

¿HACIA QUÉ MODELO DE UNIVERSIDAD CONVERGE EUROPA?

TOWARDS WHAT UNIVERSITY MODEL IS EUROPE CONVERGING?

Ana Rioja Nieto
(Universidad Complutense de Madrid)

IC - Revista Científica de
Información y Comunicación
2010, 7, pp. 357-369

Resumen

En este artículo se analiza críticamente la construcción de un Espacio de Educación Superior en cuanto reorganización de la universidad europea con criterios ajenos a los objetivos que le son propios, a saber, la enseñanza concebida como vía de acceso de los estudiantes al conocimiento y, por otro, la investigación en cuanto actividad intelectual y experimental independiente destinada al aumento y generación del mismo.

Abstract

This article analyzes from a critical viewpoint the construction of a Higher Education Space as regards the reorganization of European universities using criteria far-removed from its proper objectives; that is, teaching seen as a channel through which students can have access to knowledge, and, on the other hand, research concerning independent intellectual and experimental activity keyed to increasing and generating knowledge.

Palabras clave

Universidad / Educación / Educación superior / Convergencia europea

Keywords

University / Education / Higher education / European convergence

Sumario

1. Introducción
2. Una educación superior basada en competencias
3. La reducción al modelo de estudios profesionales
4. La sociedad europea del conocimiento
5. La convergencia entre universidades europeas en el marco de una concepción económica de la educación

Summary

1. Introduction
2. A higher education based on skills
3. The reduction to a professional studies model
4. The European Knowledge Society
5. The convergence between European universities in the framework of an economic concept of education

1. Introducción

Cuando se habla de la construcción de un Espacio Europeo de Educación Superior es habitual referirse a los orígenes de dicha construcción en la llamada *Declaración de Bolonia*, aludiendo con ello a la declaración de los ministros de Educación de los países firmantes de la misma en 1999. Pero con frecuencia suele omitirse que once años antes hubo una primera declaración pública de rectores de universidades europeas, tras la reunión que celebraron también en la ciudad de Bolonia en 1988, denominada *Magna Charta Universitatum*.

De todos son conocidos hoy los seis objetivos estratégicos fijados en la Declaración de 1999: 1) adopción de un sistema de títulos fácilmente comprensibles y comparables; 2) adopción de un sistema basado en dos ciclos, el primero de los cuales con una duración mínima de 3 años; 3) puesta a punto de un sistema de créditos uniforme, como puede ser el sistema ECTS, los cuales también podrían obtenerse fuera del sistema de enseñanza superior; 4) promoción de la movilidad de profesores y estudiantes; 5) promoción de la cooperación europea en materia de aseguramiento de la calidad con miras al desarrollo de criterios y metodologías comparables; 6) promoción de la necesaria dimensión europea en la enseñanza superior, especialmente en lo que respecta a la elaboración de programas de estudios, cooperación interinstitucional, programas de movilidad y programas integrados de estudios, formación e investigación. En principio, leídos dichos objetivos cuando se firmó la presente Declaración, difícilmente podía preverse el tipo de transformación que las autoridades políticas estaban decidiendo emprender en el conjunto de la universidad europea.

Sin embargo, había ya algunos leves indicios del espíritu que animaba dicha reforma. Así, por ejemplo, al referirse a la «adopción de un sistema de títulos fácilmente comprensibles y comparables», se añadía que la finalidad de tal sistema era «promover la empleabilidad de los ciudadanos y la competitividad del sistema de enseñanza superior europeo a escala internacional». Líneas antes se hablaba asimismo de «la capacidad de atracción del sistema europeo de enseñanza superior en el mundo entero» [capacidad atractiva en buena parte hoy monopolizada por las universidades norteamericanas con las que se quiere competir], dado que «la eficacia de una civilización se miden por el influjo que su cultura ejerce sobre otros países». En la misma dirección, desde el primer párrafo de la Declaración se refiere a «una Europa más completa e influyente, o de la Europa del conocimiento (...) capaz de ofrecer a los ciudadanos las competencias necesarias para responder a los retos del nuevo milenio». Empleabilidad, competitividad, influencia internacional, sociedad del conocimiento, adquisición de competencias por parte de los ciudadanos a través de las universidades..., éstos son los términos claves para entender el tipo de convergencia entre universidades europeas hacia el que se camina. Es cierto que también se habla de «reforzar la conciencia de los valores compartidos y de la pertenencia a un espacio social y cultural común», del «desarrollo de las dimensiones culturales europeas», e incluso se hace una referencia expresa a los 'principios fundamentales' expuestos en la *Magna Charta Universitatum*. Pero lo cierto es que esos principios fundamentales de la Declaración de los ministros de 1999 resultan ser muy distintos de los que se dejan traslucir en la Declaración de los rectores de 1988.

En efecto, desde el preámbulo de esta última se alude a «la tarea de difusión de los conocimientos» propia de la universidad, a la necesidad de que esta institución «asegure a las nuevas generaciones la educación y la formación necesarias que contribuyan al respeto de los grandes equilibrios del entorno natural y de la vida». Y se proclama que en el presente y en el futuro la vocación de la Universidad debe sustentarse en principios como los siguientes: «independencia moral y científica frente a cualquier poder político, económico e ideológico», «actividad docente indisoluble de la actividad investigadora», «libertad de investigación, de enseñanza y de formación», «preocupación por alcanzar el saber universal» de modo que la Universidad, partiendo de la tradición del humanismo europeo, «ignora toda frontera geográfica o política y afirma la imperiosa necesidad del conocimiento recíproco y de la interacción entre culturas». En este caso, el tipo de valores desde el que se pretendía erigir un espacio europeo universitario común era enteramente diferente: difusión de los conocimientos, formación que contribuya al respeto hacia planteamientos ecológicos, independencia frente a los poderes fácticos, libertad de cátedra, docencia indisolublemente unida a la investigación, superación de fronteras, e incluso nada menos que la aspiración a un 'saber universal'.

Indudablemente los rectores no pensaban como los ministros. Pero con el paso de los años, unos y otros se han vuelto indiscernibles.

2. Una educación superior basada en competencias

«Pocos ponen en duda -decía la Declaración de Bolonia de 1999 en su párrafo segundo- que la Europa del Conocimiento es un factor insustituible de cara al desarrollo social y humano, y a la consolidación y el enriquecimiento de la ciudadanía europea, capaz de ofrecer a los ciudadanos las competencias necesarias para responder a los retos del nuevo milenio (...)). Así pues, en la 'sociedad europea del conocimiento' es necesario ofrecer a los ciudadanos las 'competencias' necesarias que contribuyan a su desarrollo. Y la institución que fundamentalmente debe garantizar esa adquisición de competencias por parte de la ciudadanía no es otra que la Universidad. Destacamos así dos palabras clave: 'sociedad europea del conocimiento' y 'competencias', que merecen un comentario explícito.

Comenzando por este último término, a esta alturas del proceso todo el mundo conoce que la construcción del nuevo Espacio Europeo de Educación Superior ha decidido llevarse a cabo sobre la base de un nuevo paradigma educativo descrito en términos de enseñanza-aprendizaje y que gira, no tanto en torno a la transmisión de conocimientos (paradigma tradicional), cuanto en el de la 'adquisición de competencias, habilidades y destrezas' por parte del estudiante.

El término 'competencia' es suficientemente equívoco y debatido entre la comunidad de expertos en educación como para atrevernos aquí añadir nada en lo que a sus pros y contras se refiere. Lo que sí cabe es atender al sentido e intención con el que se introdujo en un texto europeo de la importancia del *Proyecto piloto Tuning* (puesto que es en él donde se establecieron los nuevos criterios pedagógicos que debían inspirar las reformas educativas), y que fue promovido por un grupo de universidades con la colaboración de la *Asociación Europea de Universidades* y de la *Comisión Europea* en el marco del programa Sócrates y coordinado por la Universidad holandesa de Groningen y por la Universidad privada católica de Deusto (González y Wagenar, 2003; en adelante citado como *Proyecto Tuning*).

En el punto de partida de la filosofía que inspiró este proyecto piloto encontramos la tesis siguiente: «una sociedad económicamente globalizada, altamente competitiva y en acelerado ritmo de cambio exige un entorno educativo diferente» (*Proyecto Tuning*, 2003, p. 72), denominado de 'enseñanza-aprendizaje', el cual se basa precisamente en esa adquisición de competencias, habilidades y destrezas antes mencionada. Lo

que aquí sobre todo importa es el resultado del aprendizaje en términos de lo que el alumno es *capaz de* o es *competente para ejecutar*, frente a lo que el estudiante es capaz de llegar a *saber*.

El cambio terminológico es manifiesto, y el propio *Proyecto Tuning* explícita tanto el origen como la finalidad de esta nueva terminología. Con respecto a lo primero se indica que se trata de un lenguaje que «viene de fuera de la academia» (*Proyecto Tuning*, 2003, p. 38). Efectivamente procede del mundo de la empresa. Y ello con la finalidad de establecer un mejor diálogo con los empleadores y, por tanto, en aras de las exigencias del mercado de trabajo. De hecho, los inicios de la relación entre ‘competencias’ y ‘empleo’ se remontan a la búsqueda de una manera confiable de predecir el éxito en el mundo laboral, apartándose de las medidas de inteligencia, personalidad y conocimientos. Por ello se considera que el lenguaje de las competencias resulta adecuado para la consulta y el diálogo con los representantes de la sociedad «que no están involucrados en la vida académica» (*Proyecto Tuning*, 2003, p. 38), siendo éstos los empleadores, las empresas. En definitiva, las competencias contienen los «mensajes de los graduados y empleadores a las universidades europeas».

Dichos mensajes se leen de modo especialmente claro en las denominadas ‘competencias genéricas’, las cuales se definen del siguiente modo: «Son atributos compartidos que pueden generarse en cualquier titulación, considerados importantes por ciertos grupos sociales (graduados y empleadores). (...) En una sociedad en transformación donde las demandas se están reformulando constantemente, estas destrezas o competencias generales se vuelven muy importantes» (*Proyecto Tuning*, 2003, pp. 80-81).

Y lo cierto es que al repasar la lista de competencias genéricas, clasificadas por el *Proyecto Tuning* en ‘instrumentales’, ‘interpersonales’ y ‘sistémicas’, hallamos precisamente las que fijan los Departamentos de Recursos Humanos de las empresas como prioritarias a la hora de nuevas contrataciones de personal: *capacidad de liderazgo*, *capacidad de trabajo en equipo*, *capacidad de planteamiento y resolución de problemas*, *gestión de proyectos*, *capacidad de auto-aprendizaje*, *capacidad de comunicación*, etc.

Resulta así que son las competencias que las empresas más valoran en sus futuros ejecutivos, las que ahora se convierten en el eje de la reforma universitaria. Por otro lado, esas competencias no son prioritariamente de carácter cognitivo y, por tanto, no pueden transmitirse a través de los conocimientos de las diversas disciplinas. Ello nos conduce a otra cuestión relacionada con el sesgo profesionalizante que la reforma imprime al conjunto de la educación superior.

3. La reducción al modelo de estudios profesionales

Si releemos el *Informe Universidad 2000* (más conocido como *Informe Bricall* referido únicamente a la universidad española), allí se consideraba una anomalía del sistema de enseñanza vigente el desajuste entre los objetivos de los planes de enseñanza y las demandas que provienen del mercado de trabajo (p. 18). La lógica de carácter disciplinar ya no se adapta al nuevo marco de referencia caracterizado por la 'mundialización'. Así, las nuevas titulaciones deberían establecerse a partir de esas demandas, y no a partir de especialidades disciplinares y de investigación. En el caso específico de la formación continua se hablaba de la puesta en cuestión de la organización de la universidad actual en áreas disciplinares -que han dado lugar a departamentos-, en la medida en que no hay una adecuada correspondencia entre las exigencias de enseñanza e investigación de la Universidad y las necesidades profesionales de los estudiantes. Sus programas ponen de manifiesto que «la adaptación a las necesidades de la economía prima sobre el protagonismo de la transmisión sistemática de conocimientos de un área científica determinada». En ese sentido, «los programas de formación continuada proyectan, pues, nuevas dudas acerca de si la organización disciplinar es la más correcta para acomodar debidamente la Universidad a la expresión de las demandas sociales, culturales y económicas actuales» (Informe Bricall, 2000, p. 156).

Pero si la organización de programas y cursos universitarios no deben responder a consideraciones teóricas disciplinares, como explícitamente se afirma (Informe Bricall, 2000, p. 158), entonces ¿cuál debe ser el criterio? Las eufemísticamente llamadas 'demandas sociales' que inequívocamente se convierten en 'demandas empresariales'. Esta importante cuestión, introducida aquí a propósito de la formación continua, en realidad es extensible en mayor o menor grado al conjunto de la enseñanza superior en el nuevo marco. En nombre de la sociedad del conocimiento, a la que nos referiremos inmediatamente después, la enseñanza ya no se concibe como transmisión de conocimientos sino como estimulación de los mecanismos necesarios para adquirir las habilidades necesarias para el ejercicio de una actividad profesional (Informe Bricall, 2000, p. 167). Ello supone que *Enseñanza Superior* y *Formación Profesional de Grado Superior* terminan siendo la misma cosa.

Sin embargo, el propio *Informe Bricall* exploraba de modo teórico una vía, que no ha tenido el menor eco en la actual reforma de la educación superior española. Se trata de distinguir entre «los estudios en los que el elemento decisivo y unificador son los factores disciplinares de formación - los 'inputs' del proceso- que se revelan, en particular, en la enseñanza y en los programas científicamente fundamentados», que son los que tradicionalmente han impartido las universidades y «los estudios profesionales en los que se insiste preferente en los resultados -en el

'output'- y que, por ello, ponen un énfasis en los conocimientos asimilados, en los procesos de aprendizaje y en las competencias adquiridas. En todos ellos ha habido un desplazamiento desde la perspectiva del saber a la perspectiva del proyecto» (Informe Bricall, 2000, p. 167-168).

El *Informe Bricall* lamentaba la existencia en España de un único sistema de educación superior con sede en las universidades, lo cual ha limitado la variedad de los estudios superiores y ha traído como consecuencia la incapacidad para promover estudios al margen del patrón único de las licenciaturas. Partiendo de este punto de vista, proponía la diversificación de los estudios fundamentalmente en dos categorías: *estudios superiores de aproximación disciplinar (input)* y *estudios superiores de aproximación profesional (output)*. A su vez cada uno de ellos se dividiría en estudios de primera fase y de segunda fase de aproximación, es decir, básicos y avanzados o de iniciación y de especialización. Explícitamente afirmaba que los estudios de posgrado en una determinada disciplina deberían entenderse como estudios disciplinares (avanzados), y no según la acepción práctica española del título de 'máster' (generalmente privados), en el que domina la referencia profesional (Informe Bricall, 2000, p. 168-170). Recomendaba así la adopción de los siguientes grados:

1. Un primer grado que tendría dos variantes: la variante disciplinar (cuatro años) y la de carácter profesional (tres años).
2. Un segundo grado asimismo con esas dos variantes (uno o dos años).
3. Un tercer grado consistente en el doctorado, al que se accedería desde el segundo grado en su variante disciplinar.

Independientemente de que se hubieran concretado tales ideas en este esquema de grado o en cualquier otro (compatible con Europa), lo importante era la posibilidad de mantener la posibilidad de estudios universitarios no estrictamente profesionalizantes. No es esto, sin embargo, lo que se constata en el proceso de reforma que se ha llevado a cabo, sino más bien todo lo contrario, esto es, la permanencia de un sistema único de educación superior pero en el que el tipo de estudios de aproximación profesional tiñe la totalidad de ellos.

Por otro lado, pese a la distinción establecida entre estudios disciplinares y estudios profesionales, el propio *Informe Bricall* defendía la adopción generalizada de este modelo educativo profesionalizante, basado más en la adquisición de competencias que de conocimientos (los cuales, por otro lado, ahora se 'gestionan', más que 'se adquieren'). En consecuencia, los factores disciplinares de formación, que se revelan -como decía el mencionado Informe- en la enseñanza y en los programas científicamente fundamentados, ceden el paso a los estudios profesionales en los que se insiste en los resultados, en los procesos de aprendizaje y en

las competencias adquiridas. Más allá de las interesantes y sin duda útiles disquisiciones de los pedagogos sobre la noción de 'competencia' y su papel en la educación, no debería perderse de vista este trasfondo ideológico desde el que se introducen con ocasión (o más bien con la excusa) del proceso de convergencia entre universidades europeas puesto en marcha.

4. La sociedad europea del conocimiento

Con frecuencia todos estos cambios se presentan como ineludibles, dadas las exigencias de la nueva 'sociedad del conocimiento' en la que los ciudadanos europeos están inmersos. Vale la pena, por tanto, reflexionar mínimamente sobre lo que ello supone, retomando lo ya dicho en otro lugar (Murga Menoyo y Quicios García, 2006, pp. 31-33).

En principio la expresión 'sociedad del conocimiento' invita a pensar en una agrupación de individuos particularmente cultos e instruidos en los diversos saberes científicos o humanísticos alcanzados a lo largo de siglos con enorme inteligencia, esfuerzo y dedicación por parte de aquéllos que los han precedido. En este caso tendría que ver con el acervo cultural recibido, cuyo acrecentamiento es tarea y responsabilidad de cada generación en general, y universitaria en particular. Así pues, según este primer sentido la sociedad del conocimiento bien podría entenderse desde esa bella y utópica idea de «alcanzar un saber universal»), contenida en la Carta Magna de los rectores, por parte de la generalidad de los ciudadanos.

Pero no es esto en modo alguno lo que se quiere decir. Lo más característico de dicha sociedad sea quizá el hecho de que la ciencia se ha convertido ella misma en un lucrativo tipo de actividad económica (en forma de I + D), orientada a la producción de conocimientos nuevos útiles sobre todo al tejido industrial. La investigación científica ya no es artesanal sino industrial, en un febril proceso de crecimiento de cuanto se relaciona con ella (publicaciones, patentes, centros de investigación, etc.). Por otro lado, en la medida en que «el tiempo necesario para transformar un conocimiento básico en ciencia aplicada y éste en tecnología se reduce cada vez más»), asistimos a:

La emergencia de un verdadero sistema de ciencia-tecnología-industria cada vez más poderoso y más autónomo frente a otros sistemas (el político, el cultural e incluso el económico). (...) Con ello la ciencia se ha transformado en el principal factor de producción; lo importante no es ya el trabajo, ni el capital, ni siquiera las materias primas (incluida la energía), sino los conocimientos [cierto tipo de conocimientos]. (Lamo de Espinosa, González y Torres Alberó, 1994, p. 39).

Esto ha dado lugar a una auténtica revolución social, derivada de esta revolución tecnológica, en la que *competitividad* e *innovación* son las palabras clave, dado que la innovación ha de conducir a la creación de nuevos productos y servicios capaces de rivalizar con los de la competencia. Así, la trilogía ciencia-tecnología-industria se convierte en la protagonista indiscutible que condiciona, no sólo la forma de entender el conocimiento mismo, sino también la institución cuya función encomendada por la sociedad era precisamente la de generarlo y transmitirlo: la universidad (y con ello el papel de sus profesores y alumnos). «Que las actuales sean sociedades del conocimiento quiere decir, en resumen, que el complejo ciencia-tecnología es la principal fuente de riqueza; el factor productivo principal; tendencialmente, la ocupación mayoritaria; uno de los problemas políticos centrales y, sin duda, el modo dominante de pensamiento» (Lamo de Espinosa, González y Torres Alberó, 1994, pp. 40-41).

En consecuencia, las sociedades del conocimiento son sociedades basadas en el cambio vertiginoso, en las que las experiencias pasadas, los conocimientos ya adquiridos, las manifestaciones culturales provenientes de un tiempo anterior, poseen escasa importancia frente a la incesante innovación. El pasado vale sólo tanto en cuanto sirve al objetivo de aportación de novedad. «El futuro, no el pasado, controla el presente. (...) La indagación del futuro es ya parte primordial de la socialización cotidiana que requiere conocer lo que va a ocurrir para posicionarse frente a ello. (...) Nos movemos pues en sociedades que progresivamente sustituyen la cultura por la ciencia como modo de adaptarse al medio o, si se prefiere, en culturas de la ciencia y de la innovación» (Lamo de Espinosa, González y Torres Alberó, 1994, p. 41).

A partir de lo dicho, inspirado en la certera descripción que el catedrático de Sociología Emilio Lamo de Espinosa ofrece en la mencionada obra, se advierte el carácter fuertemente restrictivo que supone esta forma de entender el 'conocimiento', con las consecuencias que ello puede tener en el modo de concebir la misión de la universidad.

5. La convergencia entre universidades europeas en el marco de una concepción económica de la educación

En el título de este artículo nos preguntábamos hacia qué tipo de universidad converge Europa en tanto que cuestión de hecho. Otra cosa sería hacia dónde *debería converger*. Pues bien, todo lo hasta aquí expuesto, aun cuando se trate de elementos de juicio incompletos, apunta en la dirección de una concepción *mercantilista* de la educación. Pero en esa expresión estaría ya contenido un juicio de valor que, de momento, preferimos omitir. En efecto, según el DRA, ‘mercantilismo’ se define como «(espíritu mercantil aplicado a cosas que no deben ser objeto de comercio)». ¿Debe ser la educación objeto de comercio?

Digamos por ahora únicamente que nos hallamos ante una reforma *mercantil* de la Universidad, esto es relativa al mercado. La misión de la universidad se ha convertido en la provisión de la mano de obra que el mercado precise en cada tiempo y en cada lugar, de modo que la cultura universitaria y la cultura de la empresa se aproximan más y más. Las cambiantes exigencias y valores del mercado son los elementos a los cuales las universidades deberán acomodar su oferta. Asimismo los profesores habrán de moldear a los futuros asalariados conforme a los criterios de sus eventuales empleadores.

Por su parte las empresas tienen la oportunidad de trasladar a la institución universitaria cuáles son sus prioridades a través del creciente papel que se concede a la financiación privada en las universidades, no ya privadas, sino públicas. En su capítulo VIII, el *Informe Bricall* (2000) distinguía entre un *modelo colegial* de universidad y un *modelo empresarial o de mercado*. Conforme al primero, aun cuando la financiación de la universidad en su mayor parte es de carácter público, la Administración apenas interviene en la gestión de la institución, siendo esta última la que decide el contenido de los programas de enseñanza. Su organización interna se basa en disciplinas académicas y su subordinación a los requerimientos del mercado profesional es escasa. En el segundo modelo, por el contrario, la financiación es sobre todo privada, la universidad se gestiona con criterios de gerencia empresarial y su estructura interna es adaptativa a las condiciones sociales externas.

En la actualidad hay razones para pensar que, con independencia de cuál sea el punto de partida, se camina en la dirección de un modelo empresarial, sin que ello necesariamente implique que las universidades que actualmente lo son, dejen de ser de titularidad pública. Ya se ha mencionado el papel de la eufemísticamente denominada *financiación externa* (que también puede ser pública, pero generalmente es privada) que, al convertirse en criterio de calidad, tiende a no distinguir entre las

titulaciones capaces de atraer hacia sí capital privado y aquéllas otras que desaparecerían en caso de no contar con respaldo público.

Otro elemento a destacar es el de la tan traída y llevada *cultura de la calidad* que las reformas universitarias supuestamente traerán consigo. Hoy en día son frecuentes los informes en los que se aconseja introducir criterios de gestión empresarial en los centros universitarios, de manera que se prima la innovación y la consecución de objetivos que habrían de quedar patentes en la correspondiente evaluación institucional. Cuando se analizan los criterios de calidad de las diversas agencias creadas para evaluar, certificar y acreditar los centros o las titulaciones se advierte la tendencia a que las universidades disminuyan su atención a los estímulos que proceden de la propia comunidad académica para concentrarse en las demandas sociales provenientes fundamentalmente del mercado laboral. Por otro lado, la definición de calidad educativa mediante parámetros económicos cuantificables, la propuesta de crear un *ranking* académico de las disciplinas en función de su valor de mercado, el establecimiento de áreas prioritarias de investigación directamente relacionadas con la industria local, etc. son factores ya presentes en universidades europeas que muestran el tipo de convergencia decidido por nuestras autoridades (¿a imagen y semejanza de Estados Unidos y en abierta competencia con sus universidades?).

Resumiendo, son muchos los elementos de juicio que apuntan en la dirección de un modelo mercantil de universidad hacia el que converge Europa. Lo cierto es que todas las declaraciones interministeriales europeas, desde 1998 hasta nuestros días, muestran una concepción económica de la educación, de modo que atienden casi exclusivamente a la transformación de Europa en el continente más competitivo en la *economía del conocimiento*. Pero más aún, debido al impulso de países tan ‘avanzados’ en estos temas como Gran Bretaña, Estados Unidos o Japón, se observa la tendencia a considerar la educación superior no como un ‘derecho’ de los ciudadanos, sino como un ‘servicio’ internacional que puede comprarse, venderse y evaluarse con arreglo a criterios empresariales. Desde este punto de vista, los subsidios estatales a la educación constituirían impedimentos al libre mercado de la educación, puesto que pondrían trabas al establecimiento de una libre competencia entre los centros (ya sean públicos o privados, distinción ésta que se atenúa crecientemente). Asimismo, comienza a imperar en algunos países la tesis según la cual son los estudiantes-clientes quienes deben pagar por adelantado el beneficio económico que obtendrán al poseer un diploma universitario, lo cual implica un menor compromiso estatal con la educación superior.

¿Es deseable un espíritu mercantil aplicado a las instituciones europeas de educación superior? ¿Debe ser la educación objeto de comercio? En este punto es imprescindible reconocer que la procedente pluralidad de opiniones propia de una sociedad democrática ha de propiciar que las respuestas a estos interrogantes y a cualesquiera otros

sean diversas e incluso incompatibles entre sí. Es perfectamente posible y democrático contestar afirmativamente a ambas cuestiones, tal y como se hace desde sectores abiertamente neoliberales. Y también es razonable y legítimo contestar negativamente, en cuyo caso el planteamiento educativo subyacente al proceso de convergencia europea puede ser denominado en rigor, no sólo, 'mercantil', sino 'mercantilista', puesto que se ha aplicado el espíritu mercantil a algo que muchos estimamos que no debería ser objeto de comercio: la educación, en este caso, superior.

Lo que no es aceptable es haber hurtado a la comunidad académica en particular y a la sociedad en general el debate público; tampoco haber disfrazado los datos cuando lo que resulta de la tozuda realidad no se corresponde con el ropaje de progreso con el que se ha pretendido revestir la actual reforma de la universidad. Porque en este último caso sólo cabe argumentar 'ad hominem', atacando a quien se ha atrevido a criticarla en nombre de la disposición al cambio, la apertura a nuevas ideas y la contribución al progreso.

A lo que nos enfrentamos en el fondo es a la idea de universidad como motor de cambios sociales regidos por valores no únicamente mercantiles, o a la universidad concebida como fiel reflejo de una sociedad reducida a las reglas y criterios del mercado. Es seguro que algo más que la educación superior de los europeos está en juego.

Referencias bibliográficas

- Abélard, (2003). *Universitas Calamitatum: le livre noir des reformes universitaires*. Broissieux: Éd. du Croquant.
- ARESER (Association de réflexion sur les enseignements supérieurs et la recherche) (1997). *Diagnostics et remèdes urgents pour une université en péril*. Paris: Raisons d'agir.
- Barrow, C.W. (1990). *Universities and the Capitalist State. Corporate Liberalism and the Reconstruction of American Higher Education 1894-1928*. Madison, Wisconsin: The University of Wisconsin Press.
- 2003 *Communiqué of the Conference of Ministers Responsible of Higher Education*. Realising the European Higher Education Area. Berlin. Disponible en: <http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/Communique1.pdf>
- Foray, D. (2000). *L'économie de la connaissance*. Paris: La Découverte.
- Fernández Liria, C., Alegre Zahonero, L. (2004). La revolución educativa. *Revista LÓGOS*, sección 'Filosofía y Universidad', vol. 37, pp. 225-253.
- González, J. y Wagenar, R. (Eds.) (2003): *Tuning Educational Structures in Europe*. Bilbao: Universidad de Deusto / Universidad de Groningen. Disponible en: <http://www.relint.deusto.es/TuningProject/documentos/Conference-Booklet.pdf> .

- 2000 *Informe Universidad* [en línea]. Disponible en: <http://www.campus-oei.org/oeivirt/bricall.htm>
- Lamo de Espinosa, E., González, J. M., y Torres Albero, C. (1994): *La sociología del conocimiento y de la ciencia*. Madrid: Alianza Editorial.
- Laval, C. y Weber, L. (Eds.) (2002). *Le Nouvel Ordre éducatif mondial*. Paris: Syllepse.
- Laval, C. (2003). *L'école n'est pas une entreprise: le néo-libéralisme à l'assaut de l'enseignement public*. Paris: La Découverte.
- Murga Menoyo, A., y Quicios García, P. (Coords.) (2006): *La reforma de la universidad. Cambios exigidos por la nueva Europa*. Madrid: Dykinson, S. L.
- Pardo Torío, J. L. (2003). Filosofía, Universidad y Sociedad. *Revista LÓGOS*, sección 'Filosofía y Universidad', vol. 36, pp. 33-40.
- Universidad Pública y Espacio Europeo de Educación Superior [en línea]. Puede consultarse en: *Debate sobre la Convergencia Europea* de la Facultad de Filosofía de la UCM. Disponible en: <http://fs-morente.filos.ucm.es/debate/inicio.htm>