



LOS ESTUDIANTES Y BOLONIA

Carlos Fernández Barbudo

Universidad Complutense de Madrid

El Espacio Europeo de Educación Superior

Se conoce popularmente como “Proceso de Bolonia” al Proceso de Adaptación al Espacio Europeo de Educación Superior, espacio que se establece a partir de un acuerdo internacional entre distintos países europeos –no todos ellos pertenecientes a la Unión Europea– por el cual manifiestan su voluntad de crear una economía del conocimiento a escala europea. El EEES nace con la idea de fomentar la eficiencia de las universidades del Viejo Continente, las cuales están perdiendo competitividad exterior, sobre todo frente a las universidades de EEUU, pero también de Japón e incluso de algunas universidades de la región Asia/Pacífico.

Así, el ranking mundial de universidades de Shangai (universidad Jiao Tong), uno de los más valorados del mundo, arroja unas cifras esclarecedoras en este sentido. Según esta clasificación, para el año 2008, de las 100 mejores universidades del mundo 53 son estadounidenses, y tan sólo 35 europeas –de las cuales el 30% son de Gran Bretaña¹. Si tomamos como referencia otro ranking de prestigio como es el que elabora desde Gran Bretaña el Times Higher Education, para el año 2008, de las 100 universidades consideradas como las mejores del mundo 37 serían estadounidense frente a 36 europeas –siendo esta vez el 50% de Gran Bretaña².

En definitiva, ambas clasificaciones alertan sobre el papel de las universidades europeas en el contexto internacional. Así, Europa aparece por debajo de EEUU, tanto en número de universidades destacadas como en los puestos que éstas ocupan dentro del ranking. Es de notar que el fenómeno se agudiza si se resta de Europa a las universidades británicas.

Sin embargo, la problemática que arrojan estos datos no se limita a una cuestión de prestigio o excelencia académica, sino que manifiesta –y de ahí el gran interés político en llevar a cabo una reforma a nivel euro-

¹ Universidad Jiao Tong de Shangai, 2008, China: [http://www.arwu.org/rank2008/ARWU2008_A\(EN\).htm](http://www.arwu.org/rank2008/ARWU2008_A(EN).htm).

² Times Higher Education, 2008, Gran Bretaña: <http://www.timeshighereducation.co.uk/hybrid.asp?typeCode=243&pubCode=1>.

peo– un problema estructural en el modelo productivo europeo. No en vano, la ventaja comparativa de Europa, dentro de un sistema económico globalizado, ha sido –y trata de seguir siendo– la formación de una mano de obra altamente cualificada. De ahí la preocupación de la Comisión, en su Comunicado “El papel de las universidades en la Europa del conocimiento”³, por el número de investigadores que trabajan en la UE, el cual es menor que en otras potencias tecnológicas, a pesar de que «produce un número de licenciados científicos y técnicos algo más elevado que los Estados Unidos». Los últimos datos publicados por la OCDE confirman la preocupación de la Comisión. En su informe “Education at a Glance 2009”⁴ muestra como el porcentaje de licenciados universitarios con un puesto de trabajo acorde a su formación (“skilled jobs”) ha descendido en países considerados las locomotoras de la economía europea. Así, entre 1998 y 2006, Francia descendió cuatro puntos y Reino Unido otros tres.

En este sentido hay que integrar la Estrategia de Lisboa del año 2000, la cual surge como una herramienta de la UE para dar una respuesta a largo plazo al fin del ciclo de crecimiento económico que experimenta Europa en los 90. Y es que, en una economía cada vez más globalizada y con una UE del Mercado Común, la estrategia económica tiende cada vez más a ser trazada desde las Instituciones de la Unión para permitir un desarrollo efectivo y armonizado. Así, el papel del Espacio Europeo de Educación Superior es el de dar una respuesta a ese Mercado Común, en el marco de la Estrategia de Lisboa, desde la Universidad, al ofrecer una mano de obra altamente cualificada. Se trata, tal y como recoge la Estrategia de Lisboa, de construir “la economía del conocimiento más competitiva y dinámica del mundo (...) capaz de un crecimiento económico duradero”⁵. Pero para que esto sea posible a una escala europea era necesario derribar las barreras nacionales de la educación superior. De lo que se trata es de repetir el modelo que dio origen al Mercado Común. De ahí que uno de los principales focos de atención del Proceso sea el de permitir la homologación de títulos y el fomento de la movilidad. Siguiendo con el símil del Mercado Común, la homologación de títulos equivaldría al Sistema Monetario Europeo –que después dio lugar al Euro– y el fomento de la movilidad se correspondería con la libertad de circulación. Además, y sobre todo, porque “las empresas han de desempeñar un papel activo en este ámbito [la innovación], en concreto a la hora de recibir los resultados de la investigación y de contribuir al crecimiento de la competitividad de la Unión Europea”⁶, es necesario establecer un nuevo conjunto de relaciones entre la universidad y las empresas que sienten las bases para un nuevo sistema productivo europeo basado en el I+D+i. A tal fin, la Comisión ha insistido en distintas Comunicaciones⁷ en dos puntos cruciales de tal relación, a saber, la financiación de la universidad y la venta de servicios por parte de la misma. Si bien ambas cuestiones podrían ser agrupadas bajo el epígrafe de financiación de la universidad – puesto que la venta de servicios de la misma es una forma de financiación–, la introducción de una nueva función en la universidad europea justifica su distinción. Al respecto de la financiación, si bien la Comisión reconoce que el gasto en relación al PIB en la Unión es similar al de Estados Unidos, entiende como una necesidad la realización de inversiones suplementarias, debiendo ir la cuota privada de las mismas en au-

³ Comunicación de la Comisión, de 5 de febrero de 2003, “El papel de las universidades en la Europa del conocimiento [COM (2003) 58 final - no publicada en el Diario Oficial]”, Bruselas: http://eur-lex.europa.eu/smartapi/cgi/sga_doc?smartapi!celexplus!prod!DocNumber&lg=es&type_doc=COMfinal&an_doc=2003&nu_doc=58.

⁴ OCDE, “Highlights from Education at a Glance 2009,” (2009).

⁵ Conclusiones de la Presidencia sobre el Consejo Europeo de Lisboa de 23 y 24 de marzo de 2000: http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_es.htm.

⁶ Comunicación de la Comisión, de 11 de marzo de 2003, “Política de la innovación: actualizar el enfoque de la Unión en el contexto de la estrategia de Lisboa [COM(2003) 112 final - no publicada en el Diario Oficial]”, Bruselas: http://europa.eu/legislation_summaries/research_innovation/research_in_support_of_other_policies/n26021_es.htm.

⁷ Cabrían destacar: la Comunicación de la Comisión al Consejo y al Parlamento Europeo, de 10 de mayo de 2006 “Cumplir la agenda de modernización para las universidades: educación, investigación e innovación” [COM (2006) 208 final - no publicada en el Diario Oficial]; la ya citada Comunicación de la Comisión de 5 de febrero de 2003, “El papel de las universidades en la Europa del conocimiento” [COM(2003) 58 final - no publicada en el Diario Oficial]; y la Comunicación de la Comisión, de 10 de enero de 2003, “Invertir eficazmente en educación y formación: un imperativo para Europa” [COM(2002) 779 final- no publicada en el Diario Oficial].

mento. De este modo, la Comisión “invita a los Estados miembros a que hagan todo lo posible por alcanzar el nivel de inversiones públicas que requiere el modelo social europeo, a que pongan a punto asociaciones e incentivos con vistas a conseguir un incremento constante de las inversiones de empresas y particulares, a que concentren la financiación en aquellos ámbitos capaces de dar mejores resultados y a que emprendan reformas por lo que respecta a los programas de estudios, la calidad y el reconocimiento de las cualificaciones, a fin de mejorar al máximo su eficacia en el contexto europeo”⁸. En lo que se refiere a la nueva venta de servicios por parte de la universidad, esta estaría encaminada, por un lado, a liderar y garantizar una constante alta cualificación de la mano de obra europea; y por otro, a la venta de servicios de investigación. Ambas dimensiones de esta nueva función casan bien con la ya mentada visión de la empresa como principal receptora de la investigación y la innovación.

La plasmación del Proceso en España

Debido, fundamentalmente, a que la Unión Europea carece de competencias en materia educativa, pero también a que el Proceso afecta a países que pertenecen y no pertenecen a la Unión, no podemos entender lo anteriormente desarrollado como una exposición de la legislación comunitaria. Pero tampoco debemos caer en el error de calificarlo como mera retórica. Las Comunicaciones de la Comisión han tenido un papel muy importante en la formación del derecho comunitario, como garante de los intereses de la Unión, así como de intérprete de las motivaciones y direcciones políticas de la misma. En este sentido, poner en relación el contexto socio-económico descrito con la normativa española que da lugar al Proceso en nuestro ordenamiento jurídico nos permite, a pesar de que se trate de acuerdos internacionales que afectan a países miembros y no miembros, entender con mayor claridad el calado de las reformas que se llevan a cabo en España. Pero también nos permite esclarecer que el Proceso será, en última instancia, aquello que los distintos Estados lleven a cabo. Así, la adaptación al EEES en España comienza, en sentido administrativo y jurídico, con la reforma de la Ley Orgánica de Universidades de 2001, la cual se define como “una Ley de la Sociedad para la Universidad (...) el marco adecuado para vincular la autonomía universitaria con la rendición de cuentas a la sociedad que la impulsa y la financia” (I. Párr.10). Esta vinculación entre Sociedad y Universidad es el eje fundamental de la reforma, siendo el Consejo Social su materialización y, por tanto, la principal novedad introducida.

Dicho Consejo Social se define en la Ley como “el órgano de participación de la sociedad en la universidad”, órgano que permitirá la conexión entre Sociedad y Universidad, dirigiendo y coordinando la relación. Por ello, el entender la composición del Consejo Social nos permite comprender, a su vez, a qué se está refiriendo la Ley por Sociedad, así como los objetivos que persigue tal vinculación. Si tomamos como ejemplo la composición del Consejo Social de la Universidad Complutense de Madrid observamos que, además de la representación universitaria (rector, secretario general y gerente, un profesor, un estudiante, y un representante del PAS), la Sociedad queda encarnada por los dos sindicatos más representativos y un número de empresas destacadas de distintos sectores como El Corte Inglés, Telefónica, Caja Madrid, MAPFRE o Farmabrosa. Se trata, por tanto, de plasmar en el Consejo Social los agentes económicos que deben liderar la economía del conocimiento que establece la Estrategia de Lisboa, esto es, las empresas. Aunque, como no podía ser de otra manera, reproduciendo lo que suele denominarse como ‘modelo social europeo’, de ahí que los sindicatos más representativos suelen aparecer en la mayoría de los Consejos Sociales creados al amparo de la LOU.

Este Consejo Social ocupa una posición muy importante en la nueva función de la universidad que vimos con anterioridad, a saber, la venta de servicios de innovación e investigación, así como la concentración de recur-

⁸ COM(2002) 779 final- no publicada en el Diario Oficial.

Los investigadores en aquellos sectores de mayor aprovechamiento económico. Su tarea, en este sentido, estaría dirigida a establecer las conexiones necesarias entre el sector privado y el sector público para que dichos objetivos puedan desarrollarse. Estas conexiones se establecerían fundamentalmente a través de la financiación de la universidad. De este modo, la principal labor del Consejo Social consiste en favorecer y liderar la recaudación, proveniente del sector privado, a través de su papel supervisor de la actividad económica de la universidad. En este sentido, le corresponde al Consejo Social, a propuesta del Consejo de Gobierno, aprobar el presupuesto (art. 14.2, segundo párrafo); así como “promover la colaboración de la sociedad en la financiación de la universidad” (art. 14.2, primer párrafo). Es necesario apuntar que la LOU en ningún momento define con precisión el modelo de financiación universitaria, encontrándose este actualmente en fase de discusión⁹, sin embargo, a nuestro juicio la ley establece en el Consejo Social el principal pilar sobre el que se sustentará el modelo. La lectura de la LOU a la luz de las indicaciones de la Comisión nos permiten afirmar esto, a la vez que nos sugiere un aumento de los recursos de carácter privado en detrimento del gasto estatal, el cual estaría destinado principalmente a garantizar “los recursos necesarios para un funcionamiento básico de calidad” (art. 79.1).

Por otro lado, mediante el Real Decreto de 29 de octubre de 2007 se establece la nueva ordenación de las titulaciones universitarias, desapareciendo las actuales licenciaturas y diplomaturas. La nueva ordenación estructura las titulaciones en grados y másteres, facilitando el reconocimiento de títulos a nivel internacional, pues se adopta una nomenclatura común. Los grados tendrán una duración de cuatro años, siendo el primero de estos común a cada rama de conocimiento. La orientación principal del grado será la adquisición de “una formación general” (art. 9.1) similar a la que se adquiere en la actualidad en un primer ciclo de licenciatura, así como a la “capacitación de habilidades”. En definitiva, la orientación del grado será facilitar una inserción laboral con carácter general, permitiendo al graduado reorientar su futuro laboral con mayor flexibilidad a través de los másteres. Así es como cobra vida la idea de la universidad como garante de la alta cualificación, mediante la prestación de servicios de reciclaje a lo largo de la vida laboral. Por su parte, los másteres tienen una duración, en la mayoría de los casos, de dos años. Poseen, además, un carácter mucho más específico que los grados, pues su objetivo es dotar al graduado de una formación y una destreza concreta, al centrarse únicamente en una materia particular. Estos másteres podrán estar encaminados o bien a la docencia e investigación, o bien a la especialización profesional (art. 10).

Si bien, esta nueva estructuración de los estudios universitarios viene a responder a dos demandas, a saber: la homologación a nivel europeo de dicha estructura, y el binomio especialización formativa-reciclaje laboral; en el contexto español nos encontramos con severos problemas en la consecución de estos objetivos. El primero resulta tan evidente como increíble: si bien la mayoría de los países que están inmersos en el Proceso han adoptado el sistema de 3+2, en España la opción escogida es de cuatro años para el grado y uno o dos para el máster. Los problemas de compatibilidad que se pueden derivar de esta opción son manifiestos. El segundo problema se refiere a la implementación de la economía del conocimiento en nuestro sistema productivo. De comprender sus limitaciones se pueden desprender conclusiones interesantes para abordar el estudio de la conflictividad que ha despertado su implantación.

Así, para entender el contexto económico español en el que llega la reforma hemos de remontarnos a la llegada del fordismo a España. El desarrollismo franquista se asentó sobre una fuerte polarización de cualificaciones, fruto (1) de la experiencia de la Guerra Civil, la cual destruyó una buena parte de las clases productoras e intelectuales –siendo esta una de las principales razones por la que el país vivió un estancamiento económico tan prolongado tras la confrontación bélica–; (2) de la incorporación de personas sin cualificación a la actividad industrial; y (3) de la ausencia de un sistema formativo que permitiese hacer frente a estas problemáticas. El resultado de esta situación fue la aparición de un modelo productivo que era incapaz de vender

⁹ En la actualidad el modelo de financiación se está discutiendo en el marco de la Estrategia Universidad 2015, más concretamente a través de su Comisión de Financiación. Para más información: <http://www.educacion.es/universidad2015/financiacion.html>

innovación, y que había de basar su ventaja comparativa en la oferta de una mano de obra barata. La universidad de este contexto era una universidad elitista, que no buscaba formar trabajadores cualificados, y cuya presencia en la sociedad era mínima. La presencia de trabajadores con cualificaciones intermedias era muy reducida en este modelo. Tampoco había necesidad: con la rápida incorporación de la mano de obra a este modelo de desarrollismo, las empresas se estructuraron siguiendo un esquema más piramidal que en el resto de fordismos. La cultura autoritaria y jerárquica del régimen se coló de algún modo en el esquema empresarial. Esta situación no cambió con la llegada de la década de los setenta, aunque sí se introdujeron reformas en la universidad con la Ley Villar Palasí: aparecen las universidades politécnicas y aumenta el número de universidades a lo largo de la geografía. Esto permitió que el número de titulados universitarios aumentara, pero tampoco excesivamente, pues el gasto público seguía siendo bastante reducido, entre otras cosas porque el sistema impositivo no favorecía otra situación –en 1970 el 66% de todos los impuestos recaudados eran indirectos y tan sólo el 27% directos–. Las consecuencias de este acceso a la modernidad fordista se proyectaron más allá de la Transición. Pero con la construcción del Estado de Bienestar se introdujo una diferencia que para nosotros es ahora muy importante: la masificación de la universidad. Una universidad que era necesario financiar, para lo cual el primer gobierno del PSOE recurrió a distintas herramientas de política monetaria con el fin de atraer el ahorro extranjero. La desindustrialización de los años ochenta destruyó la cultura del trabajo, por lo que resultaba imposible construir un Estado de Bienestar sobre la riqueza generada con el mismo. Esto no quiere decir que el modelo productivo anteriormente descrito variase esencialmente. Este simplemente cambió de ubicación, deslizándose al sector del turismo y la construcción, de tal modo que a finales del siglo XX el sistema productivo español seguía siendo incapaz de vender innovación. Los últimos datos de la OCDE ilustran uno de los principales problemas que se derivan, y se proyectan hasta la actualidad, de este modelo: en 2006 tan sólo el 40% de los titulados universitarios estaba empleado en un puesto de trabajo acorde a sus cualificaciones, porcentaje que no ha variado desde el año 1998. La razón de estos datos hay que buscarla en la masificación de la universidad, que genera desde entonces un número cada vez más elevado de titulados, los cuales se insertan en un mercado laboral que no les necesita. Se genera así un abismo de sobrecualificación en el que la capacidad formativa del sistema está muy por encima de lo que el modelo productivo es capaz de absorber. Un abismo que derrocha recursos, unos recursos que en términos económicos no son rentables al sistema productivo –pues no está este último preparado para aprovecharlos–. Es el fin de un tiempo en el que el trabajo se aprendía en el mismo puesto de trabajo, siendo imprescindible la inversión de las empresas en la formación de sus trabajadores. Una época también de autodidactas, de un trabajo que era cualificante pues el mismo puesto era fuente de conocimiento para una parte importante de la población activa. Pero este tiempo acabó, y en su lugar ha llegado el fenómeno del *mileurismo*, de la sobrecualificación y del surgimiento, para esta generación, de unas expectativas vitales inferiores a la de sus progenitores. Así, se nos presenta una problemática que puede ser resulta de dos maneras: cerrando el abismo por arriba o por abajo. Cerrar el abismo por abajo implicaría modificar todo el sistema productivo del país para elevar su demanda de formación, cuestión más que complicada pues implicaría pasar a un modelo basado en la producción de bienes y servicios cargados de innovación; mientras que cerrar el abismo por arriba se presta a una solución más sencilla, pues bastaría con reducir el contenido formativo de las titulaciones para adaptarlas a las necesidades del sistema productivo y así evitar el derroche de recursos. Esta última solución es el peligro que entraña el Proceso de Bolonia, más concretamente la aplicación de la sinergia empresa-universidad en un contexto socioeconómico como el español. Si bien el Proceso de Bolonia busca una mejor adaptación de la Universidad a la empresa para mantener la ventaja competitiva –de una mano de obra altamente cualificada– europea, en España esta intención puede tener efectos contrarios. En efecto, en un país como España en el que no existe un sistema productivo capaz de absorber la alta cualificación, reformar la Universidad para que se adapte a las necesidades del mercado laboral puede traducirse en todo lo contrario, a saber, en una reducción de la cualificación universitaria. Para que esto no sea así sería necesario reformar el modelo productivo, dejar de vender mano de obra barata, para convertir a la Universidad en el motor de una sociedad del conocimiento.

El modelo de Universidad a debate

En definitiva, el EEES busca establecer, entre los países adheridos, una relación entre la universidad y el resto de la sociedad sobre los pilares que hemos ido comentando. Esta relación buscaría generar una sinergia entre el sistema productivo-empresarial y la universidad que redundara en una mayor ventaja competitiva de Europa –alta cualificación–. Dicha sinergia debe sustentarse, para cumplir su objetivo, en la investigación e innovación, con vistas a generar un alto valor añadido a través de la docencia y la transferencia de conocimientos. Estos planteamientos no están exentos de polémica, como, en parte, hemos visto en el debate público que se ha generado sobre el Proceso. La idea central sobre la que pivota esta polémica es cuál ha de ser el objetivo fundamental de la institución universitaria. La discusión no es nueva, hunde sus raíces en el surgimiento mismo de la institución y, aunque sus argumentos y objetivos han evolucionado a lo largo del tiempo –como no podía ser de otro modo–, sus referentes teóricos siguen de algún modo vigentes, y al rastrearlos podemos arrojar algo de luz al debate actual. Así, la idea moderna de Universidad se ha concebido en la tradición occidental de dos grandes modos, modelos que aún siguen de algún modo vigentes aunque sea de modo discursivo, es decir, como dos grandes referentes entre los que decantarse. Podemos hacer referencia a estos a través de las instituciones que de modo más paradigmático le dieron sustento: la universidad surgida en la II República francesa, y la Universidad de Berlín del siglo XIX.

El primer modelo bebe directamente de la tradición ilustrada, buscando «la salida del hombre de su autoculpable minoría de edad» según la fórmula kantiana. Esta búsqueda inaugura un proyecto de autorreflexividad humana que, sirviéndose de atributos considerados naturales y universales –como la razón–, intenta eliminar todos aquellos obstáculos e instituciones que constriñen la libre determinación humana. Así, se coloca la libertad como el valor emancipatorio que ha de coronar el nuevo orden social, Dios ha dejado de ser el referente último que explica tanto el orden social como el natural, y en su lugar se ha dispuesto la fe en la razón, la cual permitirá al hombre ser dueño de su destino en el mundo. Libertad y razón quedan unidas como motores de la emancipación humana: en palabras de Kant, “[la] Ilustración únicamente requiere libertad, (...) la libertad de hacer siempre y en todo lugar *uso público* de la propia razón”¹⁰. De este modo, el ciudadano se encamina hacia la libertad de la mano de la razón, es la visión del progreso que promete cuotas de emancipación cada vez más elevadas. La ciencia se constituye en un derecho de los pueblos, un derecho que permitirá acabar con las cadenas de las determinaciones naturales. La universidad toma un papel protagonista en este proyecto, siendo su deber garantizar las luces que guíen este camino. La universidad, además, no puede escapar del proceso de racionalización y centralización del Estado que se inicia. Si el objetivo es la emancipación de los pueblos, la libre autodeterminación humana, y el Estado es el director legítimo del proyecto político, la universidad debe también someterse a esta legitimidad –siempre dentro de la autonomía que le da la razón–. La universidad no puede estar al margen de lo que ocurra en la sociedad, sino que, muy al contrario, debe jugar un papel de liderazgo. La universidad debe estar al servicio de la sociedad, debe facilitar las herramientas necesarias para que el pueblo pueda llevar el ambicioso proyecto que ha inaugurado la Ilustración. La autodeterminación humana es social, pero también natural, pues las cadenas se identifican en las instituciones sociales y en las determinaciones de la naturaleza. La importancia de la técnica en este último punto es patente, y lo ilustra con precisión la importancia que le da a la misma Diderot en la *Grande Encyclopédie*: “no sólo contiene la compilación de los conocimientos teóricos de la época, sino que, con numerosas y precisas ilustraciones, describe las técnicas de producción de la artesanía, la manufacturación, la minería y la industria. La empresa se basó en un concepto de civilización que va desde la

¹⁰ Johann Benjamin Erhard et al., *¿Qué es la Ilustración?* (Madrid: Tecnos, 1999), 19.

industria. La empresa se basó en un concepto de civilización que va desde la historia hasta las matemáticas, de la imprenta a las técnicas bélicas”¹¹.

El modelo alemán, por su parte, puede ser identificado con la universidad que fundara Humboldt en 1810 en Berlín, y está muy ligada a la visión de la ciencia y la humanidad que este filósofo alemán tenía, y que tanto ha influido en las universidades del Viejo Continente. Esta visión se podría caracterizar de abierta y activa, en cuanto que la ciencia se enmarca en el desarrollo del espíritu del individuo. El conocer es un proceso, una etapa más del desarrollo del individuo, que en su libre quehacer consigue explorar ámbitos del mundo y de su interioridad que le obligan a preguntarse constantemente por sus objetivos y logros. La verdad no se sitúa de manera externa, sino que se vincula a ese proceso de desarrollo del individuo, un desarrollo autotransformador de claros ideales humanistas. Ideales que le permiten afirmar que, gracias a esta unidad de la ciencia y el desarrollo personal, el conocimiento, el saber, coinciden con la naturaleza humana, por lo que el desarrollo del uno es el despliegue del otro. Esta interioridad de la verdad es lo que impide su vinculación utilitaria, o mejor dicho, lo que exige la autonomía de la universidad. La ciencia así se encuentra “aislada”, en el sentido de que sólo depende de sí misma, pero no en el sentido de un conocer por conocer, algo que acabaría con la ciencia, sino como únicamente vinculada al propio proceso de autotransformación del individuo. Este proceso, gracias a la vinculación con la ciencia, no queda parcializado, por lo que logra desplegar su verdadera naturaleza –la humana–. Los objetivos de la universidad no pueden vincularse a su utilidad social, no pueden ser valorados según su utilidad práctica. Proceder así significaría subordinar ese desarrollo del individuo a un agente externo, impidiendo la reflexión de la persona sobre la realidad. No se busca el conocimiento por su utilidad, ni tampoco se sirve a sí misma –el conocer por el conocer–, si no que su meta última es el desarrollo de la persona. Así, la universidad no constreñía el desarrollo de sus individuos, sino que se “limitaba” a crear espacios donde estas virtudes pudiesen desarrollarse. De este modo, el saber no se parcializa, sino que se intenta en todo momento que permanezca en diálogo, en mutua cooperación, no solo entre ámbitos del saber, sino también entre maestro y alumno.

Como podemos observar, en la actualidad ninguno de estos dos modelos se encuentra de manera pura. La universidad actual bebe de un cruce entre los relatos que fundamentan los dos modelos. Sin embargo, podemos afinar más esta cuestión si apelamos a la legitimación del Estado como metáfora del devenir de estos dos modelos de universidad: si tenemos en cuenta que, en el contexto actual, la legitimidad de la forma estatal que conocemos está siendo cuestionada desde muy distintos flancos, observaremos hacia donde nos dirigimos. Así, si en el surgimiento del Estado de Bienestar el papel central del Estado, así como su intervención en la sociedad, no estaba en cuestión; desde hace un tiempo para acá esta visión ha cambiado, y su papel central ya no está tan claro. Las teorías de la gobernanza resultan muy paradigmáticas de lo que aquí queremos señalar. Nos referimos a un estadio de la modernidad en que ya no es posible apelar a valores fundamentales o ideas últimas que justifiquen un orden social encaminado hacia el progreso, hacia la emancipación. Además, para comprender la evolución de los modelos, debemos integrar la metamorfosis de lo que entendemos por sociedad: la concepción ilustrada de res pública ha ido dando paso a una visión cada vez más privada de sociedad, donde lo económico juega un papel fundamental de autorregulación a través del mercado. En definitiva, no se trata de un proceso muy distinto del que pone en cuestión el papel central del Estado, pero conviene hacer referencia aparte para entender como muta el modelo francés de Universidad. Así, si este modelo podía entenderse como funcional a la sociedad, al cambiar la concepción de sociedad, cambia a su vez la función que ha de cumplir la universidad. Efectivamente, la sociedad es entendida en distintos términos, unos términos que ahora hacen referencia a lo económico, una sociedad que encaja mucho mejor con la representación que hace de la misma el Consejo Social de la LOU.

¹¹ Iring Fetscher, "La Ilustración en Francia: la enciclopedia, Montesquieu, Rousseau," En *Historia de la teoría política*, 3, ed. Fernando Vallespín (Madrid: Alianza Editorial, 2004), 132.

En definitiva, el debate sobre Bolonia se plantea como una triple discusión. Por un lado, (1) la reforma se entiende como un proceso para adaptar la universidad a lo demandado por la sociedad, se trata de la visión francesa de la universidad al servicio de la sociedad, visión que ya no entiende por sociedad lo mismo que los ilustrados que dieron lugar a esta visión. Por otro lado, (2) está el discurso del modelo francés como emancipación, que renegaría en último caso de la transformación que ha sufrido la idea de sociedad y, por tanto, de la función de la universidad que aparece en la reforma. Aunque valdría apuntar que el germen de esta transformación ya estaba en ese proyecto ilustrado: nos referimos a la utilidad de la técnica para el proyecto emancipatorio. En último lugar, (3) aparece una crítica al Proceso que cuestiona el papel funcional de la universidad, pues esta no ha de rendir cuentas a nadie, sino únicamente a ella misma y a sus protagonistas, es el saber como proceso autotransformador de resonancia alemana.

El proceso mediante el que se diseña el EEES, sus objetivos, y los acuerdos internacionales que le dan vida, no resulta neutral a este debate. Al igual que en los diseños de políticas públicas, la selección de los agentes que han de participar en el mismo, y el peso que se le otorga a cada uno de ellos, se torna en decisión política que va mucho más allá de cuestiones técnicas. Esta cuestión, además, se vuelve mucho más problemática a nivel internacional, pues han de integrarse multitud de sujetos que responden a los diversos niveles horizontales y verticales que participan, y tienen intereses, en la educación superior. La metodología adoptada por la UE, para intentar salvar esta complejidad, recibe el nombre de "Método Abierto de Coordinación", el cual fue diseñado como un instrumento para desarrollar la Estrategia de Lisboa en aquellos ámbitos donde la UE carece de competencias transferidas. Esta metodología, como veremos a continuación, plantea serias dificultades para integrar al estudiantado. Lo cual plantea un serio escollo de partida pues, si el Proceso trata de poner al estudiante en el centro de la educación universitaria, o en palabras de Rafael Bonete Perales –miembro del Grupo de Seguimiento del Proceso de Bolonia en el Ministerio de Educación–, que "se pasa ahora a considerar que el estudiante es el auténtico centro del proceso de aprendizaje"¹², ¿cómo es que no se desarrolla un método óptimo para su integración en el diseño y ejecución del Proceso? Si el estudiante se tornará en el centro de su aprendizaje, ¿por qué no otorgarle el mismo peso –o similar– en la construcción del EEES?

La problemática de la integración del alumnado puede desagregarse en dos niveles, a saber, el nacional y el europeo. Si bien, en el primer nivel, los estudiantes tienen reconocido el derecho a participar en los órganos de gobierno de la universidad y, desde 2002, en la elección del Rector, los alumnos apenas ejercen estos derechos. Si tomamos en conjunto a las universidades Autónoma de Madrid, Barcelona, Cantabria, Salamanca, Illes Balears, Lleida y Córdoba, la cuota media de participación no llegó al 10% durante el periodo 2004-2007¹³. A la falta de representatividad en los órganos de representación estudiantil, que se desprende de la cifra anterior, se le suma el problema de la representación efectiva *a posteriori*, pues, en su gran mayoría, "los representantes acuden a las sesiones inmediatamente posteriores a su elección y, progresivamente, salvo excepciones, se apartan de su labor"¹⁴. Esta situación se traduce en un sistema de representación estudiantil, que es incapaz de integrar al alumnado en la vida y gobierno de la universidad. Problemática que no puede más que verse acentuada en el plano internacional, donde el estudiante carece de cauces oficiales para ser representado, quedando su integración en manos de la voluntad de la autoridad política –como ocurrió con el representante de los alumnos españoles en la cumbre de Londres de 2007¹⁵–, y de la capacidad de influencia de las asociaciones estudiantiles. Sin embargo, este tipo de asociaciones no consiguen salvar el primer pro-

¹² Educaweb.com, "Entrevista a Rafael Bonete Perales," <http://www.educaweb.com/noticia/2009/06/01/entrevista-rafael-bonete-proceso-bolonia-13690.html>. 01/06/2009.

¹³ Vicente Muñoz-Reja Alonso, "Optimización de la representación. Evaluación, problemas y modelos" (paper presentado en II Encuentro Universitario de Estudiantes para el estudio del desarrollo e implantación del EEES: Nuevos roles del estudiante universitario, Santander, 8 y 9 de mayo 2008), 14.

¹⁴ *Ibid.*, 12.

¹⁵ Francisco Michavila y José Luis Parejo, "Políticas de participación estudiantil en el Proceso de Bolonia," *Revista de educación*, núm. extraordinario (2008).

blema señalado, pues suelen basar su representatividad en aglutinar a los distintos Máximos Organos de Representación Estudiantil. Tal es el caso de la CRUEP –Coordinadora de Representantes de Estudiantes de Universidades Públicas–, integrada por Juntas, Consejos y Delegaciones de Estudiantes de dieciocho universidades públicas, consiguiendo representar, sobre el papel, a más de medio millón de estudiantes sobre un total de 1.250.317 alumnos matriculados en Educación Superior¹⁶. Se trata, en suma, de escollos importantes que impiden una óptima integración de los estudiantes universitarios, traduciéndose esta situación en la exclusión del estudiantado como agente relevante en la reforma de la universidad española.

A la vez que se afirma que no existen estudios suficientes sobre los estudiantes y su participación en el gobierno universitario, el panorama anterior suele explicarse por la apatía política de los jóvenes y su falta de información acerca del desarrollo de la vida universitaria¹⁷. Estas afirmaciones, sobre las que volveremos más tarde, entran en contradicción aparente con las movilizaciones estudiantiles contra la implantación en España del Proceso de Bolonia pues, de ser la situación del modo en que suele afirmarse, los estudiantes nunca habrían estado en condiciones para llevar a la esfera pública el debate sobre la reforma. No es el momento de reflexionar acerca de la naturaleza de este tipo de manifestaciones públicas, ni tampoco sobre las razones que llevan a su aparición: la bibliografía académica al respecto es tan abundante como polémica. Baste aquí considerar la existencia de un agente relevante, pues ha permitido visibilizar y tematizar en términos de conflicto político el EEES; un agente que ha sido excluido de los mecanismos institucionales por los que ha sido conducida la reforma; y se ha opuesto a los planteamientos, que el Proceso asume como consensuados, sobre cuál ha de ser el papel de la universidad en la sociedad y cómo ha de ser su interrelación, posicionándose este actor, por oposición y de manera imprecisa, entre el modelo emancipatorio y el modelo alemán. Es por esto que estudiar la representación del estudiantado en los medios de comunicación nos permitirá entender la socialización que una gran parte de la población ha tenido con respecto a la reforma de la Educación Superior. Efectivamente, estudiar la representación del estudiantado en los medios de comunicación es analizar la cobertura de los mismos sobre el Proceso, debido principalmente a que ha sido este agente el que ha llevado a la esfera pública el debate. Trataremos – a través del estudio de caso de EL PAÍS– estas representaciones, para posteriormente ponerlas en juego con los posicionamientos del estudiantado y su participación política.

Representación del Proceso de Bolonia: Deslegitimación por la inmadurez¹⁸

Considerando que, si bien es cierto que las personas nacen en sociedades determinadas, en las que impera un discurso hegemónico el cual sustenta un orden social, este discurso no determina en su naturaleza y en su voluntad las actuaciones de los individuos. Existe un espacio para la autonomía propia que se manifiesta en la constante reelaboración de estas representaciones, ahora bien, conviene no sobreestimar tal autonomía pues estamos haciendo referencia –en última instancia– al orden social, al poder. Además, el individuo está mediado en esta relación con el mundo simbólico por distintas identificaciones –o identidades– colectivas, lo cual nos obliga a parcelar los discursos para entender por qué los individuos se organizan y deciden tomar partido, a través de diversas formas de acción colectiva, en la construcción de estas representaciones. Es a través de este salto cualitativo que las identidades colectivas se transforman en agentes participantes, afectándoles ahora una estructura de oportunidad.

¹⁶ Fuente: Estadística de la Enseñanza Universitaria en España, del Instituto Nacional de Estadística para el curso 2007-2008.

¹⁷ Ibid.

¹⁸ Este estudio de caso comprende el periodo que va desde el comienzo de la segunda legislatura de Jose Luis Rodríguez Zapatero hasta mediados de diciembre de 2009; y se realizó en el marco de la asignatura “Métodos y Técnicas de Investigación Social” impartida por la Facultad de Ciencias Políticas y Sociología de la Universidad Complutense de Madrid.

Es dentro de este marco complejo que una representación concreta –en nuestro caso, el estudiantado– se construye por mediación de lo que *otros* dicen de él, organizando a su vez la interacción de los agentes y, por tanto, conformándose la representación concreta en un elemento relacional donde la veracidad de las definiciones, su racionalidad, no es tan importante como que se crea en ellas.

Para el caso que nos ocupa, esto se traduce en que los cuatro agentes que hemos identificado –estudiantes, profesorado, órganos de gobierno universitario, y Gobierno– generan discursos parciales –con sus propios marcos de referencia más amplios– que pugnan por imponerse. Esta ‘lucha’ se da en un terreno de juego, en una estructura de oportunidad, donde el poder está muy presente y, por la naturaleza del medio de comunicación, se confunde con el canal a través del cual se genera esta interacción, llegándole al lector una representación no aséptica que ha de reconstruir a través de las partes.

Este proceso podemos representarlo como un diamante en el que cada agente es colocado en un vértice por el mismo diamante –EL PAÍS– discutiendo con los demás agentes en el interior. Nuestro objetivo será entonces deconstruir esa discusión a través de los discursos parciales que nos presenta el diamante, para llegar así a la representación final que el medio hace de los estudiantes y del Proceso.

Los estudiantes: Caracterización para la deslegitimación

“... ya no es Bolonia sí o Bolonia no. La disyuntiva se abre entre la Universidad convencional, con sus autoridades elegidas según la legalidad democrática vigente, con sus estudios reglados, sus formas de evaluación objetivables, sus títulos homologados y también todos sus defectos e imperfecciones, y una seudouniversidad autogestionaria y espontaneísta donde imperaría el autoaprendizaje, las evaluaciones serían objeto de ‘pacto’ entre alumnos y profesor, y al final quien validaría los títulos sería ‘la Asamblea’” (Joan Baptista Culla i Clarà¹⁹).

De la desinformación a la demagogia

Los estudiantes aparecen como los portadores de la oposición al Proceso de Bolonia, hasta el punto que la crítica y el rechazo al mismo cobran vida a través de este agente, conformándose en una prosopopeya que facilita la representación de un binomio (estudiantes - rechazo al Proceso) como un todo uniforme que responde a una amalgama de argumentos bastante inconexos.

Así, los estudiantes aparecen como un grupo homogéneo cuya principal característica es la desinformación sobre un proceso complejo que no son capaces de entender pero que a la vez es extremadamente sencillo en su explicación, formulándose una paradoja que se resuelve a través de dos posibilidades discursivas: la manipulación o el *anti-sistema*. Ambas bifurcaciones confluyen, no obstante, en otra piedra angular de la representación de los estudiantes, ahora ya más propia de su composición como grupo que de su argumentario; a saber, la inmadurez natural de la juventud. Volveremos sobre esto más adelante.

La crítica, y por tanto los mismos estudiantes, es presentada constantemente como infundada, mediante la exposición de unos datos objetivos y evidentes por sí mismos que no necesitan de explicación. Estos datos, o contra-argumentos, son las opiniones vertidas en forma de entrevista o artículo de opinión por voces presentadas con autoridad, una autoridad que tiene una doble función pues, por un lado, es la que permite la obvie-

¹⁹ Joan Baptista Culla i Clarà es historiador, actualmente ejerce como profesor en la Universidad Autónoma de Barcelona, y es colaborador habitual del periódico EL PAÍS

dad del dato, y por otro, introduce la dicotomía madurez - juventud que permite una explicación sencilla y automática a la desinformación, a la par que cuestiona la validez del origen de la crítica. Es decir, consigue un doble objetivo, deslegitimar al grupo que sostiene el argumento y desmentir el argumentario. La fuerza que cobra así la autoridad no hubiera sido posible, o habría sido menos eficaz, de no haberse producido la asimilación entre grupo y discurso, lo cual, a su vez, se consigue mediante este tipo de contra-argumentación.

Como consecuencia de esta desinformación aparece el estigma de la demagogia. La crítica a Bolonia aparece así desdibujada por una desinformación que lleva a los estudiantes a confundir la misma con una serie de temáticas que, de manera tangencial o directa, afectan a la universidad en su conjunto, pero que poco o nada tienen que ver la reforma. Este no ha lugar se traslada de nuevo desde los argumentos al grupo, y de la inconsistencia argumentativa se desliza a la incoherencia personal, en la que los estudiantes pertenecientes a una de las generaciones «*con mayores posibilidades de la Historia de España*» desaprovecha sus oportunidades académicas y profesionales para entregarse a una irreflexiva protesta. Es ahora cuando el carácter asambleario y espontaneísta de la movilización estudiantil toma, en la lógica discursiva, una clara bifurcación:

El Estudiante Manipulado

Puede ser localizado, temporalmente, en los inicios de la cobertura informativa que va más allá de la mera “nota informativa”, y que no se limita a reproducir la información suministrada por una agencia de noticias. Sin embargo, rápidamente es relevada por la variante *anti-sistema*, para volver a cobrar relevancia con la aparición de manifestaciones más multitudinarias, aunque hay que observar que, según hablemos de edición nacional o edición autonómica, aparece un mayor o menor grado de co-habitación entre ambas variantes. Así, la reaparición de la versión que nos ocupa, se muestra con mayor fuerza en la nacional, siendo en la autonómica catalana o valenciana algo menor. No obstante, hemos de resaltar que esta tipología no es absoluta, pudiendo existir distintos grados de ambos tipos incluso en un mismo artículo.

De este modo, el *estudiante manipulado* encuentra el origen de su desinformación y la causa de la demagogia en un tercer agente que, de manera malintencionada, está introduciendo esta distorsión de la reforma en el estudiantado. Este agente, siempre que se descubre explicitado, es un sector del profesorado que ante la posibilidad de una pérdida de poder en la universidad por el Proceso, decide desde la sombra agitar a un estudiantado que resulta fácil de manipular.

Como consecuencia de esto se produce una traslación de la responsabilidad a este tercer agente que lleva pareja una completa deslegitimación del argumentario crítico de manera automática. Así, el resto de contra-argumentación resulta accesorio, pues la crítica es presentada como interesada frente a una reforma que busca el bien común y trata de acabar con este tipo de prácticas en la universidad. A su vez, esto tiene consecuencias sobre la representación de Bolonia ya que, de un lado, aparece como la solución para la endogamia universitaria y otros males que padece la universidad española; de otro, se presenta al Proceso como la encarnación del progreso, retomando la vieja tradición de la cultura política española de asimilar lo europeo con el avance –profundizaremos sobre este aspecto cuando abordemos la representación del Gobierno–.

Por último, el *estudiante manipulado* aparece así como un mero instrumento al que es mejor ignorar, quedando desacreditados no sólo sus argumentos sino ellos mismos como grupo, y apartándolos a la invisibilidad.

El Estudiante Anti-Sistema

En este tipo de variante discursiva el estudiante ya no aparece 'exento' de la culpa originaria sino, todo lo contrario, esta se ve acentuada. De este modo, el origen de la desinformación aparece en una fuerte ideologización del estudiantado que más que oponerse al proceso concreto de reforma, se encuentra en oposición constante y beligerante a cualquier actuación de carácter institucional, dónde el aspecto ácrata queda delimitado como pecado original.

Se presentan, además, como doblemente confundidos pues, no sólo no han entendido el Proceso, sino que toman como referentes ideológicos a elementos 'viejos' de la historia como pueden ser *el Che* o Lenin. Así, Bolonia no es más que una excusa, pues están «*contra el marco básico de funcionamiento de cualquier universidad occidental*». En este sentido, más que verse acentuado el aspecto infundado de la argumentación, se resalta el contenido necesariamente violento de todas sus actuaciones.

Una vez se asimila al *estudiante anti-sistema* con lo 'viejo', se pasa a presentar a la reforma como la encarnación del progreso, de modo similar a lo que ocurría en el anterior tipo. Si bien este aspecto consigue remarcar con mayor intensidad, pues produce una clara confrontación entre lo 'viejo' y lo 'nuevo'. Así, suele recurrirse a explicaciones psicologicistas para describir un miedo al cambio intrínseco al romanticismo que profesan los *estudiantes anti-sistema*. A la par que suelen ser descritos como fuertemente asamblearios, espontaneístas y ácratas, apreciamos una traslación de estas categorías –a través de la asimilación con la violencia– a la 'anti-democracia'.

Este carácter anti-democrático resulta fundamental para entender que este tipo consiste en una acentuación de la 'maldad' del resto de rasgos compartidos con el *estudiante manipulado* y suele ser enmarcado dentro de un contexto más amplio de incongruencias personales donde los estudiantes están carentes del sentido de la realidad.

Rasgos comunes: La inmadurez como piedra angular

Entendiendo el papel que juega el rasgo implícito de la inmadurez en la representación del estudiantado se nos presenta una coherencia discursiva mucho más rica. Por un lado, los rasgos más o menos inconexos cobran un nuevo sentido; por otro, se perfila una relación con el resto de agentes mucho más explícita, en la que se observa una demanda de subordinación de corte tradicionalista.

La inmadurez se presenta, en primera instancia, como un rasgo inherente al grupo, al cual se recurre como explicación última de sus actuaciones. De esta naturaleza inmadura del estudiantado, se derivan las explicaciones sobre sus posturas y actuaciones. Se trata del "hombre es un lobo para el hombre" del discurso.

Así, la desinformación que caracteriza toda representación sobre el discurso de la crítica, y por tanto del estudiante, deriva de una inmadurez que le impide tomar una actitud reflexiva ante el Proceso. Esta idiosincrasia irreflexiva tiene traducción propia para los dos tipos de estudiantes que hemos localizado. Así, en el *estudiante manipulado* se traduce como la incapacidad para asimilar críticamente la manipulación de la que es objeto, lanzándose de este modo con gran facilidad a la repetición sin sentido de las consignas ofrecidas. En lo que se refiere al *estudiante anti-sistema*, su traducción se manifiesta en el carácter romántico de su modo de vida, siendo objeto de una fuerte ideologización que podría haber evitado con mayores dosis de madurez. La realidad, por tanto, se nos revela aquí como algo reservado para la madurez, siendo este veto el que dirigirá la colocación del resto de agentes con respecto a la crítica de Bolonia.

Fruto también de esta falta de madurez emana otro de los atributos que más se acentúa de los estudiantes, su carácter violento. Esta violencia es fruto de una actitud impulsiva que deviene del carácter irreflexivo que se asocia con la inmadurez.

Esta virulencia tiene un doble efecto. Por un lado, trasciende, en lo que se refiere a sus connotaciones negativas, al grupo, y se traslada a la propia universidad, de modo que mediante las ocupaciones y otras acciones colectivas, la honorabilidad de la institución universitaria queda denigrada al ser interrumpida su actividad normal –la cual encarna el bien común– de manera violenta y anti-democrática. De otro lado, tenemos que esta violencia impide el diálogo, el debate, pues este ha de realizarse por los canales democráticamente constituidos y no mediante el chantaje. La violencia se nos muestra así como la negación del agente, del estudiante, el cual de nuevo ha de ser relegado a la invisibilidad.

A su vez, el diálogo democrático se ve negado por el carácter minoritario e irrelevante del grupo, lo cual hace que cualquier debate sea un falso debate. A lo que hay que añadir la falta de pragmatismo e irresponsabilidad del grupo. De la conjunción de ambos factores observamos que el debate se convierte así en algo improductivo cuyos resultados, de darse, no serían los adecuados.

Finalmente, hemos de hacer referencia un tipo de estudiantado que se construye por oposición al que hemos descrito bajo este epígrafe. Así, encontramos al alumno mayoritario –por lo general estudiante de alguna ingeniería–, que participa responsablemente en la vida democrática de la universidad y reniega del *estudiante anti-sistema* y del *estudiante manipulado*. Este reconoce aspectos positivos y negativos en la reforma, lo cual se naturaliza, ya que lo propio de la reflexión se manifiesta en reconocer la imposibilidad de lo deseado. Este alumno estaría, por tanto, más cerca del siguiente agente que pasaremos a analizar, el profesorado.

La respuesta a los estudiantes: Adaptación del resto de los agentes

A continuación pasaremos a analizar las representaciones parciales de los agentes restantes. Para ello conviene recordar que, tal y como adelantamos, las tomas de partido de los distintos agentes se llevan a cabo en relación a *algo*, es decir, estos discuten con *alguien* sobre alguna cuestión. En esta discusión los discursos de los agentes van siendo representados parcialmente, de tal modo que se produce una recolocación constante en relación a las representaciones del resto de agentes.

En nuestro caso, el análisis de los otros agentes será en relación a la imagen descrita de los estudiantes, pues los restantes discuten con ellos, se posicionan en relación a su representación.

El profesorado

Frente a la inmadurez irreflexiva de los estudiantes, el profesorado se presenta como un grupo portador de una madurez y una capacidad de reflexión superiores, esto les permite tener una visión más ‘correcta’ del Proceso, pues la información que manejan al respecto es bastante más cercana a la realidad de la que maneja el estudiantado.

Sin embargo, esta visión más realista sobre Bolonia no les impide mantener ciertas reticencias sobre el mismo, pues su mayor capacidad reflexiva les permite entender que existen aspectos positivos y negativos que, de nuevo, se presentan naturalizados. En la teoría, la idea de Bolonia es buena –armonización a nivel europeo, movilidad– y descrito asépticamente así lo parece; pero se recoge la duda sobre si los estudiantes en parte tienen razón. Ahora bien, esta crítica o reticencia sobre la reforma aparece como nueva y distinta a la

que realiza el estudiantado pues, al realizarse con unas mayores dosis de madurez –exposición sosegada, no violenta y democrática–, se convierte en «*reticencias*» y no en crítica.

Esta cuestión entronca directamente con la problemática del debate, al cual el profesorado está abierto, siempre y cuando sea riguroso y maduro. Por lo general, se lamentan de que no haya podido realizarse, pues habría sido algo beneficioso para todos. Así, se presenta a los profesores como un grupo más preocupado por el bien general que los alumnos, pues el tema del debate se enfoca hacia el bien general y no a intereses particulares. Obviamente, de esta representación, estamos excluyendo a aquel sector minoritario que está detrás del *estudiante manipulado*.

En definitiva, a través de la temática del debate, observamos algo muy importante en esta representación del profesorado. Este grupo hubiera deseado realizarlo, sin embargo, se ha visto privado de este elemento democrático por la actitud del estudiantado –en parte mediado por su carácter ácrata–, el cual, pese a que podrían entenderse en ciertos matices sobre Bolonia, no está dispuesto realmente a llevar un debate riguroso que podría desmontar su argumentario. Con esto queda patente que, aún siendo el grupo que podría estar más cercano al estudiantado por sus reticencias, se establece una clara oposición –a través de la madurez– entre profesorado y estudiantado, colocando a los primeros en una posición más cercana al resto de agentes –órganos de gobierno universitario y Gobierno– que a los estudiantes.

Por último, la representación del profesorado afecta a la presentación de Bolonia en el sentido del cambio, del progreso. Así, el Proceso aparece como un cambio que es imparable –ya está aquí, está a las puertas– que trastocará completamente la universidad a, en principio, mejor. La oposición surge del temor al cambio, dónde se pasa de lo ‘antiguo’ a lo ‘nuevo’ a través de «*una economía del conocimiento competitiva y dinámica*».

Los órganos de gobierno universitario

Son presentados como el agente más distante y opuesto a los estudiantes, siendo su grado de madurez, reflexión y buen hacer el mayor de todos los agentes.

Su comportamiento se presenta como intachable, sobre todo en lo que se refiere a la respuesta ante la violencia de los estudiantes. Así, el rechazo a hacer uso de la represión, que legítimamente podrían haber solicitado a los Cuerpos y Fuerzas de seguridad del Estado, es a veces tildado de excesivo, sin embargo, esta acusación es bastante minoritaria, siendo lo más representativo el elogio. Del mismo modo, y pese a la virulencia estudiantil, han mantenido siempre unos cauces de diálogo ante las ocupaciones, demostrando de este modo un gran talante democrático. En los casos de fracaso de este diálogo, la culpabilidad recae en los estudiantes, los cuales debido a su inmadurez y ceguera ante la realidad, imposibilitaron la democracia. Diálogo y democracia son sinónimos de estos órganos, encontrando una traslación en la que las connotaciones negativas de la crítica se trasladan de manera inversa a estos órganos de gobierno y, por extensión, a la misma universidad.

En este sentido, la universidad y sus órganos de gobierno, aparecen dotados de una moralidad muy superior que le permite demandar a los estudiantes una subordinación que no encuentra. De esta demanda, paradójicamente, se ha eliminado en la representación todo el componente autoritario que inherentemente la acompaña. Así, y apoyándonos en Wolf²⁰, la universidad aparece como un abuelo bonachón que se encuentra al margen del sistema represivo del Estado, siendo la encarnación de una moral determinada, ya que premia el

²⁰ Eric Wolf, "Santa Claus: Notas sobre una representación colectiva," En *Lecturas de antropología social y cultural: la cultura y las culturas*, ed. Honorio M. Velasco Maillo (Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia, 2008).

comportamiento correcto dentro del sistema ideológico capitalista, sustituyendo a Dios en el papel moralizante.

Siguiendo con este papel moralizante, en el que el estudiante joven e inmaduro descubre la verdadera realidad de la mano del sabio adulto, los órganos de gobierno son los encargados de corregir la visión errónea que tiene el estudiantado sobre el Proceso. Además, ocupan un papel de cara a la sociedad muy importante, pues tranquilizan a la opinión pública –y en cierto modo la vacunan– de los extravagantes argumentos que maneja la crítica a la reforma.

Un ejemplo muy clarificador de lo que aquí estamos exponiendo, son las palabras de Juan Manuel Cortés, vicerrector de la Universidad Pablo de Olavide:

“[En] la Pablo de Olavide, se comenzaron a implantar experiencias piloto en 2003. El vicerrector de Docencia recuerda también la actitud negativa de los alumnos al inicio de aquellas experiencias. *“Salieron en una foto de EL PAÍS hacia 2003 y ninguno parecía estar especialmente contento. Sin embargo, con el tiempo, se han ido dando cuenta de las ventajas”*, dice.

(...) En cuanto a las voces contrarias a Bolonia, Cortés lo achaca a una falta de información: *“Se cree que el plan significará la privatización, cuando la Universidad seguirá siendo pública. Nosotros hemos tratado de dar suficiente información. De hecho, hicimos un debate público.”*

Por último, y como muestra de la enfatización de su carácter moralizante, cabría señalar que en todo momento aplauden y dan la bienvenida a los actos en defensa de la universidad pública. Asociando el carácter público de la universidad a la democracia, lamentan que las protestas estudiantiles tengan ese sesgo anti-democrático y desearían poder participar en el futuro, con unos estudiantes bien informados, en la defensa conjunta de la universidad pública.

El Gobierno

El Gobierno aparece como el chivo expiatorio de todos los agentes, como aquel responsable último de todas las culpas, de todos los males que cada uno de los agentes describe.

Así, para los estudiantes, el Proceso se traslada al Gobierno, siendo la crítica que portan un rechazo al mismo Gobierno pues, al ser este el que lleva a cabo la reforma, es él el que ha de dar explicaciones y responder a las demandas. Si bien es cierto que a través de la autoridad se produce una traslación de responsabilidades a los órganos de gobierno universitarios, esta no es completa, ya que se reconoce implícitamente que estos órganos no son más que las correas de transmisión de Bolonia.

Por su parte, los órganos de gobierno universitario se identifican a sí mismos como tales correas de transmisión, facilitando y protagonizando la traslación de responsabilidades. De este modo, se culpa al Gobierno en una doble dimensión. De un lado se le acusa de no haber realizado un esfuerzo suficiente para explicar de manera sencilla y contundente la reforma pues, al ser una iniciativa gubernamental, es suya la responsabilidad de explicar a la sociedad en qué consiste Bolonia y las razones por las que es necesaria su aplicación. Por otro lado, aparece un reconocimiento tangencial a la crítica, al achacar al Gobierno la culpabilidad de haber mezclado Bolonia con reformas pendientes de la universidad española, habiendo facilitado la confusión y la desinformación por pretender condensar objetivos distintos en una misma reforma.

Y es mediante este último punto que conectamos con el profesorado. Este, en su papel portador de la neutralidad, del “tiene cosas buenas y malas” naturalizado, critica la actuación del Gobierno ante la reforma a la vez que lo excusa. Así, presentan un problema más amplio como es el de la educación en España, resaltando su carácter estructural que, para abordarlo correctamente, debería reformar también la educación secundaria. En

este sentido, la degradación de la educación se presenta como inevitable, del mismo modo que lo es el Proceso, siendo este último un proceder típico de la cultura política española, a saber, no correctamente planificado y parcial, que no toca los problemas estructurales. En este sentido proceden a otra traslación de responsabilidad, ahora a toda la sociedad, pues la ciudadanía no ha sabido exigir de manera adecuada responsabilidades al Gobierno y a la universidad.

Retomando la culpabilidad por no haber informado correctamente parecería, a primera vista, que existe una paradoja entre las representaciones de los estudiantes y del Gobierno. Así, si afirmamos que el origen de la desinformación es, tanto en el *estudiante manipulado* como en el *estudiante anti-sistema*, su inmadurez para afrontar de manera reflexiva la manipulación y la ideologización respectivamente; entonces, ¿qué hubiera solucionado una correcta actuación informativa por parte del Gobierno? Una vez más la respuesta no nos viene dada sino que hay que descubrirla.

La crítica de la desinformación es meramente instrumental, pues lo que esconde esta crítica es un ataque al Gobierno por no haber contenido de manera adecuada a los estudiantes, a la protesta. Efectivamente, lo que provoca la inquietud de los agentes no es tanto las movilizaciones estudiantiles como que estas tengan visibilidad, que trasciendan de los minoritarios estudiantes a otros sectores de la sociedad. Esto se nos presenta con mayor fuerza si introducimos en el análisis cuál es el modelo informativo que se le demanda al Gobierno para informar adecuadamente sobre el Proceso.

En primer lugar, esta campaña informativa ha de tener como pilar fundamental un cierre de filas de toda la comunidad universitaria –orquestada desde el gobierno–, ante los ataques violentos del estudiantado. Esto, más que buscar informar sobre el Proceso, lo que trata es de deslegitimar, a través de sus actuaciones, al grupo que porta la crítica. Sin embargo, resulta más relevante, para lo que aquí queremos ilustrar, observar el modelo propuesto por los rectores:

“Los cinco rectores [donde las protestas contra el plan Bolonia son más fuertes (Autónoma de Barcelona, Barcelona, Complutense, Valencia y Sevilla)] habían reclamado el miércoles una publicidad similar a la que se hizo antes de la llegada del euro en 2002.”

No debe resultar pretencioso ni valorativo afirmar que la campaña publicitaria sobre la llegada del euro no tenía como objetivo proporcionar a la sociedad una información fidedigna sobre las razones que llevó al gobierno a adoptar al euro, ni tampoco alumbró las posibles consecuencias del mismo. En otras palabras, los objetivos de tal campaña informativa –al estilo euro– no es informar a los estudiantes para que consigan reflexivamente llegar a adoptar una actitud diferente ante Bolonia, sino ‘vacunar’ a la opinión pública de las críticas que vierte el grupo. Con esto, los órganos de gobierno universitario demandan al Gobierno de la nación que adopte el papel moralizante que hasta ahora habían desempeñado, pues sus esfuerzos, por falta de medios, está siendo en balde y no van a permitir que se les achaque a ellos la responsabilidad de un posible fracaso en la reforma.

Por último, en esta petición al Gobierno, encontramos una asimilación de Bolonia con Europa que ya habíamos introducido en nuestro análisis. Dicha equiparación es bastante recurrente y resulta bastante explícita en muchas ocasiones:

“Ir contra eso [, el Espacio Europeo de Educación Superior,] sería ir contra Europa” (Secretario de Estado de Universidades)

Analizar detenidamente las consecuencias y razones de por qué, en la cultura política española, encontramos tan repetidamente esta asimilación, para justificar una reforma concreta, resultaría de gran interés. Sin embargo, esta cuestión se escapa de los objetivos de nuestro análisis. De este modo, nos bastaría con señalar lo obvio: Europa encarna el progreso, un progreso que tiene partes buenas y malas pero que, gracias a él, podrán ser superadas las negativas en un futuro gracias al avance constante que significa Europa. A esto hay

que añadir algo que en nuestro análisis ya apareció, a saber, que en nuestra cultura política existe una consideración bastante negativa de nuestras instituciones –lo que aquí se traduce en una constante y reiterada infravaloración de la universidad española–, las cuales han de tener como referente una Europa más que idealizada.

Los estudiantes ante el EEES: información, participación y barreras socioeconómicas

Se ha convertido en un lugar común afirmar que los estudiantes carecen de información acerca del Proceso de Bolonia y sus consecuencias. Esta idea no es sólo habitual en los medios de comunicación como, a modo de ejemplo, hemos visto en EL PAÍS al respecto de la representación del estudiantado en este periódico. Está igualmente extendida entre la clase política. Tomando a modo ilustrativo la interpelación de 28 de noviembre de 2007, de la diputada Cañigüeral Olivé (ERC) a la entonces Ministra de Educación y Ciencia, Mercedes Cabrera, acerca de la implantación del EEES en nuestro país, podemos observar como la primera afirmó que “los estudiantes, que se están quejando a nivel de todo el territorio del Estado, no están enterados, no tienen conocimiento de lo que representa este nuevo modelo de educación superior”²¹. En su respuesta, las palabras de la Ministra van en el mismo sentido:

[I]nformar a los estudiantes universitarios no es ninguna tarea fácil porque los mecanismos de representación de los estudiantes son los que son y los conocemos (...)

Ahora bien, nosotros hacemos un esfuerzo para informar a los estudiantes, pero los estudiantes pueden intentar también un esfuerzo para informarse porque la información está ahí. Toda la información del proceso y de los objetivos del espacio europeo de Educación Superior está colgada en la página web del Ministerio de Educación, accesible a cualquier estudiante que quiera acercarse a ella. Es verdad que hay que ayudar a entender esa información, pero la información está ahí y nosotros estamos poniendo en marcha en la medida en que podemos (...) los mecanismos que creemos más razonables para que los estudiantes tengan toda la información y se incorporen plenamente al proceso. (Diario de Sesiones, 2007, p. 15174)

Si bien la Ministra hace hincapié en los problemas del sistema de representación estudiantil, como gran impedimento para que la información llegue hasta los estudiantes, parte en su afirmación de la misma premisa que la diputada de ERC, la desinformación de los alumnos. Dejando a un margen la insinuación de la Ministra de que los estudiantes no están informados por falta de voluntad, pues la información es «accesible a cualquier estudiante que quiera acercarse a ella». La idea de la desinformación también cunde en la bibliografía especializada. Una bibliografía más que escasa, pues apenas existen trabajos que estudien la participación y el nivel de información del estudiantado con respecto al EEES. En uno de estos pocos estudios podemos encontrar:

A nuestro entender, podría entenderse la manifestación [de los estudiantes en Barcelona] como un claro ejemplo de denuncia a la no participación y a la desinformación, pero ¿acaso se ha planteado cómo podrían participar los estudiantes de manera efectiva e informada en el Proceso de Bolonia? Realmente, lo preocupante es que sólo se preste atención a los estudiantes cuando éstos salen a la calle tras una pancarta y existe una repercusión mediática.

Nadie se plantea realmente por qué sucede esto. (Michavila y Parejo: 106)

Ciertamente es preocupante que nadie preste atención a los estudiantes, pero es aún más alarmante que nadie se pregunte el porqué de este ostracismo. Sea como fuere, la idea de la desinformación también parece

²¹ Diario de Sesiones del Congreso de los Diputados, 2007, p. 15173.

estar presente entre los estudiantes; así el periódico PÚBLICO²² al cubrir distintas manifestaciones, y entrevistar a alguno de los estudiantes allí presentes, llega a la siguiente conclusión:

Salvo los estudiantes más reivindicativos y movilizados muchas veces activos también en otros frentes, el grueso de la población universitaria parece estar desinformada. Los propios representantes del movimiento anti-Bolonia siempre se han quejado de la falta de información e, incluso, han acusado a las autoridades universitarias de aplicar el proceso de manera velada.

De esta información podría desprenderse que estamos ante una situación extremadamente paradójica, pues los estudiantes estarían reclamando una información que el Ministerio competente tiene a disposición de todo aquel que quiera acercarse a ella. Muchas veces la retórica política suele dar pie a situaciones similares que en la mayoría de los casos se explican por el modo en que se identifican y definen los problemas políticos; unas construcciones –de los problemas– que a su vez generan representaciones y discursos antagónicos sobre unos hechos que en apariencia son los mismos. Por tanto, parecería sensato concluir que ambos actores, estudiantado y autoridades ministeriales, se están refiriendo a cuestiones bastante diferentes. Para ahondar en esta confusión debemos referirnos al polémico artículo que publicó el Rector de la Universidad Complutense de Madrid, Carlos Berzosa, en el periódico EL PAÍS el nueve de junio de 2008²³:

¿[P]or qué dicen lo que dicen sus detractores [refiriéndose a los estudiantes movilizados contra la implantación del EEES]? ¿se han inventado un enemigo irreal? Creo que no, que los peligros que señalan son reales (...). ¿Se puede desprender de los documentos elaborados acerca de la convergencia, y de las propuestas pedagógicas presentadas como panacea, algo de lo que los estudiantes denuncian? Pues sí, creo que sí.

El Rector, con estas palabras, está afirmando que los estudiantes están bastante informados, pues no sólo no «se han inventado un enemigo irreal», sino que además, han localizado en las reformas planteadas por el Proceso una serie de peligros que son ciertos. Hay dos preguntas entonces que se antojan elementales para arrojar algo de luz a este conflicto, a saber: (1) si los estudiantes están realmente informados; y (2) qué clase de información están reclamando estos estudiantes, pues si han localizado una serie de peligros reales –según el Rector–, es que manejan una información veraz. Intentemos responder en primer lugar a la segunda pregunta para después adentrarnos más sólidamente en la primera.

A tal fin, de nuevo el artículo del rector Berzosa nos presta una grata ayuda:

[H]ay que reconocer que el proceso de convergencia en nuestro país ha sido un despropósito. (...) Llevamos demasiado tiempo hablando de Bolonia, confundiendo a profesores y estudiantes. Se está dejando pudrir el proceso de reformas por falta de directrices claras. Parte del profesorado se encuentra desmotivado, cuando no enfadado por la burocracia.

Las inquietudes que le llevan al Rector a calificar el Proceso de «despropósito», en su aplicación en nuestro país, serían las mismas que una parte del profesorado manifiesta y les lleva a estar cada vez más descontentos con el mismo, también según el Rector. Se trataría, por tanto, de una problemática derivada de la «falta de directrices claras», que llevaría a parte de los distintos estamentos universitarios a desconocer la dirección y objetivos de las reformas. El origen de este desconocimiento vendría dado por el modelo de gobernanza con el que se intenta llevar a cabo la convergencia de la Educación Superior, a saber, el Método Abierto de Coordinación –MAC–. Este método se aplica en el Tratado de Lisboa como instrumento de implementación de la Estrategia que se define en la capital lusa. Aunque su origen es anterior, es en el marco de esta Estrategia

²² Lea Del Pozo, "Bolonia radicaliza a una parte de los estudiantes," *Público*, 3 de diciembre de 2008. <http://www.publico.es/espana/180214/bolonia/radicaliza/parte/estudiantes>.

²³ Carlos Berzosa, "Sí a Bolonia, pero no así," *EL PAÍS*, 9 de junio de 2008. http://www.elpais.com/articulo/educacion/Bolonia/elpepusocedu/20080609elpepiedu_2/Tes.

cuando comienza a aplicarse para alcanzar el EEES. Como indica Jordi Planas²⁴, el MAC implica una nueva división multinivel de la responsabilidad y el poder en lo que respecta al sistema educativo. Esta metodología se desarrollaría mediante la creación de unos indicadores y objetivos comunes, supervisados por los propios Estados de manera recíproca. Planas indica la «previsible consecuencia» de este método, a saber, la creación de instancias independientes que dirijan el Proceso de manera centralizada e irresponsable:

Esta forma central de ejercicio de poder, mediante instrumentos de evaluación y control centrales, se convierte en gran medida en “irresponsable” respecto a la “aplicación” y sus “efectos”. (...) Centralizar el control y descentralizar la responsabilidad de ejecución es uno de los efectos de este tipo de modalidad de “gestión” de los cambios en los sistemas educativos. Poder y responsabilidad pueden alejarse física y políticamente. Mediante instancias técnicas de seguimiento y evaluación, aparentemente independientes, podemos estar en presencia de mecanismos de acción política real que escapan al control político democrático al que tienen derecho los ciudadanos. (Planas)

Más allá de los peligros de sustracción política a los ciudadanos, o de pésimas políticas de comunicación que alejan a la ciudadanía de los procesos de tomas de decisiones multinivel; la irresponsabilidad y la descentralización, de los efectos y responsabilidades de llevar a cabo las decisiones, puede generar situaciones de incertidumbre y desconocimiento con respecto a los objetivos perseguidos mediante el MAC. Sobra decir que esto no es necesariamente así, pero la dificultad está presente; una dificultad que en la implantación del EEES se habría tornado en incertidumbre. Tal situación de incertidumbre chocaría frontalmente con la idea, generalmente extendida, de que los estudiantes carecen de información, pues esta falta de información estaría entonces compartida por más sectores de la universidad, es decir, no sería algo exclusivo del estudiantado. Sobra también decir que la imagen presentada por EL PAÍS de un estudiantado desinformado frente a unos órganos de gobierno y profesorado mejor informados sería entonces falsa. Si volvemos ahora a la información aparecida en PÚBLICO sobre la aparente desinformación estudiantil, y sus demandas de una mejor información, deberíamos enmarcarla en el contexto del MAC y de la «falta de directrices claras» que el señor Berzosa describe. De este modo, la exigencia de los estudiantes no sería muy distinta a la del resto de estamentos universitarios, y estaría encaminada a solventar la situación que el Rector define como de «falta de directrices claras». El lugar común de la desinformación de los estudiantes parecería entonces algo difícil de justificar, pues en todo caso cabría hablar de una desinformación generalizada. Si bien podríamos, alternativamente, enmarcar la información del estudiantado en unas cuotas inferiores a la del resto de agentes, para así justificar lo que hemos calificado de lugar común, nos quedaría por solventar la siguiente aporía, a saber, que los desinformados estudiantes han localizado peligros reales en la implantación del EEES²⁵. Atendiendo a que los recursos, tanto intelectuales como sociales, necesarios para iniciar y mantener una movilización como la que está protagonizando el estudiantado, no son exiguos. Más aún teniendo en cuenta la paulatina extensión que ha experimentado la misma entre el profesorado, como atestigua el manifiesto firmado por unos trescientos profesores catalanes²⁶, o la carta al gobierno de los rectores de las cinco universidades más afectadas por las movilizaciones solicitando su ayuda para implantar las reformas en un contexto adverso. En fin, se tratan de unos recursos que necesitan de información, de una información que, porque es reinterpretada, es movilizadora. Se puede estar de acuerdo o no con ella, pero que ha de reconocerse su existencia. Nos referimos, en suma, a que el estudiantado se ha constituido como el agente politizador de la reforma, o si se quiere, como aquel que ha introducido el conflicto y ha llevado a la esfera pública el debate. Esto exige infor-

²⁴ Jordi Planas, "Querían recursos humanos y llegaron ciudadanos. Reflexiones sobre el proceso de construcción del Espacio Europeo de Educación," *Revista de la Educación Superior* XXXIII(2), núm. 130 (2004).

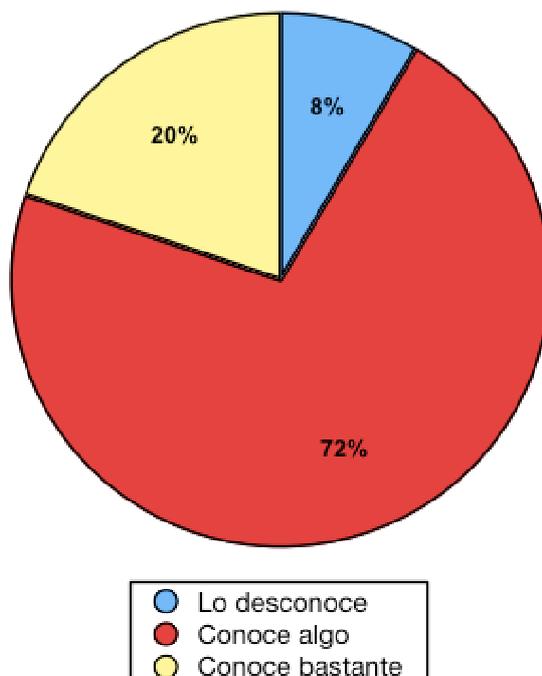
²⁵ Podría parecer que aquí estamos haciendo nuestras las críticas vertidas por los estudiantes, nada más lejos de nuestra intención, simplemente tratamos de arrojar luz sobre un conflicto complejo y oscuro, por lo que en ciertos momentos hemos de utilizar el «como si» para avanzar en nuestra argumentación. Esperemos que esto quede claro en líneas posteriores.

²⁶ EL PAÍS, "Profesores contra Bolonia,"

http://www.elpais.com/articulo/sociedad/PROFESORES/BOLONIA/elpepisc/20090311elpepisc_6/Tes. 11/03/2009.

mación, de hecho, exige unos niveles de información elevados que permitan delatar aquello que no está presente en la esfera pública. Cabría preguntarse acerca del alcance de la misma, es decir, si esta información es privilegio de un reducido sector del estudiantado –como suele sostenerse– o si, por el contrario, está más extendida entre el alumnado.

Conocimiento del EEES



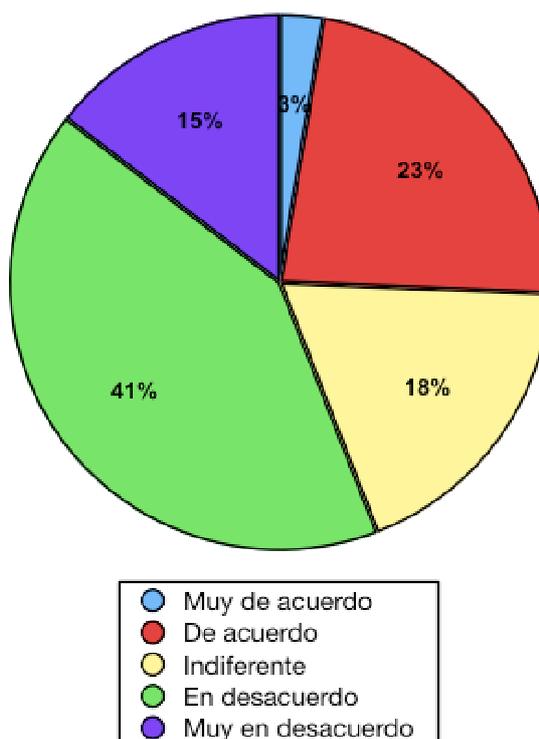
Fuente: elaboración propia

Los datos que arroja a este respecto nuestro estudio²⁷ resultan muy esclarecedores. Tan sólo el 8,4% de los encuestados manifestó desconocer en qué consiste el Espacio Europeo de Educación Superior, frente a un casi 20% que declara estar bastante informado. Si bien es cierto que el grueso de los consultados –más del 70%– se considera informado, se podría argüir que esta mayoría se encuentra escasamente informada pese a que considere lo contrario. Por lo tanto, el conocimiento del Proceso sería patrimonio de un pequeño grupo del estudiantado. Sin embargo, el estudio desagregado de los datos sobre el nivel de información acerca de la implementación del EEES en España, nos sugieren lo contrario. Efectivamente, al preguntar por las distintas reformas que conforman el Proceso en nuestro país, observamos que el nivel de información es alto. Podemos afirmar que prácticamente la totalidad de las reformas son conocidas; siendo las características de los créditos ECTS las más extrañas y aún así más del 60% de los encuestados que conocen el EEES manifestó estar al corriente de las mismas. Considerando, además, que una de las principales fuentes de información

²⁷ El estudio se realizó mediante encuestas distribuidas entre la población estudiantil universitaria de la CAM. El tamaño de nuestra muestra es de 520 individuos, frente a un tamaño de población de 251.291 individuos. Debido a la falta de un marco poblacional, las limitaciones de recursos y tiempo, se utilizó un muestreo no probabilístico. Situando nuestro margen de error en el 4,29% y sobre-representando a la UCM y a los estudiantes de la rama de Ciencias Sociales y Jurídicas. Este estudio fue realizado por Fanny Hdez. Brotons, Irene Esteban Pérez y AUTOR en el marco de la asignatura “Métodos y Técnicas de Investigación Social” impartida por la Facultad de Ciencias Políticas y Sociología de la UCM.

para los estudiantes consultados son las distintas asociaciones de alumnos y el movimiento estudiantil, podríamos concluir que sí existe un núcleo de estudiantes altamente informado, pero que este ha conseguido con éxito transmitir su información al grueso del alumnado. En fin, asistimos a un estudiantado que podríamos considerar bastante informado sobre el EEES, pese al excesivamente extendido lugar común de su desinformación.

Valoración del EEES



Fuente: elaboración propia

Además, este estudiantado rechaza mayoritariamente su implantación. Tan sólo el 25,7% de los encuestados se muestra favorable al Proceso, mientras que más del 55% lo rechaza. Si analizamos la valoración por reformas concretas, en vez de tomar el EEES en su conjunto, observamos que la indiferencia se dispara. La única excepción la encontramos en la homologación de títulos, aspecto que es aplaudido por la abrumadora mayoría. Sin embargo, para el resto de reformas, la indiferencia crece a costa de la aprobación, posicionándose el estudiantado entre el rechazo y la impasibilidad. Esto explicaría que apenas existan grupos organizados de estudiantes que apoyen el Proceso: la movilización es desde el rechazo, y el apoyo al Plan no es capaz de penetrar en la indiferencia. Siguiendo ahora con la valoración de las reformas concretas, los aspectos que más rechazo despiertan entre los estudiantes encuestados son, en este orden: la diversificación de la financiación universitaria, mediante un modelo mixto público-privado por el que puedan participar empresas y otras instituciones privadas en la financiación de la universidad; el establecimiento de un mínimo obligatorio de clases a las que asistir; y la instauración del llamado sistema de becas-préstamo, un programa de préstamos ligados a la renta futura del prestatario, con el fin de ayudar a los estudiantes a financiar sus estudios de posgrado. Estos aspectos coinciden con los puntos en los que mayor hincapié ha hecho la crítica vertida por el estudiantado movilizado. No en vano la labor informativa de estos estudiantes movilizados ha sido muy

importante, llegando a un porcentaje del alumnado muy similar –aunque ligeramente inferior– al que alcanzan los medios de comunicación de masas. Muy lejos quedan los documentos oficiales, tanto los producidos por la Unión Europea como los generados en el estado español, los cuales permitieron conocer el Proceso a apenas un cuarto de los entrevistados. En esta línea se encuentra la información oficial ofrecida por los centros universitarios, la cual es superada por el ‘boca al boca’ entre amigos y/o familiares. El fracaso de las instituciones universitarias y gubernamentales a la hora de informar sobre el EEES es notorio. La procedencia de esta información no es una cuestión baladí, pues juega un papel relevante en la opinión de los estudiantes sobre la reforma. De este modo, nuestro estudio revela que la información procedente de los estudiantes movilizados influye negativamente en la valoración general del EEES. De manera inversa, los *mass media* ejercen una influencia positiva. Estudiantes movilizados y medios de comunicación de masas compiten por ‘ganarse’ al conjunto del estudiantado. No sólo por llegar al máximo número de los mismos, sino por lograr constituir una visión concreta del Proceso como hegemónica. A la luz de los datos no parece demasiado osado afirmar que la partida la van ganando los estudiantes, pese a la desigualdad de recursos. Esta situación podría explicarse por dos motivos principales. De un lado, en la conformación del debate público en torno al ‘Plan Bolonia’, el estudiantado ha tenido un papel protagonista, siendo el agente que ha politizado la cuestión, y obligando así al resto de agentes a discutir en sus términos, sobre sus planteamientos. De otro lado, es probable que la imagen transmitida del estudiante movilizado por los medios de comunicación les haya restado credibilidad ante el conjunto de los alumnos universitarios, los cuales percibirían un distanciamiento irreconciliable entre su experiencia directa –con sus compañeros– y la representación brindada por los medios, limitando así el potencial impacto de estos *mass media*. Sea como fuere, esta representación no ha contribuido a generar un debate público veraz y riguroso, más bien al contrario, ha ayudado a que sea pobre y maniqueo. Un debate en el que se enfrentan, fundamentalmente, dos modelos de universidad diferentes –con sus distintas versiones y matizaciones–, pese a que rara vez esta cuestión se haga explícita. De algún modo, esta idea puede ser rastreada a través de la discusión en torno a la financiación de la universidad. No sólo porque en este tema se aborda una de las relaciones universidad-sociedad más importantes, también porque condensa buena parte del conflicto. Según se responda a esta pregunta se pone de relieve una serie de presupuestos que resultan o encontrados o incompatibles, tanto en lo explícito como en lo implícito, siendo una de las discusiones más enconadas, y en la que la fuente de información ejerce mayor influencia. Precisamente, una de las razones de esta mayor influencia habría que buscarla en la falta de rigurosidad de la discusión: todos los agentes cierran filas en torno al carácter público de la universidad, pero esta universidad, aún siendo pública, puede relacionarse –y financiarse– de distintas maneras con el resto de la sociedad. No debe resultar paradójico. Un debate poco riguroso, en el que no se entra en los detalles ni en el fondo de la discusión, se presta con mayor facilidad al maniqueísmo y a la influencia de la fuente, pues se apelan a valores y presupuestos que se guían más por la lógica amigo-enemigo que por la deliberación pública. La financiación se convierte en un arma arrojada, discutida binariamente y generando más confusión que diálogo, desvelándonos que el conflicto en torno a la implantación del EEES tiene otras muchas dimensiones que, aún no siendo explícitas, engarzan con la pregunta de cómo queremos que sea la universidad y qué papel queremos que juegue en la sociedad. La falta de debate público en torno a estas cuestiones –y en general con respecto al Proceso– es, a nuestro juicio, lo que habitualmente se denomina falta de información. Falta de debate riguroso y desinformación se han confundido en la discusión pública. Una confusión que, a su vez, no ayuda a que la información disponible pueda ponerse en común generando una auténtica deliberación pública. Efectivamente, la repetida demanda de información por parte de todos los agentes implicados –a excepción del Gobierno–, lo que está exigiendo es la posibilidad de que la información disponible –la manejada por cada uno de los agentes– se pueda discutir fecundamente. Al referirnos anteriormente a estas demandas de información, mostramos cómo estas no estaban únicamente circunscritas al estudiantado, sino que era una demanda generalizada entre los estamentos universitarios. Además, planteábamos que estas demandas estaban motivadas por la falta de directrices claras y las incertidumbres generadas por el método de gobernanza con el que se lleva a cabo el diseño y la implantación del EEES. Si a este planteamiento le sumamos ahora la idea de la confusión entre desinformación y falta de debate público, nos toparemos con el problema de la integración del estudiantado. No se trata de repetir lo ya mentado acerca de esta integración, sino de señalar

el protagonismo de esta problemática en las deficiencias de la deliberación pública sobre el Proceso. Suponiendo que los responsables –multinivel (Planas)– de implementar el EEES se encuentran óptimamente integrados²⁸ en este proceso, es la constitución de un agente externo –es decir, no integrado– la que traslada la discusión fuera de los cauces previstos para la implantación. Mediante la movilización política los estudiantes reclaman el derecho a participar en las decisiones que afectan a la universidad, trasladando el debate a los medios de comunicación con los problemas que ya hemos visto que trae este salto. Se pone de manifiesto la ausencia de un espacio en el que los estudiantes puedan poner en común sus posiciones con el resto de agentes implicados, por lo que se trunca la posibilidad de una deliberación pública. Los mecanismos de integración del estudiantado han fallado, poniendo de relieve la ausencia de cauces óptimos para que se establezca un diálogo entre estudiantado y gobiernos –universitarios, autonómicos, nacional y a nivel de UE–. Esta ausencia no sólo se da en el ámbito del MAC, sino que, como ya hemos visto, también afecta a nuestro sistema de representación estudiantil. Si bien en el primer ámbito es el Gobierno el que ha fallado al no facilitar los cauces necesarios para integrar al alumnado; en el segundo observamos que es el propio modelo el que está caduco. No hubiese resultado excesivamente difícil ni costoso una reforma de este último que, a su vez, ejerciera de puente con el plano internacional. Más aún teniendo en cuenta el calado de la implantación del EEES para el futuro de la universidad.

Nos atreveremos a realizar un pequeño esbozo de solución a estas problemáticas de integración. A tal fin, partiremos del presupuesto de que los mecanismos actuales de representación no han fallado por una falta de interés o de responsabilidad por parte del alumnado. Consideramos que trasladar el Proceso –en términos de conflicto– a la esfera pública, es suficiente muestra de lo contrario. Es por esto que hay que buscar la raíz del problema en otro lugar. Un rápido vistazo a las universidades españolas nos permite identificar grosso modo dos modelos de representación. El primero, que llamaremos de asociaciones, consiste en la presentación de candidaturas –principalmente integradas por los miembros de una asociación– a los distintos órganos de gobierno universitario en los que los estudiantes tienen derecho a ser representados. El segundo modelo gira en torno a la Delegación de estudiantes, la cual está conformada por representantes elegidos, o bien por voto universal y directo, o en las aulas –cada clase vota un delegado que pasará a formar parte de la Delegación–. No es el momento de realizar un recorrido por las virtudes y defectos de cada sistema, baste con mentar que ambos modelos, en distinto grado, adolecen de personalismo, partidismo y ‘amiguismo’ (Muñoz-Reja Alonso). Aquí nos interesa señalar dos cuestiones que, en conjunción, explican parcialmente la crisis del sistema de representación. La primera es que la mayoría de los estudiantes alcanzan una identificación con la institución universitaria y un conocimiento suficiente de sus dinámicas y problemáticas, cuando ya sienten que es tarde para iniciar todos los procedimientos necesarios para participar en el gobierno de la universidad. La segunda cuestión se refiere a la rigidez de ambos modelos, que dificulta la aparición de nuevos sujetos de representación ya sean delegados de clase, asociaciones, u otras formas de organización colectiva. Si bien es cierto que un modelo mixto permitiría solventar parcialmente estas dos cuestiones, nos gustaría sugerir otra fórmula que, por su flexibilidad, hubiese sido fácil y rápidamente implantable de cara a integrar más óptimamente al estudiantado en el diseño e implementación del EEES. Nuestra propuesta se basaría en la creación de unos Consejos de estudiantes a nivel de escuela o facultad, que introdujesen el dinamismo y la flexibilidad de la que actualmente carece el sistema de representación. Estos Consejos estarían integrados por los actuales representantes de los alumnos. En el caso del modelo de asociaciones, por delegados de cada una de las asociaciones con representación, y en el modelo de Delegación, por los delegados de curso. Además, introduciendo la nota de flexibilidad que buscamos, en estos Consejos participarían representantes de lo que podríamos denominar ‘agrupaciones de estudiantes’. La diferencia principal entre estas agrupaciones y las asociaciones de alumnos convencionales sería que las primeras podrían crearse y disolverse con mucha mayor facilidad que las segundas. Los trámites para fundar una de estas agrupaciones serían mucho más rápidos y menos exigentes, bastaría con exigir un número no muy alto de integrantes, y la recogida de otro

²⁸ Aunque esto podría ser discutible a la luz de lo ya manifestado sobre el MAC.

número, tampoco elevado, de firmas que la apoyen. No se trata de que estas agrupaciones sustituyan a las asociaciones, sino que las complementen. Si bien deberían tener facilidades para solicitar lugares de reunión en el centro, o material de oficina, estas agrupaciones no podrían disfrutar de subvenciones, como las actuales asociaciones, pues esto exigiría un mayor control del dinero público asignado –libros de cuentas, de actas, etc.–. Para que las agrupaciones fueran atractivas y permitieran complementar a las asociaciones en el marco de la representación estudiantil, faltaría por dotar de funciones relevantes al Consejo de estudiantes. Estas podrían ir desde el plano consultivo hasta el decisorio, pasando por elementos de control en los que se pudiera pedir la comparecencia de miembros del equipo decanal. En fin, se trata de crear un espacio de integración del alumnado en el gobierno de la universidad, dotando al estudiantado de mayor protagonismo, no por ello desapareciendo su papel en las Juntas de Gobierno, sino creando un ‘bicameralismo asimétrico’ que se adapte a la volatilidad de la vida estudiantil.

En otro orden de cosas, resulta importante no minusvalorar el aspecto socioeconómico del conflicto que estamos abordando. La titularidad de la universidad en la que se estudie –pública o privada– y el nivel socioeconómico ejercen una influencia sobre la valoración del Proceso que hemos de tener en cuenta. Nuestro estudio muestra que un nivel socioeconómico inferior ejerce una influencia negativa sobre la opinión del EEES, lo cual encuentra su correlato en la titularidad de la universidad, esto es, que los estudiantes de las universidades de titularidad privada presentan una mayor tendencia a la aprobación del mismo que los estudiantes de universidades públicas. No en vano el estigma de la privatización ha estado muy presente desde los inicios del conflicto. Si bien es cierto que en ningún momento las autoridades gubernamentales han manifestado que exista tal posibilidad, es de sobra conocido que los estudiantes han denunciado una privatización encubierta de la Educación Superior. De nuevo esta discusión –a nuestro juicio– no se ha desarrollado de la manera más apropiada, estando bastante mezclada con la cuestión de la financiación de las universidades. No es el momento de dirimir si la implantación del EEES llevará o está llevando a una privatización encubierta de la universidad. Tan sólo nos gustaría hacer una reflexión al respecto: si la entrada de capital privado en las universidades públicas supusiera un peligro para estas, en el sentido de una reducción de su autonomía científica, no solo sería por el mero hecho de la entrada de este capital, sino por el modo en que este entrara y fuera controlado. Resultaría inadmisibles que la investigación desarrollada por una universidad estuviera bajo la dirección o presión de un organismo privado que velara únicamente por sus intereses. Sin embargo, no resultaría tan inadmisibles que una Empresa de Base Tecnológica nacida de la investigación universitaria, estuviera participada de manera preferente por algún donante de la universidad. Insistimos, siempre y cuando esta investigación no estuviera coaccionada. En cualquier caso, este peligro dependería de la regulación y de las prácticas institucionales de los investigadores. Efectivamente, la coacción o falseamiento de resultados redundaría negativamente en la institución investigadora, reduciendo su prestigio y calidad científica. Tal situación no sería sostenible en el tiempo²⁹, viéndose obligada la propia institución a solventar la mala praxis.

Sea como fuere, la introducción de barreras económicas en el acceso a las distintas etapas de la Educación Superior es un peligro real y probable que debería ser discutido con más detenimiento. Así, el modelo de proximidad surgido de la descentralización universitaria, y que ha permitido la proliferación de universidades a lo largo de la geografía, se encuentra en entredicho.

El Informe de 2007 del Consejo de Coordinación Universitaria, al respecto del futuro de la financiación del Sistema Universitario Español, aborda esta cuestión. En él se señala que si bien este modelo ha permitido la democratización de la universidad y unas tasas de acceso muy elevadas, esto ha sido a costa de la especialización de las universidades, produciéndose la clonación de titulaciones. No resulta necesario insistir demasiado en que esta falta de especialización es contraria a los objetivos del EEES. Tampoco sería necesario

²⁹ Si una institución es sospechosa de realizar fraudes científicos no resultaría lógico que, por ejemplo, una empresa intentara financiarla con vistas a producir resultados de su interés, pues la comunidad científica restaría validez a esos estudios. En cualquier caso sería necesario una legislación suficiente que permitiera denunciar estos intentos desde dentro de la institución.

insistir demasiado en que la desaparición de este modelo podría introducir barreras económicas fuertes en el acceso a la Educación Superior, a no ser que se acompañara con un aumento compensatorio de becas destinadas a facilitar la movilidad.

Otra barrera económica importante que puede introducirse en el acceso y desarrollo de los estudios universitarios vendría por la nueva estructuración de los mismos en Grado-Postgrado. Hasta la llegada de este esquema, los estudios de posgrado oficiales en nuestro sistema universitario estaban divididos en dos fases: la obtención del Diploma de Estudios Avanzados, y la posterior elaboración y defensa de la tesis doctoral. Con la implantación de los Másteres oficiales adaptados al EEES, el panorama de los estudios de posgrado se diversifica. Como ya comentamos, estos másteres pueden estar orientados a iniciar la formación investigadora del estudiante o a la práctica y especialización profesional. Estas dos categorías no agotan todas las posibilidades, pues pueden diseñarse itinerarios mixtos sin orientación al doctorado, otros que ahonden en la formación continua, otros con atribuciones profesionales, etc.

Esta multifuncionalidad de los nuevos másteres dificulta su comparación -en cualquier sentido- con los antiguos DEA. Si tomamos, por un lado, la media para el curso 2005/2006 de los precios públicos máximos y mínimos -según el grado de experimentalidad³⁰- de los DEA, y por otro, la media correspondiente a los precios públicos -máximos y mínimos- aprobados para los estudios de postgrado del curso 2008/2009; podemos apreciar una sustancial reducción -ver gráfico- de los precios de los másteres oficiales en comparación con los DEA. Lo cual no significa necesariamente una reducción de la barrera económica a la hora de acceder al posgrado -salvo para aquellos másteres conducentes al título de doctor-, pues sólo un segmento de estos másteres vendría a sustituir a los DEA.

Es el problema de intentar comparar el postgrado adaptado al EEES con el modelo anteriormente vigente en nuestro sistema. Para valorar, entonces, la dimensión económica de la nueva estructuración, es necesario cambiar nuestro enfoque, y analizar un escenario futuro en el contexto del modelo productivo vigente en nuestro país. A este respecto ya mencionamos el peligro de aplicar la sinergia empresa-universidad en un modelo productivo, como el nuestro, caracterizado por la escasa carga tecnológica de los bienes y servicios que produce.

Los datos de la OCDE fueron de gran ayuda para ilustrar el abismo de cualificación del que adolece el modelo. Recordemos, desde 1998³¹ el porcentaje de titulados universitarios con un puesto de trabajo acorde a su cualificación se ha mantenido en el 40%. El motivo de esta baja inserción laboral cualificada radica en el modelo productivo, no en el sistema formativo, pues el primero vende repetición, no innovación. Aplicar la sinergia que persigue el EEES en este contexto, de manera aislada y sin políticas que impulsen un cambio del modelo productivo, puede traducirse en una reducción del contenido formativo de los estudios universitarios para que estos puedan adaptarse mejor a la demanda del mercado laboral. Si además introducimos en nuestro análisis la nueva estructura Grado-Posgrado que se implanta, observamos que la situación descrita puede dar lugar a dos escenarios algo diferentes.

El primer escenario supone que el Grado cumple de manera óptima la función que el Real Decreto le asigna, esto es: "la preparación para el ejercicio de actividades de carácter profesional" (art. 9, RD 1393/2007, de 29 de octubre). Cuando decimos de manera óptima nos referimos a que el abismo de cualificación desaparece o se reduce ostensiblemente. Esto implica que ese 60% de titulados universitarios que actualmente no encuentra un puesto de trabajo acorde a su cualificación, pase a la categoría de skilled jobs, es decir, que su cualifi-

³⁰ Hemos tomado la media aritmética simple del precio público aprobado en cada Comunidad Autónoma para la experimentalidad más cara y más barata

³¹ La serie de la OCDE parte de este año, pero es razonable pensar que con anterioridad a esta fecha la situación no era mucho mejor.

cación se amolde a lo requerido por el puesto de trabajo. Considerando que el modelo productivo no varía en sus características principales, esta disminución pasa por reducir el contenido formativo del grado en comparación con las titulaciones anteriores al EEES.

Por su parte, los másteres que no están orientados a la investigación o al trabajo académico, es decir, aquellos que persiguen la especialización o reciclaje laboral, darían respuesta a ese 40% de puestos de trabajo cualificados que existe en la actualidad. De tal modo que la formación adquirida tras cursar el Máster fuera similar a la que se obtiene con las antiguas titulaciones, pues en caso contrario seguiríamos reproduciendo el abismo de cualificación. Esto introduce una barrera económica importante, ya que para alcanzar la misma cualificación que se obtiene con las titulaciones prebolonia, habría que cursar al menos un Máster, los cuales pueden llegar a duplicar en precios públicos a los grados -ver gráfica-.

El segundo escenario que pasamos a considerar parte del supuesto contrario, esto es, que el Grado no cumple de manera óptima su capacitación profesional. El graduado, en conjunto, dispondría de una cualificación profesional superior a la que el modelo productivo demanda -el abismo de cualificación se mantendría o se reduciría de manera poco significativa-. El estudiantado, entonces, se verá abocado a cursar estudios de posgrado para poder optar a los escasos puestos cualificados que el mercado laboral oferta, pues la competencia por los mismos se circunscribirá al estudiantado con mayor formación -aunque esta ya esté por encima tras cursar el grado-. La barrera económica se torna ahora más cruenta, pues el posgrado de orientación laboral será una necesidad innecesaria, una traba económica añadida, más que una formación especializada.

A modo de conclusión: algunas notas sobre el panorama presente y futuro de la Universidad

Hasta ahora, en este texto hemos tratado de esclarecer en qué consiste el Proceso de Bolonia, su intrínseca relación con la Estrategia de Lisboa en el marco de la Unión Europea y el papel asignado a las universidades europeas en un contexto de competencia global. Además, hemos comentado las peculiaridades españolas de este contexto mediante un pequeño ejercicio de historia socioeconómica, peculiaridades que tienen consecuencias importantes sobre los objetivos y sobre la implantación del Proceso en nuestro país. Siguiendo en nuestro panorama más cercano, hemos tratado el papel del estudiantado, los límites del sistema de representación estudiantil y su participación política extrainstitucional. Una participación que puso de relieve algunos problemas de la metodología empleada para diseñar e implantar el EEES, y que supuso el salto de este último al plano mediático en términos de conflicto. A este respecto hicimos un breve recorrido, con un estudio de caso, por el tratamiento mediático recibido, descubriendo la falta de debate –entre todos los agentes– en el interior de la universidad. En el salto al plano mediático vimos como desinformación y falta de debate se confundieron, y tratamos de arrojar algo de luz sobre el lugar que dio origen a la confusión: la desinformación, especialmente la de los estudiantes. Por último, abordamos la opinión general que el estudiantado tiene del Proceso, y vimos lo que a nuestro juicio pueden ser algunas de las barreras económicas más importante que introduce el EEES en el desarrollo del estudio universitario. En fin, hemos procurado dibujar un escenario complejo, atravesado por diferentes dimensiones y representaciones. Deberá ser el lector el que juzgue si hemos llevado a buen puerto nuestras intenciones.

Tras el recorrido anteriormente descrito, juzgamos interesante bosquejar el panorama en el que, a medio y largo plazo, creemos se va a desarrollar la implantación del EEES, y también sus resistencias. Conviene recordar que la Universidad es una institución que desempeña un servicio público. Como toda institución, la Universidad cuenta con unas costumbres, una memoria y una cultura fraguada a lo largo del tiempo, sujeta a distintos cambios y en relación compleja con un ambiente que no le es indiferente. Decimos que conviene recordar esto porque en demasiadas ocasiones parece olvidarse el carácter institucional de la Universidad.

Una de las honrosas excepciones a este olvido se puede rastrear de manera excesivamente tímida en el ya citado artículo del Rector de la Complutense de Madrid:

¿Se puede desprender de los documentos elaborados acerca de la convergencia, y de las propuestas pedagógicas presentadas como panacea, algo de lo que los estudiantes denuncian? Pues sí, creo que sí. Pero, en mi opinión, no hay que hacer inevitablemente lo que esos documentos señalan, sino que debemos ser los universitarios quienes elaboremos los planes de estudio y el catálogo de títulos que proponemos para nuestras universidades, así como decidir los métodos docentes a aplicar. Si las cosas se hacen mal, será nuestra propia responsabilidad, no la de otros. (Berzosa)

Cuando el Rector hace alusión a la evitabilidad de las directrices de los documentos, no se está refiriendo de manera explícita al Derecho, sino a las distintas declaraciones internacionales que han acompañado el proceso de diseño e implantación del EEES. Como Rector no puede admitir en público que el Derecho es evitable para la Universidad; sin embargo, se está refiriendo de manera implícita al carácter institucional de la Universidad. Efectivamente, que el Derecho considere ilícita la endogamia universitaria no significa que esta vaya a desaparecer *ipso facto*. Del mismo modo que la Revolución no puede decretarse, las costumbres y cultura imperantes en la Universidad no se transforman únicamente desde el Derecho. No estamos diciendo que a la Universidad le sea indiferente el Derecho, en absoluto: este constituye un ambiente importante en el que se desenvuelve, y le afecta; de hecho, una legislación adecuada puede facilitar la transformación de esta cultura universitaria, pero de ningún modo puede determinarla: factores internos y externos influyen tanto o más que la legislación. Del algún modo, el Rector hace patente esta cualidad al referirse al protagonismo que la Universidad tiene en su propio futuro; no en vano reconoce que «si las cosas se hacen mal, será nuestra propia responsabilidad, no la de otros». Para entender el alcance de este protagonismo de la institución universitaria, así como su propia responsabilidad en los cambios que se le avecinan, resulta interesante poner en relación las palabras del Rector con el artículo de opinión firmado por Francisco J. Laporta³², que sin las cortapisas que impone el cargo de Rector utiliza un tono mucho más ácido y polémico. El fragmento que hemos seleccionado es largo, pero merece la pena su reproducción:

[E]l ejercicio de tal autonomía [de las universidades para implantar el EEES] está mostrando no pocas veces un retrato bastante cruel de lo que somos, de lo que son nuestros gremios intelectuales, nuestras ridículas "escuelas" con sus "maestros" y "discípulos", nuestros irrelevantes y mínimos mandarines de ocasión y nuestro irrisorio afán por el "poder" académico. (...)

[L]o que hacemos es entregarnos a la rebatiña de los famosos créditos a ver quién consigue más horas para su "asignatura", presididos por la miseria mental de suponer que con más créditos tendremos más importancia, más poder, más dinero o más no sé qué. Ninguna altura de miras, ninguna discusión sobre lo que queremos que sea hoy un historiador, un jurista, un economista o un sociólogo, ningún propósito de ascender a una consideración seria de lo que hoy pretendemos con la Universidad, con o sin Bolonia. (...)

Vamos a caer de nuevo en el vicio de aferrarnos al exterior sin haber visitado el interior de las cosas. De Bolonia vamos a quedarnos sólo con lo de fuera. Nuestros créditos ECTS tendrán, en efecto, las mismas horas que los demás, pero eso no será sino un puro envoltorio de tiempo. Lo que se haga dentro de ellos será lo importante, y eso es justamente lo que nosotros vamos a ignorar. (...) Lo nuestro es la cáscara, no el interior. Seguirán los viejos métodos. Todo será una ficción (...).

La cultura y costumbres de una Institución no se cambian mediante el Derecho. Laporta incide en esto al denunciar duramente que los vicios de la Universidad siguen reproduciéndose en el desarrollo e implantación del EEES. Aunque Laporta se está refiriendo al diseño de los planes de estudio, en su crítica también está implícitamente cuestionado todo el EEES, sus objetivos, su sinergia empresa-universidad, etc. Pues no es

³² Francisco J. Laporta, "Bolonia somos nosotros," *EL PAÍS*, 28 de mayo de 2009.
http://www.elpais.com/articulo/opinion/Bolonia/somos/elpepuopi/20090528elpepiopi_4/Tes.

posible transformar radicalmente la forma en que la Universidad se relaciona con el resto de la sociedad, si en su interior la institución universitaria no modifica sus relaciones y hábitos. A nuestro entender, esta es la razón por la que Berzosa califica el Proceso como «despropósito» y Laporta de «ficción». Daba igual que las directrices estuviesen claras, las castas privilegiadas que en muchos lugares se han adueñado de la dirección del EEES (Laporta) son las que dotan de contenido a un conjunto de reformas más cargadas de intenciones que de indicaciones. En este sentido es como hay que entender el toque de atención del Rector, como una llamada a la responsabilidad de estas castas, y una apelación al conjunto de directores del EEES para que fueran conscientes de este hecho, a saber: que el Proceso, al pilotarse desde la misma Universidad, tendrá los objetivos que la misma Institución se ponga, no como caparazón, sino como contenido desarrollado por la misma. El escrito de Laporta es posterior, y se refiere al fracaso del llamamiento del Rector, a la irresponsabilidad de la Institución que certifica al EEES como caparazón.

¿Cómo puede desarrollarse la implantación del EEES si todo es «caparazón», si los objetivos serán en última instancia los que la Institución desarrolle? Dijimos antes que la Universidad es una Institución que cumple un servicio público, pero quizás tendríamos que decir que *debería ser* un servicio público. La corruptela es la utilización de unos recursos públicos con fines privados: esto no atañe únicamente al dinero, atañe a todos los recursos del servicio público. Si la Universidad se utiliza como medio de promoción personal o profesional siguiendo criterios no-universitarios, se está corrompiendo a la Universidad. Cuando esta corrupción se extiende de tal modo que es inseparable de la Institución, esto es, que no es aislable sino generalizada, la Institución está corrupta, el servicio público ha dejado de tener la condición de público, para estar privatizada por estas camarillas y todo aquel que se aprovecha de la misma. Pero para poder dirimir esta cuestión es necesario saber cuáles son esos criterios universitarios, y así llegamos a uno de los grandes problemas que, con Bolonia o sin Bolonia, padece nuestra Universidad: la falta de definición de sus objetivos, la falta de un papel claro de la Institución para el futuro. Bolonia es, en esta cultura universitaria, un caparazón que será relleno con lo que la Institución decida o pueda. Si hacemos caso a Laporta los males se reproducirán e irán a peor; si hacemos una interpretación menos pesimista tendremos que el vicio se podrá convertir en virtud, pues existiría la posibilidad de que se inicien los debates necesarios para que Bolonia se convierta en lo que decidamos.

En suma, asistimos a un problema moral y político de la Universidad, el cual va más allá del Proceso y requiere de ciudadanos en el sentido clásico del término: personas que participen en el debate sobre las instituciones de la *polis universitaria*. Estos debates han fallado, ya hicimos hincapié sobre esto con anterioridad, sin embargo vimos también como la actuación del estudiantado fue clave para iniciar los debates sobre el EEES, con la trágica resolución de fulminar toda posibilidad de deliberación fecunda. En este sentido, los estudiantes han sido la minoría que ha actuado con ciudadanía, por lo que una buena parte del contenido con el que se acabe dotando el Proceso dependerá de que estos estudiantes sigan actuando de este modo. Es urgente que la tensión entre ciudadanos y «caciques» de lugar a debates sobre el problema moral y político de nuestra Universidad. Lo dramático es que hasta ahora se esté aplicando sin debate alguno un proceso que no se conoce bien hacia dónde va. El debate podría permitir la dirección del Proceso, pero si la situación no cambia es bastante probable que el sector más indefenso de la Institución, el estudiantado, acabe sufriendo todos los límites de su implantación³³.

Podría parecer que estamos en un momento de la implantación demasiado tardío como para comenzar todas estas discusiones, sin embargo, creemos que el Proceso aún tardará lo suficiente en consolidarse como para tener presentes estas deliberaciones. Por un lado, el número de universidades que han implantado por completo los grados es reducido. Además, aún están por llegar todos los resultados de estas primeras experiencias. Por otro lado, aunque los másteres estén más consolidados, estos aún se encuentran en un proceso de

³³ A lo largo del documento hemos mencionado alguno de estos problemas: la introducción de barreras económicas, la aparición de metodologías indefinidas y vacías que reproduzcan las costumbres anteriores, etc.

adaptación –itinerarios, duración, etc.–, por lo que todavía están siendo evaluadas sus experiencias. Por tanto estamos en un buen momento para iniciar la reflexión sobre los problemas de la Universidad, de tal modo que cuando llegue la hora de recapacitar sobre las primeras experiencias de la implantación, estemos a la altura de democratizar la Institución, esto es: de que los miembros de la comunidad universitaria participen en el establecimiento de los objetivos de la *polis universitaria*.

Bibliografía

- Berzosa, Carlos. "Sí a Bolonia, pero no así." *EL PAÍS*, 9 de junio de 2008.
- Brea, José Luis. "La universidad del conocimiento y las nuevas humanidades." En *Cultura_RAM : mutaciones de la cultura en la era de su distribución electrónica*. Barcelona: Gedisa, 2007.
- Consejo de Coordinación Universitaria. "Financiación del Sistema Universitario Español." Madrid, 2007.
- Del Pozo, Lea. "Bolonia radicaliza a una parte de los estudiantes." *Público*, 3 de diciembre de 2008.
- Educaweb.com. "Entrevista a Rafael Bonete Perales":
<http://www.educaweb.com/noticia/2009/06/01/entrevista-rafael-bonete-proceso-bolonia-13690.html>.
01/06/2009.
- EL PAÍS. "Profesores contra Bolonia":
http://www.elpais.com/articulo/sociedad/PROFESORES/BOLONIA/elpepisc/20090311elpepisc_6/Tes.11/03/2009.
- Erhard, Johann Benjamin, et al. *¿Qué es la Ilustración?* Madrid: Tecnos, 1999.
- Fetscher, Iring. "La Ilustración en Francia: la enciclopedia, Montesquieu, Rousseau." En *Historia de la teoría política*, 3, editado por Fernando Vallespín. Madrid: Alianza Editorial, 2004.
- Laporta, Francisco J. "Bolonia somos nosotros." *EL PAÍS*, 28 de mayo de 2009.
- Michavila, Francisco, y José Luis Parejo. "Políticas de participación estudiantil en el Proceso de Bolonia." *Revista de educación* núm. extraordinario (2008): 85-118.
- Muñoz-Reja Alonso, Vicente. "Optimización de la representación. Evaluación, problemas y modelos." Paper presentado en II Encuentro Universitario de Estudiantes para el estudio del desarrollo e implantación del EEES: Nuevos roles del estudiante universitario, Santander, 8 y 9 de mayo 2008.
- OCDE. "Highlights from Education at a Glance 2009." 2009.
- Planas, Jordi. "Querían recursos humanos y llegaron ciudadanos. Reflexiones sobre el proceso de construcción del Espacio Europeo de Educación." *Revista de la Educación Superior* XXXIII(2), núm. 130 (2004).
- S. Llopis, Elvira, et al. "En torno al proceso de Bolonia." En *Informes de la Fundación: Área de Políticas Públicas, Sociales y Estado del Bienestar*. Madrid: Fundación 1º de Mayo, 2009.
- Wolf, Eric. "Santa Claus: Notas sobre una representación colectiva." En *Lecturas de antropología social y cultural: la cultura y las culturas*, editado por Honorio M. Velasco Maillo, 665-72. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia, 2008.