel europeo con unas atribuciones considerables. De tal manera que, según algunos autores (Planas, 2004), ha supuesto una centralización del control y, al mismo tiempo, una descentralización de la responsabilidad de ejecución que sigue siendo responsabilidad de las instituciones.

#### **4. Controversias suscitadas en torno al Proceso del Bolonia**

El Proceso de Bolonia está suscitando intensas controversias en las que las posiciones tienden a ser extremas y totales: o se ve en él solamente el bien sin mezcla de mal alguno o, por el contrario, es el colmo de la perversión sin ningún aspecto positivo. Las críticas aparecieron desde su mismo comienzo, tanto por parte de algunos profesores como de algunos alumnos, pero ha sido durante el mes de noviembre de 2008 cuando han alcanzado más intensidad hasta la fecha, logrando amplia difusión en los medios de comunicación.

Lo primero que habría que decir de las críticas es que, en muchos casos, son una protesta de carácter general contra tendencias imperantes en la sociedad actual que encuentran en el Proceso de Bolonia un estímulo para expresarse y alcanzar una mayor resonancia. Ciertamente conectan con algunos de los aspectos que supone el Proceso de Bolonia y a partir de ellos muestran su desaprobación hacia el Proyecto aunque, en ocasiones, sus descalificaciones son tan globales y genéricas que difícilmente se pueden encontrar en él justificaciones a las mismas. Así, el catedrático de Filosofía José Luis Pardo (2008), en un artículo publicado en *El País* y muy valorado por muchos en la edición digital, entiende que lo que se pretende es? la disminución del espacio universitario, la desaparición de la autonomía académica frente al mercado y la liquidación del Estado social.

También es frecuente entre el profesorado entender que supondrá una formación profesionalizante en menoscabo de una formación humanista, o netamente científica, y crítica.

Los alumnos suelen insistir con frecuencia en el encarecimiento que implicará terminar los estudios (los másteres serán más caros que las actuales licenciaturas y nadie se conformará sólo con el grado); en la subordinación que habrá de los estudios a las empresas y bancos; en el déficit democrático que supone tomar las decisiones desde arriba, sin ninguna participación de la base ("No hay nada peor que ver cómo deciden tu futuro sin contar contigo", decía a un periodista una estudiante el pasado mes de noviembre). Se trata de jóvenes que recelan de las promesas, tienden a interpretarlas como pura retórica y que piensan que han sido escasos los resultados positivos que han logrado las reformas educativas en los niveles previos que ellos han cursado. Además, por su idealismo se decantan absolutamente por una formación orientada a vivir con dignidad en lugar de por otra que les prepare "para producir". Hay que reconocer que entre los jóvenes 'anti-Bolonia' están a veces los mejores de su generación. Se trata de una juventud que sufre ya un hartazgo ante la falsa sociedad consumista que les rodea. Pero para aceptar sus protestas no es suficiente la valía de sus motivaciones. Es

necesario también que sus críticas se encuentren justificadas en concreto en el Proceso de Bolonia y hasta prever que no tendrán peores efectos que aquellos que pretenden superar.

Por el contrario, también han tenido lugar grandes manifestaciones de estudiantes no por ningún motivo altruista, sino por entender que su titulación no tenía garantizado un ejercicio profesional en exclusiva.

Alejándonos y tomando altura respecto a la polémica directa, encontramos críticas a un proceso de estandarización y ruptura de tradiciones culturales no claramente justificado (Schriewer, 2008). *El Viejo Topo* analizará la mercantilización del conocimiento y criticará que la Universidad se oriente hacia lo que tiene un valor en el mercado en contra de lo que ha sido su esencia (Capella, 2009). Avanzando más en esta línea llegaríamos a las cuestiones que plantean las investigaciones de Ball y Youdell (2008) cuando estudian el proceso de privatización encubierta que soporta en muchos lugares la educación pública. Al final, la educación se aleja de su misión de ofrecer a las personas su máximo desarrollo para ser un servicio vendido a quienes se consideran como clientes y objeto de comercialización.

Los defensores del Proceso de Bolonia lo suelen presentar como una oportunidad de mejora y hay que reconocer que se lo facilita la situación de la Universidad española donde, entre otros datos preocupantes, hallamos que el 30% (casi el doble de la media europea) la deja sin finalizar los estudios comenzados (Aunión, 2006). Es muy frecuente también insistir en que la oposición a Bolonia se refiere a cuestiones que nada tienen que ver con lo que es en sí. Desde luego, no está en lo esencial de Bolonia ni la modificación de las metodologías docentes, ni un incremento en la mercantilización de la educación superior y muchos menos problemas que el Gobierno español ha querido abordar aprovechando el Proceso como serían la supresión de algunos títulos para superar la excesiva parcelación de los conocimientos o las competencias profesionales de otros (Pérez de Pablos, 2008).

Por lo demás, muchas de estas cuestiones dependerán del grado o de la intensidad con la que finalmente se lleven a la práctica, de los recursos económicos con los que se dote al Proceso (pensemos, por ejemplo, en el incremento o disminución del presupuesto para becas), del equilibrio entre unos estudios universitarios desconectados de la sociedad y que olviden que cuando se salga de la universidad habrá que conectar con el mundo profesional o, por el contrario, que ignoren la formación de la persona a fin de atender sólo su inserción en el mercado del trabajo.

### **Comentario final**

En 1910, hace ahora casi cien años, Ortega señalaba que *España era el problema y Europa la solución*. Hoy en día nuestra visión no es tan rotunda pues no tenemos que ocultar nuestras ideas e intereses detrás de ningún complejo de inferioridad. Posiblemente estemos en situación de aceptar la ambigüedad que se oculta detrás de la mayoría de las oportunidades y propuestas.

Es cierto que hemos podido comprobar que las naciones modernas se han quedado *demasiado grandes para lo pequeño y demasiado pequeñas para lo grande*. Por eso en este mundo globalizado resulta tan provechoso crear y fortalecer uniones de países próximos y similares, al estilo de la que puso en marcha el Tratado de Roma. Pero también es verdad que la concentración de poder, la colocación de los centros de decisión en lugares remotos y en instituciones arcanas favorece ignorar a las personas y desentenderse de sus derechos e intereses.

También conviene decir que muchas de las causas por las que las universidades españolas prestan en demasiadas ocasiones un servicio que no se corresponde con los derechos de los alumnos ni con los tiempos en los que vivimos se deben a resistencias a abandonar viejos hábitos y privilegios. Pero no todo cambio se traduce en mejora ni existen garantías a priori que actuando como en otras instituciones vayamos a lograr los mismos resultados.

De la Universidad 'torre de marfil' hemos de pasar a otra abierta a la sociedad en la que está inserta, dispuesta a un diálogo permanente, a influir en ella y a recibir sus influencias. Pero si se convierte en puro reflejo de esa sociedad, ¿dónde encontrará el pensamiento para comprenderse, la crítica para corregirse, la invención para avanzar y trascenderse?

Lo normal es que las reformas nunca se apliquen como fueron concebidas, que se les escamoteen los recursos necesarios para su puesta en práctica, que estén más llenas de retórica y de apelaciones al voluntarismo que de sinceros compromisos con quienes las habrán de hacer realidad. Con todo, ¿cómo seguir haciendo lo mismo en una época donde lo más permanente y constante es el cambio?

En fin, esta serie de contraposiciones, que bien podrían multiplicarse, sólo quieren mostrar la conveniencia de entender el Proceso de Bolonia como una invitación a la lucidez y al compromiso; lo que menos sentido tendría es considerar que uno se puede quedar al margen del mismo o que no es necesario examinar cuál debe ser nuestra respuesta a cada uno de los retos que diariamente derivan de él. Y una llamada también a reconocer el valor de la ambigüedad. Hoy, lejos de la? contraposición de Ortega, tocaría decir que es en Europa y en España donde podremos encontrar problemas y soluciones.

### Referencias bibliográficas\*:

Attali, Jacques (dir.) (1998): *Raport Attali: Pour un modèle européen d'enseignement supérieur*: <http://guilde.jeunes-chercheurs.org/Reflexions/Documents/1998-attali.html>

Aunión, José A. (2006): Dejar la carrera tiene un precio, *El País*, 23. 10. 2006.

Ball, Stephen J. & Youdell, Deborah (2008): Hidden Privatisation in Public Education, *Education International*: <http://data.ei-ie.org/docs/2/JFFHPADANMLOPHNKGNDAAHHLBPDBW9DBYE39DW3571KM/education/docs/DLS/2008-00167-01-E.pdf>

Barnett, Ronald (1993). Knowledge, Higher Education and Society: a Postmodern Problem, *Oxford Review of Education*, 19, 1, 33-46.

Barnett, Ronald (2001). *Los límites de la competencia el conocimiento, la educación superior y la sociedad*. Barcelona, Gedisa

Barnett, Ronald (2002). *Claves para entender la universidad*. Barcelona, Ediciones? Pomares

Bricall, Josep M<sup>a</sup>. (dir.) (2000): *Informe Universidad 2000*: [www.oei.es/oeivirt/bricall.htm](http://www.oei.es/oeivirt/bricall.htm)

Capella, Juan Ramón (2008): *La crisis universitaria y Bolonia*, *El Viejo Topo*, ?n. 252, enero, 2009: <http://www.elviejotopo.com/web/revistas.php?numRevista=252>

*Carta Magna de las Universidades Europeas (Bolonia, 1988)*: [http://www.magna-charta.org/pdf/mc\\_pdf/mc\\_spanish.pdf](http://www.magna-charta.org/pdf/mc_pdf/mc_spanish.pdf)

Consejo Europeo de Lisboa. 23 y 24 de marzo de 2000. *Conclusiones de la Presidencia (Agenda de Lisboa 2010)*: [http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1\\_es.htm?textMode=on](http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_es.htm?textMode=on)

Crespo, Manuel (2001). Políticas públicas y transformación de la universidad: una perspectiva comparativa internacional. En A. González & A. Ayala (coords.), *Realidad y prospectiva de la educación superior: un enfoque comparado* (39-54). Murcia Diego Marín. Librero Editor

Dale, Roger (2002). Globalización: ¿un nuevo mundo para la educación comparada? En Schriewer, Jürgen (comp.), *Formación del discurso en la educación comparada* (69-90). Barcelona Ediciones Pomares

Dearing, Ron (dir.) (1997): *Report Dearing. Higher Education in the Learning Society*: <https://bei.leeds.ac.uk/Partners/NCIHE/>

*Declaración conjunta de los Ministros Europeos de Educación reunidos en Bolonia el 19 de Junio de 1999 (Declaración de Bolonia)*: <http://universidades.universia.es/fuentes-info/documentos/bolonia.htm>

*Declaración conjunta para la armonización del diseño del Sistema de Educación Superior Europeo (a cargo de los cuatro ministros representantes de Francia, Alemania, Italia y el Reino Unido), (Declaración de La Sorbona), París 1998: ?* <http://universidades.universia.es/fuentes-info/documentos/sorbona.htm>

Green, Andy, Leney, Tom & Wolf, Alison (2001): *Convergencias y divergencias en los sistemas europeos de educación y formación profesional*. Barcelona? Ediciones Pomares.

International Council for Educational Development (1987): *La reforma universitaria española: evaluación e informe*, Madrid, Consejo de Universidades.

Lawn, Martin (2002). *Borderless Education: Imagining a European Education Space in a Time a Brands and Networks*. En Nóvoa, Antonio and Lawn, Martin (eds.), *Fabricating Europe. The Formation of an Education Space*. Netherlands Kluwer Academic Publishers

Neave, Guy (1988) *On the cultivation of quality, efficiency and enterprise: An overview of recent trends in higher education in Wester Europe, 1986-1988*. *European Journal of Education*, 23, 7-23.

Neave, Guy (1998) *The evaluative state reconsidered*. *European Journal of Education*, 33, 3, 265-284.

Neave, Guy (2001). *Educación superior: Historia y política, estudios comparativos sobre la universidad contemporánea*. Barcelona Gedisa.

Pardo, José Luis (2008): *La descomposición de la Universidad*, *El País*, 10. 11. 2008

Pérez de Pablos, Susana (2008): *En el nombre de 'Bolonia'*, *El País*, 25. 11. 2008.

Pérez-Díaz, Víctor (2005): *La crisis endémica de la universidad española*, *Claves de Razón Práctica*, n. 58, 38-43.

Prague 2001: *Towards the European Higher Education Area*. Communiqué of the Meeting of European Ministers in Charge of Higher Education in Prague on May 19th 2001.

Radaelli, Claudio M. (2000), 'Whither Europeanization? Concept Stretching and Substantive Change', *European Integration online Papers*. 4.

Rothblatt, Sheldon y Wittrock, Björn (1996): *La Universidad europea y americana desde 1800. Las tres transformaciones de la Universidad*. Barcelona Ediciones Pomares-Corredor.

Schriewer, Jürgen (1996): *Sistema mundial y redes de interrelación: la internacionalización de la educación y el papel de la investigación comparada*. En Pereyra, Miguel A. y otros (comps), *Globalización y descentralización de los sistemas educativos*, Barcelona Ediciones Pomares-Corredor

Schriewer, Jürgen (2008): 'Bologna': a? Neo-European Myth?, Palomba, Donatella (ed.) (2008): *Changing Universities in Europe and the 'Bologna Process'. A Seven Country Study*, Roma, Aracne.

Sprokkeref, Annemarie (1995). Developments in European Community Education Policy. En Lodge, Juliet (Ed.), *The European Community and the Challenge of the Future* (pp.340-347). London: Pinter Publisher.

*Trends 2003. Progress towards the European Higher Education Area, European Commission:*  
[http://www.eua.be/eua/jsp/en/upload/Trends2003\\_summary.1064412673141.pdf](http://www.eua.be/eua/jsp/en/upload/Trends2003_summary.1064412673141.pdf)

[1] Mientras en el curso 1959-60, la población universitaria era de 170.602 estudiantes matriculados, en el curso 1998-99 esta cifra ascendía a 1.583.297 de estudiantes matriculados; es decir, en cuatro décadas, sus efectivos se han multiplicado por más de nueve (véase el cuadro 1). En 1996, el número de estudiantes matriculados en educación superior representaba el 27,3% de la población de edad comprendida entre los 18 y los 21 años y el 19,8% de la comprendida entre los 22 y los 25 años, aunque estos porcentajes descendían hasta el 12,8% si consideramos el grupo de edad comprendido entre los 17 y los 34 años (véase el cuadro 2). La tasa de acceso en España, -es decir, los nuevos matriculados con relación a la población en edad teórica de iniciar los estudios- era, en 1992, del 41% para los hombres y del 46% para las mujeres, unas tasas de las más altas del área de la OCDE. (Bricall, 2000, cap. 1, 11).

[2] Fue firmada por Claude Allègre (Ministro de Investigación Educativa Nacional y Tecnología de Francia), Tessa Blackstone (Ministra de Educación Superior del Reino Unido), Luigi Berlinguer (Ministro de Educación Pública, Universidad e Investigación de Italia) y Jürgen Ruetters (Ministro de Educación, Ciencias, Investigación y Tecnología de Alemania).

[3] Firmada por todos los ministros responsables de la Educación Superior de la Unión Europea.

[4] Las Conclusiones de la Presidencia del Consejo de Lisboa son, naturalmente, de carácter mucho más amplio pues lo que pretende como objetivo estratégico para la próxima década es que la economía europea se convierta en la economía basada en el conocimiento más competitiva y dinámica del mundo, capaz de crecer económicamente de manera sostenible con más y mejores empleos y con mayor cohesión social. Pero lo que aquí nos interesa es destacar como en este objetivo implica a las instituciones educativas y, por su incidencia en la empleabilidad y la investigación, a la Educación Superior.?

[5] Francia en 1984 creó el *Comité National d'Évaluation* que revisa las instituciones cada cinco años e informa directamente al Presidente de la República. En el Reino Unido se crea en 1997 la *Quality Assurance Agency* (QAA) que viene a ser una remodelación de dos agencias de evaluación previas: la *Higher Education Quality Council* y la *Higher Education Funding Council*. Esta nueva agencia reestructuró la evaluación orientándola según tres ejes: estándares para el rendimiento de los programas, calidad de la oferta de formación. En Alemania se crea la agencia federal de acreditación (*Akkreditierungsrat*)... Por lo tanto, se trata de una? tendencia general derivada del nuevo rol del Estado tanto en la gestión como en el control, que vincula la calidad de los sistemas de educación superior a los resultados aportados por las agencias de evaluación.

[6] Véase en este sentido lo expresado en el Tratado de Maastricht: "La Comunidad contribuirá al desarrollo de una educación de calidad fomentando la cooperación entre los Estados miembros y, si fuera necesario, apoyando y complementando la acción de éstos en el pleno respeto de sus responsabilidades en cuanto a los contenidos de la enseñanza y a la organización del sistema educativo, así como de su diversidad cultural y lingüística". (Art. 149.1)

[7] La ENQA se creó en 1998 poco antes de la Declaración de Bolonia y se estableció para promover el "co-funcionamiento europeo" en el campo de la evaluación la acreditación. Está compuesta por organismos o instituciones públicas y privadas y entre sus objetivos están los de motivar y desarrollar la cooperación y el intercambio de información y experiencias. A partir del comunicado de Prague (2001), sus funciones se han visto sensiblemente incrementadas, de hecho, el objetivo que se pretende es llegar a que sea una entidad fundamental para el logro de? un reconocimiento mutuo y genuino de los sistemas y evaluaciones de acreditación y garantía de la calidad de la enseñanza superior europea, facilitando para ello evaluaciones transnacionales de los títulos y de los periodos de estudio llevados a cabo por el alumnado a través de la movilidad entre centros de enseñanza de uno y otro país de la Unión.

\* Todas las referencias de internet fueron comprobadas el 1 de marzo de 2008.