

EL PROCESO DE BOLONIA Y LA GLOBALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Antecedentes, implementación y
repercusiones en el quehacer de
los trabajadores de la educación

LUCÍDIO BIANCHETTI

Prefacio de **Jorge Olímpio Bento**

EL PROCESO DE BOLONIA Y LA GLOBALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

*Antecedentes, implementación y
repercusiones en el quehacer de
los trabajadores de la educación*

Bianchetti, Lucídio

El proceso de Bolonia y la globalización de la educación superior:
antecedentes, implementación y repercusiones en el quehacer de los trabajadores
de la educación / Lucídio Bianchetti. - 1a ed . - Ciudad Autónoma de Buenos
Aires : CLACSO ; San Pablo : Mercado de Letras, 2016.

Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga

ISBN 978-987-722-179-4

1. Sociología de la Educación. 2. Calidad de la Educación. I. Título.

CDD 306.43

EL PROCESO DE BOLONIA Y LA GLOBALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Antecedentes, implementación y
repercusiones en el quehacer de
los trabajadores de la educación

LUCÍDIO BIANCHETTI

Prefacio de Jorge Olímpio Bento



CLACSO

Consejo Latinoamericano
de Ciencias Sociales

Conselho Latino-americano
de Ciências Sociais



Secretario Ejecutivo | **Pablo Gentili**
Directora Académica | **Fernanda Saforcada**

Área de Producción Editorial y Contenidos Web:

Coordinador Editorial | **Lucas Sablich**
Director de Arte | **Marcelo Giardino**

Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales – Conselho Latino-americano de Ciências Sociais

EEUU 1168 | C1101 AAx Ciudad de Buenos Aires | Argentina
Tel [54 11] 4304 9145/9505 | Fax [54 11] 4305 0875 | e-mail clacso@clacso.edu.ar | web www.clacso.org

CLACSO cuenta con el apoyo de la **Agencia Sueca de Desarrollo Internacional (ASDI)**



Este libro está disponible en texto completo en la Red de Bibliotecas Virtuales de CLACSO.

A versão impressa e em português poderá ser encontrada no site da editora Mercado de Letras, Campinas, Brasil.

www.mercado-de-letras.com.br
Rua João da Cruz e Souza 53 Jd. Chapadão | Campinas - SP CEP: 13070-116
(19) 3241 - 7514
(19) 3241 - 9856
site: www.mercado-de-letras.com.br
e-mail: livros@mercado-de-letras.com.br

Versión original en portugués. Traducción al español realizada por Hildegard Susana Jung. Máster en Educación – URI; Doctoranda en Educación – Unilasalle.

Comité Académico Editorial – Parceria Mercado de Letras / Editora libre CLACSO

Adrian Ascolani (Universidad Nacional de Rosario. Argentina)

Afranio Mendes Catani – (Universidade de São Paulo)

Antonio Bolívar (Universidad de Granada. España)

Antonio Theodoro (Universidad Lusófona. Portugal)

Carlos Miñana Blasco (Universidad Nacional de Colombia. Colombia)

Debora Cristina Jeffrey (Universidade Estadual de Campinas)

Elisabete Monteiro de Aguiar Pereira (Universidade Estadual de Campinas)

Enrique Daniel Andrés Martínez Larrechea – Instituto Universitario Centro Latinoamericano de Economía Humana – CLAEH / Uruguay

Enrique del Percio – Universidad de Buenos Aires – UBA / Universidad Nacional Tres de Febrero – UNTREF

Héctor Rubén Cucuzza (Universidad Nacional de Luján. Argentina)

Jaime Morelez Vasquez (Universidade COLIMA. México)

José Camilo dos Santos Filho (Universidade Estadual de Campinas. Brasil)

João dos Reis da Silva Junior (Universidade Federal de São Carlos)

Leandro Pinheiro (Universidade Federal de Rio Grande do Sul)

Lindomar W. Boneti (Pontificia Universidade Católica do Paraná)

Maria de Fatima Antunes (Universidade do Minho. Portugal)

Maria de Lourdes Pinto de Almeida (Universidade do Oeste Santa Catarina – Universidade Integrada do Alto Rio Uruguai e das Missões)

María del Carmen Lopes Lopes (Universidade de Granada)

Mariano Fernandez Enguita (Universidad de Madrid)

Miryan Southwell (Universidade Nacional de La Plata – UNLP – Argentina)

Pablo Gentili (Universidad Estadual de Rio de Janeiro – UERJ – Brasil – CLACSO)

Pablo Pineau (Universidad de Buenos Aires – UBA- Argentina)

Rosane Sarturi (Universidad Federal de Santa María. Brasil)

Verónica Leiva (Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Chile)

Virginio de Sá (Universidade do Minho – UM – Portugal)

EL PROCESO DE BOLONIA Y LA GLOBALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR

**Antecedentes. Implementación y repercusiones en el
quehacer de los trabajadores de la educación¹.**

Lucídio Bianchetti

¹ Versión original en portugués. Traducción al español realizada por Hildegard Susana Jung.
Máster en Educación – URI; Doctoranda en Educación – Unilasalle.

“No es arriesgado señalar que ésta (el Proceso de Bolonia) es la iniciativa más importante que Europa ha desarrollado en el área de la Educación Superior en los últimos cien años”
(Roberto Ruiz, 2004).

[está desencadenada] “...una batalla por mentes y mercados”.
(Susan Robertson, 2009)

“Una nueva epistemología de la Educación Superior surge en el siglo 21. Esta epistemología sostiene las razones por las que las universidades deben trillar caminos globales e internacionales, rediseñar su perfil en dirección a los mercados y desarrollar modalidades de capitalismo académico”.
(Denise Leite y Maria Elly H. Genro, 2012)

SUMARIO

Prefacio

PROCESO DE BOLONIA: UNA OFENSA Y TRAICIÓN A LA IDEA Y MISIÓN DE LA UNIVERSIDAD	6
Jorge Olímpio Bento	
CONTEXTO DE ESTE TEXTO Y SU DELIMITACIÓN. A GUISA DE PRESENTACIÓN.....	11
DE LO POLÍTICO Y ECONÓMICO-FINANCIERO EN LA UE, A LO CULTURAL Y EDUCACIONAL	18
EMERGENCIA DEL PROCESO DE BOLONIA Y LA RECONSTRUCCIÓN DE LA UNIVERSIDAD EUROPEA	26
REESTRUCTURACIÓN ECONÓMICA, POLÍTICA Y SOCIAL DE LA UNIÓN EUROPEA: LA “ESTRATEGIA DE LISBOA” Y EL PROCESO DE BOLONIA	35
A TÍTULO DE CONCLUSIÓN.....	68
REFERENCIAS	75
SOBRE EL AUTOR	90

PROCESO DE BOLONIA: UNA OFENSA Y TRAICIÓN A LA IDEA Y MISIÓN DE LA UNIVERSIDAD

Jorge Olímpio Bento¹

I

La presente publicación, si bien de pequeña extensión, es de gran importancia para los lectores no familiarizados con el tema y, quizás, propensos a tomar como bueno todo lo que proviene del exterior con el rótulo de innovador y reformador.

En todas las eras emerge la necesidad de contar con herramientas para romper los velos tejidos y colgadas ante el mundo y traspasar interpretaciones ingenuas de aquello que se oculta por detrás del lustre de las apariencias. Este libro cumple esa función; y con ella se vinculan igualmente mis consideraciones.

Basta consultar las referencias bibliográficas y prestar atención crítica a los vocablos inscritos en algunos títulos, para percibir que el *Proceso de Bolonia* traiciona la historia de la Universidad cuyo nombre ostenta en su designación. Y abjura asimismo de la “*idea*” de Universidad, edificada con pilares humanistas e iluministas por Friedrich Wilhelm, Christian Karl Ferdinand, Barón de Humboldt (1767-1835), fundador de la Universidad de Berlín en 1810.

No obstante las mistificaciones de su atrayente menú de objetivos, merecedores ciertamente de la elección de los paladares más exigentes, dicho *Proceso* forma parte de la ola de demolición y destrucción de las causas, ideales, normas, preceptos, principios y valores, instituidos por la Modernidad como estándares de elevación y regulación de la democracia, de la *res publica* y de la vida, anhelando la búsqueda de un mundo mejor. En lenguaje del psicoanálisis, expresa el triunfo de la pulsión de muerte sobre la pulsión de vida.

En lugar de ser una casa de cultivo de la erudición, de la espiritualidad, de la sabiduría y de la racionalidad, la Universidad se volvió una organización de reproducción de los calibres de reestructuración de la sociedad según la bandera mercadológica y neoliberal.

¹ Profesor Catedrático y Director de la *Faculdade de Desporto da Universidade do Porto*, Portugal.

Retiremos de los ojos la venda de la opacidad. El *Proceso de Bolonia* es un ardid. Sirve al propósito de entregar la enseñanza superior a la gula del comercio internacional; y convierte a la Universidad en una empresa de *servicios a la carta*: en ella todo se compra y todo se vende, pero nada se ofrece gratis. Es más, la Universidad sustituye el concepto humboldtiano de “*Formación*” (*‘Bildung’*) por el de instrucción, llevando a formatear y funcionalizar sus cuadros con el “*nuevo*” tipo de competencias y disponibilidades exigidas por el mercado.

De esta manera, la Universidad revé su misión: echa fuera el legado de la responsabilidad y de la verdad y lo cambia por el de la empleabilidad, del pragmatismo y de la utilidad. Su referencia ya no es la sociedad: ahora es el mercado.

Es un pulpo con tentáculos que comprimen todo, un perneo de la Universidad. Es así que la Universidad adopta la jerga (competitividad, productividad, eficacia, *papers*, *rankings*, ficheros Excel, etc.) y las propuestas de reestructuración y gobernanza dictadas por el *managerialismo* y las doctrinas neoliberales. Resulta en una burocracia y una institución de divulgación de las orientaciones del neoliberalismo. Dicho de otro modo, al renunciar a un lenguaje y a un pensamiento propio, la Universidad abdica de su autonomía e identidad. Y pasa a ser controlada por fuerzas que ella no controla, y que ni siquiera conoce de modo suficiente.

¿Esto es lo que pretendía el Proceso de Bolonia? En caso afirmativo, es de la más elemental justicia que felicitemos a sus autores; en caso negativo, nos resta una risa amarga ante tamaña ceguera e ingenuidad.

II

Estuve y estoy contra el *Proceso de Bolonia*. No contra las bondadosas y salvíficas intenciones contenidas en la declaración firmada en 1999, sino contra el destino trágico que en ella ya germinaba y vino a desarrollarse.

Una mirada mínimamente despierta hacia el territorio universitario permite reconocer de pronto las siguientes amenazas y transformaciones:

- Subyugación de la Universidad a los intereses ultraliberales y a la lógica del mercado y su concomitante pérdida de autonomía;
- Proletarización y burocratización esterilizante de los docentes universitarios;
- Abandono de la misión y visión humanista y de la reflexión filosófica;

- Ataque a la erudición, al pensamiento y a la razón;
- Degradación de los títulos y grados académicos.

El *Proceso de Bolonia* se enmarca en un ambiente antiestético, destructor de la pasión, de la poesía, del encanto y esplendor de la vida. Además, niega aquello que afirma: el fomento de la creatividad y la innovación. De hecho, éstas no se revelan en un ambiente de medianía, de rebajamiento, de exigencias culturales, espirituales, éticas, estéticas, intelectuales, morales, racionales y científicas. Los individuos, cuanto mayor sea su mediocridad, más propenderán a imitar todo y a no reflexionar sobre nada.

Estoy manifiestamente en contra del *Proceso de Bolonia*, por muchas razones: Por el fraude que encubre, por la falta de cultura del espíritu que lo anima, por ser un embuste e instrumento al servicio de la inanidad, insensatez y de la avaricia neoliberal. Por ser una versión del relativismo posmoderno favorecedor de la progresión del imperio de lo grotesco, de lo indoloro y antiestético. Por reducir el papel formativo del profesor y de las clases, por atentar contra la enseñanza y la transmisión exigente de conocimientos sólidos, por desvalorizarlos y despojarlos de alcance y significado, apelando a sustituirlos en todo momento por cualquier novedad.

La apología de la flexibilidad y mutabilidad, de la adquisición de competencias enunciadas como “nuevas” y “actualizadas”, constantemente alteradas, trae y esconde en su interior una actitud pesimista con relación al saber. Encierra, al final, una invitación a *desaprender*, ya que no es importante retener y conservar nada por mucho tiempo. La primacía va hacia lo efímero, lo líquido, lo superficial y volátil.

El *Proceso de Bolonia* es la mayor traición a la obligación de formar cuadros cultos, que se midan a la altura de su tiempo y sean capaces de sobreponerse a sus vicisitudes y pobreza de espíritu. Mancomunado como está con el mercado neoliberal de consumo, no cuida de generar balizas y ancladeros confiables y seguros. Le interesa, esto sí, producir identidades permanentemente inestables y mutables, insatisfechas y precarias, inconstantes e inconsistentes, es decir, no-identidades.

La orfandad cultural y la inseguridad personal son el rasgo marcado de cuadros inaptos para preguntas y respuestas sobre el “por qué” y el “para qué” de la vida, no permitiendo que la madurez e identidad salgan de un letárgico y persistente *statu nascendi*.

En fin, el *Proceso de Bolonia* se integra al modelo de globalización en curso. Adhiere al vértigo del ciclo “producción-consumo-destrucción”: “consumir”, “echar

fuera” y “reciclar” son la razón de vivir, y el lema del endiosado *‘lifestyle’* que en él se abriga.

III

Dijimos y queremos repetir que el *Proceso de Bolonia* representa una traición a la Universidad moderna, instituida por Humboldt al fundar la Universidad de Berlín. ¿Traición por qué y por quién?

El frenesí y la terminología *reformistas* que debilitan la enseñanza superior no fueron exclusivamente impuestos por políticos desconocidos, sino que han contado con la ayuda de figuras universitarias con cargos de jefe y afines.

Humboldt tuvo un séquito de amigos (Goethe y Schiller, entre otros), con nombres que han dejado huella en la historia del pensamiento. Él mismo legó importantes contribuciones a la filosofía del lenguaje y una definición de ésta (arte o sistema de usos infinitos de medios finitos), que continúan teniéndose en consideración en la actualidad, como en la teoría lingüística de Noam Chomsky. Además, iluminó la teoría y la práctica pedagógica con su genial compilación de los elementos constitutivos del concepto de “*Formación*” o *‘Bildung’*.

Por la Universidad de Berlín han pasado estudiantes ilustres, tales como Fichte, Schleiermacher, Hegel, Arthur Schopenhauer, Schelling, Karl Marx, Engels, Heinrich Heine, Albert Einstein, Max Planck y muchos otros personajes geniales.

En cuanto a la Universidad de Bolonia, fundada en 1088 y reconocida como la más antigua del mundo occidental, es un semillero de nombres irreprochables. A título de ejemplo, obsérvese este elenco: Dante Alighieri, Francesco Petrarca, Thomas Becket, Paracelso, Albrecht Dürer, San Carlos Borromeu, Torquato Tasso, Pico della Mirandola, Nicolás Copérnico, Luigi Galvani y Alessandro Volta.

Esta digresión por ambas universidades intima a preguntar: ¿Podrá la universidad modelada por el infame *Proceso de Bolonia* sostener la pretensión de formar gente con un marco cultural, científico e intelectual similar al de los referidos nombres? Nuestra respuesta es No. En la dimensión de la pérdida se ve la extensión de la traición.²

²¡El pasado de traición de las Universidades exige vigilancia! Por ejemplo, el Marqués de Pombal decidió, en 1763, abolir la distinción entre cristianos-nuevos y cristianos-viejos, acabar con prácticas de

IV

En suma, el *Proceso de Bolonia* entregó la Universidad a los dictámenes y a los intereses del mercado. Le impuso una agenda de “formación”, destinada a satisfacer la cartera de encargo de cuadros en conformidad con los estándares instituidos por el mercado, sabiendo que a éste le interesa el trabajo flexible, barato, con carga horaria elevada y sueldos bajos.

La Universidad cierra los ojos y parece tener la consciencia tranquila. Ella misma adoptó el modelo: sobrecarga a sus docentes con tareas (imparto de clases, investigación, publicaciones, elaboración de proyectos para recaudación de fondos, orientaciones de trabajos, etc.) y los explota hasta el agotamiento, obligándolos a trabajar siempre más horas por menor remuneración. Crece marcadamente la disminución de los docentes de carrera y el aumento de los contratados a plazo fijo y a tiempo parcial, con vínculos precarios. ¡Una infamia!

Cuando los vientos del mal se evadieron de la Caja de Pandora, inmediatamente partió en su persecución la esperanza. Ojalá ella no se canse y consiga concretizar la utopía formulada en esta cita: “Tiempos hubo en que la Iglesia ocupaba el lugar central de las ciudades. Hoy ese lugar lo ocupa un banco. Espero que un día sea ocupado por una universidad.”³

estigmatización de aquellos y ordenar la supresión de todas las referencias a esa distinción en los estatutos de cofradías, de la universidad, de concejos municipales y oficios públicos. Esta decisión fue implementada, a pesar de algunas protestas, entre ellas la de la Universidad de Coímbra.

³ Raquel Varela, *A universidade também “regressa aos mercados”?* *Diário Público*, 12.12.2013.

CONTEXTO DE ESTE TEXTO Y SU DELIMITACIÓN. A GUISA DE PRESENTACIÓN

Nuestras preocupaciones, materializadas en estudios e investigaciones sobre el modo como la Coordinación de Perfeccionamiento de Personal de Nivel Superior (CAPES) vino implementando el proceso evaluativo-regulador y el financiamiento del Posgrado (PG) *stricto sensu* en Brasil, retroceden a la mitad de la década de 1990. Aun en la condición de doctorando en la Pontificia Universidad Católica de São Paulo (PUC/SP), los dilemas de la escritura y de la orientación de tesis y disertaciones se constituyeron el objetivo central de solicitud de textos y entrevistas involucrando Ferretti (1997), Frigotto (1997), Silveira (1997) y Warde (1997) en el proceso de organización de la compilación *Trama e Texto. Leitura Crítica e Escrita Criativa*⁵.

Coincidencia o no, en ese momento de la historia del PG en Brasil, ya estaban evidentes señales de aquello que se vino a denominar una “quiebra paradigmática” (Kuhn 1978 [1962]) en distintos textos posteriores respecto al modelo CAPES (Bianchetti y Machado 2012 [2002]; Kuenzer y Moraes 2005), situación que se confirmó a fines del trienio de evaluación que abarcó el periodo de 1996 a 1998. Esa quiebra se tradujo, entre otros aspectos, en el paso de la formación de profesores – objetivo original de la CAPES en el proceso de su creación en 1951 – a la de investigadores, en la desacreditación de cursos/programas, en la reducción drástica del periodo de realización de la maestría y del doctorado (dos y cuatro años respectivamente), en la implementación rigurosa de medidas con relación al Tiempo Medio de Titulación (TMT) de los estudiantes de posgrado, con recompensas y puniciones a los Programas en caso de que atiendan o no las exigencias, opciones que resultaron primordiales y que modificaron la cultura del PG en Brasil. A estas cuestiones dedicamos nuestra atención, posteriormente, presentando los resultados en eventos y/o publicando textos sobre el asunto, como tendremos oportunidad de indicar a continuación en este texto.

Sin embargo, en lo que atañe a esa “quiebra paradigmática”, tal vez nada se compare con lo que se ha implementado en términos de medidas para forzar a los involucrados con el PG a que publiquen, amplíen la producción de artículos y libros, y asimismo incrementen la participación en eventos, redundando en aquello que hoy ya

⁵ Obra inicialmente coeditada por la Editora Plexus, de São Paulo y Ediupf, de la Universidad de Passo Fundo. Esta recopilación, en sus volúmenes I y II, actualmente está en su 2ª edición por la Summus Editorial de São Paulo.

está consagrado, mapeado y criticado bajo el rótulo de “productivismo académico” (Sguissardi y Silva Jr. 2009). Eso ha generado una ampliación sin precedentes en la elaboración de trabajos y en la publicación/divulgación del conocimiento, paralelamente al desencadenamiento de una competición (De Meis et al 2003) intra y entre programas, intra y entre instituciones, ampliándose hacia la disputa entre países, en lo que se refiere a la mejora en los *rankings* de la ‘producción’ de *papers*, compilaciones, libros, disertaciones, tesis, en los que la ecuación cantidad y calidad no siempre ha estado y tampoco está asegurada.

Partiendo desde aquel embrión de preocupaciones con el PG, podríamos decir que, si para Cambi (1999) la historia de la Pedagogía se puede caracterizar como una historia de “trayectorias interrumpidas”, en nuestro caso fue como si una trayectoria se abriese/ampliase, sin interrupciones, viniendo a mostrarse un camino desafiador y con posibilidades cada vez más extendidas de decursos en perspectiva amplia⁶. En este sentido, en el año de 2002, en aparcería con Ana Maria Netto Machado, del Programa de Posgrado en Educación (PPGE) de la *Universidade do Planalto Catarinense* (UNIPLAC-Lages/SC), sometimos proyecto y fuimos contemplados con recursos del *Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico* (CNPq), vía Pliego (Proceso N° 479166/01-3), para la ejecución de la investigación: “*Orientação/escrita de dissertações e teses em questão: produção científica e estratégias de orientadores e coordenadores de Programas de Pós-graduação em Educação*”.

Desarrollada la investigación, de nuestra parte, percibimos que se abrieron otros campos de investigación y, en el año de 2004, encaminamos proyecto al CNPq, visando ingresar a la categoría de los “*Pesquisadores Produtividade*” (PQ)⁷ – investigadores de productividad – de ese órgano gubernamental. El proyecto: “*Política educacional. Orientação/escrita de dissertações e teses em questão: produção científica & estratégias de orientadores e coordenadores de PPGEs*”, profundizando aspectos del proyecto anterior, fue aceptado y, de 2005 a 2007 lo desarrollamos, en la condición de

⁶ Además de más de dos decenas de artículos publicados individualmente o en coautoría, añadimos a la compilación por nosotros organizada y citada anteriormente, las siguientes obras/compilaciones: 1. Por la Cortez y Editora de la UFSC, en 2002: *A bússola do escrever. Desafios e estratégias na orientação e escrita de teses e dissertações*, en coorganización con Ana Maria Netto Machado (hoy en su 3ª edición por la Cortez); 2. Por la Papirus, en 2008: *A trama do conhecimento. Teoria, Método e escrita em ciência e pesquisa*, en coorganización con Paulo Meksenas (actualmente en la 2ª edición); 3. Por la Autores Asociados: *Dilemas da pós-graduação. Gestão e Avaliação*, en coorganización con Valdemar Sguissardi.

⁷ El ingreso en la condición de PQ comienza en la categoría PQ 2. Las progresiones agregan las categorías de PQ 1D, 1C, 1B, 1A y Productividad Sénior – PQ-Sr. Confiera: www.cnpq.br/

Pesquisador Produtividade (PQ 2). Entre los años de 2008 a 2010 dimos continuidad a la investigación, promovidos a la condición de PQ 1D, con el proyecto: “*Pesquisadores sob pressão. Pós-graduação, produção/veiculação do conhecimento e emergência de uma nova temporalidade*”. Las deposiciones colectadas nos permitieron aprehender una profunda transformación de la cultura en la ambientación del PG brasileño desde el paradigma de la formación de profesores (hasta mediados de la década de 1990) hacia el de la formación de investigadores. Este cambio, juntamente con la estrecha vinculación entre evaluación, selección, clasificación, regulación y financiamiento se confirmó estar en la base de la implementación de una expansión sin precedentes de la productividad y del incremento de la competitividad en el PG financiado y evaluado por la CAPES, con consecuencias analizadas y criticadas, entre otros, por Trein y Rodrigues (2011). Nuestros entrevistados - en número de 74⁸, entre coordinadores de PPGEs y profesores orientadores – y asimismo datos de investigaciones más recientes propiciaron la comprensión de que viene ocurriendo la radicalización de un proceso de prolongamiento y de intensificación de la jornada de trabajo – plusvalía relativa y absoluta acopladas – de los involucrados con el PG, con consecuencias para la producción y divulgación del conocimiento y con interferencias en las condiciones de trabajo y de vida de los investigadores (Bianchetti y Machado 2009; Duarte Jr. 2010; Sguissardi y Silva Jr. 2009).

En 2010, como profundización de los proyectos anteriores, promovido a la categoría de PQ 1C, encaminamos al CNPq y pasamos a desarrollar el proyecto: “*Pesquisadores sob pressão: Possibilidades e limites do trabalho (do) intelectual na pós-graduação em educação em tempos de pesquisa administrada*”⁹, abarcando el trienio de 2011 a 2014.

Sin embargo, como una especie de redirección y ampliación de la trayectoria, en

⁸ Transcurridos dos trienios de evaluación – entre 2003 y 2007 – entrevistamos a 74 orientadores experimentados y Coordinadores de PPGEs en Brasil, evaluados por la CAPES con calificaciones 5, 6 y 7, partiendo del supuesto de que estos Programas fueron aquellos que más adecuadamente se encuadraron en las exigencias del órgano de evaluación, financiamiento y regulación. Estas entrevistas, transcritas y revisadas, componen un rico y diversificado banco de datos del Grupo de Investigación: “*Trabalho e Conhecimento na Educação Superior*” (TRACES), bajo nuestra coordinación y registrado en la Plataforma del CNPq. Además, generaron una serie de trabajos socializados en eventos y, especialmente, publicaciones, como se puede observar en las referencias.

⁹ Algunos resultados de esta investigación pueden ser encontrados en el artículo: *O intelectual universitário e seu trabalho em tempos de "pesquisa administrada"*, de Bianchetti y Zuin (2012), así como en la obra: *O fim dos intelectuais? Induções da CAPES, desafios às Associações Científicas e a emergência do Intelectual Institucionalizado*, en coautoría con Ione R. Vale y Gilson R. Medeiros, que se encuentra en prensa y, en función de ello, no aparece en las referencias.

los años de 2009 y 2010 encaminamos proyecto postdoctoral a ser realizado en la *Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto*, Portugal. El proyecto: "*Pesquisadores sob pressão: Aproximações entre as exigências do modelo CAPES de avaliação e fomento e o Processo de Bolonha e as decorrências para o trabalho dos pesquisadores em educação*", encaminado a la CAPES fue contemplado con financiamiento y así pudimos dedicarnos a la investigación, trazando un paralelo entre lo que ocurría en Brasil, en términos de PG a partir de mediados de los años 1990, y lo que se viene concretizando en el PG *stricto sensu* (Segundo y Tercer Ciclo) de los países de la Unión Europea (UE)¹⁰, como resultado de la implementación del Proceso de Bolonia (PB) a lo largo de la primera década del Tercer Milenio.

En el periodo de la práctica postdoctoral, con base en la metodología de los Estudios comparados (Moraes y Pacheco 2003; Nóvoa 2009; Zemelman 2003), nos propusimos a establecer algunos puntos de aproximación entre la estructuración y la actuación de un órgano de formación de profesores e investigadores, de evaluación y de financiamiento de la investigación en Brasil - CAPES, con enfoque precipuo en el posgrado *stricto sensu* y el PB, en la UE, cuyo punto principal de desencadenamiento es la "Declaración o Proceso de Bolonia", en el año de 1999 -, vuelto inicialmente más específicamente al posgrado¹¹ (Primer Ciclo). En lo tocante a que haya muchos elementos de distanciamiento particularmente en lo que atañe al estatuto jurídico al alcance, a los procesos de creación, implantación y actuación, encontramos también muchos puntos de aproximación, si bien esta cuestión no será enfoque de atención en este trabajo.

¹⁰ Portugal pasó a integrar la UE en 1986 y adhirió al Proceso de Bolonia desde su oficialización en 1999. Tenemos presente que, a pesar de las diversas publicaciones y reflexiones que ubican a ese país en la dicha "semiperiferia" (Magalhães 2004; Stoer y Araújo 2000) y de componerse en el contexto de la "globalización de baja intensidad" (Seixas 2001), Portugal nos ha propiciado un excelente 'puesto de observación' de lo que estaba en desarrollo en la UE, particularmente en lo que se refiere a los avances y resistencias en el proceso de implementación del PB y las implicaciones en términos de convergencia, unificación y armonización de la Enseñanza Superior en Europa, especialmente en la constitución del "Espacio Europeo de Enseñanza Superior" (EEES). En cuanto al concepto de "globalización de baja intensidad", nos basamos también en las reflexiones de Stephen J. Ball (1998).

¹¹ Con el paso del tiempo, de las proposiciones iniciales se pasó a una ampliación en el abanico de cambios emprendidos y de funciones asumidas, sea por la CAPES, sea por el Proceso de Bolonia, en su implementación en las universidades. Para poner un ejemplo, se puede percibir la ampliación de funciones asumidas por la CAPES, con la "Nueva CAPES" en 2007 (Según: Ristoff y Bianchetti 2012), volviéndose también hacia la formación de profesores de la Educación Básica y la asunción de incumbencias vinculadas al Programa "*Ciência sem Fronteiras*". En este sentido, para más detalles, según: <http://www.cienciasemfronteiras.gov.br/web/csf/pos-graduacao-doutorado>. En cuanto al Proceso de Bolonia, de una preocupación inicial más vinculada al primero y segundo ciclos (grado, con desmembramiento de los últimos dos años constituyendo la maestría), se pasó a tener preocupaciones explícitas con la maestría y el doctorado, éste nombrado tercer ciclo.

Programas de Posgrado en Educación en Brasil y con orientadores, investigadores y responsables de “*making bolonia Works*” (hacer funcionar a Bolonia) en universidades de países que adhirieron al PB en la UE, anticipamos que no adentraremos al comparativo, y asimismo no haremos uso explícito de las deposiciones de los entrevistados¹³. Evidentemente, como escenario de fondo, las respuestas a las cuestiones de nuestro guión semiestructurado de entrevistas serán aspectos presentes, pero el enfoque está vuelto a la revisión de la literatura y la busca por caracterizar la constitución y la amplitud del PB y sus consecuencias para la universidad, y a todo y a todos que con ella se relacionan.

¹³ En trabajos publicados y otros en preparación, el comparativo Bolonia-CAPES, y asimismo el proceso y el resultado de las entrevistas será contemplado. Como ejemplo, podemos citar Bianchetti y Quartiero (2010), Bianchetti (2010), Bianchetti y Turnes (2013) y Bianchetti y Magalhães (2014).

Las dos iniciativas con matices espacio-temporales propias presentan similitudes en lo que se refiere a la imposición de un modelo de evaluación, de nuevas formas de financiamiento y control/regulación, con fuerte poder inductivo, instituyente, que ponen en cuestión uno de los aspectos más preciados y centrales en la constitución histórica y en la actuación de la universidad: su autonomía. En el transcurso de la práctica postdoctoral nos desafiamos, más allá de estas cuestiones que impactan e inciden sobre la estructura y el funcionamiento de la universidad, a investigar las repercusiones del PB en la producción y divulgación del conocimiento y en la salud/trabajo de los investigadores europeos. Contando con los datos de las investigaciones hechas en Brasil, fue posible trazar el comparativo entre la realidad brasileña y la de países de la UE en lo que atañe a las cuestiones centrales elegidas en los proyectos de investigación.

A la vez que se hace más visible el proceso de “globalización” de Bolonia (Robertson 2009), en el que las “señales de Bolonia” resultan cada vez más explícitas en Brasil y en América Latina (Fiúza de Mello 2011), los contornos de una “agenda globalmente estructurada” (Dale 2001) alrededor de la educación son más concretos, puesto que resultó patente la necesidad del análisis de documentos de los organismos multilaterales, donde se sintetizan esas propuestas de agenda, y asimismo los pasos para su implementación. Paralelamente al estudio de esos documentos, la realización de 17 entrevistas con investigadores de once (11)¹² Universidades y un Centro de Investigación de la UE, pertenecientes a seis distintos países, propició las condiciones a la profundización teórica sobre el PB y las repercusiones en las instituciones educacionales y la relación de éstas con el mercado, así como en la dinámica personal – trabajo/vida – de esos investigadores.

En cuanto a específicamente la cuestión de la universidad, también resultó patente esta cuestión de la busca de un “nuevo orden educacional” (Antunes 2008) o del camino hacia la estructuración de una “universidad mundial” (Garcia 2008; Sguissardi 2005), de la “transnacionalización de la educación” (Morosini 2004, 2008) o aún de la “internacionalización de la educación” (Leite y Genro 2012) que, tanto en lo que se refiere al modelo CAPES de evaluación y financiamiento, como con relación al PB – amplios cambios paradigmáticos y de gran profundidad y alcance -, evidencia una fijación en números (Burrows 2012), *rankings*, clasificaciones, que resultarán decisivos en la evaluación y en el financiamiento de las instituciones. Sobre todo, es la

¹² Fueron entrevistados investigadores (orientadores y Coordinadores de Programas de Posgrado) de las Universidades: del Porto, de Aveiro, de Viena, de Cambridge, de Coimbra, del Minho, de la Autónoma de Barcelona, de la Abierta de Madrid, de París (VI y VIII), de Lisboa y de la Católica (Sacro Cuore) de Milán y una investigadora del *Centre national de la recherche scientifique* (CNRS).

persecución a una buena colocación en los cuadros estadísticos, en los *rankings*, que somete a los involucrados en esos procesos – profesores, investigadores, estudiantes de posgrado -, independientemente de dónde estén, a una violenta presión por producir y divulgar conocimientos, con todas sus consecuencias.

La profundización de dichos aspectos y la busca del desvelamiento de sus tramas constitutivas demandan más tiempo de lectura, de apropiación del contenido de las entrevistas realizadas, de discusión y de reflexiones. Al fin y al cabo, para adentrar a ese complejo proceso hay que aprehender cómo está siendo asimilada, diluida, “desprestigiada” (Buey 2009) la universidad pública, subsumida a los dictámenes del nombrado “capitalismo académico” o “*academic capitalism*” (Paraskeva 2009; Slaughter y Rhoades 2004) o al nuevo “managerialismo” (Santiago et al 2005), o aun siendo víctima de una “ofensiva del internacionalismo académico de base mercantil” (Santos y Almeida Filho 2008), con todas las repercusiones resultantes de esos aspectos en términos de producción y publicación de un determinado tipo de conocimiento y de precarización de las condiciones de trabajo y de vida de todos los involucrados en ese proceso.

En cuanto a la delimitación de este trabajo, en función de solicitud de la editora, nos vamos a detener a algunos aspectos históricos, sociales, políticos, económicos, geográficos, culturales y educacionales del Proceso de Bolonia (PB). Evidentemente, si la preocupación fuese el tratamiento profundizado de todos estos elementos, sería una pretensión inapropiada ante a cuestiones de esa magnitud. Así, el enfoque del texto se volverá a un estudio introductorio, una especie de “primeros pasos” para aprehender elementos de ese complejo Proceso – el PB - y de sus implicaciones, particularmente para la universidad y para trabajadores en educación de los distintos eslabones y de diferentes grados de responsabilidad en la organización y funcionamiento de la institución. Además, buscamos aprehender la relación de la universidad con el mundo empresarial y sus conexiones intra y entre instituciones, intra y entre países y bloques, en el contexto de la referida globalización, internacionalización o transnacionalización de la educación.

Por tanto, aunque en la ejecución del proyecto de postdoctorado se haya trazado un comparativo entre el PB como una de las frentes de actuación de la UE para el área cultural-educacional, pero que vino adquiriendo otras dimensiones, y la CAPES como Agencia de evaluación, financiamiento y regulación del posgrado en Brasil; aunque se hayan hecho entrevistas con orientadores experimentados y Coordinadores de

DE LO POLÍTICO Y ECONÓMICO-FINANCIERO EN LA UE, A LO CULTURAL Y EDUCACIONAL.

Ubicando introductoriamente la emergencia del Proceso de Bolonia¹⁴

Por medio de este trabajo traemos al debate algunos elementos del siempre más polémico y ampliamente implantado Proceso de Bolonia¹⁵ (PB). Focalizamos, en especial, aspectos relacionados con la génesis de su concepción e implementación en países de la Unión Europea (UE), sus primeros desdoblamientos, adhesiones, resistencias, alcance y perspectivas. En los objetivos, subyacentes y explícitos, encontramos en el “Proceso”, “Pacto”, “Declaración”, “Acuerdo” o simplemente “Bolonia”, indicaciones de las que se pretendió – y los indicios son cada vez más evidentes de que se está consiguiendo – ampliar el espectro del alcance del PB por mecanismos de inducción y/o de adhesión en el contexto de los países de la UE. Además, las evidencias señalan que el PB está ultrapasando los contornos del continente europeo¹⁶, volviéndose cada vez más permeables los ‘muros’ de las instituciones de educación superior, apequenándolas en lo que atañe al histórico concepto de universidad.

En gran medida la diada inducción-adhesión al PB está relacionada con aspectos anteriores y exógenos a la universidad y a su decantada misión histórica o su condición de *universitas*, vuelta a la busca del saber, en todas sus dimensiones,

¹⁴ Actualmente 47 países son miembros o adhirió al Proceso de Bolonia: Albania, Alemania, Andorra, Armenia, Austria, Azerbaiyán, Bélgica, Bosnia Herzegovina, Bulgaria, Chipre, Croacia, Dinamarca, España, Eslovaquia, Eslovenia, Estonia, Federación Rusa, Finlandia, Francia, Georgia, Grecia, Holanda, Hungría, Irlanda, Islandia, Italia, Kazajistán, Letonia, Liechtenstein, Lituania, Luxemburgo, Macedonia, Moldova, Malta, Montenegro, Noruega, Polonia, Portugal, Reino Unido, República Checa, Rumania, Serbia, Suecia, Suiza, Turquía, Ucrania, Vaticano.

¹⁵ La mayoría de los Documentos con los que trabajamos están disponibles en la Red, siendo fácilmente localizables. Optamos, así, por no indicar la mayor parte de los enlaces tras cada mención a “Tratados”, “Acuerdos”, “Cartas”, “Declaraciones”, “Procesos” etc. Una obra que reúne/reproduce un buen número de esos documentos la organizó Serralheiro (2005).

¹⁶ Ver respecto a esto, entre otros, en términos más generales, el texto de S. Robertson (2009): *O processo de Bolonha da Europa torna-se global: modelo, mercado, mobilidade, força intelectual ou estratégia para construção do Estado?*, así como el artículo de Hartmann (2008): *Bologna goes global: a new imperialism in the making?* Y más específicamente referido a América Latina, el libro de Fiúza de Mello (2011): *Globalização, sociedade do conhecimento e educação superior. Os sinais de Bolonha e os desafios do Brasil e da América Latina*. Amplian y actualizan análisis del tema, Fiúza de Mello y Dias (2011), con el texto: *Os reflexos de Bolonha e a América Latina: Problemas e desafios*, y asimismo el artículo de Leite y Genro (2012): *Avaliação e internacionalização da Educação Superior: Quo vadis América Latina?* Muy útil también es el panorama sobre la implementación del Espacio Europeo de Enseñanza Superior (EEES) o Área Europea de Enseñanza Superior (AEES), presente en la recopilación organizada por Pereira y Almeida (2011): *Universidade contemporânea. Políticas do processo de Bolonha*, así como el sorprendente texto de Adelman (2008): *The Bologna Club: What U.S. Higher Education Can Learn from a Decade of European Reconstruction*, con posibles indicaciones o sugerencias de aplicaciones de Bolonia en el contexto de los EUA.

independientemente de su aplicabilidad y utilidad inmediatas o de la “dictadura de lo inmediato”, como diría Antonio Nóvoa, en entrevista a Santos (2012). Dicho de otro modo, las primeras iniciativas vueltas al alineamiento de países de la hoy nombrada UE, tras el final de la Segunda Guerra Mundial - trabada predominantemente en suelo europeo -, se vuelven a cuestiones políticas y económico-financieras. Sólo a partir de fines de los años 1980 y, en especial, en la primera década del siglo XXI, con la profundización de la discusión y la efectiva implementación del PB, es que la universidad y, por consecuencia, la educación y la cultura ganan centralidad. Sin embargo, a partir de ese nuevo *status*, la institución crecientemente viene sufriendo unas metamorfosis que la desfiguran en términos de su autonomía, imponiéndosele atribuciones que le eran ajenas o extrañas por centenares de años, desde su génesis, cuyo marco es la fundación de la Universidad de Bolonia, Italia, en 1088. De entre los cambios más recientes de la universidad se contabiliza el reflujó de las características del modelo humboldtiano y de lo poco que se ha conseguido avanzar en términos de imprimir a la universidad un carácter republicano, añadiéndose el hecho de que la educación pasa, gradualmente, de un preconizado bien público a un concreto producto privado, sin hablar de una *commodity* a ser intercambiada entre mercados.

En este sentido, el PB se podría caracterizar como un ‘caballo de Troya’ o, como afirman Fiúza de Mello y Dias (2011, p. 416), “una coartada para hacer pasar reformas no compatibles con sus objetivos anunciados”. Ocurre que, entre las autoridades de los países dominantes europeos, crece la percepción de que la hegemonía de la universidad europea – real o presumida – se vino perdiendo ante la mayor atractividad y ganancias competitivas de parte de universidades de otros países, ejemplarmente de los Estados Unidos (EEUU), de Japón, de Canadá, de Australia, de Nueva Zelanda y, más recientemente, de China, entre otros, generando debilidad o pérdida de una perspectiva eurocéntrica, vigente centenariamente. Súmese a esto, en el contexto de la UE y de los países dominantes en general, el predominio de formas neoliberales de gobierno, de la globalización, de la supremacía de la dicha “Sociedad del conocimiento” (Bindé, 2007), de la competitividad cada vez más obstinada entre países y bloques, de las transformaciones en el mercado de trabajo – con énfasis a la flexibilización y falta de opciones de empleo para los jóvenes -, de los nuevos encargos atribuidos a la educación en la preparación de trabajadores para la empleabilidad, de iniciativas concretas para debilitar o suprimir el *welfare state*, del desencadenamiento de estrategias de privatización de la educación y su consecuente conversión en mercancía, etc. y, con

ello, tenemos una pantalla de fondo que nos ayuda a entender el porqué, para los países y bloques hegemónicos, no es tan solo importante, sino también necesario inducir a la universidad a que subsuma el ser y hacer a los designios del mercado. En este contexto de fin e inicio de siglo se ubica la emergencia de procesos con las características de Bolonia, se entiende y se apuesta por él y procesos similares para una reconfiguración de la universidad y su transformación en un medio para la afirmación de un 'ser' denominado mercado, entre cuyas mercancías se sitúa, cada vez con más relieve, la educación.

Ante ello es que se comprende por qué el PB se puede presentar como justificativa (coartada) para cambios desde afuera hacia adentro de la universidad y desde arriba hacia abajo – institucional o socialmente hablando –, con argumentos impuestos y 'aceptados', ante un abanico siempre más amplio de misiones atribuidas y asumidas por la Institución universitaria.

Las palabras de Borges (2013, p. 68), refiriéndose al papel de la universidad en el contexto del PB son aclaradoras:

En una sociedad marcada por procesos de globalización y donde el conocimiento se constituye en una mercancía de gran valor, las instituciones de enseñanza superior y las universidades son llamadas a desempeñar nuevos papeles ante las demandas creadas por esa sociedad, sobre todo aquellas referentes a las necesidades del mercado de trabajo y de desarrollo de la economía europea.

Al citar metáforas o mencionar el PB como una coartada, entendemos que mucho antes de la interpelación de esas transformaciones que señalamos a la universidad como institución, hubo la demanda de iniciativas desde Organismos Internacionales (OI) como el Fondo Monetario Internacional (FMI), el Banco Mundial (BM), el Banco Internacional de Reconstrucción y Desarrollo (Bird), la Organización Mundial del Comercio (OMC), la Organización para el Comercio y Desarrollo Económico (OCDE) y especialmente el movimiento de inclusión de la educación superior en el contexto del Acuerdo General sobre el Comercio de Servicios (AGCS)¹⁷.

¹⁷ Y si hablamos de 'comercio', 'servicios', un mínimo de seriedad académica y respeto a la diversidad debería tener en cuenta diferencias, especificidades entre 'mercancías' y 'servicios' prestados, comprados, vendidos. En esta perspectiva, la cita que sigue es ilustrativa: "Si es discutible que el libre comercio de servicios estructurado bajo el paraguas de la Organización Mundial del Comercio contribuya al incremento de la riqueza en la economía global, no parece que existan datos que avalen que también contribuyan a ello los llamados servicios de educación superior, y ello esencialmente porque se trata de un tipo de comercio que tiene como emisores a unos pocos países con potentes estructuras de producción de servicios privados lucrativos de educación superior, que son precisamente las que necesitan un marco global que facilite la exportación de sus servicios. No es en resumen, en principio, un trato comercial con saldo equilibrado" (Morales Plaza 2006, p. 113).

Esos OI, a su vez, vienen presionando a la universidad a encuadrarse y dar retornos preformateados y convergentes con las necesidades y con los intereses inmediatos de empresarios y gobernantes de países y bloques. Es aquí que entra la cuestión de la diada inducción-adhesión. Aquella ocurre cuando no hay mecanismos legales/jurídicos explícitos. La adhesión, a su vez, acontece cuando no hay otra alternativa sino la de someterse y aceptar como su compromiso demandas ajenas. El resultado es la implementación de un Proceso que tan solo conoce un camino: hacia adelante y siempre con más adeptos. Como veremos, esto no acontece sin críticas (Antunes 2008; Bianchetti 2010; Bianchetti y Magalhães 2014; García Manjón 2009), pero más que el pretendido refrenar de un proceso, parece que las críticas han sido operacionales en sentido de perfeccionar aspectos que inicialmente dejaban que desear.

Con relación al PB, dos cuestiones llaman la atención en este debate. La primera de ellas está explicitada por Fiúza de Mello y Dias (2011, p. 425):

Jurídicamente, se podía prever que la Declaración de Bolonia no tendría un peso significativo. No se trata de un texto normativo, no fue sometida a los parlamentos, no fue objeto de negociaciones con instituciones representativas de la sociedad. No tiene fuerza de ley. En la práctica, como los países signatarios se involucran por sus gobiernos, acaba volviéndose un instrumento coercitivo más fuerte que cualquier declaración aprobada solemnemente en organismos multilaterales, y ratificada por los Parlamentos nacionales. El Proceso de Bolonia resulta de un acuerdo voluntario, de mutua cooperación, firmado entre diferentes sistemas nacionales por sus respectivos ministros de Educación y supervisado por un Grupo Técnico de Acompañamiento, en asociación con varias otras aparcerías institucionales, intergubernamentales y académicas – y la supervisión de la Unión Europea.

En segundo lugar, gana relieve el hecho de que, si no era posible a los OI antes mencionados, imponer directamente sus directrices a la universidad – en nombre de una aún propalada autonomía –, se hacía necesario un *detour*, utilizar intermediarios e inducir la adhesión o la adopción de un nuevo *ethos* institucional en sentido de transformar a la universidad en intermediaria para atingir fines que, por medios legales, jurídicos, sería más complicado alcanzar, pues esto exigiría debate, generaría disputas; y la imposición provocaría resistencias y postergaría o impediría el proceso de reorganización del papel de la universidad o su pretendida reforma. Esto ayudará a entender la apuesta de la UE por la “Estrategia de Lisboa”, como veremos a continuación, en sentido de apropiarse del PB para objetivos que extrapolan el campo educacional y adentran a lo político y a lo económico-financiero.

Reforzando, diríamos que, en este sentido, es importante retomar el hecho de que las primeras iniciativas para la concretización de la UE fueron políticas y económico-financieras y sólo en un periodo más reciente se volvieron a lo cultural-educacional. En ese contexto el PB es la salida más vultuosa, vistosa y de éxito en la busca de la convergencia señalada en el título que compone este apartado.

Según Fiúza de Mello (2011, p. 88), “los cuarenta años que se siguieron a la Segunda Guerra Mundial presenciaron un hecho singular”. Y ejemplifica, citando a Rodríguez: “Por primera vez en la historia, los gobiernos europeos dieron muestra inequívoca de un deseo oficial de proceder a la unificación por medio de un acuerdo mutuo, no de la conquista o de la hegemonía. Esta es la gran diferencia respecto a las épocas anteriores”.

En términos cronológicos, en el pos-guerra tenemos como iniciativas de primer orden (político y económico-financiero): la institución del Consejo de Europa, firmado por 10 países en 1949; sigue el Tratado de París de 1951; el Tratado de Roma de 1957 – marco del surgimiento de la Comunidad Económica Europea (CEE) –; el Acta Única Europea de 1986; y el Tratado de Maastricht de 1992, siendo éste un punto de llegada y de salida de la abolición de las barreras aduaneras entre los países de la UE (Fiúza de Mello 2011; Wielewicki y Oliveira 2010). El paso siguiente es la creación formal de la UE en 1993.

El enfoque en las cuestiones políticas y económico-financieras se puede observar en los objetivos de la UE: “mejorar las condiciones de vida y de trabajo de los ciudadanos europeos; reducir desigualdades sociales y económicas entre las regiones; fomentar el desarrollo económico de los países en fase de crecimiento; y proporcionar ambiente de paz, armonía y equilibrio en Europa” (Wielewicki y Oliveira 2010, p. 219). Observemos la amplitud y la apertura del abanico de objetivos, pero a la vez notemos que los objetivos se vuelven al interior de Europa.

Así, con la creación de la UE, incluso con la adopción de una moneda única, el Euro, se formateó el Bloque que, de hecho y de derecho, pasó a funcionar buscando la concretización de los aspectos de primer orden a los que nos referíamos, es decir, desde el punto de vista político y económico-financiero. Sin embargo, paralelamente, se venían tomando iniciativas en dirección a convergencias en lo que se refiere a cuestiones culturales y educacionales, que ganaron su forma más acabada con el PB. En sentido de la convergencia del espectro que compone la organización y el funcionamiento de la UE, nada se compara con la iniciativa del Consejo Europeo, compuesto por representantes de los estados miembros, al firmar conjuntamente la

“Agenda” o el “Proceso” o, como resultó más conocida, la “Estrategia de Lisboa”, traducándose en un plan de desarrollo estratégico divulgado en el año 2000 y para su alcance, la universidad, vía PB, ocupaba papel de relieve en lo que atañe a la atraktividad de estudiantes, a la competitividad individual y de las empresas, a la empleabilidad de los egresos, etc. Al fin y al cabo, con la concretización de la “Agenda” se visaba, por todos los medios, garantizar el caminar calificado del continente hacia la construcción de la “Europa del Conocimiento”.

A continuación, señalaremos brevemente algunos de los aspectos que propician elementos para mejor visualizar de qué forma los componentes culturales y educacionales se han agregado a los políticos y económico-financieros en la perspectiva de recuperación de posiciones perdidas de parte de Europa.

En texto recientemente publicado (Bianchetti y Magalhães 2014) evidenciamos como los rectores¹⁸ de las universidades europeas han sido descartados de la condición de protagonistas y representantes de la comunidad universitaria en el contexto de una institución que se organizaba y funcionaba autónomamente, aunque esta autonomía fuese relativa. Poco a poco esos dirigentes institucionales han sido transformados en ejecutores, en la universidad, de políticas elaboradas en otras instancias, que veían el potencial de esa institución en contribuir para reforzar la constitución de una UE más dinámica y competitiva con relación a los otros países y bloques. En este sentido, podemos afirmar que la *Magna Charta Universitatum*, publicada en Bolonia, el 18 de septiembre de 1085 – por ocasión del 9º centenario de la Universidad de Bolonia -, fue el último documento elaborado y firmado por rectores de universidades europeas en una perspectiva de autonomía universitaria. Diez años después fue publicada la *Declaración de la Sorbonne*, en París, el 25 de mayo de 1998, pero los signatarios ya no eran los rectores, sino los Ministros de la Educación de países de la UE. El año siguiente, el 19 de junio, en la ciudad de Bolonia, viene a público la *Declaración de Bolonia*, firmada por Ministros de la Educación y jefes de estado de 28 países europeos.

Con esto percibimos que la UE pasa a promover la convergencia de objetivos de orden político, económico-financiero, cultural y educacional, en sentido de afirmar el

¹⁸ Magalhães (2006), refiriéndose a la crisis de identidad de la universidad, afirma, concluyendo con una cuestión que evidencia dudas respecto del nuevo papel de los rectores: “Esa crisis de identidad también surge como un interesante campo de investigación, por ejemplo, ¿cómo es que los rectores perciben, mientras rectores, su cada vez mayor función de gestión? ¿Se describirán a sí mismos como académicos desempeñando funciones de gestión o como gestores de cuestiones académicas?” (Ídem, p. 31).

desiderátum de contar con un bloque denominado de “Estados Unidos de Europa”¹⁹, según expresión de Giddens (2007). Para trazar un comparativo entre los objetivos de la UE antes reproducidos y los del PB, observemos, en la síntesis de Laus y Magro (2013, p. 5), lo que se visaba con la implementación de ese Proceso:

(i) Alcanzar una convergencia en los programas de grado y posgrado en Europa, (ii) facilitar la movilidad de estudiantes y docentes, (iii) adoptar el sistema de transferencia de créditos europeos, (iv) estimular la creación de procesos para asegurar la calidad de las universidades, (v) promover el aprendizaje a lo largo de la vida, (vi) promover mundialmente el sistema europeo de universidades.

Se nota que hay objetivos vueltos hacia el interior de la universidad y otros que enfocan más allá de los muros, al modelo (así mismo, ¡en singular!) de universidad de la UE, visando que las instituciones educacionales europeas rescaten su atractividad y que la universidad europea se transforme en modelo para el mundo. En resumen, podríamos decir que el PB se constituyó en el complemento que faltaba en la gama de objetivos de la UE, en su intento de retomar la hegemonía que conquistó y ejerció en tantas frentes (génesis de la institución universidad y la supremacía de que éstas gozaron hasta periodo reciente; procesos de colonización..., en fin, todo lo que configuró la visión eurocéntrica, que vigiló secularmente), por tanto tiempo y que, en especial, entre las dos Grandes Guerras del siglo XX y particularmente en el pos-Segunda Guerra, vino perdiendo. Entre los objetivos del proceso, merece relieve el de creación del Espacio Europeo de Enseñanza Superior (EEES)²⁰ o Área Europea de Enseñanza Superior (AEES), por medio del que visaba a “volver las universidades europeas competitivas ante el proceso de internacionalización y desarrollo proveniente de la globalización económica y financiera” (Pereira y Almeida 2009, p. 16).

Pasados casi 15 años desde la implementación del PB, muchos de sus objetivos han sido logrados, otros no fueron alcanzados. Sin embargo, un análisis evidencia que nuevos objetivos fueron y vienen siendo agregados a los originales. Y aunque proyecciones anheladas no hayan sido concretizadas, no hay como no percibir que “Bolonia” es hoy un ejemplo de una iniciativa que, aunque ambiciosa originalmente, en

¹⁹ Un paso más fue dado en esta dirección con la creación del “Fondo Monetario Europeo”, visando socorrer a estados-miembros de la UE que se encontraban en dificultades, según reportaje de la *Folha de S. Paulo, Caderno de Economia*, B5, 9 de febrero de 2010.

²⁰ En muchos artículos y libros, se habla en “Espacio Europeo de **Educación** Superior”, manteniéndose la sigla EEES. Véase, por ejemplo, la obra organizada por García Manjón (2009), cuyo título es: *Hacia el Espacio Europeo de Educación Superior*. Sin embargo, en este trabajo, mantendremos la expresión/sigla: “Espacio Europeo de Enseñanza Superior”/EEES, con excepción de citas donde aparezca “Educación”, puesto que esa es la forma como originalmente se grafaba en los documentos clásicos (“Declaración”, “Tratado”, “Proceso” etc.).

realidad ultrapasó las expectativas, quizás, hasta de sus proponentes, e incluso de sus críticos. En esta perspectiva es emblemático el título del texto de Robertson (2009): “*O processo de Bolonha da Europa torna-se global*”.

Aprender histórico-críticamente algunos de los aspectos de ese “Proceso”, de su génesis, constitución y amplitud, está entre los principales factores motivadores de la investigación que originó este texto y que ponemos en debate por medio de esta publicación.

EMERGENCIA DEL PROCESO DE BOLONIA Y LA RECONSTRUCCIÓN DE LA UNIVERSIDAD EUROPEA

El desafío de aprehender el tema y los objetivos del “Pacto de Bolonia” – más popularizado como Proceso de Bolonia (PB) - demanda que se expliciten algunos elementos histórico-contextuales que ayuden a comprender qué llevó a la Unión Europea (UE) a apropiarse de esa estrategia de “reconstrucción” de sus universidades. Reconstrucción, en términos de pasado, en dirección al rescate de una supuesta supremacía, de un dominio que se evaluó como perdido y, en términos de futuro, como estrategia para inserir a Europa en la “Sociedad del Conocimiento” (Bindé, 2007) y que contribuyó a que ingresase, con ventajas competitivas, en la “Economía del Conocimiento” (Magalhães 2004)²¹. Esa reconstrucción de la universidad y el desafío de inserir al Continente en la sociedad y en la economía del conocimiento pasarían por la creación de un “Área” o “Espacio Europeo de Enseñanza Superior” (EEES).

Sin embargo, la pregunta que se impone es sobre ¿qué, efectivamente, se necesitaba reconstruir? ¿De qué estrategias se echaría mano para, vía universidad, vía educación superior, rescatar el *status* de una Europa que, se diagnosticaba, había perdido la hegemonía? Un breve retroceder en el contexto de un largo tiempo nos ayudará a visualizar algunos aspectos de un movimiento que dio origen a la “Declaración”, al “Pacto”, al “Acuerdo” o al “Proceso de Bolonia”, una iniciativa de un grupo de Ministros de la Educación de países europeos y que acabó visto como medio para resolver constreñimientos o estrangulamientos de la universidad hacia más allá de los *campi*, volviéndose gradualmente una alternativa pan-europea (Roberteson 2009).

Europa: de la hegemonía perdida a las propuestas de reconstrucción

En términos de mundo occidental-judaico-cristiano, Europa vino forjando y ejerciendo, desde hace milenios, su hegemonía en todos los campos, construyendo aquello que se ha convenido denominar de visión “eurocéntrica” del mundo. Sea en perspectivas más tradicionales de la historia antigua, medieval, moderna y

²¹ Hay que subrayar que esos dos autores tratan de la misma cuestión desde puntos de vista distintos. Mientras el primero es un apologista, el segundo, principalmente en aparcería con Alberto Amaral, es uno de los especialistas en el asunto y presenta una vasta producción crítica sobre el Proceso de Bolonia. Como ejemplo, citamos a Amaral y a Magalhães (2004).

contemporánea, sea en los modos de producción esclavista, feudal y capitalista; sea por las estrategias de imponerse, con destaque para el colonialismo²², su dominio por mucho tiempo ha despuntado y afirmado sin competidores capaces de removerla de esa posición central, de referencia.

En la perspectiva de construcción de una cosmovisión, de esquemas, de narrativas, de constructos de pensamiento para la comprensión de los seres humanos y del mundo, del universo, en fin, los europeos constituyeron y, por adhesión, fuerza bruta, coerción o convencimiento, se impusieron o conformaron al mundo a su imagen y semejanza. En la mitología, en la cosmología, en la filosofía, en la teología, en la organización de instituciones – el estado, las escuelas, las iglesias, las universidades -, fueron pioneros, desarrollando, a su modo, un proceso civilizatorio impuesto por la fuerza del argumento y/o por el argumento de la fuerza.

Este proceso de domino comenzado en la antigüedad pasa incólume por la Edad Media, adentrando a la Modernidad y a la Contemporaneidad. Evidentemente la afirmación del dominio, de la hegemonía no se da sin luchas, conflictos y todas las demás características de la complejidad de un movimiento histórico que no se hace con base en la democracia, en el entendimiento, en los acuerdos. De cualquier manera, la precedencia histórica y las estrategias para hacer valer esa precedencia favorecen a Europa hasta las primeras décadas del siglo XX. Esto sin atenernos a los conflictos internos del Continente y Reinos, Países, cuya situación resulta más visible universalmente en el transcurso de las dos Grandes Guerras y en los conflictos intra y entre países, que aún hoy subsisten.

Al tratar más específicamente del periodo de la modernidad, Magalhães (2004) nos ayuda a comprender como Europa y los europeos vinieron constituyéndose. Desde su punto de vista:

La historia de la modernidad ha consistido en la dialéctica entre los pilares de la regulación y de la emancipación, y por ventura esta dialéctica podrá traer alguna luz sobre la presente crisis de los sistemas de enseñanza superior. Más, el discurso fundacional de la modernidad (o narrativa) asumió un lugar importantísimo en la forma como los occidentales han pensado el mundo y en el modo como han actuado sobre él, en el modo como se han pensado a sí mismos mientras identidades personales y colectivas y como actores, en el

²² Giddens (2007, p. 267) flagra un “fracaso de los estados europeos en reexaminar su pasado colonial, sobre todo a la luz del reciente descubrimiento de la diversidad cultural. Los europeos han sido los agresores en la sociedad mundial durante mucho tiempo. Hablar de valores europeos puede sonar falso a las poblaciones de partes menos desarrolladas del mundo que aún se debaten con residuos del colonialismo”.

modo como han pensado y organizado todo ello en términos de sociedad y de historia. **En el proceso, los Occidentales se percibían a sí mismos como Humanidad, a Europa como centro del mundo y la forma como el Occidente se ha desarrollado social y políticamente como un modelo histórico universal, y sus instrumentos de pensamiento – razón y experiencia – y sus productos – ciencia y técnica – como el instrumento y el conocimiento.** Esta alianza entre el hombre, Europa, el Estado, la Verdad, Ciencia y la Técnica, han creado una fuerte y optimista “buena consciencia” moderna. Dios y sus designios han sido sustituidos con éxito por la Razón y por sus instrumentos, a la vez que la divina providencia fue siendo gradualmente sustituida por el poder de regulación del Estado y/o de la mano invisible del mercado (p. 39) (destacados nuestros).

E incluso cuando, en siglos más recientes, principalmente en el XIX, pasa a ocurrir una focalización en sistemas nacionales de enseñanza superior o la creación de universidades que atendiesen a demandas de Estados nacionales²³, no se pierde de vista esta pretensión a la universalidad de parte de los europeos. El autor antes referido, en otra parte del texto, haciendo referencia a los diferentes modelos o sistemas de enseñanza superior surgidos en el siglo XIX [(inglés-Newman, alemán-Humboldt y francés-Napoleón, si bien la referencia más directa es a los dos primeros y al modelo de universidad de K. Jaspers (1883 - 1969)], refuerza:

Es cierto que el desarrollo de estos modelos en los diferentes contextos nacionales dio origen a diferentes tipos de instituciones y de sistemas de enseñanza superior, pero **parecen compartir la ideología y el mismo sentido común intelectual acerca de la enseñanza superior** (claramente fundado en una obvia fe en la ciencia y en la técnica, mientras realizaciones más cabales de la razón), con relación a las instituciones científicas nacionales, y con **relación al Occidente como el centro de la historia y de la Humanidad**, i.e., la matriz moderna dentro de la que el concepto de verdad y de su pose capacita a la humanidad para conquistar al mundo, sus leyes y sus procesos para provecho propio (Magalhães 2004, p. 56) (destacados nuestros).

Y esta forma de concebirse como Centro de los europeos, en todas las dinámicas constitutivas de la sociedad, en términos conceptuales e históricos o de una narrativa, fue respaldada por la materialidad histórica. El dominio de las navegaciones, del comercio, del tráfico y todo aquello que atraviesa esas realizaciones-conquistas está expresado y subentendido en las relaciones metrópolis-colonia; el desarrollo industrial

²³ Consideramos que anteriormente a las reformas protagonizadas por W. Humboldt (1767 – 1835), J. H. Newman (1801 – 1890) y Napoleón Bonaparte (1769 – 1821), las Universidades se caracterizaban por la universalidad, por la transnacionalización, sea de los maestros, sea de los discípulos. El desplazamiento de unos y de otros era una constante, haciendo que la universidad funcionase localmente, pero contase con una comunidad caracterizada por la multinacionalidad. Otros aspectos de esta cuestión pueden ser encontrados en Bianchetti (2011).

capitaneado por determinados países europeos, continentales o no, con destaque para Inglaterra, Francia y Alemania, teniendo en el trabajo el fulcro central de la dinámica económica, de la producción de riquezas, son indicaciones de dos momentos sucesivos y, en alguna medida, paralelos de la historia de la Modernidad en la que, de hecho y de derecho, Europa fue el Centro. Sin embargo, cuando gradualmente se pasa a ingresar en la dicha economía del conocimiento, agregada a otras crisis, la eurocéntrica posición comienza a ser abalada. Y es bastante probable que gobernantes y analistas europeos se hayan dado cuenta del significado de la alerta venida de una ex-colonia, en las palabras de Mia Couto: “Tener futuro cuesta mucho dinero. Pero es mucho más caro sólo tener pasado” (2009, p. 30).

En otras frentes, dos sucesivas guerras mundiales, trabadas predominantemente en territorio europeo; las luchas entre estados nacionales que componían a Europa y, en el interior de los estados-miembros, los conflictos entre etnias; la corrosión de los pilares del colonialismo, entre otros elementos, fueron debilitando las posiciones individuales de países y, en conjunto, de Europa, gradualmente desplazando el polo del poder, del dominio del Viejo al Nuevo Mundo.

La Unión Europea como estrategia del rescate de posiciones perdidas

En el contexto de la percepción de esa crisis, de pérdida de la hegemonía y de desencadenar estrategias para visualizar un futuro distinto es que autores - arraigados defensores del europeísmo, como es el caso de Giddens – son llevados a afirmar:

Hay una lucha por Europa en sentido de un choque entre las diferentes versiones de aquello que la Unión representa y qué forma debería asumir en el futuro. Pero es también una lucha que la propia Europa tiene de trabar para afirmarse en un mundo de transformaciones de gran amplitud (2007, p. 13).

Esa lucha por Europa pasa hoy día por la afirmación de los “Estados Unidos de Europa” (Ídem), es decir, por la afirmación de la Unión Europea (UE)²⁴ como una comunidad constituida de 28 estados-miembros²⁵, formalmente creada en 1992, (a la

²⁴ En términos de denominación, los orígenes de la UE están en el Tratado de Roma, de 1957, cuando se crea la “Comunidad Económica Europea” (CEE). En 1967 pasa a denominarse Comunidad Europea, desenfocando la exclusividad de las cuestiones económicas. Con el Tratado de Maastricht, de 1992, surge la Unión Europea, cuando la Comunidad Económica pasa a ser uno de los aspectos abarcados por la Unión.

²⁵ La UE se compone de los siguientes países: Alemania, Austria, Bélgica, Bulgaria, Chipre, Croacia, Eslovaquia, República Checa, Dinamarca, Eslovenia, España, Estonia, Finlandia, Francia, Grecia, Hungría,

época compuesta de 12 estados) que componían la antigua Comunidad Económica Europea (CEE). Esta surge en la década de 1950, a partir de una serie de tratados – precedida de la creación del “Consejo de Europa”, en 1949 - focalizando cuestiones específicas. Formada originalmente por seis estados-miembros²⁶, se visaba, con la CEE, crear una especie de federación que contribuyese a superar las pérdidas históricas que se acumulaban, en especial por la exacerbación de movimientos nacionalistas que habían provocado guerras, devastaciones, en síntesis, pérdida del protagonismo de Europa en el mundo.

Al resaltar el eurocentrismo al que nos referimos inicialmente y reforzar un carácter de cuño etnocéntrico, una de las puntas de lanza de esa lucha por Europa es buscar por mejora, atractividad, competitividad y posibilidad de exportación de la educación superior, rescatar aquello que muchas veces parece haber sido un idilio y que se perdió en función de las disputas en las que Europa o países que la componen salieron perdiendo. En la “Declaración de Bolonia” (1999, p. 02) está expreso:

En especial, se debe tener en cuenta el objetivo de elevar la competitividad internacional del sistema europeo de educación superior. La vitalidad y la eficiencia de cualquier civilización pueden medirse por la atracción que su cultura ejerce sobre los otros países. Necesitamos garantizar que el sistema europeo de educación superior consiga adquirir un grado de atracción mundial semejante al de nuestra extraordinaria tradición cultural y científica.

En términos económicos, la UE trabaja con metas de unificación alrededor del Euro²⁷ como moneda única, de la organización de un mercado común, sin fronteras y con estímulos a fin de que los estados se desarrollen, mejoren su performance económica para que, en el conjunto, la UE mejore sus condiciones de competitividad, particularmente con relación a los EEUU²⁸ y países asiáticos. Según Dias Sobrinho

Irlanda, Italia, Letonia, Lituania, Luxemburgo, Malta, Países Bajos, Polonia, Portugal, Reino Unido, Rumania, Suecia.

²⁶ Ese primer grupo de países estaba compuesto de: Alemania Occidental, Bélgica, Italia, Francia, Luxemburgo y Países Bajos.

²⁷ De los 28 estados-miembros de la UE, 18 componen la denominada “Zona del Euro”, es decir, lo han adoptado como moneda común, aboliendo así, entre otros aspectos, las barreras aduaneras. El último país a tomar parte en ese conjunto fue Letonia, en enero de 2014. Muchos países de Europa, como es el caso del Reino Unido, hacen parte de la UE, sin, con todo, abrir mano de su propia moneda, la Libra. Es importante añadir que el ingreso en la Zona del Euro es un proceso que depende de decisión interna de cada país y de aceptación de parte de los otros miembros de la UE. Además, hay países que no echan mano de su propia moneda, si bien hacen parte de la Unión y aún hay otros que ingresaron y, posteriormente desencadenaron o están en proceso para la salida de la Zona del Euro. Al fin y al cabo, ni la entrada, tampoco la permanencia y salida son procesos tranquilos.

²⁸ Como dicen Lima et al (2008, p. 13), en lo que se refiere a la educación superior y a la Economía del Conocimiento, la Comisión Europea “no guarda secreto sobre la asumida rivalidad euro-americana”.

(2009, p. 132): “La creación y la construcción de la Unión Europea resultan de la globalización. Uno de los aspectos más importantes a considerar es que la constitución de ese bloque es una respuesta al temor de que Europa pueda venir a ser colonizada por los Estados Unidos y por los países de la región del Pacífico asiático”.

La sede de la Unión está localizada en Bruselas, en Bélgica. En términos de representación, cuenta con el Parlamento Europeo, con sede en Estrasburgo, en Francia, y en Bruselas, en Bélgica. En las elecciones parlamentares de 2009, fueron electos 751 eurodiputados, representando proporcionalmente a los países que en el conjunto suman a una población de poco más de 370 millones de habitantes.

También cuenta con comisiones específicas para los distintos asuntos/temas que demandan negociaciones y tomas de decisión: Justicia, Medio Ambiente, Energía, Agricultura, Tecnologías, Educación y Cultura, etc.

Creación de “Programas” como una de las estrategias de consolidación de la Unión Europea: la centralidad de la educación

Dada la especificidad de este texto, focalizaremos particularmente en este subelemento, cuestiones relacionadas con la Educación y la Cultura. En este contexto, una serie de Programas están bajo la responsabilidad de la UE, siendo el más destacado, en función de su amplitud, el “Programa Sócrates”, desencadenado en 1995, que en su abanico de frentes, integra a otros Programas o planes de acción que se relacionan con la escuela y la universidad, con destaque para *Comenius*, *Erasmus*²⁹, *Erasmus Mundus*, *Minerva*, *Grundvig*, *Leonardo Da Vinci*, vueltos al reto de mejorar la calidad de la enseñanza en las instituciones y la calificación de los estudiantes y profesores, teniendo en cuenta los desafíos de la inserción en la nombrada Sociedad del Conocimiento y la actuación en el contexto de la Economía del Conocimiento.

Cada uno de esos Programas focaliza especificidades: el “Comenius” está vuelto a las escuelas, como un programa de cooperación entre instituciones de enseñanza y docentes; el “*Erasmus*”, para la enseñanza universitaria, visando a crear, incentivar y financiar programas de movilidad de alumnos y profesores y de cooperación entre universidades; en su versión más reciente, en el contexto de Bolonia, el ahora denominado “*Erasmus Mundus*” crea condiciones para que jóvenes licenciados y

²⁹ Mientras el *Erasmus* estaba vuelto a estudiantes y profesores de Europa, el *Erasmus Mundus* objetiva atraer y mantener estudiantes e investigadores de todas artes del mundo. Según Roberteson (2009, p. 413), “hasta 2008, este Programa apoyó a más de 100 cursos de máster”. Añádase que *Erasmus* es el acrónimo de: *European Action Scheme for the Mobility of University Students*.

universitarios de todo el mundo puedan obtener titulación de máster en cursos que movilicen consorcios de, por lo menos, tres universidades europeas; el “Grundvig” focaliza la enseñanza de adultos, la educación a lo largo de la vida, envolviendo apoyo a esos programas, en especial, organización de aparcerías y estructuración de redes de acciones de movilidad entre países y bloques; y por fin, el “Minerva”, se direcciona a la promoción de la Educación Abierta y a la Distancia, teniendo como soporte las tecnologías de la Información y de la Comunicación.

Con una preocupación que parte desde la Universidad, pero no se detiene en ella, el “Leonardo da Vinci” congrega programas específicos dirigidos a la formación profesional, apoyo a prácticas en empresas para trabajadores en formación, con el objetivo de propiciarles experiencias/vivencias en otros países y asimismo financiamiento y subsidios a proyectos de cooperación entre instituciones de formación profesional y empresas.

En el contexto de la transnacionalización, la UE está preocupada con la calidad de su enseñanza superior y desencadenando estrategias para transformarla en un polo de excelencia, con fin de rescatar la atractividad de estudiantes de otros países y continentes, cuya hegemonía está con los Estados Unidos de América, como veremos a continuación. En este contexto de internacionalización y de busca para (re)instituirse como polo de atracción y referencia, la UE cuenta con programas regionales, como es el caso del “*Tempus*”³⁰, un programa de cooperación en el ámbito de la enseñanza superior hacia más allá de las fronteras europeas, con el objetivo de contribuir con la modernización de la enseñanza superior en los países con los que la UE establece aparcerías en la región de los Balcanes Occidentales, Europa Oriental, Este y Asia Central, Norte de África y Oriente Medio. Se suman a este asimismo los “Programas Alban” (en reestructuración) y el “Programa Alfa”, vueltos a América Latina, y el “Programa Asia-link”, enfocando la modernización de la enseñanza superior en los países con los que la UE mantiene aparcería en aquella parte del mundo.

Lo que se constata es que Europa, por una serie de iniciativas, busca recuperar espacios y conquistar a otros en el juego de la globalización. Y en este aspecto es que, a través de la UE, lanza su proyecto de globalización de la educación superior. Es con esos Programas, con el PB, con la creación del “Espacio Europeo de Enseñanza Superior” (EEES) y otras iniciativas que la UE (re)entra al ‘mercado’, con un proyecto

³⁰ Referencia a una sigla en lengua inglesa, traducida al español como: “*Sistema de Cooperación Trans-Europea para la Enseñanza Superior*”.

competitivo, en el juego de disputa del mercado de la enseñanza superior (Robertson 2009). Según esta autora, la educación superior pasa a ser utilizada como una plataforma para las estrategias de afirmación de la UE y de su globalización.

Con esta breve panorámica pensamos ser posible visualizar cuánto la EU ha apostado y apuesta por la educación y, más específicamente, por la reestructuración de la enseñanza superior como estrategia para rescatar una posición de hegemonía perdida y mejorar su situación en el contexto de competición intercapitalista. Sin embargo, lo que llama la atención es el hecho de que, en la década de 1950, cuando se dieron los primeros pasos para la creación de la CEE³¹, con los acuerdos firmados por seis países, según señalamos, con cuestiones relacionadas con el derrumbe de barreras comerciales, con a la necesidad de refrenar la producción y proliferación de armas atómicas etc., “la educación no jugaba ningún papel” (Ruiz 2004, p. 24). Actualmente, diferentemente, la educación, por lo menos en el discurso y en el contexto de las propuestas de los OI, ‘se lanza’ al centro de la escena.

Rescatando el proceso por el que la educación fue ganando espacio en las discusiones de la CEE – incluso con la creación formal del “Comité de Educación”, en 1976, que pasa a integrar el organograma del órgano europeo -, afirma Calderón Iglesias (2009, p. 31) que, “a medida que ha avanzado el proceso de integración europea, la dimensión de la educación ha pasado a ocupar un papel relevante que, además de contribuir con los objetivos Económicos marcados en las primeras etapas de integración, contribuirá a un sentimiento de identidad europea entre los ciudadanos, más allá de los estados”. Asimismo según este autor, Jean Monnet (1888 – 1979), uno de los fundadores de la CEE, en 1958, con el Tratado de Roma, en comunicado posterior habría dicho: “Si hubiera que comenzar de nuevo, empezaría por la educación” (Vergara, *apud* Calderón Iglesias 2009, p. 29).

En síntesis, como afirman Marques et al (2008, p. 128), “con la celebración de los Tratados Europeos (de París, en 1951, y de Roma, en 1957), la educación, tal como otros aspectos sociales y de ciudadanía, no constituyó inicialmente enfoque de interés europeo, manteniéndose bajo exclusiva responsabilidad de cada Estado miembro”. Sin embargo, con el paso del tiempo, la educación pasará a ser vista con otros ojos y

³¹ De acuerdo con Calderón Iglesias (2009, p. 39), “Europa, la nueva Europa, comenzó con una Comunidad Económica en 1958, con tratados que perseguían una unión arancelaria y aduanera, posteriormente un mercado común, más tarde una unión económica y monetaria..., hasta que tales hitos fueran conseguidos con el tiempo”, pasando entonces a ser aspirada la unión en el campo educacional en aquello que posteriormente vendría a ser denominado de Espacio Europeo de Enseñanza Superior.

buscada para otros fines, relacionados con la democratización de la sociedad y la preparación de trabajadores más calificados, entre otros aspectos, viniendo a adquirir una centralidad que impresiona y muchas veces molesta, en particular, debido a los cobros que se dirigen a las instituciones educacionales, de aspectos que no son de su responsabilidad o que podrían ser cobrados sólo en parte de esas instituciones.

En este contexto de cómo la educación, de ignorada pasa al centro de las atenciones, Ruiz (2004), al analizar el cambio de un periodo – creación de la CEE en 1957 - para periodo más reciente, refiriéndose al PB y a la forma como fue ‘apropiado’ por la UE para fines supra o extra-educacionales, destaca: “no es arriesgado señalar que ésta es la iniciativa más importante que Europa ha desarrollado en la Educación Superior en los últimos cien años” (ídem, p. 32).

En esta perspectiva es que resulta importante procurar aprehender lo que se pretendía con el PB y en qué se transformó esta propuesta de reestructuración de la enseñanza superior en el contexto de la UE. Sin embargo, antes es importante que se resalten algunos aspectos del “Tratado de Lisboa”, puesto que en el interior de éste el “Pacto” será resindicado y de ahí a continuación, predominantemente denominado “Proceso de Bolonia”, así como se le van a atribuir responsabilidades que dilatan el objetivo inicial de una “Declaración” que, al ser firmada por Ministros de la Educación, enfocaba el ‘restringido’ ámbito de la Enseñanza Superior.

REESTRUCTURACIÓN ECONÓMICA, POLÍTICA Y SOCIAL DE LA UE: LA “ESTRATEGIA DE LISBOA” Y EL PROCESO DE BOLONIA

En marzo de 2000 el Consejo Europeo³², reunido en Lisboa, debate y llega a un acuerdo que pasará a ser denominado de “Estrategia” o “Tratado de Lisboa”. Por medio de este, se coloca en tela un amplio proceso de reestructuración económica, política y social, en sentido de impulsar el desarrollo económico de los países-miembros en particular y de la UE en general, crear más y mejores empleos, discutir e implementar los cambios necesarios a que los “Estados Unidos de Europa” mejoren su estructura social y su capacidad competitiva en la siempre más globalizada “Economía del Conocimiento”. Como refuerzan diversos documentos sobre la “Estrategia” o el “Tratado”, este “traduce la ambición de la Unión Europea de ser un modelo de progreso económico, social y ambiental para el resto del mundo”. Está expreso en el documento resultante de la “Cimera de Lisboa” que:

La Unión se atribuye hoy un nuevo objetivo estratégico para la próxima década: volverse el espacio Económico más dinámico y competitivo del mundo basado en el conocimiento y capaz de garantizar un crecimiento Económico sustentable, con más y mejores empleos, y con mayor cohesión social. La consecución de este objetivo presupone una estrategia global que vise a: preparar la transición para una economía y una sociedad basadas en el conocimiento, a través de la aplicación de mejores políticas en el dominio de la sociedad de la información y de la I&D³³, asimismo como de la aceleración del proceso de reforma estructural para fomentar la competitividad y la innovación y la conclusión del mercado interno; modernizar el modelo social europeo, invirtiendo en las personas y combatiendo la exclusión social; sostener las sanas perspectivas Económicas y las favorables previsiones de crecimiento, aplicando una adecuada combinación de políticas macroeconómicas. (www.ciejd.pt/).

La proyección para el alcance de esos objetivos transformados en metas en la reunión inicial y en las posteriores, preveía el periodo de 10 años para su concretización.

³² Referencia al más representativo órgano político de la UE. Hacen parte de él los jefes de estado y de gobierno de cada país de la Unión y, hasta la plena entrada en vigor del “Tratado de Lisboa”, en 2009, por la presidencia de la Comisión Europea. Hoy día, con el “Tratado” en vigor, otras instancias fueron creadas, además de esa que ya existía y de la Presidencia del Consejo de la Unión Europea, que era y continúa siendo un cargo rotativo, ocupado cada semestre por el jefe de estado o de gobierno de uno de los estados miembros de la UE.

³³ Sólo para que se tenga una idea, una de las proyecciones era que hasta el fin de la primera década del nuevo milenio, cuando el “Tratado” entraría plenamente en vigor, los estados miembros deberían estar aplicando por lo menos el 3% del PIB en I&D. Sin embargo, esta era una proyección hecha en un periodo de expansión económica. La crisis que abaló los mercados en 2008 viene evidenciando una realidad que se alejó mucho de lo proyectado. La inversión en I&D está por debajo del 2%, distante de lo anhelado, así como de los porcentuales aplicados por países con los que la UE pretendía competir.

El 1^o de diciembre de 2009, el “Tratado de Lisboa” entró en vigor, destacándose más el perfeccionamiento del marco jurídico-institucional que propiamente las conquistas ambicionadas desde hace 10 años. De todos modos, desde el punto de vista de la Comisión Europea, la aprobación y la entrada en vigor del “Tratado” reforzó la Unión, dotándola de una serie de instrumentos jurídico-institucionales y políticos que le permiten jugar en mejores condiciones al ‘juego’ en curso, sea en las relaciones entre los estados-miembros, sea en la cooperación y en la competición internacional.

Sin embargo, la opinión de críticos, de analistas, sitúa al “Tratado” y a su entrada en vigor como una estrategia más de las que garantizan la prevalencia de lo económico por encima de las otras instancias constituyentes de cada estado-miembro y de la Unión, y asimismo de las relaciones de la UE con otros países y bloques. Este ‘imperialismo’ de lo económico³⁴ se destaca en lo que atañe a la apropiación del PB para fines que le eran extraños o no estaban explícitos inicialmente (Keeling, 2006)³⁵ y, en el conjunto, el Tratado Lisboa” y el PB acabaron convergiendo en sentido de afirmación del EEES. Se debe subrayar también que, en el periodo que va desde la reunión que originó el “Tratado de Lisboa”, en 2000, hasta su entrada en vigor, al fin de 2009, se proyectó y estructuró, además del EEES, un “Espacio Europeo de Investigación” (EEI), en especial debido al refuerzo en investigación, con enfoque predominante en el tercer ciclo (Doctorado) y en la necesidad de invertir en I&D, en la relación universidad-empresa y en la consecuente producción y aplicación del conocimiento en el proceso productivo. La creación del EEI se da a partir de la Reunión de Berlín³⁶, en 2003, que dio origen a la “Declaración de Berlín”, donde se destaca explícitamente la necesidad de tener en cuenta los objetivos de la “Estrategia de Lisboa” y contribuir con la Unión Europea, por medio de la universidad, proyectando a la época, la implantación del EEES hasta 2005 y creando el EEI.

³⁴ En verdad, como bien analizan Leite y Genro (2012), la cuestión es mucho más amplia que lo económico. A partir del resumen del texto, las autoras afirman detectar evidencias “sobre la constitución y ‘prácticas’ de un nuevo imperialismo, el imperialismo benevolente, que está a producir las estrategias del *Proceso de Bolonia* con vistas a la formación de una zona común de educación superior formada por América Latina, Caribe y Unión Europea” (Ídem, p. 763). Esta cuestión del “imperialismo benevolente” calificadamente desarrollada en el texto de las autoras, ampliando la complejidad de la temática de este trabajo, puesto que, con estas características y con aquello que las autoras denominan de “neolengua”, que homogeniza y naturaliza cuestiones diversas e histórica y socialmente constituidas, la imposición resulta suave, aceptada sin resistencias, ganando contornos de contribuciones a los países excluidos del eje dinámico del capital.

³⁵ La autora escribe un largo artículo en el que analiza la relación entre la Comisión Europea y el Proceso de Bolonia. Según sus palabras, por medio del artículo, ella “explores the process by which the Commission has begun to dominate higher education discourse in Europe and the implications of this for the sector” (2006, p. 203).

³⁶ Referencia a Reuniones bienales que pasaron a ocurrir a partir de 1999, para evaluar el PB y hacer nuevas proyecciones. Para más detalles, confiera ítem 4.2.4, abajo.

En síntesis, según Carreras García et al (2006, p. 42) la

“Estrategia de Lisboa” ha sido, a largo plazo, una respuesta de la UE al fin del ciclo de crecimiento Económico de los años noventa y la recesión internacional de comienzos de esta década, fundamentada en un conjunto de políticas aparentemente imprescindibles para garantizar el crecimiento Económico y mantener, aunque disminuyendo cuestionablemente al mínimo, el llamado ‘modelo social europeo’, en el que la redistribución seguiría siendo más amplia que en EEUU y el Japón (...). En otras palabras, su nacimiento se entiende en un marco de rivalidad Económica determinada por el objetivo final de ganar la competencia interimperialista en el mercado mundial.

Asimismo, para estos autores, en un contexto de agudización de la competición mundial, “se justifican las reformas de los modelos sociales, educativos y laborales de Europa” (p. 43) convergentes con los designios del mercado. De un lado tenemos la quiebra de contratos, la desregulación, la flexibilización, la pérdida de garantías históricamente conquistadas por los trabajadores y, de otro, el desafío de volver la enseñanza superior más coetánea al tiempo, adaptar la universidad, haciéndola más operacional y fluida con el mercado. En esta perspectiva es que los autores encuentran una relación directa entre las reformas educativas y la “Estrategia de Lisboa”, afirmando que “la primera (la “Declaración de Bolonia”) ha sido la antesala de la segunda (“Estrategia de Lisboa”) (p. 54).

Sin embargo, desde nuestro punto de vista, la mejor síntesis de las relaciones entre el “Tratado” o la “Estrategia de Lisboa” y el PB la hace Robertson (2009). Según esta autora, el “Tratado de Lisboa” se tradujo en un gran impulso a las actividades educacionales de la UE. Y más:

La Estrategia de Lisboa confirmó una comprensión neoliberal de la contribución de la educación superior para el bienestar socioeconómico de la región: la construcción y la retención de capital humano (...). La Agenda Lisboa 2000 para la educación superior fue acompañada paralelamente por el Proceso de Bolonia: un proyecto de relieve y ambicioso impulsado por los gobiernos nacionales y otros colaboradores-clave para crear una arquitectura común y un espacio europeo para la educación superior (Ídem, p. 410).

Desdoblamiento político-económico: de la Magna Charta Universitatum al Proceso de Bolonia

Una lectura apresurada del texto que constituye el Proceso de Bolonia (PB), remite predominantemente a cuestiones de cuño educacional relacionadas con la universidad, con reformulaciones de la Enseñanza Superior en la UE. Sin embargo, una

lectura más atenta del “Proceso” y la investigación en documentos que lo precedieron y sucedieron, evidencia que el PB no se restringe a la universidad y a su alcance como parte de una política educacional, no se conforma a las instituciones de Enseñanza Superior y mucho menos a las fronteras de la UE.

En esta perspectiva, hacer una especie de genealogía de las innúmeras declaraciones sobre la universidad contribuye para comprender el proceso de apropiación de un patrimonio histórico-cultural de la humanidad, como es el caso de la universidad, su descaracterización de conformidad con el concepto histórico, y asimismo el desencadenamiento de estrategias para (re)funcionalizar, conectar y someter la institución a los dictámenes del mercado.

Como vimos, la pérdida de la hegemonía, del protagonismo, de la capacidad competitiva de Europa, particularmente con relación a los EEUU y a Japón – incluyéndose en periodo más reciente a China – dio origen a la UE y, en el interior de ésta, al desencadenamiento de una serie de medidas con el propósito de rescatar la competitividad europea y reubicar el Continente con más poder de negociar y de mandar en el juego interimperialista.

Y así se comienza a mirar con lupas hacia la educación en general y con especial enfoque a la enseñanza superior. Los organismos Internacionales, con sus diagnósticos, pronósticos y recetas desempeñan un papel fundamental para instrumentalizar a los gobiernos en sus análisis, proyecciones, proposiciones e incluso inducciones. Y a la universidad le pasan a hacer cobros, direccionar demandas, exigir cambios en sentido de que la institución se adecúe al ‘nuevo tiempo’ y dé su contribución en el esfuerzo que está siendo hecho para recolocar a Europa en posición de relieve. En este contexto es que se debe inserir el contenido de la *Magna Charta Universitatum* - como señalado anteriormente - un documento firmado por rectores de universidades europeas que se habían reunido en la ciudad de Bolonia el 18 de Septiembre de 1088 para las celebraciones del noveno centenario de la Universidad de Bolonia, considerada la más antigua del mundo occidental.

El contenido de la *Charta* leída en el contexto de las transformaciones³⁷ por las que está pasando Europa, con todos los aspectos cuestionables en lo que atañe a una perspectiva idealizada de universidad en términos de principios de autonomía, libertad, inseparabilidad entre enseñanza e investigación, de su condición de depositaria y transmisora de la tradición humanista etc., puede ser interpretado desde otras

³⁷ Recuérdese que la *Charta* fue divulgada en 1088, cuatro años antes de la supresión de todas las barreras entre los países que estaban en proceso de constitución de la UE, en sustitución a la CEE.

perspectivas, como es posible percibir a continuación.

El documento puede ser leído como una especie de reacción de los rectores, resaltando principios y conquistas históricas de la universidad y que ellos, en la condición de líderes de una comunidad, eran los guardianes de esa herencia. Así, la *Charta* sería una reafirmación de principios consagrados históricamente y una toma de posición ante los ataques abiertos, deflagrados por delante y por los flancos, y aquellos no tan explícitos de que estaba siendo albo la universidad, visando a someterla a reglas mercantiles.

En esta perspectiva, la reproducción del primer “principio fundamental” de la *Charta*, como demostración, evidencia lo que antes expusimos:

La universidad es una institución autónoma en el corazón de sociedades, que están diferentemente organizadas (*sic*) debido a herencias históricas y geográficas. A través de la investigación y de la enseñanza produce, estudia, evalúa y transmite cultura. Para responder a las necesidades del mundo que la rodea, sus actividades de enseñanza e investigación deben ser moral e intelectualmente independientes de toda la autoridad política y del poder Económico.

La manifestación de los Rectores de las Universidades Europeas, sintetizada en la *Charta*, sería una de las últimas venidas a público, vía declaración conjunta, en la que ellos aún estaban o se consideraban en condición de protagonistas, guardianes de la secular institución, ante las ‘miradas’ e iniciativas cada vez más osadas de parte de empresarios sedientos de beneficiarse, sea de manera directa, de una institución que se podría transformar en empresa, sea de los productos producidos por ella, que se podrían transformar en mercancías, o de los ‘productos-alumnos’ que serían asimilados, fluidamente, puesto su condición de *outputs*, de egresos customizados o de acuerdo con los deseos y necesidades del cliente-empresario. Así, pensamos ser posible afirmar que el contenido de la *Charta* carga mucho de reafirmación, de deseo con relación a la universidad, que se sitúa mucho más en el pasado, que en el presente o en perspectiva. Creemos que nos encontramos aquí ante lo que Cambi (1999 [1995]) caracteriza como “trayectoria interrumpida”. La universidad nunca más sería la misma, en especial por el protagonismo que el mundo empresarial pasa a asumir (Quartiero y Bianchetti 2005), directa o indirectamente en su forma de organización y funcionamiento (Amaral y Magalhães 2000 y 2001).

Sin embargo, esos empresarios, por falta de vivencia histórica relacionada con la forma de organización y de funcionamiento de la universidad o por algún pudor en

lanzar ataques frontales a una institución casi milenaria que vino construyendo una historia de independencia con relación al mundo de los negocios, no partieron inmediatamente a un confronto o un ataque directo. Y en este contexto es que pasan a primera línea, ocupando posición de relieve y de protagonismo los Organismos Internacionales, teniendo empresarios y gobernantes como sus demandadores y soportes políticos.

En el plazo de 10 años, entre la *Charta* publicada en 1988 y la “Declaración de la Sorbonne”, en 1998, en las celebraciones del 8º centenario de la Universidad de París, se materializó un proceso de descarte de los rectores de las universidades de su posición real o pretendida de protagonistas reivindicada en la *Charta*. Obsérvese que la “Declaración de la Sorbonne”, así como las congéneres posteriores, comenzando por la de Bolonia al año siguiente y aquellas que se vinieron repitiendo de dos en dos años, hasta la de Bucharest, en 2012, las firmaron los ministros de educación de los países de la UE y de aquellos que, aunque no perteneciendo a la Unión, asumieron e implementaron el PB³⁸. En la “Declaración de la Sorbonne” los ministros, además de los elogios a la universidad, explicitan la necesidad de que ella sea (meta)evaluada, que dé su contribución a la construcción europea y ya señalan hacia la necesaria armonización de los diplomas de parte de todas las instituciones (García 2008).

El párrafo inicial de la “Declaración de la Sorbonne” es revelador de una metamorfosis que se comienza a notar en esos documentos, puesto que, al hacer una crítica a la prevalencia de lo Económico – “imperialismo Económico” como destacamos anteriormente – en el proceso de reconstrucción de Europa, evidencia cuánto el

³⁸ Además de los 28 países-miembros de la UE, otros 19 países de Europa, por medio de sus Ministerios de Educación, adhirieron formalmente al PB. Entre los ‘socios’ del plan están esos países, involucrando alrededor de 5600 IES públicas y privadas, abarcando más de 16 millones de alumnos (Robertson 2009). Hay también países de fuera de Europa que implementaron el modelo, así como instituciones o agencias de evaluación. Sólo para poner un ejemplo, señalamos dos casos extremos en lo que atañe a condiciones económico-políticas de los países en enfoque: 1. la Universidad Eduardo Mondlane (UEM), de Mozambique, que a partir de octubre de 2008 adoptó el sistema Bolonia (Según *Jornal Notícias*. Maputo, viernes, 3 de Octubre de 2008); b. el documento “*The Bologna Club: What U.S. Higher Education Can Learn from a Decade of European Reconstruction*” (Adelman 2008), es revelador de alguna admiración-vidia de lo que la UE consiguió comparativamente a los EEUU. Además de estos dos ejemplos, se destaca asimismo que: 1. “En abril de 2007, Australia firmó una declaración conjunta con la UE para hacerse compatible con el Proceso de Bolonia y reforzar la cooperación para abarcar cuestiones de garantía de cualidad, *benchmarking* e indicadores y cuadros de cualificaciones” (Figel & Bishop *apud* Robertson 2009, p. 415); 2. “A la vez, las economías, como la de Brasil, están usando la arquitectura de Bolonia como un modelo para la racionalización de acceso, con el fin de generar ganancias de eficiencia del nuevo sistema. Esos desarrollos ofrecen claramente a los brasileños diplomados una articulación eficiente con los mercados europeos de pos-grado y de trabajo en un futuro próximo, proveyendo una alternativa viable para los Estados Unidos como destino para estudios y empleo”. (Roberson 2009, p. 415). Al respecto de América Latina y el Proceso de Bolonia, ver Fiúza de Mello (2011) y Leite y Genro (2012).

protagonismo de otros sectores como el de la universidad está perdiendo su relieve:

La construcción europea ha operado recientemente progresos muy importantes. Pero por más pertinentes que sean estos progresos, ellos no nos deben hacer olvidar que la Europa donde nacimos no es solamente la Europa del Euro, de la banca y de la economía; ella debe también ser una Europa del saber. Debemos reforzar y utilizar en nuestra construcción las dimensiones intelectuales, culturales, sociales y técnicas de nuestro continente. Ellas han sido, a gran medida, modelos para sus universidades, que continúan a representar un papel central en su desarrollo (Declaración de la Sorbonne, 1998).

Con el protagonismo de los ministros de educación, sale la discusión de dentro de la Unión Europea. Y la universidad, antes en condición de protagonista, de reivindicadora de un papel de relieve en el proceso de plasmado histórico de una civilización, es desplazada a la condición de una institución que se ha enclaustrado, encastillado y se mantuvo ajena o dislocada de los desafíos de un mundo en transformación. El documento “El papel de las universidades en la Europa del Conocimiento” de la Comisión Europea, publicado en 2003, no deja dudas sobre lo que se piensa de la universidad y qué de ella se espera, aspecto que resultará más explícito en el próximo apartado, cuando trataremos del Proceso de Bolonia como el punto de salida, formal, explícito de esta nueva forma de organización y funcionamiento de la enseñanza superior y de las demandas que el mercado direcciona a la universidad. Ese documento sobre el papel de las universidades, no tan sólo critica a la institución, sino también levanta cuestionamientos respecto a su propia sobrevivencia:

La presente Comunicación expone diversas cuestiones que reflejan la profunda mutación en que se encuentra el mundo universitario europeo. Habiendo permanecido durante mucho tiempo relativamente aisladas, tanto con relación a la sociedad como en el plan internacional, con financiaciones garantizadas y estatutos protegidos por el respeto de su autonomía, las universidades europeas atravesaron la segunda mitad del siglo XX sin poner verdaderamente en cuestión su papel o la naturaleza de su contribución para la sociedad. Las transformaciones a que están actualmente sujetas, y que se suceden a un ritmo cada vez más intenso desde hace una década, nos llevan a poner una cuestión fundamental: ¿pueden las universidades europeas, en su forma y con su organización actuales, esperar conservar en el futuro su lugar en la sociedad y en el mundo?

Así, se percibe que desde la *Charta* de 1988 hasta este documento sobre el “papel de la universidad en la Europa del conocimiento”, se procesa una metamorfosis que va desde la reivindicada centralidad de la institución, de su autonomía, al cuestionamiento sobre su lugar en la sociedad.

Sin embargo, lo que debe resultar claro en términos de demandas económico-políticas o de apuestas por lo que sería posible conseguir con la implementación del PB, sería una creciente mejora o, dicho de manera más apropiada, el rescate de las condiciones de competitividad ventajosa, particularmente con relación a los Estados Unidos de América y a los países asiáticos, con destaque a Japón, y a los emergentes, como insistentemente aparecen listados: Brasil, China, India y Rusia.

Uno de los puntos neurálgicos que evidencian la pérdida de competitividad de la UE principalmente con relación a los EEUU³⁹, se refiere en primer lugar a la preparación de estudiantes de la enseñanza superior para, al salir de la universidad o durante el tiempo en que en ella están, su asimilación por la sociedad del conocimiento y su actuación en la economía del conocimiento. Y esto tiene que ver con el aprendizaje de contenidos pragmática y utilitariamente aplicables y con la actitud de aprender a aprender, puesto que se afirma ser la educación continuada o entonces la tan propalada *lifelong education* algo compulsorio ante los constantes cambios del conocimiento y de sus campos de aplicación. En segundo lugar, se relaciona con la pérdida de la atraktividad de estudiantes de otros países/continentes en comparación con los EEUU.

Según expresa el documento “El papel de las universidades en la Europa del Conocimiento”:

Las universidades operan en un ambiente a la vez más globalizado y en constante evolución, marcado por una competición creciente para atraer y mantener los mejores talentos y por la emergencia de nuevas necesidades, a las que tienen la obligación de dar respuestas. Sin embargo, las universidades europeas tienen generalmente menos para ofrecer y disponen de menos medios financieros que sus homólogas de otros países desarrollados, en particular los Estados Unidos.

Desde otro punto de vista, para García (2008, p. 16):

³⁹ Hay autores que, al referirse a este aspecto de la competitividad para atraer a los ‘mejores cerebros’ hacen referencia a un nuevo colonialismo o a un “imperialismo cultural”. En este sentido Carreras García et al (2006, p. 62) alertan: “La UE es, junto con Estados Unidos, la única zona del mundo beneficiaria neta en términos de movilidad, la mayor parte de los estudiantes asiáticos y sudamericanos prefieren ir a Estados Unidos. Hasta fechas recientes, había el doble de estudiantes europeos en Estados Unidos que estudiantes estadounidenses en Europa”. Y, citando un documento de la Comisión Europea de 2003, los autores concluyen “La competitividad y el dinamismo son dos aspectos en los que la UE va a la zaga de los Estados Unidos. La educación y la formación deben desempeñar un papel decisivo para atraer talentos a Europa y para evitar la fuga de cerebros”, sin dejar de señalar la contradicción: “Aunque ello genere fuga de cerebros en otras zonas del mundo”. Al referirse a la universidad corporativa del banco Santander (*Universia*), los autores afirman: “*Universia* se convierte en una pieza más del *puzzle* empresarial en la recolonización de las Américas, siendo un mediador privilegiado entre el EEES y las universidades latinoamericanas en el proyecto de crear el espacio Iberoamericano del conocimiento” (Carreras García et al 2006, p. 76).

La conexión de la enseñanza superior con las políticas públicas europeas, firmada en la Estrategia de Lisboa (2000), hizo más compleja la reflexión y la busca de soluciones, ya que introdujo en la Universidad y con elevado grado de urgencia, factores sociales, Económicos y políticos: la enseñanza superior está considerada como esencial al éxito de la competición Económica de Europa con los EEUU.

Para hacer frente al primer aspecto – el de la competitividad -, una de las proposiciones centrales presentes en la “Agenda de Lisboa”, en su conexión con el PB (Keeling 2006), fue que los países de la UE, hasta 2010 se comprometieron, como vimos, a elevar sus gastos en I&D al 3% del PIB. con relación al segundo – atraktividad -, se apostaba por la armonización, la convergencia de los currículos, la posibilidad de legibilidad y transferencia de créditos – aspectos centrales de la organización del “Espacio Europeo de Enseñanza Superior” (EEES) y de la *European Credit Transfer System* (ECTS) - que serán abordados posteriormente - revertirían las pérdidas en el número y en las consecuencias financieras resultantes de la preferencia o de la mayor atraktividad de los EEUU con relación a la UE. Para que se tenga una idea, informes de la UNESCO evidencian que

en 2000, los rendimientos obtenidos por los Estados Unidos gracias al acogimiento de estudiantes extranjeros fueron evaluados por la OCDE en 10,29 mil millones [10,29 billones] de dólares (...). Además, este país lidera los países que atraen el mayor número de estudiantes extranjeros (...). Hasta ahora, los países en vías de desarrollo han estado reducidos al papel de consumidores en el mercado global de la enseñanza superior (Bindé 2007, p. 151).

En el documento “Una universidad al servicio de la sociedad”⁴⁰, elaborado por el Círculo de Empresarios Europeos en diciembre de 2007, está expreso: “La propuesta de la Comisión Europea plantea la necesidad de modernizar la Universidad para flexibilizarla y adaptarla a los nuevos desafíos, incrementando la competitividad de la economía europea”.

En una perspectiva crítica, abriendo aún más el abanico para resaltar lo que se pretendía y se pretende con Bolonia, para además de los aspectos educacionales aludidos, Amaral (2005 p. 41) es enfático al afirmar:

Lo que está por detrás de Bolonia es el problema de la competitividad europea en un sistema globalizado y no la creación de un área de enseñanza superior competitiva. Lo que está por detrás de Bolonia son los problemas de los sueldos europeos muy elevados, agravados por lo

⁴⁰ Confiera: <http://www.circulodeempresarios.org/publicaciones/una-universidad-al-servicio-de-la-sociedad/>.

que resta del sistema del Estado Providencia, los que perjudican la posición de Europa en la nueva economía global.

Bourdieu (2001 [1998]), en momento anterior, al hablar de las fragilidades del “Movimiento Social Europeo” con relación a la fuerza de lo económico y de lo político, fue más radical: “La construcción europea es, en el presente momento, una destrucción social” (p. 2).

En síntesis, haciéndole eco a las palabras de Lima et al (2008, p. 13), podríamos decir que:

El Proceso de Bolonia resultará para la historia como un proceso político fuertemente gubernamentalizado en términos nacionales en el contexto de algunos países y externamente, determinado por agendas transnacionales. Voluntariamente, ningún gobierno nacional parece dispuesto a permanecer fuera del proceso, prefiriendo adherir, incluso cuando las consecuencias de la creación de un sistema europeo altamente competitivo e internacionalmente evaluado, curso a curso, institución a institución, país a país, vengán probablemente a producir resultados dramáticos para algunos de los participantes como, además, exige una lógica de emulación del tipo mercantil con la correspondiente creación de mercados externos e internos. En cualquier caso, las universidades y otras escuelas superiores no tan sólo no lideran el proceso de integración en el sistema europeo, sino siquiera han sido auscultadas acerca de su deseo de participar. De aquí resultan procesos genéricamente caracterizados por la poca consulta, por insuficiente debate público y por poca o nula participación en el proceso de toma de decisiones.

De lo económico-político a lo educacional: el PB en acción

Pensar en el “Plan”, en el “Pacto”, en el “Acuerdo”, en la “Declaración”, en el “Proceso de Bolonia” (PB) o simplemente “Bolonia” es pensar en la concretización de un punto de convergencia, de una inflexión, de una quiebra paradigmática en lo que se refiere a la concepción, organización y al funcionamiento de la educación superior de la/en la UE y la relación, sea de las instituciones universitarias europeas, sea de la propia Europa, con otros países y continentes y sus respectivas instituciones superiores de enseñanza.

Cuando hablamos de la “Declaración de Bolonia” (o PB), firmada conjuntamente por los ministros de educación de los países de la UE el 19 de junio de 1999, no nos estamos refiriendo, radicalmente, a un punto cero de la enseñanza superior europea como marca del término de un proceso e inicio de algo completamente nuevo. Los ítems anteriores evidencian que medidas se venían tomando, iniciativas

desencadenadas, visando al considerado necesario *aggiornamento* de la institución universidad y su convocación para contribuir con el ingreso de Europa en la competitiva sociedad y economía del conocimiento (Bindé 2007). Como ya señalamos, la *Magna Charta Universitatum* puede ser considerada una reacción de los rectores a una mirada y a acciones pragmáticas y utilitarias direccionadas a la Universidad. En la “Declaración de la Sorbonne” (1998) se señalaba la entrada a escena de los gobiernos, vía ministros de la educación, en una postura ambivalente entre preservar la Institución y exigir de ella agilidad y retornos más concretos de las inversiones. De otra parte, Programas ya habían sido desencadenados visando promover e incentivar la movilidad, el intercambio de alumnos y profesores de las universidades, como es el caso del Programa *Erasmus*, *Erasmus Mundus*, Sócrates, Leonardo Da Vinci, entre otros, como vimos anteriormente.

De la “Dimensión Europea de Educación” a la construcción del EEE

Hasta la década de 1990, cuando las autoridades de la Comunidad Europea se referían a la “Dimensión Europea de Educación”, siempre procuraban preservar y resaltar como un rasgo distintivo la diversidad, la riqueza de las herencias culturales, de las tradiciones de los sistemas nacionales de educación y de las experiencias y peculiaridades de cada país del Continente: “La preocupación de no armonizar y de no interferir en las políticas de educación de cada Estado constituye una marca visible de las primeras propuestas de gobernación supranacional de la educación europea” (Starkie *apud* Marques et al 2008, p. 129). La heteronomía, la regulación interna de parte de organismos supranacionales pasará a ser una marca a partir de los años 1990 según atestan, entre otros, autores como Antunes (2008), Dale (2001) y Robertson (2009).

De todas maneras, va una larga distancia entre una postura predominante en el contexto de las discusiones de la “Dimensión Europea de la Educación” – diversa - y la organización de un Espacio Europeo de Enseñanza Superior (EEES) – único -. En cuanto a este último aspecto, creemos haber sido presentadas suficientes evidencias en lo que atañe a la apuesta de la UE por la Enseñanza Superior, sea para rescatar un espacio perdido en el escenario universitario mundial y consecuentes pérdidas de otras naturalezas que ello acarrió, sea para mejorar las condiciones del presente y prever alternativas visando a hacer frente a un mundo movido por las informaciones, por los conocimientos y asentado, en sus fundamentos económico-competitivos, en la cada vez más competitiva Economía del Conocimiento. Claramente se camina de una perspectiva de autonomía a una de interferencia, de busca de un “Espacio” o “Área Europea de

Enseñanza Superior” con matices de modelo único.

Desde la *Charta* datada de 1988, pasando por la “Declaración de la Sorbonne” de 1998, se hablaba de la necesidad de una Europa más alargada, más completa en todos los ámbitos, puesto que lo económico ya estaba bastante hilvanado. La idea de un “espacio europeo abierto a la enseñanza superior” único, o de un “espacio europeo de enseñanza superior” aparecía en esos documentos pre-Bolonia - así mismo, en singular - y predominantemente “enseñanza” en lugar de la hoy consagrada “educación”- cuando se refiere al EEES⁴¹.

En la “Declaración de la Sorbonne”, de 1998, se alineaban decisiones conjuntas en el sentido de hacer convergir todas las iniciativas anteriores, ‘sintetizándolas’ en el “Área” o “Espacio Europeo de Enseñanza Superior”. Se señalaba:

Un espacio europeo abierto a la enseñanza superior ofrece abundantes perspectivas positivas, respetando, naturalmente, las diferencias de cada uno, pero exigiendo esfuerzos serios para abolir barreras y desarrollar un cuadro de enseñanza que promueva la movilidad y la cooperación conjunta de forma cada vez más estrecha. El reconocimiento internacional y el potencial atractivo de nuestros sistemas están directamente relacionados con su legibilidad interna y externa⁴².

En los documentos y en las declaraciones pos-Bolonia, la mención e iniciativas concretas, legales, para la creación del “Espacio” o denominadas “Área”, pasaron a ser constantes, como se puede observar desde el “Tratado de Lisboa”, firmado en 2000, que hará referencia a la necesidad de creación de un Espacio Europeo de Enseñanza Superior cohesivo y competitivo.

“Área Europea de educación superior”, “Área de integración del conocimiento”, “Espacio europeo de educación superior”, “Europa del conocimiento”, son algunas de las expresiones que evidencian la centralidad de la educación, o de cómo el “conocimiento pasa a constituir la piedra-de-toque” (Simão et al 2005) de este nuevo tiempo y espacio ocupado por la educación en el ámbito de la UE. Según analizan estos autores, la Declaración de Bolonia

tiene como objetivo la construcción, en un horizonte temporal de diez años, de un “Espacio Europeo de Enseñanza Superior” cohesivo, armónico, competitivo y atractivo, con la finalidad genérica de promover la movilidad de estudiantes y demás agentes educativos y la empleabilidad de diplomados, de manera a dar contenido real a los

⁴¹ En Portugal, la aprobación de los principios reguladores de instrumentos para la creación del Espacio Europeo de Enseñanza Superior se dará vía Decreto-Ley n. 42 del 22 de febrero de 2005 (García 2008, p. 50).

⁴² Confiera: http://www.fam.ulsiada.pt/downloads/bolonha/Docs01_DeclaracaoSorbonne.pdf.

derechos de libre circulación y establecimiento de los ciudadanos, y de reforzar la **competitividad internacional de la enseñanza superior europea en el contexto de la creciente globalización de los sistemas de enseñanza y formación.** (p. 40) (destacado nuestro).

Podríamos listar cuatro palabras que pueden ser consideradas los pilares de aquello que, en el contexto del PB, se pasa a definir como el “Espacio Europeo de Enseñanza Superior”: **Compatibilidad**/comparabilidad/legibilidad de sistemas de enseñanza; **Competitividad**⁴³ del sistema de enseñanza Europeo; **Movilidad** de alumnos, profesores y personal administrativo, garantizada por un sistema de enseñanza más atractivo; y finalmente, **Empleabilidad**⁴⁴ de los egresos, a partir de mayor adecuación o adaptación de la actuación de la universidad a las necesidades reales o supuestas del mercado.

Consideramos aclarador reproducir de la propia fuente los objetivos presentes en la “Declaración de Bolonia” o PB, aspectos que se refieren a la creación de un “Espacio Europeo de Enseñanza Superior” (EEES). Según palabras de los Ministros de Educación que firmaron la “Declaración”:

A la vez que se afirma nuestro apoyo a los principios generales establecidos por la Declaración de la Sorbonne, nos comprometemos a coordinar nuestras políticas de modo a conseguir, a breve trecho, y, en cualquier caso, en la primera década del tercer milenio, los objetivos que siguen, y que estimamos ser de primordial relevancia, de forma a establecerse el Espacio Europeo de Enseñanza Superior y a promover el sistema europeo de Enseñanza Superior en todo el mundo:

- Adopción de un sistema de grados de accesible lectura y comparación, también por la implementación del Suplemento al Diploma, para promover entre los ciudadanos europeos la empleabilidad y la competitividad internacional del sistema europeo de Enseñanza Superior;
- Adopción de un sistema esencialmente basado en dos ciclos principales, el grado y el posgrado. El acceso al segundo ciclo va a requerir el término con éxito de los estudios del primer ciclo, con la duración mínima de tres años. El grado conferido, tras el primer ciclo,

⁴³ La preocupación con la competitividad internacional aparece explícitamente con mucha frecuencia, sea en el documento original de Bolonia, sea en los análisis de éste. Desde una perspectiva crítica (Serralheiro et al 2004 y Ruiz 2004), a una apologética (Neves et al 2005 y Simão et al 2005). En este, se explicita claramente ese aspecto: “[...] el modelo europeo de desarrollo podrá ganar una ventaja comparativa con relación a los Estados Unidos de América y atenuar consecuentemente el diferencial competitivo existente” (p. 29). De otra parte, Leite y Genro (2012) complejifican ese análisis al evidenciar, con base en la literatura, que la competitividad entre UE y EEUU, cuando se pasa a raciocinar en términos de imperialismo, está más para la convergencia que para el confronto. La competencia intercapitalista existe, sí, pero aquellos países o bloques que componen el polo dinámico del capital acaban complementándose en sus objetivos de mantenerse hegemónicos.

⁴⁴ En Giddens (2007) se explicita una comprensión de lo que sea empleabilidad: “...la flexibilidad en los mercados de trabajo es una parte esencial del cuadro de políticas de los estados bien-sucedidos. No implica el estilo norteamericano de contratar y demitir. En una era de cambios tecnológicos acelerados, la **empleabilidad** - **estar dispuesto y ser capaz de progresar** - resulta muy importante” (ídem, p. 39) (el destacado es nuestro).

será también relevante para el mercado europeo del trabajo como nivel apropiado de cualificación. El segundo ciclo deberá conducir a los grados de máster y/o doctor como ocurre en muchos países europeos;

- Establecimiento de un sistema de créditos - como, por ejemplo, en el sistema *ECTS* - como un correcto medio para promover la movilidad más alargada de los estudiantes. Los créditos pueden también ser adquiridos en contextos de enseñanza no superior, incluyendo el aprendizaje a lo largo de la vida, desde que sean reconocidos por las respectivas Universidades de acogimiento;
- Promoción de la movilidad, ultrapasando obstáculos al efectivo ejercicio de la libre movilidad, con particular atención:
 - a los estudiantes, en el acceso a las oportunidades de estudio y formación, así como a servicios correlativos;
 - a los profesores, investigadores y personal administrativo, en el reconocimiento y en la valoración de los períodos pasados en un contexto europeo de investigación, de enseñanza y de formación, sin perjuicio de sus derechos estatutarios;
- Promoción de la cooperación europea en la evaluación de la calidad, con vistas a desarrollar criterios y metodologías comparables;
- Promoción de las necesarias dimensiones europeas de Enseñanza Superior, especialmente en lo que atañe al desarrollo curricular, a la cooperación interinstitucional, a los esquemas de movilidad y a los programas integrados de estudio, de formación y de investigación⁴⁵ (Serralheiro et al 2005, p. 173).

En síntesis, vía EEES se pretendía y buscaba promover, entre otros aspectos, la empleabilidad de los egresos de la enseñanza superior europea, la competitividad del sistema de enseñanza y la movilidad de estudiantes y profesores. Es decir, hacia más allá de las cuestiones económicas, resultaba deber del estado y de la UE en conjunto desarrollar o interferir en otros ámbitos, vía enseñanza superior. Autores consideran lo que se hizo algo sin precedentes, puesto que se trata de la producción de una “Política pública de un meta-estado para un meta-campo universitario” (Azevedo *apud* Lima et al 2008, p. 9), siendo que estos autores, además de la dimensión del EEES en el interior de Europa, destacan el carácter “pan-europeo” de ese proyecto, hoy confirmado, entre otros, por Fiúza de Mello (2011), Leite y Genro (2012) y Robertson (2009).

Y para certificar la fuerza de los argumentos con relación al EEES, a los pocos comienzan a aparecer evidencias de que los círculos de esa propuesta se van ampliando, al principio ultrapasando la configuración geográfica en términos europeos, de los 28 Estados-miembros de la UE, para atingir el conjunto de los más de 45 países que adhirieron formalmente al PB. Como dice Carreras García (2006, p. 81): “Si al principio se trataba de una iniciativa de la UE para la reforma tecnocrática de sus sistemas universitarios, el proceso ha llevado a la implicación de otros estados de los Balcanes, el Cáucaso y Rusia”. Sin embargo, más allá de Europa, según visto y reforzado aquí,

⁴⁵ Confiera: <http://www.aauab.pt/bolonha/declaracaobolonha.pdf>.

comienzan a aparecer indicaciones, sea en América, sea en África, de que el Proceso de Bolonia sintetizado en el EEES es un modelo a ser seguido en sentido de construir un 'Espacio mundial de Educación Superior'. Como se puede observar en el texto de Adelman (2008) *The Bologna Club: What U.S. Higher Education Can Learn from a Decade of European Reconstruction*, incluso en los EEUU se está mirando con admiración/envidia hacia la supuesta bien-sucedida experiencia de organización de un Espacio Único de Enseñanza Superior de parte de la UE. Roberteson (2009, p. 416), a su vez, evidencia otro tipo de 'uso' que está haciendo la Administración Norteamericana, puesto que está consciente de la

manera por la que la educación superior – concebida en términos diplomáticos y como una fuerza civilizadora – puede ser utilizada para mediar la laguna de credibilidad en la política externa que se abrió en función de sus políticas de seguridad de la patria (*"homeland security"*) y de la "guerra contra el terrorismo". La concretización rápida del **Espacio Europeo de Educación Superior** ha sido útil para ese debate interno (Destacado nuestro).

En lo que atañe aún al plan externo a la UE, creemos que la publicación de la compilación: *Universidade contemporânea. Políticas do Processo de Bolonha* (Pereira & Almeida 2009) en Brasil, así como otros textos citados aquí, sea un indicio de que la temática se está globalizando de forma celeré. En las palabras de Dias Sobrinho (2009, p. 131), uno de los participantes en la obra: "Si desde hace nueve siglos Bolonia concibió la institución que se esparció primeramente por el occidente y después por todo el mundo, a finales del siglo XX Bolonia inaugura un proceso que puede venir a transformar considerablemente la universidad en Europa y tal vez en otras partes del mundo, como América Latina", manifestación que corroboran las contribuciones de otros autores aquí ya citados.

En el plan interno de la UE, un paso adelante o una especie de agregación de un elemento nuevo al EEES fue la creación del Espacio Europeo de Investigación (EEI), como señalamos, definido y divulgado en 2003, en la Declaración de Berlín, cuando el 3^{er} ciclo o el doctorado recibió especial atención. "El doctorado tendrá la función de relacionar el triángulo constituido por el EEES, el Espacio Europeo de Investigación (EEI) y el mercado de trabajo europeo" (Carreras García et al 2006, p. 82).

Se ve, por tanto, que desde la "Dimensión Europea de la Educación" al EEES y ahora al EEI se está caminando hacia un modelo de educación con características de globalización y con pretensión de (re)conquistar espacios que Europa vino perdiendo en los últimos años. Ello está de acuerdo con los análisis de Antunes (2008) en cuanto al

“nuevo orden educacional” y de Dale (2001), al tratar de la cuestión relacionada con una “agenda globalmente estructurada” para la educación.

A continuación, veremos una de las estrategias - el sistema de créditos *ECTS* - para la dinamización de la movilidad: el plan interno de Europa visando a concretizar al EEES y la relación con otros países y continentes con intención de atraer a estudiantes, docentes y personal administrativo a las universidades.

ECTS, Suplemento de Diploma, movilidad de estudiantes y EEES

Pretender la creación de un Espacio Europeo de Enseñanza Superior suponía contar con instrumentos, recursos, medios que flexibilizasen las estructuras curriculares de las instituciones en particular y de los sistemas de enseñanza de los países de la UE en general. La convergencia, la armonización de los componentes curriculares, había que construirlas. Por eso el *ECTS* – un sistema de acumulación y transferencia de créditos - está considerado “uno de los pilares sobre los que se sustenta el Espacio Europeo de Educación Superior” (Mansilla Blanco 2009, p. 67).

De acuerdo con Dias Sobrinho (2009, p. 135), “una de las maneras de atraer más matrículas extranjeras es conciliar en el sistema las ideas de comparabilidad y compatibilidad con las de flexibilidad y diversidad institucional”. Desencadenado ese proceso, el objetivo de la movilidad pasa a ser pasible de ser alcanzado. En esta perspectiva es que se discute e implementa el *European Credit Transfer System (ECTS)*, un “sistema Europeo de Créditos Transferibles, una especie de ‘moneda única’ de la educación superior de la Comunidad Europea” (Ídem, p. 137), señalando la ‘monetarización’ a que la palabra ‘crédito’ remite, idea con la que están de acuerdo Carreras García et al (2006, p. 82) cuando afirman que “el sistema de créditos *ECTS*, a imagen y semejanza del euro, es decir, como ‘moneda única de la formación’ servirá para acreditar las cualificaciones y como medio de movilidad”. Este aspecto lo refuerzan Fernandez Liria y Serrano García (2009, p. 18), cuando enfatizan que los créditos *ECTS* son “El ‘euro’ del mundo académico”.

Si bien la efectiva implementación del *European Credit Transfer System* se hace más visible a partir del PB, un programa piloto de *ECTS* había sido desencadenado en 1989, en el contexto del Programa *Erasmus* (Mansilla Blanco, 2009). Según esta autora,

el sistema de transferencia de créditos europeos establecido en 1989 a través de un programa piloto dentro de la infraestructura del Programa

Erasmus tenía como objetivo facilitar el reconocimiento de las estancias de estudios en el extranjero realizadas por estudiantes dentro de programas de movilidad basándose en la idea de la Transferencia de créditos. Como sistema de transferencia de créditos, el sistema ECTS se ha extendido por más de treinta países en más de mil instituciones de educación superior⁴⁶ (idem, p. 66).

Complementariamente, por medio del Proyecto *Tuning*⁴⁷ *Educational Structure in Europe*, financiado e implementado por la Comisión Europea en 2003, se trató de “sustituir las rígidas titulaciones por la flexibilidad curricular en torno a 85 competencias. El objetivo era ‘sustituir los objetivos cognoscitivos generales por la adquisición de competencias particulares: las que aseguran la productividad del trabajador’ (Hirst *apud* Fernandez Liria; Serrano García 2009, p. 54). Esta sería la forma más fácil y rápida de proceder a comparaciones y poder atribuir los ‘créditos’ a los estudiantes. En términos concretos:

El denominado “crédito europeo”, el *ECTS* en sigla, es diferente de los modos tradicionales. No es una medida de duración temporal a partir de las aulas donde el profesor actúa, sino una unidad de valoración del volumen de trabajo total del alumno, expreso en horas, que incluye tanto las horas teóricas y prácticas en clase, como el esfuerzo dedicado al estudio, a la realización de trabajos, proyectos y lectura de documentos, así como la preparación y realización de exámenes. Representa, pues, como unidad de trabajo académico, la cantidad de trabajo del estudiante para cumplir los objetivos del programa de estudios (Bolívar, 2009, p. 117).

Aún en términos de definición,

El sistema europeo de transferencia y acumulación de créditos (ECTS) es, por tanto, una forma sistemática de descripción de un sistema centrado en el estudiante, que se basa en la necesaria **carga de trabajo del estudiante** para la consecución de los objetivos de un programa. Estos objetivos se especifican preferiblemente en términos de los **resultados del aprendizaje** y de las competencias que se han de

⁴⁶ Según esta misma autora: “Por otro lado, resulta interesante reseñar que la idea de un sistema de créditos acumulable y transferible ya se ha exportado a otros países y entidades como Mercosur estudian su implantación en América Latina gracias a la versatilidad del sistema que consigue que programas de estudio aparentemente dispares sean fáciles de comprender y comparar en un ámbito internacional” (idem, p. 67).

⁴⁷ En las palabras de Bolívar (2009, p. 103), “este asunto ya se ha transformado en *pan europeo*, constituyéndose también – por las expectativas que ha suscitado – en un proceso de adecuación incluyendo América Latina y Caribe. Además de las reuniones oficiales para poner en marcha un proceso similar, se ha desarrollado el proyecto *Alfa Tuning* América Latina, apoyado por la Comisión Europea, en el que participan 19 países iberoamericanos (entre ellos Brasil), que pretende contribuir con el desarrollo de titulaciones fácilmente comparables y comprensibles, de una forma articulada en toda América Latina, buscando puntos de referencia comunes y concentrándose en las competencias y destrezas”. Más datos y análisis sobre esta cuestión pueden ser encontrados también en Jiménez Vivas; Casado Melo 2009, p. 44).

adquirir (Mansilla Blanco, 2009, p. 68) (Destacados de la propia autora).

Ante la cuestión, “¿qué son los créditos *ECTS*?”, en el sitio de una universidad de Portugal (Aveiro) se encuentra la siguiente explicación, evidenciando cuánto se sobresalen los aspectos cuantitativos, demandando un gran esfuerzo en términos de detallar cuestiones mensurables:

El concepto de créditos ECTS se basa en la suposición de que el trabajo total anual de un estudiante representa 60 créditos. Se estima que el trabajo total anual del estudiante cambia entre 1500 y 1680 horas. Este valor se basa en la presunción de que el estudiante medio trabaja 40 semanas por año y cerca de 40 horas por semana. El trabajo total anual incluye, además del tiempo de clases, tiempo individual de estudio, preparación de informes, investigación bibliográfica, preparación para exámenes, etc.
(www.ua.pt/gri/ReadObject.aspx?obj=13679).

En términos numéricos, el volumen de trabajo que el estudiante debe realizar, involucrando clases, participación en congresos, actividades prácticas, trabajo de campo, lectura e investigación en bibliotecas y en la Red y exámenes finales se traduce, en términos generales, en los siguientes números: para completar un curso académico en tiempo integral, el estudiante tendrá que acumular por lo menos 60 créditos, siendo que un crédito varía entre 25 y 30 horas de trabajo, y dedicar entre 1500 y 1800 horas anuales al curso (Mansilla Blanco 2009). Como consecuencia de esos cambios, los Ciclos Primero (Grado), Segundo (Maestría) y Tercero (Doctorado) tendrán, con pequeñas variaciones, la siguiente duración: licenciatura: tres años (excepto para Medicina, odontología, veterinaria, farmacia, arquitectura, entre otros cursos, que pueden tardar de cuatro a cinco años); maestría: dos (2) años; doctorado: tres (3) años, haciendo que en un periodo de ocho (8) años el alumno entre a la universidad y salga con el título de doctor.

Y además de este(estos) título(s), el alumno recibirá un “suplemento de diploma”, un documento que detalla su trayectoria durante el(los) curso(s). El Suplemento de Diploma

es un documento anexo a un título de educación superior que proporciona una descripción estandarizada de la naturaleza, el nivel, el contexto, el contenido y el rango de los estudios seguidos y completados con éxito por el titulado. El suplemento proporciona transparencia y facilita el reconocimiento académico y profesional de las cualificaciones (diploma, títulos, certificados etc.) (Mansilla Blanco 2009, p. 76).

O en las palabras de Lima et al (2007), en 2003, a partir del Comunicado de Berlín, además de la implementación del *ECTS*, se pasa “a aportar a los estudiantes el Suplemento al Diploma, un documento escrito en una lengua extranjera de gran circulación donde se describe el programa de estudios y, entre otros elementos, se certifican las dichas ‘competencias transversales’ de cada alumno” (p. 12).

Cabe resaltar que la entrada en vigor del sistema *ECTS* trae implicaciones más allá de la flexibilidad, comparabilidad, legibilidad, convergencia intra y entre instituciones y, más ampliamente hablando, entre países y bloques. Una de las primeras y más visibles consecuencias es el cambio en el tiempo despendido por el alumno en aula y el conteo de horas-actividades. **Si antes la base de cálculo era la hora-clase profesor, ahora es la hora-actividad alumno**, siendo que las horas-clase, en aula, son tan sólo uno más de los componentes de la composición de créditos. El abanico de lo que el alumno puede hacer para contabilizar créditos es bastante amplio y variable y las opciones de las instituciones para reconocerlos también. Sin embargo, un dato converge: se desplaza el polo de la enseñanza para el aprendizaje; del enfoque del profesor, se pasa a apostar por la autonomía del alumno y aquel debe estar a la disposición de éste, más en la condición de tutor⁴⁸ que de profesor. El “*student-centred learning*”, como se explicita en la Comunicación de Leuven and Louvain-la-Neuve, de 2009, implica cambio radical en el proceso de trabajo del docente. En otras palabras, necesitan ser reconstruidas la identidad y la profesionalidad docentes. El profesor pasa a tener que asumir papeles de acompañante en actividades presenciales y virtuales, tutor, supervisor, guía, ‘estimulador’ de la autonomía del alumno etc., con amplia carga horaria ofrecida para atender a los alumnos, sea en su gabinete de trabajo, sea vía Internet, haciendo que pase a ser invadido y ‘colonizado’ a cualquier hora su espacio-tiempo privado, extra-universidad. Sus encargos son ampliados con responsabilidades vueltas al apoyo, motivación y a la necesidad de estar a la disposición del alumno, dependiendo del plan de actividades de éste. Uno de los aspectos centrales del *ECTS* es que “el proceso, contrariamente al vigente, se centra en el estudiante que aprende y, por esta razón, la unidad de medida es el trabajo del estudiante. Los planes de estudios entonces provienen largamente de los planes de trabajo de los estudiantes. La formación inicial, a su vez, debe ser complementada con un proceso de aprendizaje a lo largo de la

⁴⁸ Según Carreras García et al (2006, p. 66) “el profesorado (resulta) reducido a labores de asistencia y tutoría del alumnado pues la mera emisión de información queda reservada a las nuevas tecnologías”. Es como si pasados más de 200 años desde la creación e implementación del método Bell y Lancaster, conocido como “monitoria”, se retomase, en la enseñanza superior, algo similar, particularmente en lo que se refiere a contar con más alumnos, manteniendo o hasta disminuyendo el número de profesores, intensificando, consecuentemente el trabajo de éstos.

vida” (Bolívar 2009, p. 107).

Desde el punto de vista de la educación, de la formación, problemas comienzan a emerger cuando entra en vigor ese sistema. Cuando pasa a predominar la lógica de ‘compra-venta’, de hacer una actividad por el ‘retorno-rendimiento’, por el ‘crédito’ que ella proporciona, una de las consecuencias es que los estudiantes van a modificar su forma de relacionarse con el proceso enseñanza-aprendizaje. Según Riedo y Pereira (2009, p. 74): “Una transformación pos-reforma con relación a la postura de los estudiantes no refiriéndose tan sólo a la evaluación (...), fue en cuanto a los créditos, pues, a causa de éstos, los alumnos pasaron a rechazar cualquier actividad de estudio que no fuese inmediatamente evaluada y retribuida en términos de créditos. Es la lógica del conocimiento como mercancía”.

Una tercera consecuencia se refiere a la apresuración en el proceso de educación, de formación, atentando contra el propio significado, es decir, el concepto de educación y formación, como alertan Chauí (2003) y Moraes (2009), y que según Buey (2009) puede conllevar a la consagración de la fórmula que prioriza una “formación Profesional *ad hoc*”, o sea, adecuada a las cambiantes necesidades del mercado o, más específicamente, de las empresas⁴⁹. Muchas metáforas han sido utilizadas para referirse al proceso instaurado en la enseñanza superior a partir de Bolonia. La más significativa a destacar sea quizás la constante mención al “efecto *bonsái*” provocado por las medidas de implementación de ese proceso, remitiendo a las racionalizaciones, a las reducciones⁵⁰, a los acortamientos, al *downsizing* de los cursos y asignaturas.

Proceso de Bolonia: resistencias, adhesiones y seducción

La complejidad y a la vez una especie de esquizofrenia alrededor del Proceso de Bolonia (PB) emergen, de inmediato, ante una mirada mínimamente atenta cuando se

⁴⁹ Este autor llama la atención para algo de nuevo que se está afirmando en el discurso de la tan propalada necesidad de “adaptación de la universidad”. Lo nuevo, resalta, “es el paso del lema según el cual había que **adaptar la universidad pública al mercado laboral** a otro lema algo más drástico y que ha aparecido recurrentemente en los últimos tiempos tomando como pretexto los acuerdos de Bolonia: **adaptación de la universidad pública a las necesidades de la empresa**. Obviamente para poder competir con los otros que, se supone, van a hacer lo mismo en la Unión Europea” (Ídem, p. 313). (destacados nuestros).

⁵⁰ Es necesario tener en mente que la “reducción de la duración de los cursos de primer ciclo (grado), en ciertos casos en la orden de dos años, parece constituirse, según se temía, como una buena oportunidad para adoptar lógicas de **reducción de encargos de parte del Estado** y no para reforzar las condiciones de trabajo en las escuelas, asignadamente en términos pedagógicos” (Lima et al 2008, p. 15). (destacado nuestro).

participa en foros, debates, congresos, seminarios; cuando se tiene acceso a la literatura, sea crítica (Antunes, 2009; Robertson, 2009) o claramente pro-implementación del Proceso (Neves et al, 2005); cuando se entrevista a investigadores, profesores, autoridades universitarias y a personas encargadas de “*making Bologna Works*” (hacer Bolonia funcionar), como lo hicimos con 16 entrevistados; cuando se anda por los *campi* de universidades de países que adhirieron a Bolonia, como fue nuestro caso al visitar universidades de seis diferentes países de la UE. Si son hartos los carteles, los grafitis, las manifestaciones con *slogans* sintetizados en las expresiones “no a Bolonia”, “fuera Bolonia” etc.; si son muchas y severas las críticas a las manifestaciones contrarias, en las palabras de los entrevistados y en las exposiciones y debates en los congresos, paralelamente, son muchas también las evidencias empíricas y las justificativas de que el PB está implementado en sus parámetros generales y avanzando de forma célere. Es como si – apropiándonos de una expresión popular – “mientras los perros ladran, la caravana avanza”.

Hay autores que manifiestan admiración ante el hecho de que un proceso caracterizado como un verdadero cambio de paradigma se haya desarrollado tanto, en tan poco tiempo y anclado en bases poco sólidas en sentido jurídico-institucional. En este sentido, Sendín García y Espinosa Martín (2009) refieren el hecho de que un cambio tan profundo como este, relacionado al PB, haya sido llevado a efecto en tan poco tiempo, acrecido a que se hizo con base en documentos, en “Declaraciones”, “carentes de todo valor jurídico obligatorio”. Según los autores,

el periodo en el que se ha llevado su construcción (1998-2010) es de una brevedad extrema para un cambio de semejante magnitud. Nuestro asombro es aún mayor si se tiene en cuenta el largo periodo de tiempo que ha transcurrido desde la constitución europea, hasta que se dan los primeros pasos en materia de educación. Europa ha caminado a paso de tortuga en materia educativa durante prácticamente toda su historia (nos referimos evidentemente a la historia de la Europa unificada), para de repente tomar la velocidad de la luz (p. 07).

En la especificidad de Portugal, según subraya Cachapuz (2009, p. 31):

Todo se pasa como si las decisiones tomadas en los acuerdos ministeriales intergubernamentales, no mandados, tampoco discutidos previa y públicamente por ningún órgano del sistema político, fuesen vinculadores aunque viniendo a carecer de aprobación *a posteriori*, de instancias deliberativas nacionales como el Parlamento. Más incomprensible aún es que estas constantes señaladas al Proceso de Bolonia, en curso desde hace varios años, no sólo han sido tácitamente aceptaciones de las fuerzas políticas que

protagoniza(ro)n al Gobierno, como continúan poco más que ignoradas por los partidos de la oposición a la izquierda y a la derecha. Sólo algunos estudiosos y unas pocas voces han procurado interpelar rigurosa, profundizada y críticamente el Proceso, llamando la atención para las distorsiones y riesgos que puede contener.

Sin embargo, si las posturas son estas, evidenciando que no hay acuerdos o que no hay convergencias tácitas o expresadas legalmente, ¿cómo comprender que el PB haya sido implementado de modo tan rápido y amplio?

En el “Proceso” – y aquí se entiende el porqué del predominio de la palabra “proceso”, en lugar de “declaración” o “Pacto” – de implementación del PB es posible detectar una serie de estrategias utilizadas para contar con la adhesión de los involucrados y de las instituciones y de resistencia – activa o por no involucramiento – en particular, de profesores y alumnos. Al poner en tela esas estrategias será posible volver más evidente aquello que denominamos fuerza del argumento y de argumento de la fuerza.

En cuanto a este último aspecto, no nos vamos a detener más alargadamente, puesto que, a ejemplo de lo ocurrido en Brasil, con la implementación del “modelo CAPES”, cuando se vincula evaluación/regulación y financiamiento o cuando los resultados de la evaluación sirven de base para las clasificaciones y *rankeos* de los que derivan porcentuales del presupuesto a las universidades, estamos ante un ‘argumento’ de tamaña fuerza que es difícil contestar u oponerse. Dicho de otro modo: o adhiere y garantiza un X de recursos al funcionamiento institucional, o no adhiere y paga el precio de la exclusión, que puede ser completa o parcial, pero que de todas maneras interfiere y desencadena un círculo vicioso en el que se da más a los que ya tienen y se quita de aquellos/as (personas o instituciones) que disponen de poco. El adagio bíblico: “Porque al que tiene, se le dará más, pero al que no tiene, aun lo que tiene se le quitará.”⁵¹, aquí expresa la dramaticidad para actores e instituciones que piensan/intentan oponerse a Bolonia o a cualquier otra iniciativa atravesada por la heteronomía.

Un segundo aspecto a considerar en el contexto de la fuerza del argumento, paralelo y complementario a ese de cariz económico tiene que ver con la tan decantada, resaltada y, en la práctica, vilipendiada autonomía universitaria (Bianchetti y Magalhães, 2014). Estamos refiriéndonos al hecho de la comunidad universitaria no haber sido oída, no haber participado en el proceso que antecedió, que circunstanció y que implementó el PB.

Como pudimos observar, anteriormente a la *Magna Charta Universitatum* de

⁵¹ <https://www.biblegateway.com/verse/es/Marcos%204%3A25>.

1988 y hasta mediados de los años de 1990, es posible afirmar que los rectores, como representantes de las comunidades universitarias, participaron en las discusiones y en los encaminamientos visando a contribuir con aquello que la CEE, después UE, pretendía: afirmar una “Dimensión Europea de Educación”, en cuyo contexto el respeto a la autonomía de la institución y a la diversidad entre universidades y estados-miembros eran constantemente resguardados. A partir de mediados de la década de 1990, más explícitamente desde la “Declaración de la Sorbonne”, de 1998⁵², firmada por los Ministros de Educación de los países-miembros, con soporte en los documentos de los organismos internacionales, el refuerzo de los empresarios y el respaldo de los jefes de estado y de gobierno, no solo la comunidad universitaria fue alijada de las discusiones, sino también la propia universidad pública fue sometida a un proceso de desprestigio (Buey, 2009), de mentiras, de calumnias, de acusaciones⁵³, de difamaciones (Fernández Liria y Serrano García 2009), de atentados de todo orden, llevando a profesores y a discentes, debido a una intensificación en el proceso de trabajo, a volverse a sus quehaceres y gastar energía para preservar sus carreras/trayectorias⁵⁴, abriendo mano o no encontrando espacio-tiempo para defensas colectivas de la categoría y de la Institución.

En nota de pie de página, pero que nunca se debería restringir a tal debido a la importancia de la información, Calderón Iglesias (2009, p. 31) afirma que “en Salamanca se celebró, en marzo de 2002, un encuentro en el que las universidades tomaron carta directa en el asunto. Se fraguó el apoyo al sistema *ECTS* y se **inició la participación directa de las universidades en el proceso**” (destacado nuestro). Esta cuestión relacionada con quien asumió el protagonismo en la implementación de Bolonia es interesante, pues, como dice Cachapuz (2009, p. 19), “al contrario de lo previsto en la Declaración de Bolonia, es frecuente que sean los gobiernos de varios de

⁵² Según opinión de Fernández Liria y Serrano García (2009, p. 14), “podemos señalar simbólicamente la Declaración de Bolonia en 1999 como el acontecimiento que dio la orden de asalto a los ejércitos neoliberales, aunque el asedio a la Ciudad Universitaria venía ya de mucho antes. El capital se lanzaba así a la conquista de un Nuevo Mundo, tan prometedor quizás como antaño fueron las Américas”.

⁵³ “En suma, dice Fernández Liria e Serrano García (2009, p. 10), se lanzó sobre la Universidad la acusación más grave que se puede lanzar sobre una institución docente: ahí ni se sabe enseñar, ni se sabe aprender. Había que enseñar a enseñar a los profesores. Los alumnos debían aprender a aprender”.

⁵⁴ Así como ocurrió en Brasil, cuando la evaluación perdió las características de ser formadora y pasa a asumir las de clasificación, aspecto que llevó a “una carrera por el Lattes” (Silva 2005) o cada investigador a transformarse en una especie de “intelectual orgánico de su *curriculum*” (Bianchetti 2008), en Europa, dicen Fernández Liria; Serrano García (2009, p. 14), “eso provocó que, para salvar su puesto o su sueldo, los profesores comenzaran a trabajar más en el *marketing* de su currículo que en sus clases y en sus investigaciones. Se obstaculizó así la vida académica con una maraña burocrática de demandas imposibles de cumplir, pues las normativas cambiaban a diario”.

los países participantes, los que garantizan la conducción del proceso y no las instituciones de enseñanza superior”, aspecto que, según el autor, acabó trayendo algunas “consecuencias perversas” a la universidad.

En ese proceso, los rectores fueron descartados como protagonistas (Bianchetti y Magalhães 2014) – su última manifestación pública y colectiva en defensa de la universidad fue la *Magna Charta Universitatum* de 1988 - y las universidades no fueron oídas sobre los cambios impuestos, visando encuadrarlas en la condición de instituciones que obligatoriamente deberían establecer una sinergia con el mercado, nunca o puntualmente ejercitada antes. En cuanto a los rectores, en las declaraciones, comunicaciones y documentos, pasaron a ser criticados o elogiados, dependiendo si estaban haciendo bien o mal la ‘lección’ del encuadramiento/conformación de sus instituciones al PB. El claustro docente poco fue oído. El movimiento estudiantil, en parte, hizo su papel, pero en general, poco se involucró o sus involucramientos poco resultaron⁵⁵ en lo que se refiere a la resistencia a la implementación de Bolonia. A partir del momento que se pasó a condicionar o vincular el financiamiento a la evaluación de las instituciones, embarcar en el “tren Bolonia” dejó de ser una opción, es decir, la opción se dispuso entre “adherir y adherir”.

Según Fernández Liria; Serrano García (2009), las comisiones en las universidades han trabajado, por opción o bajo coacción, en la adecuación a Bolonia bajo la “retórica del naufragio”, es decir, dadas las circunstancias, ¿lo que es posible salvar! Sea como sea, continúan estos autores, la “vía institucional se convirtió de pronto en una trampa mortal en la que no había más remedio sino decir sí o sí a Bolonia, incluso cuando más se quería decir “no””. Y, apelando al chiste, concluyen: “Bolonia han sido ‘lentejas, que, o las tomas o las dejas’” (p. 25).

Sin embargo, a la medida que el proceso se va volviendo inexorable - por fuerza de los elementos exógenos relacionados con la condición reguladora de un Estado que

⁵⁵ Localizamos dos obras que abordan el papel del movimiento estudiantil en oposición a Bolonia: *El plan Bolonia* (Fernández Liria; Serrano García 2009) y *Bolonia no existe. La destrucción de la universidad europea*, coordinado por Alegre; Moreno (2009). Por lo demás, los atractivos de la movilidad y las promesas de empleabilidad contenidas en el PB han hecho a estudiantes individualmente o en Asociaciones, como es el caso de la ESIB – Asociaciones Nacionales de Estudiantes en Europa, reunirse, discutir y presentar sugerencias para la concretización del Espacio Europeo de Enseñanza Superior. Ver en este sentido la “Declaración estudiantil de Gotemburgo”, del 25 de marzo de 2001. Sin embargo, en el documento *Bologna with Student Eyes* de 2007 “los estudiantes critican las derivas economicistas y las lógicas del marketing a la escala global en la promoción comercial de la educación superior, la que parece surgir como muy atractiva pero, especialmente, para tan sólo una pequeña parte de los estudiantes de países terceros con capacidad para pagar sus estudios en Europa” (Lima et al 2008, p. 14).

deja de ser “educador” para volverse “supervisor” y principalmente “evaluador” (Seixas 2002); por imposición y exigencias de los organismos internacionales y por presión de empresarios - puesto que no está más en el horizonte de las instituciones poder o no adherir a Bolonia -, la dicotomía o la polarización entre la comunidad universitaria y los otros se escinde y pasan a emerger subdicotomías. Una de ellas es entre rectores, administradores, *managers* y *stakeholders*⁵⁶ – inaugurando una nueva forma de gobernanza de la universidad pública – y la comunidad universitaria. Ésta, a su vez, tampoco puede ser concebida como un bloque único, dada la diversidad de áreas de conocimiento y opciones ideológicas de aquellos que la componen.

En esta perspectiva de las dicotomías internas, Buey (2009, p. 302) se refiere a discursos paralelos en la universidad pública, que no llegan a encontrarse: “uno es el de las autoridades universitarias (bastante euforizante sobre lo que se está haciendo) y otro el de los estudiantes más activos (cada vez más crítico respecto de la aplicación concreta de los acuerdos de Bolonia)”. En otra parte de la obra, el autor constata que “lo que hay es un contraste notable entre las declaraciones públicas, generalmente eufóricas y optimistas, de la mayoría de las autoridades académicas acerca del Proceso de Bolonia y lo que se oye por abajo, en los pasillos, en los patios y en las reuniones universitarias” (Ídem, p. 298). Fernández Liria; Serrano García (2009, p. 10), a su vez, refuerzan que “las autoridades académicas, sin embargo, permanecen sordas y se niegan a consultar a la comunidad universitaria⁵⁷, porque temen el resultado”.

Sin embargo, a pesar de las oposiciones, la ‘caravana’ va avanzando y los involucrados en las universidades van haciendo lo prescrito para el encuadramiento institucional, aunque no siempre estando de acuerdo. Según Fernández Liria; Serrano García (2009, p. 30): “Por lo tanto, todo el mundo se puso a convertir sus antiguos programas de doctorado en los nuevos másteres de Bolonia. Y lo hicieron voluntariamente, trabajando sin descanso, aunque casi siempre con la conciencia de

⁵⁶ Para más detalles sobre el concepto de *stakeholder*, según Amaral; Magalhães (2000) y Magalhães; Amaral (2000). De acuerdo con estos autores, “el término inglés *stakeholder* (“representante de intereses”) designa, tradicionalmente, aquel a quien se confía el dinero de los varios apostadores hasta la definición de cuál o cuáles apostadores lo va/van a recibir. Así, es alguien de confianza, muchas veces alguien considerado imparcial por no ser uno de los apostadores, o cuya probidad garantiza que los valores depositados serán debidamente acautelados. Sin embargo, en su utilización corriente en la enseñanza superior el significado es algo diferente: persona o entidad con legítimo interés en la enseñanza superior y que, como tal, adquiere algún derecho de intervención” (Amaral; Magalhães 2000, p. 7). Gradualmente se va afirmando la presencia de Consejos Sociales en el cuerpo de gobernanza de las universidades, en los que no se detecta la presencia de ONGs o Sindicatos de trabajadores.

⁵⁷ Algunos episodios ocurridos en ese proceso, en la Universidad Autónoma de Barcelona, son paradigmáticos. Según entrevista concedida por Josep M. Blanch y publicada en la Revista *Educação & Sociedade* (Bianchetti 2010).

estar empeorando las cosas”.

Otra cuestión sobre la que hay un discurso ‘imperialista’ de los defensores del Proceso de Bolonia es respecto a las ventajas de la convergencia y a lo cuanto ya se avanzó en su concretización. Sin embargo, de acuerdo con Martínez *apud* Fernández Liria; Serrano García (2009, p. 20),

la convergencia europea que preconiza Bolonia es ya un fracaso por lo que se va conociendo. Las universidades de Oxford y de Cambridge han dicho que no convergen, porque son lo que son, *of course*; Francia ha dicho que las *grandes écoles* no convergen porque para eso las creó Napoleón; las Facultades de Derecho italianas – y británicas y las alemanas – tampoco; en Grecia está planteada la inconstitucionalidad del proceso; Medicina, Arquitectura, Farmacia y Veterinaria están excluidas desde el principio del proceso, nadie sabe por qué, tal vez porque no se dejen.

En términos generales, convergen los autores críticos al PB (Amaral; Magalhães 2001 y 2004; Antunes 2008; Lima et al 2008; Ruiz 2004; Serralheiro et al 2005; Robertson 2009, entre otros) que es muy difícil resistir a las normalizaciones internas de las universidades y al discurso oficial en cuanto a las ventajas del Proceso. Los elementos seductores que esos discursos contienen son de difícil contestación. Al fin, ¿quién podría ser contra la movilidad? ¿De la tan decantada empleabilidad? ¿Quién tendría argumentos para oponerse al sistema ECTS de acumulación y transferencia de créditos? ¿Quién podría considerar que hay tan solo problemas en el hecho de cambiar el enfoque desde la enseñanza hacia el aprendizaje? ¿Quién podría estar contra la ‘concesión’ de más autonomía a la universidad? ¿De apostar por la autonomía del alumno? ¿De la *lifelong education*? ¿Del aprender a aprender?⁵⁸ ¿Del dominio de diversos idiomas? ¿De un aprendizaje vuelto a problemas y cuestiones a resolver inmediatamente? ¿De la más rápida inserción profesional de los egresos, puesto que en más o menos ocho años es posible ingresar a la universidad, comenzando la licenciatura y salir de ella con el doctorado concluido?

Finalmente, se podrían hilvanar otras cuestiones cuyas respuestas parecen contener la opción de que la implementación del PB sólo trae ventajas. Sin embargo, entre todos los argumentos seductores, ponderamos que éste, contenido en la larga cita que sigue, es de los más inusitados, en función de la ingeniosidad de la construcción argumentativa que busca en la historia de la universidad la explicación respecto del

⁵⁸ Para ejemplificar como cada una de esas ‘ventajas’ puede ser críticamente contestada, basta con ver, en ese aspecto, el texto de Newton Duarte (2001): *As pedagogias do aprender a aprender e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento*.

porqué, en el contexto del Proceso de Bolonia, la opción recae en la centralidad del alumno:

La simple mención de 'Bolonia' en los tiempos actuales, cuando nos referimos al ámbito universitario, nos conduce de inmediato al llamado Proceso de Bolonia o del Espacio Europeo de Educación Superior. Pero Bolonia es más. Los dos tipos fundamentales de universidades, a partir del origen de los siglos XI y XII, se encuentran representados por París, que era una corporación de maestros, y Bolonia, que lo era de estudiantes (...). En el modelo de la Universidad de Bolonia, los estudiantes eran lo primero, en contraste con el modelo de la Universidad de París, de corte más institucional y jerarquizado. Clark, al fundar su universidad, consideró primeramente a los estudiantes, sin contemplar la división en dos grupos distintos: los profesores y los estudiantes. No es casual, por ello, que Bolonia, arquetipo de todas las facultades jurídicas del medievo y cuya estructura fue objeto de copia por las universidades meridionales, entre ellas las ibéricas, sea el punto de salida de un nuevo Espacio Europeo de Educación Superior (Calderón Iglesias 2009, p. 31).

Sin embargo, un análisis que ultrapasa mínimamente esta apología respecto de la prevalencia, de la centralidad del alumno, evidencia una realidad contradictoria relacionada con altos índices de desempleo y la exigüidad de opciones de trabajo, y la mayor parte de esas opciones caracterizadas por la precariedad. Es decir, siquiera en este momento los estudiantes están pudiendo 'disfrutar' de aquello que autores críticos a la inserción profesional, sea en Europa (Beau y Pialoux, 1999) sea en Brasil (Mattos 2011; Pochmann 1998), analizan como estrategias de alargamiento de la escolarización conjugadas con el estrechamiento de las oportunidades de trabajo. En otras palabras, el alargamiento de la escolarización funcionaría como un sustitutivo o una coartada de 'empleo'.

A partir del PB firmado en 1999, como punto de llegada y de salida, no se interfiere en el acceso a la universidad⁵⁹, pero se mira el tiempo de permanencia, encortando el periodo entre ingreso y salida de la Institución, en un proceso de apresuración del tiempo y de constricción de contenidos, principalmente de formación general, sintetizado en la metáfora del "efecto bonsái". Sin embargo, más que la apresuración en el tiempo de permanencia de los estudiantes en la universidad, pasa a

⁵⁹ En este sentido, Moreno (2009, p. 27) señala al hecho de que "a finales de los 90 la Universidad de masas deja de ser compatible con el mercado laboral neoliberal. Éste se polariza y vive un estallido de la demanda de mano de obra descalificada y un aumento en porcentaje pero no en volumen de la alta cualificación. Para reajustar la educación superior con el mercado laboral realmente existente es necesario descalificar a la mayoría y reservar la formación cualificada a un porcentaje minoritario de la población. Esto podría conllevar una fuerte resistencia social, a no ser que en lugar de negar el acceso a la Universidad a amplias capas de la población se devalúe progresivamente la Universidad".

resultar evidente la superficialización, la flexibilización, la precarización de la formación, sea la relacionada con conocimientos generales, sea la que atañe a dominios específicos de campos profesionales, puesto que, se afirma, la velocidad de los cambios en la sociedad del conocimiento exige disponibilidad para aprender constantemente y disposición para abrir mano de conocimientos que no más son operacionales. En este contexto es que el aprendizaje a lo largo de la vida y el aprender a aprender ganan espacio en los discursos, en un tiempo que la capacidad y la disponibilidad de aprender se equipara a la de olvidar o abandonar ‘conocimientos’ que no más son operacionales⁶⁰.

Si bien con la implementación del PB los estudiantes permanecen menos tiempo en la universidad, su número es más elevado y principalmente las demandas a los profesores, en condición de tutores, son mucho mayores. Sin embargo, como la expansión de las universidades debe ser hecha a “costo cero”, es decir, con el mismo presupuesto, no hay espacio para contratar a más profesores, lo que acaba por someterlos a un proceso de sobreintensificación del trabajo. En este contexto, una de las principales ‘apelaciones’ de las autoridades gubernamentales y de aquellos que las representan, se refiere a la autonomía de la institución, campo en el que se percibe una esquizofrenia entre la dirección del discurso y las manifestaciones en la práctica. El discurso sobre más autonomía se completa con la acumulación de más trabajo y más cobros sobre los profesores. Según Sendín García y Espinosa Martín (2009, p. 19): “Si algo es evidente, es que, bajo el pretexto de dar una mayor autonomía a las universidades, se descargó sobre ellas todo el peso de la adaptación”.

Seixas (2002), al referir el reflujo del estado educador y la entrada en acción del estado supervisor, evaluador y regulador, refuerza que acabó prevaleciendo en las universidades una autonomía del tipo “utilitario-gestionaria” (p. 317). Y en este caso, lo que importa es la organización y el funcionamiento de la institución y, principalmente, los resultados.

Finalmente, están de acuerdo los autores que, a despecho de todos los aspectos positivos que se intenta resaltar como consecuencias del nuevo proceso de educación superior en Europa, – con el abanico de influencias alargándose hacia otros países y continentes – los perjuicios en la formación son perceptibles, especialmente en función

⁶⁰ Llamábamos la atención en otro trabajo (Bianchetti 2008a [2001]) que en los días actuales, como en ningún otro momento de la historia, es exigua la distancia entre la creación, el aprendizaje y el desecho, aspecto ampliamente discutido por Mészáros (2002) cuando se refiere a la “capacidad socio-metabólica del capital”, en un proceso que desafía la creación y prevé la destrucción, estrategia central en el mantenimiento de la lógica del sistema vigente.

de la disminución de los años de permanencia en la universidad y de la degradación de las titulaciones, del grado al posgrado. La convergencia de los críticos va en sentido de que todo se procesa bajo el signo de la precarización. Y en este aspecto de la “rebaja”, del “efecto bonsái”, de la precarización, sea en la formación, sea en las posibilidades de su aplicación, con alguna dosis de extremismo, Fernández Liria; Serrano García (2009, p. 31) argumentan que lo que está ocurriendo no es al azar. Estaría constituyéndose una “Universidad basura para un mercado laboral basura”. Según su punto de vista, lo que se está haciendo o dejando de hacer, “servirá, quizás, para engrosar un ejército de reserva de profesionales basura a la espera de alguna oportunidad basura en el mercado laboral basura. Un profesional flexible con un bachillerato ampliado, dispuesto a trabajar en lo que sea, como sea, y por el salario que sea”.

De todas maneras, por más que se pueda descaracterizar afirmaciones como estas en función de algún carácter permeado de exageraciones, no hay como dejar de percibir que, progresivamente, comienza a haber mayor equilibrio entre las fuerzas seductoras – sustentadas por las políticas de empleo y sueldo – y las estrategias de resistencia⁶¹, buscadas como forma de hacer frente a procesos de sobreintensificación del trabajo docente y de vaciamiento de las históricas funciones de la universidad. Y cuando estamos ante situaciones extremas, de desequilibrios, de desafíos, como es el caso del Proceso de Bolonia – así como ocurre con la relación entre la CAPES y los Programas de Posgrado *stricto sensu* en Brasil -, una de las estrategias iniciales, a menudo poco conscientes de resistencia, son los chistes (Freud 1995 [1905]), el uso de metáforas y la repetición de *slogans*. Sin embargo, no se puede olvidar que el riesgo de esas estrategias está en aliviar tensiones de un lado – en la medida que provocan risas – trayendo como contrapunto la naturalización de un proceso que es histórico y socialmente construido.

Evaluación y acompañamiento del PB – Bologna Follow-up Group (BFUG)

Una iniciativa de la envergadura, amplitud y consecuencias como aquella que resultó en el Proceso de Bolonia (PB), se asentó en muchos precedentes. De la misma manera, tuvo muchas decisiones, análisis y acompañamientos en la implementación. Y como no podría dejar de ser, evaluaciones, prospecciones y proyecciones han estado y están en el horizonte de los responsables del augurado éxito de la iniciativa, por una

⁶¹ En Keeling (2006, p. 216) se refuerza que “*There is growing resistance by some academics, for example, to being defined quantitatively by their ‘research output’*”. Antunes (2009) agrega argumentos, asimismo, a reacciones de parte de docentes y estudiantes. De otra parte la entrevista concedida por Josep M. Blanch, de la Universidad Autónoma de Barcelona, da una idea de las estrategias de oposición a Bolonia, así como la necesidad de adecuarse, a pesar de no estar de acuerdo. Más detalles, confiera en Bianchetti (2010).

parte, y de los críticos, por otra.

La “Declaración de Bolonia” (1999) puede ser considerada un documento-base, una carta de principios, una especie de ‘constitución’ bastante enjuta que, a la proporción que se ponía en práctica, se hizo seguir de iniciativas que ratificaron o rectificaron los principios originarios de esa considerada más importante decisión educacional de parte de Europa en los últimos cien años (Ruiz, 2004). Con el “Proceso” en acción, iniciativas, como si fuesen ‘Propuestas de Enmiendas a la Constitución’ (PECs), vinieron adensando la “Declaración”, a partir del punto cero de implementación del PB, en 1999, siendo que algunas de ellas fueron mencionadas, puntualmente, en este trabajo.

Una de las primeras decisiones tras la aprobación de la “Declaración”, en 1999, firmada por Ministros de Educación y otras autoridades de los estados-miembros de la UE fue que, cada dos años, se realizaría una reunión (cumbre, cimera...) para ‘mirar’ hacia atrás, analizar el presente y proyectar aspectos que dejaron que desear (continuidad, rectificación de trayectorias, inserción de nuevas temáticas etc.), pero principalmente, para tomar decisiones sobre aspectos que necesariamente necesitaban ser agregados a la propuesta inicial, adensándola, volviéndola más concreta, transformando principios en metas. En síntesis, en esas reuniones bienales se haría la evaluación del PB, materializando el significado más amplio de aquello que se entiende por un proceso evaluativo.

Fue por medio de esa decisión que acabó ganando forma, en términos administrativo-burocráticos, la constitución de un “Grupo Técnico de Acompañamiento” que, “en asociación con varias otras aparcerías institucionales, intergubernamentales y académicas⁶²” de la UE (Fiúza de Mello y Dias 2011, p. 425), tendría como incumbencia supervisar, monitorear, divulgar y volver operacional al PB. Así surgió, aún en 1999, el *Bologna Follow-up Group (BFUG)*.

Los componentes de ese Grupo podrían ser clasificados como funcionarios y/o intelectuales orgánicos (Gramsci 1979 [1949]) del PB, por su alta calificación, por su compromiso, a punto de denominarlos “Promotores de Bolonia” o también los que “*Making Bologna Works*” (“Hacen Bolonia funcionar”). Se reúnen cada seis meses para

⁶² Entre las Asociaciones Académicas se destacan: “Asociación de las Universidades Europeas” (EUA), “Asociación Europea para la Garantía de Calidad de la Educación Superior” (ENQA), “Asociación Europea de las Instituciones en Educación Superior” (EURASHE) y, de parte de los estudiantes, la “*European Students Union*” (ESU). En la aparcería también participaron las “Uniones Nacionales de Estudiantes en Europa” (ESIB). Como Miembros Consultivos, el BFUG cuenta también con representantes, entre otros, de la UNESCO, de la *Education International* y de la BUSINESS EUROPE. Para más detalles, confiera: www.ehea.info/article-details.aspx?ArticleId=9.

preparar las “Conferencias Ministeriales”, previstas inicialmente para ocurrir cada dos años, a partir de 1999, como veremos a continuación. Son los responsables del monitoreo de todo que se relaciona con el PB y visando volver más calificado y permanente ese trabajo, crean un “Observatorio”, del que extraen datos, informaciones, análisis que acaban constituyendo los “Informes bianuales de Evaluación” del PB. Además de esos subsidios, varios documentos, algunos citados en este trabajo, se originaron de este Grupo, como es el caso del “Papel de la Universidad en la Europa del Conocimiento” y otros como “Competencias-clave para el aprendizaje permanente” etc. (Fiúza de Mello, 2011)⁶³.

En términos cronológicos y de contenidos, las contribuciones del BFUG acaban volviéndose más visibles con las “Convenciones Ministeriales” o con las reuniones bianuales de los Ministros de Educación y otras autoridades de los estados-miembros de la UE, puesto que el trabajo del “Grupo Técnico” es el de subsidiar esos encuentros y sistematizar, acompañar y evaluar las decisiones tomadas en esas reuniones, velando por su implementación. En los primeros 10 años de vigencia del PB, además de la reunión que ‘inauguró’ el “Proceso de Bolonia”, el 18 y 19 de junio de 1999 (en Bolonia, Italia), que significó la convergencia de los estados-miembros de la UE en sentido de pasar a contar con un sistema universitario único, cuya síntesis vendría a ser la materialización del “Espacio Europeo de Enseñanza Superior”, acontecieron más cinco “Convenciones” o reuniones ministeriales para evaluar lo implementado, analizar el presente y proyectar acciones próximo-futuras de los países signatarios del PB. Por orden, local y fecha, fueron las siguientes las “conferencias ministeriales” que se siguieron a la de Bolonia, generando “Comunicados”⁶⁴, en forma de síntesis del hecho y sugerencias/prescripciones del por hacer:

1. Comunicado de Praga (República Checa), a partir de reunión realizada el 18 y 19 de mayo de 2001;
2. Comunicado de Berlín (Alemania), el 18 y 19 de septiembre de 2003;
3. Comunicado de Bergen (Noruega), el 19 y 20 de mayo de 2005;
4. Comunicado de Londres (Inglaterra), el 18 y 19 de mayo de 2007 y

⁶³ Otras frentes de actuación, resultados alcanzados y aspectos diversos relacionados al BFUG pueden ser encontrados también en el sitio de la *European Higher Education Area* (EHEA), en especial en el texto: “*How does the Bologna Process work?*”. Confiera: www.ehea.info.

⁶⁴ En muchos textos sobre el PB, en lugar de hablar en “Comunicados”, se habla en “Declaraciones”. Sin embargo, estamos ante la misma situación: las síntesis de las reuniones o convenciones ministeriales, que determinan u ordenan los próximos pasos en sentido de volver a “Bolonia” el modelo intra y pan-europeo.

5. Comunicado de Leuven/Louvain-la-Neuve (Bélgica), el 28 y 29 de abril de 2009.

En cada uno de esos “Comunicados” están contemplados aspectos que, sumados, en el paso del decenio que se previó para la completa implantación del PB, forman un marco, un conjunto de decisiones y sus respectivas implementaciones que dan cuerpo al constructo denominado “Proceso de Bolonia”. Muchas de las iniciativas, decisiones, prácticas y evaluaciones ya fueron mencionadas anteriormente en este trabajo, como el caso de las ratificaciones alrededor del EEES, de los créditos *ECTS*, de la participación de los discentes, de las decisiones sobre el Primero, Segundo y Tercer Ciclos (grado, maestría y doctorado o esquema 3+2+3), Suplemento de Diploma, Movilidad, Programas (ex.: *Erasmus Mundus*) etc. Sin embargo, no consideramos necesario alargarnos en la explicitación de lo que fue decidido en cada reunión. Indicamos, a los interesados, el propio sitio de la *European Higher Education Area* (www.ehea.info/), y asimismo la síntesis hecha por Fiúza de Mello (2011), especialmente en el cap. III, en el que se puede tener una visión más concreta de lo que vino a constituirse el “modelo universitario europeo”. De otra parte, en Fernández Liria y Serrano García (2009), entre las páginas 96 y 102, los interesados encontrarán una cronología de Documentos, Declaraciones, Acciones, etc. del PB en general y de su implementación en España desde una perspectiva dialéctica, en sentido de que hubo acciones, iniciativas y reacciones que exigieron posicionamientos alternativos de los responsables de la hegemonía del modelo Bolonia.

El año de 2010 marca el punto de salida de la implantación e implementación del PB. Esta fue la proyección hecha en 1999. Sin embargo, de un lado, dadas las resistencias de parte de algunos estados-miembros de la UE, particularmente del sur y del este de Europa, que consideraban y consideran ‘imperialista’ el PB, puesto que no tiene en cuenta la singularidad, la diversidad de cada país, y de otro, los argumentos de la fuerza y la fuerza de los argumentos para encuadrar a todos en el mismo modelo, se aproxima el año de 2010 y la conclusión es la de que es necesario postergar el considerado ‘punto de llegada’ del modelo Bolonia. En ese sentido, según palabras de Fiúza de Mello (2011, p. 114):

Finalmente, la última convención ministerial, la de Louvain (Bélgica), ocurrida en abril de 2009, realizó balance de la década y definió los nuevos desafíos puestos a la consolidación del Espacio Europeo de Educación Superior hasta 2020, según expuesto en el Comunicado final de la reunión. En la oportunidad, fue considerada encerrada, con éxito, la primera fase del Proceso de Bolonia, y dado como ya instituido el EEES, ahora tomado como nuevo estándar y marco

conceptual de referencia para los futuros trabajos de perfeccionamiento y consolidación de las prácticas de regionalización.

En esta perspectiva, dando continuidad a las “Conferencias Ministeriales”, hasta el momento, más dos fueron realizadas y una está prevista, siguiendo el orden de las cinco antes señaladas:

6. Comunicado de Budapest/Viena (Hungría/Austria), entre el 10 y 12 de marzo de 2010;
7. Comunicado de Bucarest (Rumania), el 26 y 27 de abril de 2012 y
8. Conferencia prevista para 2015, en Yerevan (Armenia) (www.ehea.info/).

A partir de esta breve retomada es posible tener una idea de los gigantescos esfuerzos que han sido hechos para la construcción de un “Modelo Europeo de Universidad”.

En este proceso, es marcada la presencia del *Bologna Follow-up Group*, cuya trayectoria “hace parte de la historia del desarrollo del Proceso de Bolonia, y sus informes técnicos se constituyen fuente primorosa de registro de los pasos y etapas, avances y dificultades que se sucedieron a lo largo de toda la implantación y consolidación de las reformas” (Fiúza de Mello 2011, p. 116).

A TÍTULO DE CONCLUSIÓN

Como pudimos percibir, la implementación del Proceso de Bolonia marca un punto de inflexión en la historia de la educación de la UE, en el papel de la universidad, y trae repercusiones pan-europeas para la educación superior. Serían muchas las cuestiones a resaltar respecto al PB y sus repercusiones en el amplio abanico que vinimos señalando en el texto. Sin embargo, consideramos que dos de ellas merecen relieve.

La primera, mucho más como una temática a ser explorada, demandando una revisión de literatura, con profundización y reflexiones respecto de sus implicaciones. Nos referimos a la constante mención de que “Bolonia se está globalizando”, en términos generales y en sus manifestaciones en América Latina y Caribe. Sin embargo, esta es una cuestión que provocaría un desvío de ruta en la investigación que estamos emprendiendo. En este sentido, para los interesados, retomamos, con acrecimos, algunas indicaciones para profundizaciones. Mencionamos aquí, entre otros, los trabajos de Fiúza de Mello (2011), Hartmann (2008), López Segrera (2008), Robertson (2009), Leite y Genro (2012), así como la tesis de Silveira (2011), esta, especialmente por el esfuerzo emprendido en sentido de captar las similitudes y las influencias del PB con/en el contexto latinoamericano y caribeño.

La segunda se refiere a algo que Buey (2009), si bien hablando del sistema universitario español, detectó en términos de depreciación acelerada de la universidad pública de un lado, y de avance de la mercantilización y privatización de las instituciones educacionales⁶⁵, de otro. De acuerdo con el autor:

Desde hace un par de años estamos asistiendo a una campaña de desprestigio de la universidad pública, impulsada por círculos

⁶⁵ Algo en la dirección de lo señalado por Correia (2011), al hablar en un movimiento creciente de “pedagogización de la empresa” y de “empresarialización de la pedagogía”.

empresariales y de la que se han hecho eco sin crítica casi todos los grupos mediáticos; de prolongarse y cuajar en la opinión pública, esta campaña dará un nuevo impulso al proceso de mercantilización y privatización, directa e indirecta, de las instituciones universitarias como ya con otras instituciones públicas. La cosa no es nueva, pero se ha renovado ahora tomando como pretexto la adaptación del sistema universitario español al Plan Bolonia (Buey 2009, p. 295-6).

A esta segunda cuestión nos atenderemos particularmente. Es cada vez más visible la permeabilización o la fluidez entre el mundo de la educación y del trabajo o entre universidad y empresa. Consideramos éste uno de los aspectos primordiales que impulsó el PB, sea por gradual adhesión de las universidades, sea por la inducción, por todos medios, de los organismos internacionales, de los empresarios y gobernantes.

Las fuentes a las que tuvimos acceso evidencian una aproximación, cuando no una subsunción del mundo de la educación al de la producción, una relación bastante fluida entre las instancias educacional y empresarial, siendo que la universidad resulta demandada, convocada a ser suplidora de las cambiantes necesidades del denominado mercado de trabajo. Como dicen Araújo y Bento (2007, p. 18): “En el cuadro de las alteraciones traídas por la implementación del modelo de Bolonia, resulta pertinente cuestionar las formas de interrelación entre la universidad y el mundo organizacional y empresarial”. En este sentido se destacan, entre otros, documentos como: “El papel de las universidades en la Europa del Conocimiento”, sancionado por la Comisión Europea, en el año de 2003, y otro, elaborado y divulgado por el Círculo de Empresarios de la UE en diciembre de 2007: “Una universidad al servicio de la sociedad”⁶⁶, sin extenderse en la cita a los de organismos internacionales, paradigmáticamente representados por el trabajo organizado por Bindé (2007). En esos documentos resulta explícito cuánto el papel de la universidad se vino readaptando a objetivos que poca relación guardan con las funciones históricas de la institución universitaria.

Una de las facetas más visibles de esa nueva forma de organización y funcionamiento de la universidad es la proliferación de las maestrías, doctorados y hasta posdoctorados profesionalizantes como una de las evidencias de la globalización de la educación superior. La compilación *Toward a Global PhD? Forces & Forms in Doctoral Education Worldwide* (Nerad y Heggelund 2008) reúne las experiencias más exitosas en términos de posgrado, mostrando una perspectiva convergente en esa

⁶⁶ Confiera: <http://www.circulodeempresarios.org/publicaciones/una-universidad-al-servicio-de-la-sociedad/>

dirección más estrecha entre una perspectiva pragmática y utilitaria, característica del mercado, y la actuación de la universidad. En la obra colectiva, incluso, la Agencia de evaluación, regulación y financiamiento del posgrado de Brasil, la CAPES, está contemplada con un texto de Renato Janine Ribeiro, ex-director de evaluación del órgano, de cuyo capítulo extraemos el siguiente extracto:

In recent years, one of the greatest challenges we have met has been to increase the linkages between academic research and the world of production (...). Furthermore, it is of fundamental importance to produce high quality professionals for the productive sector, in order to increase the competitiveness of our companies in the global marketplace. We are trying to do this through the professional master's degree, which, at present, accounts for only 6 or 7 percent of all graduate courses of study. Perhaps a professional doctorate may be created in the future⁶⁷ (Ribeiro, 2008, p. 133 y 137).

Así, muchas son las fuentes y los documentos orientadores que visan a garantizar que el PB se transforme en baliza para la reconstrucción de la universidad de la UE, con influencias más allá de las fronteras de Europa. Lo interesante es que, por más que se hable en las diferencias - históricas, étnicas, sociales, culturales de Europa y del conjunto de bloques y países, así como en el interior de éstos - y en la necesidad de respetarlas, más convergen las universidades, asemejándose, volviendo visibles los contornos de la internacionalización o globalización de la educación superior. Según Hirt *apud* Moreno (2009, p. 22), “la similitud de las políticas educativas desarrolladas en el conjunto del mundo capitalista globalizado no deja ninguna duda en cuanto a la existencia de poderosos determinantes comunes que impulsan estas políticas”.

En esa línea de propuestas convergentes y sus implementaciones, en el año de 2008 la Comisión Europea creó el *European Institute of Technology*⁶⁸, como una especie de universidad de Europa. En la particularidad de la UE, es una indicación más del

⁶⁷ Pasados pocos años desde esta afirmación, la maestría profesionalizante en Brasil es una realidad. Incluso, en educación, una de las más reticentes a la propuesta, puesto que había una convicción formada y fuertemente defendida por el Foro Nacional de Coordinadores de Programas de Posgrado en Educación (FORPRED). La resistencia estaba anclada en la convicción de que la “maestría profesionalizante en educación es la académica”. Sin embargo, a partir de 2010 hubo, de parte de la CAPES, la destinación de recursos para las maestrías profesionalizantes en educación – como ya ocurría con otras áreas - y con soporte en esa inducción, propuestas de maestría profesionalizante en educación pasaron a ser encaminadas y cursos comenzaron a ser recomendados y reconocidos. En el año de 2014 ya son más de 30 cursos/programas de maestría profesionalizantes en educación funcionando. Cabe asimismo agregar que, además de las maestrías, doctorados y hasta posdoctorados profesionalizantes están en funcionamiento, no más cabiendo el adverbio “tal vez” de la cita extraída del texto de Ribeiro, puesto que el futuro ya está presente en diversas áreas, en aparcerías CAPES y Fundaciones Estadales de Amparo a la Investigación y, en términos de realización, aparcerías entre universidades y empresas.

⁶⁸ Confiera: www.sefi.be/wp-content/uploads/EIT%20flyer.pdf.

academic capitalism (Paraskeva 2009; Slaughter; Rhoades 2004) en acción, traduciéndose en la “agenda globalmente estructurada para la educación” de que hablaba Dale (2001).

Lo que se percibe, de un lado, es un discurso en sentido de la colaboración, de la contribución entre los pueblos, y de otro, las iniciativas de cada país y bloque en la busca por crear o mantener las condiciones de competitividad, de atractividad de, según palabras de Robertson (2009, p. 415), desencadenar una “batalla global por mentes y mercados”. Y, de esta forma, adentra al ámbito de la universidad, atravesándola y sometiéndola, una característica que era exclusiva del mercado: la competición, el pragmatismo utilitario y todo aquello que hace perder de vista o modifica al carácter axiológico y teleológico del ser/hacer universidad, concebida como una institución histórico-social.

Estas y otras constataciones nos confrontan con la cuestión: ¿será el fin de la universidad?

Creemos que las manifestaciones, sea de lo que se está haciendo, sea de aquello que se perspectiva, evidencian un campo complejo, fértil para reflexión e investigación. Y más que esto, constituyen un desafío en sentido de garantizar el carácter institucional de la universidad ante las presiones a que se reduzca a la condición de organización con todo lo que significa descaracterización, tanto de la herencia histórica (Cattani 2005) como de aquello que se espera de la institución universidad (Chauí 2003), ante una lógica de sistema que más y más se materializa en sentido de todo someter al reino de la mercancía (Silva Jr. 2005). En las palabras de Magalhães (2004, p. 29): “El Estado, hasta aquí el principal regulador, lo está sustituyendo el ‘mercado’ y dispositivos del tipo de los del mercado en la coordinación de los sistemas educativos”.

No hay como dejar de percibir que estamos vivenciando una verdadera quiebra paradigmática en el proceso de trabajo de los docentes, en la formación de los alumnos y en el propio ser/hacer de la institución universidad. Levantamos la hipótesis de que la “agenda globalmente estructurada para la educación” (Dale 2001) o el tan decantado “Espacio Europeo de Enseñanza Superior” están en la base de un movimiento que se podría denominar institucionalización de un ‘Espacio Mundial de la Educación Superior’. Las evidencias de aprehensión homogénea de realidades tan diversas intra y entre instituciones, países y bloques, y la “armonización” de los contenidos – si bien hoy se prefiere hablar en “convergencia” –, visando la movilidad, la transferibilidad, la adaptabilidad; la conexión estrecha y directa entre la institución universidad y las preconizadas necesidades del mercado mundial – más sintéticamente definida como

“empleabilidad” de los egresos -; el incremento de atribuciones a profesores y a discentes, sumado a la disminución del tiempo de formación, sometiendo a todos a un proceso de presión por resultados; la educación continuada, prescrita como compulsoria en lugar de ser una opción, entre otras cuestiones, son estrategias que señalan hacia la universidad como una institución atravesada por la heteronomía.

Resulta posible visualizar que, desde el desencadenamiento, pasando por los procesos y llegando a los resultados actuales de la praxis de órganos (inter)gubernamentales o una estrategia, como es el caso del Proceso de Bolonia, se evidencia una creciente convergencia en sentido de descaracterizar el proceso de formación humana y la propia institución universidad, sometiendo todo y a todos a un pragmatismo utilitario, en el que el patrimonio del pasado y las proyecciones del futuro son sacrificadas en nombre de un presente incensado en el altar del mercado.

Ante cuestiones como éstas, que nos muestran la educación, la universidad como un campo disputado y de disputa, hacemos coro a la pregunta puesta por António Magalhães: “¿Qué sobra de superior en la educación superior?”⁶⁹ Indagación a la que podríamos añadir: ¿Y qué resta de educación – en el sentido histórico y pleno de la palabra -, llevando en consideración aquello que la universidad está siendo inducida a hacer?

¿Y el Proceso de Bolonia con esto?

Para formalizar una, entre tantas respuestas posibles, presentamos dos ilustrativas citas, aunque largas y desde puntos de vista diversos, pues consideramos que sumarían aspectos de lo histórico de la universidad y de las transformaciones que la atraviesan a partir de la imposición de aquello que podríamos denominar de “modelo Bolonia”. La primera, la retiramos de la obra de Fernández Liria y Serrano García (2009, p. 94-5):

La teoría, la Ciencia, el Derecho, la Filosofía, nacieron del ocio, del tiempo libre. Sobre esos cimientos se asienta la ciudad universitaria. En nuestra sociedad, por el contrario, ‘el tiempo es oro’ y todo lo que no comporta beneficio es tiempo perdido. No es extraño, por tanto, que la Universidad se haya quedado rezagada. Pero hay que tener el valor de decir que aquí lo que está mal no es la Universidad, sino la sociedad. La Universidad tiene su propia disciplina temporal. Obligarla a ceñirse a un ritmo temporal que no es el suyo, es como regar con ácido las raíces de una planta. La Universidad produce conocimiento, pero es fundamental que lo haga a su aire, en completa libertad. Su tiempo es el tiempo libre. Quizá el tiempo de la verdad es

⁶⁹ Cuestión levantada en la entrevista que ese profesor nos concedió en 2009.

pesado y lento, pero no hay modo de acelerarlo. Yendo más aprisa, llegaremos antes, pero no a la verdad, sino a otro sitio. Nos precipitaremos de cabeza en el mundo del trabajo y de la rentabilidad económica. En la antigua Grecia, de la que nació la cultura occidental, ése era el mundo más despreciable. La vida más valiosa, en cambio, la que correspondía a la dignidad de los seres racionales dependía del tiempo libre. Gracias al tiempo libre era posible la actividad política, de la que se esperaba que los hombres no se conformaran solo con vivir, sino que aspiraran también a una vida buena, a una vida digna de ser vivida. Y la vida más digna de todas la localizaron en el pensamiento científico, en la vida teórica, a la que consideraron propia de los dioses. Mucho más tarde, las conquistas obreras lograron imponer a los poderosos que cualquier ciudadano o ciudadana, por pobre que fuera, tuviera el derecho de acceder a la vida científica de los estudios superiores. Costó mucho sudor y mucha sangre, como siempre cuesta conquistar cualquier derecho. Ahora estamos perdiendo todo esto: la libertad de la ciencia y el derecho de acceder a ella. Bolonia no está construyendo un “Espacio Europeo” para la Educación Superior. Está arrancando de cuajo las raíces más profundas de la universidad europea.

La segunda, extraída de la obra de Fiúza de Mello (2011, p. 22), presenta importante análisis y complementos:

Bolonia anticipa tendencias; se ofrece como laboratorio del mundo; señala horizontes y desafíos. Por ello es “heurístico” - o más que esto, es provocativo -, pues obliga a imaginar qué cada realidad local o nacional – aparentemente aun “estable” en sus imaginarias “fronteras” – tendrá de enfrentar pronto, si no por iniciativa propia y actitud consciente, tempestivamente planeada, como mínimo por subsunción inescapable a las telas de la “gran red” en expansión, de tentáculos penetrantes e invasivos. Europa no sirve de copia sino de espejo – no para reflejo mecánico, sino dialéctico. El desafío de pensar cualquier reforma universitaria en el mundo de hoy involucra, de antemano, la comprensión de la dinámica de este propio mundo, sus configuraciones en constitución, su base material de reproducción y sus formas de poder. Se trata de un desafío intelectual de gran complejidad, como complejo se hizo imaginar la universidad del nuevo milenio, con sus nuevas funciones y responsabilidades sociales e históricas.

Ante contenidos como los evocados en estas citas, y en tantas anteriores sirviendo de complemento a ideas y constataciones, acabamos por ser tentados a hacer coro, a sumarnos a tantos autores que anunciaron, profetizaron tantos “fines” (de la historia, de la ciencia, de la religión, etc.), y anunciar el **fin** de la universidad. Sin embargo, preferimos posicionarnos vigilantemente en términos epistemológicos e históricos y no sucumbir a la perspectiva escatológica de que el fin, o ya se instauró, o está en un horizonte próximo. Aun así, no hay como dejar de percibir que estamos, sí, vivenciando el **fin de una determinada universidad**.

La universidad de cariz humboldtiano, de la libre investigación, de la autonomía de la institución, de la libertad de enseñanza, investigación, extensión y aprendizaje de parte de profesores y discentes, es parte de una apuesta por el fin del siglo XIX, que dio algunos pasos y generó tantas expectativas en sentido de su concretización en el transcurso del siglo XX. Esa universidad está en el fin o ya no existe. En las últimas décadas del siglo XX y en las primeras del siglo XXI poco sobra de una apuesta y de algunas prácticas que mucho prometían, en caso de que no se llegase al punto que llegamos, de injerencia de otros sectores y de la subsunción de la institución a todo aquello que representan los designios pragmáticos y utilitarios del mercado. Como adecuadamente dicen Lima et al (2008, p. 28): “No puede haber la confusión entre el pragmatismo del empleador y la formación del ciudadano”⁷⁰. Seguro que los reclamos, las necesidades del mercado no podrían y tampoco deben quedar fuera del abanico de preocupaciones de la institución universidad, dado su carácter de institución histórica, pública y central en la preservación, creación y transmisión del conocimiento. Sin embargo, entre tener presente esta aspiración y ello transformarse en el alfa y omega del ser/hacer de la Universidad, va una larga, profunda y amplia distancia.

En ese sentido son promisoras las evidencias en dirección a posicionamientos y actitudes concretas de resistencia a la completa implementación de esta institución ‘a la boloñesa’, que continúa siendo denominada ‘universidad’, pero que, de aquello que fue la Universidad sintetizada en la propuesta de Humboldt, no pasa de una caricatura. Más que en cualquier otro momento, en este que predomina la irracionalidad, el relativismo, la escatología, los intereses inmediatos del mercado, resulta imprescindible que los aspectos históricos, epistemológicos, metodológicos, axiológicos y teleológicos no sólo encuentren abrigo en la Universidad, sino que se transformen en su desiderátum central. Esto justifica su existencia. De otra forma, mejor sería que no más se utilizase la denominación “Universidad”, puesto que la inadecuación no es sólo terminológica: es histórica y social de una de las más longevas Instituciones del mundo occidental.

⁷⁰ Es de esos autores una cita de Bourdieu y su equipo, cuando, al hablar de la universidad, la definen como “un lugar, tal vez el único, de confrontación crítica entre las generaciones, un lugar de experiencias múltiples, efectivas, políticas, artísticas, seguramente insubstituíbles, una oportunidad única para muchos muchachos y muchachas para vivir, por un tiempo más o menos largo, cualquier cosa que se asemeja a una vida intelectual, antes de entrar de una vez por todas en el orden social...” (Lima et al 2008, p. 32). Con lo que hoy está siendo hecho a la universidad, es de cuestionarse si ese *locus* espacio-temporal aun es portador de este potencial que le han atribuido los autores.

REFERENCIAS

- ADELMAN, C. *The Bologna Club: What U.S. Higher Education Can Learn from a Decade of European Reconstruction*. Institute for Higher Education Policy, May, 2008.
- ALEGRE, L.; MORENO, V. (Coords.). *Bolonia no existe*. La destrucción de la universidad europea. Hondarribia: Editorial Hiru, 2009.
- AMARAL, A. Bolonha, o ensino superior e a competitividade económica. In: SERRALHEIRO, J. (Org.). *O processo de Bolonha e a formação dos educadores e professores portugueses*. Porto: Profedições, 2005.
- AMARAL, A.; MAGALHÃES, A. O conceito de *stakeholder* e o novo paradigma do ensino superior. *Revista Portuguesa de Educação*, Minho, v. 13, n. 2, p. 07-28, 2000.
- AMARAL, A.; MAGALHÃES, A. On Markets, Autonomy and Regulation the Janus Head Revisited. *Higher Education Policy*, n. 14, p. 7-20, 2001.
- AMARAL, A.; MAGALHÃES, A. Epidemiology and the Bologna saga. *Kluwer Academic Publishers*, n. 48, p. 79-100, 2004.
- ANTUNES, F. *A nova ordem educacional*. Espaço Europeu de Educação e Aprendizagem ao Longo da Vida: Actores, processos, instituições. Subsídios para debate. Coimbra: Almedina, 2008.
- . Espaço Europeu de Ensino Superior para uma nova ordem educacional? In: PEREIRA, E. M. de A.; ALMEIDA, M. de L. P. (Orgs.). *Universidade contemporânea*. Políticas do processo de Bolonha. Campinas: Mercado de Letras, 2009
- ARAÚJO, E. R.; BENTO, S. C. (Orgs.). *Como fazer um doutoramento?* Desafios às universidades, práticas pessoais e organização dos tempos. Porto: Edições ECOPI, 2007
- BALL, S. J. Big Policies/Small World: An Introduction to International Perspectives in Education Policy. *Comparative Education*, v. 34, n. 2, p. 119-130, 1998.
- BEAUD, S.; PIALOUX, M. *Retour sur la condition ouvrière: Enquête aux Usines Peugeot de Sochaux-Montbéliard*. Paris: Fayard, 1999.
- BIANCHETTI, L. Pós-graduação em educação: processo e resultados de uma “indução voluntária”. *Universidade e Sociedade*. Brasília, ANDES, a. XVII, n. 41, p. 143-64, 2008.
- . Da chave de fenda ao laptop. Tecnologia digital, novas qualificações e desafios à educação. 2 ed. Florianópolis: Editora da UFSC, 2008a
- . O Processo de Bolonha e a intensificação do trabalho na universidade: entrevista com Josep M. Blanch. *Educação & Sociedade* (Impresso), v. 31, n. 110, p. 263-285, 2010.

-----; Pós-graduação na Ibero-América. Conflito de temporalidades e embates. Tradição x Modernidade. *Perspectiva*. Florianópolis, NUP/UFSC, v. 29, n. 2, 649-672, jul/dez. 2011

-----; QUARTIERO, E. M. Researchers under Pressure: a comparative study of new forms of producing, advising and transmitting knowledge in Brazil and the European Union. *European Educational Research Journal*, v. 9, p. 498, 2010.

-----; MACHADO, A. M. N. Publicar & morrer!? Análise do impacto das políticas de pesquisa e pós-graduação na constituição do tempo de trabalho dos investigadores. *Educação, Sociedade & Culturas*. Porto, PT, FPCE/UP, n. 28, p. 53-69, 2009.

-----; ----- (Orgs.). *A bússola do escrever*. Desafios e estratégias na orientação e escrita de teses e dissertações. 3. ed., São Paulo: Cortez, 2012.

-----; MEKSENAS, P. (Orgs.). *A trama do conhecimento*. Teoria, Método e Escrita em Ciência e Pesquisa. Campinas/SP: Papirus, 2008.

-----; SGUISSARDI, V. (Orgs.). *Dilemas da pós-graduação em educação*. Gestão e avaliação. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2009

-----; ZUIN, A. A. S. O intelectual universitário e seu trabalho em tempos de "pesquisa administrada". *Educ. rev.*, UFMG, Set 2012, vol.28, no.3, p.55-75. ISSN 0102-4698

-----; TURNES, L. As tecnologias de base microeletrônica e a intensificação do trabalho na pós-graduação: novos aportes na relação orientador-orientando. *Revista Educação em Perspectiva*, Viçosa/UFV/MG, v. 4, n. 2, p. 419-441, jul./dez. 2013

-----; MAGALHÃES, A. Declaração de Bolonha e internacionalização da educação superior. Protagonismo dos reitores e autonomia universitária em questão. Campinas e Sorocaba. *Avaliação*. Revista de Avaliação da Educação Superior, 2014 (no prelo)

BINDÉ, J. (Coord.). *Rumo às sociedades do conhecimento*. Relatório Mundial da UNESCO. Lisboa: Instituto Piaget, 2007.

BOLÍVAR, A. O planejamento por competência na reforma de Bolonha da educação superior: uma análise crítica. In: PEREIRA, E. M. de A. & ALMEIDA, M. de L. P. (Orgs.). *Universidade contemporânea*. Políticas do processo de Bolonha. Campinas: Mercado de Letras, 2009.

BOURDIEU, P. *Contrafogos 2*. Por um movimento social europeu. Oeiras, Portugal: Celta Editora, 2001

BORGES, M. C. de A. Reforma da universidade no contexto da integração europeia: o Processo de Bolonha e seus desdobramentos. *Educação & Sociedade*, Campinas/SP, v. 34, n. 122, p. 67-80, jan.-mar. 2013

BUEY, F. F. *Por una universidad democrática*. Escritos sobre la universidad y los

- movimientos universitarios (1965-2009). Madrid: El Viejo Topo, 2009.
- BURROWS, R. (2012), Living with the h-index? Metric assemblages in the contemporary academy. *The Sociological Review*, 60: 355–372. doi: 10.1111/j.1467-954X.2012.02077.x
- CACHAPUZ, A. F. A construção do Espaço Europeu de Ensino Superior: um “case study” de globalização. In: PEREIRA, E. M. de A.; ALMEIDA, M. de L. P. (Orgs.). *Universidade contemporânea. Políticas do processo de Bolonha*. Campinas: Mercado de Letras, 2009
- CALDERÓN IGLESIAS, R. El nuevo papel de la educación superior. In: GARCÍA MANJÓN, J. V. (Coord.). *Hacia el espacio europeo de educación superior*. El reto de la adaptación de la Universidad a Bolonia. La Coruña, Netbiblo, 2009
- CAMBI, F. *História da pedagogia*. São Paulo: Editora UNESP, 1999.
- CARRERAS GARCÍA, J. et al. *Euro-universidad*. Mito y realidad del proceso de Bolonia. Barcelona: Icària, 2006.
- CATTANI, A. D. O ideal educativo e os desígnios do mercado. In: QUARTIERO, E. M.; BIANCHETTI, L. (Orgs.). *Educação corporativa*. Mundo do trabalho e do conhecimento. Aproximações. São Paulo: Cortez; Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2005.
- CHAUI, M. A universidade pública sob nova perspectiva. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, ANPEd, n. 24, p. 05 – 15, set/out/nov/dez. de 2003.
- COMUNIDADE EUROPEIA. Relatório Rede Eurydice. *Focus on the Structure of Higher Education in Europe 2006/07 - National Trends in the Bologna Process* disponible en <http://europa.eu/rapid/pressReleasesAction.do?reference=IP/07/656&format=HTML&aged=0&language=PT&guiLanguage=en#fnB1>, Consultado el 12/08/2006.
- COMUNIDADE EUROPEIA. *The Bologna Process. Towards the European Higher Education area* Disponible en http://ec.europa.eu/education/policies/educ/bologna/bologna_en.html, consultado el 21/07/2007.
- CORREIA, J. A. A construção político-cognitiva da exclusão social no campo educativo. In: BIANCHETTI, L.; CORREIA, J. A. *In/exclusão na escola e no trabalho*. Campinas/SP: Papirus, 2011.
- COUTO, M. *E se Obama fosse africano? E outras interinvenções*. 2 ed. Alfragide, Portugal: Caminho, 2009.
- DALE, R. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma “cultura educacional mundial comum” ou localizando uma “agenda globalmente estruturada para a educação”? *Educação, Sociedade & Culturas*. Porto, UP/FPCE/CIIE, n. 16, p. 133-169, 2001.

DECLARAÇÃO DE BOLONHA. www.direitoshumanos.usp.br/.../declaracao-de-bolonha-1999.html. Consultado el: 25 de maio de 2013

De MEIS, L. et al. The Growing Competition in Brazilian Science: Rites of Passage, Stress and Burnout. *Brazilian Journal of Medical and Biological Research*. Disponible en www.scielo.br/bjmr. Consultado el 20 de enero de 2014

DIAS SOBRINHO, J. O processo de Bolonha. In: PEREIRA, E. M. de A.; ALMEIDA, M. de L. P. (Orgs.). *Universidade contemporânea*. Políticas do processo de Bolonha. Campinas: Mercado de Letras, 2009.

DUARTE, N. As pedagogias do aprender a aprender e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, ANPEd, n. 18, p. 35-40, Set/Out/Nov/Dez., 2001.

DUARTE Jr., J.-F. The rotten papers (ou adiós que yo me voy). In: ----- . *A montanha e o videogame*. Escritos sobre educação. Campinas/SP: Papirus, 2010.

FERNÁNDEZ LIRIA, C. Prólogo. In: ALEGRE, L.; MORENO, V. (Coords.). *Bolonia no existe*. La destrucción de la universidad europea. Hondarribia: Editorial Hiru, 2009.

-----; SERRANO GARCÍA, C. *El plan Bolonia*. Madrid: Catarata, 2009.

FERRETTI, C. J. Acompanhando o processo de escrever de mestrandos e doutorandos: um depoimento. In: BIANCHETTI, L. *Trama e Texto*. Leitura Crítica e Escrita Criativa. São Paulo: Plexus; Passo Fundo: Ediupf, 1997. V. II.

FIÚZA DE MELLO, A. *Globalização, sociedade do conhecimento e educação superior*. Os sinais de Bolonha e os desafios do Brasil e da América Latina. Brasília: Editora UnB, 2011.

-----; DIAS, M. A. R. Os reflexos de Bolonha e a América Latina: Problemas e desafios. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 32, n. 115, p. 413-435, abr.-jun. 2011.

FREUD, S. Os chistes e sua relação com o inconsciente. In: Edição Standard Brasileira das *Obras completas* de Sigmund Freud, v. 8. Rio de Janeiro: Imago, 1995.

FRIGOTTO, G. Lições do ato de orientar e examinar dissertações e teses. In: BIANCHETTI, L. *Trama e Texto*. Leitura Crítica e Escrita Criativa. São Paulo: Plexus; Passo Fundo: Ediupf, 1997. V. II

GARCIA, M. da G. F. P. D. *Autonomia universitária e avaliação da qualidade do ensino universitário*. Lisboa: Universidade Católica Editora, 2008.

GARCÍA MANJÓN, J. V. (Coord.). *Hacia el espacio europeo de educación superior*. El reto de la adaptación de la Universidad a Bolonia. La Coruña, Netbiblo, 2009

GIDDENS, A. *A Europa na era global*. Barcarena: Editorial Presença, 2007.

GRAMSCI, A. *Os intelectuais e a organização da cultura*. 3. ed. Rio de Janeiro:

Civilização Brasileira, 1979.

HARTMANN, E. Bologna goes global: a new imperialism in the making?

Globalisation, Societies and Education, London, v. 6, n. 3, p. 207-220, 2008. JIMÉNEZ VIVAS, A.; CASADO MELO, A. Nuevos paradigmas del modelo enseñanza y aprendizaje en el EEES: Su concreción en las guías docentes. In: GARCÍA MANJÓN, J. V. (Coord.). *Hacia el espacio europeo de educación superior*. El reto de la adaptación de la Universidad a Bolonia. La Coruña, Netbiblo, 2009.

KEELING, R. The Bologna Process and the Lisbon Research Agenda: the European Commission's expanding role in higher education discourse. *European Journal of Education*, Vol. 41, n. 2, p. 203 – 223, 2006

KUENZER, A. Z.; MORAES, M. C. M. Temas e tramas na pós-graduação em educação. *Educação & Sociedade*. Campinas, v. 26, n. 93, p. 1341-1363, set./dez. 2005.

KUHN, T. S. *A estrutura das revoluções científicas*. 2 ed. São Paulo: Perspectiva, 1978.

LAUS, S. P.; MAGRO, D. Os rankings acadêmicos internacionais: gênese e relevância. In: XIII Coloquio de Gestión Universitaria en Américas. Buenos Aires, nov.201
Disponível:

<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/113139/2013212%20-%20Os%20rankings%20acad%C3%AAs%20internacionais.pdf?sequence=1>

LEITE, D.; GENRO, M. E. H. Avaliação e internacionalização da Educação Superior. Avaliação. *Revista da Avaliação da Educação Superior*. Campinas; Sorocaba/SP, v. 17, n. 3, p. 763-785, nov. 2012

LIMA, L. et al. O processo de Bolonha, a avaliação da educação superior e algumas considerações sobre a universidade nova. *Avaliação*, Campinas; Sorocaba, SP, v. 13, n. 1, p. 7-36, mar. 2008.

LÓPEZ SEGRERA, F. América Latina y el Caribe: Principales tendencias de la educación superior. In: DIAS SOBRINHO, J.; RISTOFF, D.; GOERGEN, P. (Orgs.). *Universidade e sociedade: perspectivas internacionais*. Sorocaba/SP: EDUNISO e RAIES, 2008.

MAGALHÃES, A.; AMARAL, A. Portuguese Higher Education and the Imaginary Friend: the *stakeholders'* role in institutional governance. *European Journal of Education*, v. 35, n. 4, 2000.

MAGALHÃES, A. M. *A identidade do ensino superior*. Política, conhecimento e educação numa época de transição. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, FCT e Ministério da Ciência e do Ensino Superior, 2004.

----- A identidade do ensino superior: a educação superior e a universidade. *Revista Lusófona de Educação*, Lisboa, n. 7, p. 16-40, 2006.

MANSILLA BLANCO, M. I. El European Credit Transfer System (ECTS) como

medida del haber académico. In: MANJÓN, J. V. (Coord.). *Hacia el espacio europeo de educación superior*. El reto de la adaptación de la Universidad a Bolonia. La Coruña, Netbiblo, 2009.

MARQUES, F. et al. A política educativa da União Europeia. O processo de unionização no contexto de globalização. In: TEODORO, A. (Org.). *Tempos e andamentos nas políticas de educação*. Estudos iberoamericanos. Brasília: Liber Livros, 2008.

MATTOS, V. de B. *Pós-graduação em tempos de precarização do trabalho: Alongamento da escolaridade e alternativa ao desemprego*. São Paulo: Xamã, 2011.

MORAES, M. C. M. Concepções sobre a pós-graduação brasileira e a orientação de teses e dissertações. (Entrevista concedida a Ana Maria Neto Machado e Lucídio Bianchetti). In: ALMEIDA, M. de L. P.; MENDES, V. H. *Educação e racionalidade*. Questões de ontologia e método em educação. Campinas: Mercado de Letras, 2009.

MORAES, M. C. M.; PACHECO, J. A. Metodologia comparada. Algumas aproximações. In: MORAES, M. C. M. et al. (Orgs.). *Formação de professores*. Perspectivas educacionais e curriculares. Porto: Porto Editora, 2003.

MORALES PLAZA, R. J. *¿Universidad S.A.?* Público e privado en la educación superior. Barcelona: Ariel, 2006.

MORENO, R. De la declaración de Bolonia a la estrategia 2015: el proyecto europeo neoliberal de mercantilización de la universidad. In: ALEGRE, L.; MORENO, V. (Coords.). *Bolonia no existe*. La destrucción de la universidad europea. Hondarribia: Editorial Hiru, 2009.

MOROSINI, M. C. Educação superior e transnacionalização: avaliação/qualidade/acreditação. In: MANCEBO, D.; FÁVERO, M. de L. A. (Orgs.). *Universidade*. Políticas, avaliação e trabalho docente. São Paulo: Cortez, 2004

----- Internacionalização da educação superior no Brasil pós-LDB: o impacto das sociedades tecnologicamente avançadas. In: BITTAR, M. et alli. *Educação superior no Brasil: 10 anos pós-LDB*. Brasília: INEP, 2008.

NERAD, M.; HEGGELUND, M. (Editors). *Toward a Global PhD? Forces & Forms in Doctoral Education Worldwide*. Seattle and London: University of Washington Press, 2008, pgs. 131-145.

NEVES, F. dos S. (Org.). *Quem tem medo da “Declaração de Bolonha”?* A “Declaração de Bolonha” e o Ensino Superior em Portugal. Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas, 2005.

NÓVOA, A. Modelos de análise em educação comparada: o campo e a carta. In: SILVA, D. B. de S. e MARTÍNEZ, A. (Orgs.). *Educação comparada*. Rotas de além-mar. São Paulo: Xamã, 2009.

PARASKEVA, J.M. (Org.). *Capitalismo Académico*. Mangualde, PT: Edições Pedagogo,

2009.

PEREIRA, E. M. de A.; ALMEIDA, M. de L. P. (Orgs.). *Universidade contemporânea. Políticas do processo de Bolonha*. Campinas: Mercado de Letras, 2009.

----- . Apresentação. In: ----- . (Orgs.). *Universidade contemporânea. Políticas do processo de Bolonha*. Campinas: Mercado de Letras, 2009.

POCHMANN, M. *Inserção ocupacional e o emprego dos jovens*. São Paulo: Associação Brasileira de Estudos do Trabalho (ABET), 1998.

QUARTIERO, E. M.; BIANCHETTI, L. (Orgs.). *Educação corporativa. Mundo do trabalho e do conhecimento. Aproximações*. São Paulo: Cortez; Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2005.

RIBEIRO, R. J. Doctoral Education in Africa, South America, and Mexico. Brazil. In: NERAD, M.; HEGGELUND, M. (Editors). *Toward a Global PhD? Forces & Forms in Doctoral Education Worldwide*. Seattle and London: University of Washington Press, 2008, pgs. 131-145.

RIEDO, C. R. F.; PEREIRA, E. M. A. O processo de Bolonha e suas consequências na Itália. In: PEREIRA, E. M. de A.; ALMEIDA, M. de L. P. (Orgs.). *Universidade contemporânea. Políticas do processo de Bolonha*. Campinas: Mercado de Letras, 2009

RISTOFF, D.; BIANCHETTI, L. A pós-graduação e suas interlocuções com a educação básica. (Des)encontros históricos e manutenção do apartheid socioeducacional. *Avaliação. Revista de Avaliação da Educação Superior*, Sorocaba; Campinas/SP, v. 17, n. 3, p. 787-824, nov. 2012.

ROBERTSON, S. L. O processo de Bolonha da Europa torna-se global: modelo, mercado, mobilidade, força intelectual ou estratégia para construção do Estado? *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, Campinas: ANPEd e Autores Associados, v. 14, n. 42, p.. 407-422, set./dez. 2009.

RUIZ, R. El Proceso de Bologna, cuatro años después (Uma evaluación Del Área Europea de Educación Superior). *Pró-Posições*. Campinas, UNICAMP, v. 15, n. 3, p. 21-36, set./dez. 2004.

SANTIAGO, R.; MAGALHÃES, A.; CARVALHO, T. *O surgimento do managerialismo no sistema de ensino superior português*. Coimbra e Porto: Fundação das Universidades Portuguesas e CIPES, 2005.

SANTOS, L. L. de C.P. Entrevista com o prof. Antonio Nóvoa. *Educação & Sociedade*. Campinas, CEDES, v. 33, n. 119, p. 633-645, abr.-jun. 2012.

SANTOS, B. de S.; ALMEIDA FILHO, N. *A universidade no século XXI: Para uma Universidade Nova*. Coimbra: Almedina e CES, 2008.

SEIXAS, A. M. Políticas educativas para o ensino superior: a globalização neoliberal e a emergência de novas formas de regulação estatal. In: STOER, S. R.; CORTESÃO, L.;

CORREIA, J. A. (Orgs.). *Transnacionalização da educação*. Da crise da educação à “educação” da crise. Porto: Edições Afrontamento, 2001.

SEIXAS, A. M. Novas formas de regulação estatal dos sistemas de ensino superior – a emergência do Estado Avaliador. In: COSTA, J. A. et al (Orgs.). *Avaliação de organizações educativas*. Aveiro: Universidade de Aveiro, 2002.

SENDÍN GARCÍA, M. A.; ESPINOSA MARTÍN, M. T. Una visión histórico-normativa del EEES. De la Declaración de Bolonia a la oferta de los nuevos títulos universitarios. In: GARCÍA MANJÓN, J. V. (Coord.). *Hacia el espacio europeo de educación superior*. El reto de la adaptación de la universidad a Bolonia. dLa Coruña: Netbiblo, 2009.

SERRALHEIRO, J. (Org.). *O processo de Bolonha e a formação dos educadores e professores portugueses*. Porto: Profedições, 2005.

SGUISSARDI, V. Rumo à universidade mundial – E a universidade será feita à sua imagem e semelhança. *Serie Documental – Textos para Discussão*, Brasília, INEP, v. 10, n. 20, p. 7-28, 2005

----- & SILVA Jr., J. dos R. *Trabalho intensificado nas federais*. Pós-graduação e produtivismo acadêmico. São Paulo: Xamã, 2009

SILVA, A. O. A corrida pelo Lattes. In: RAMPINELLI, W. J. et al (Orgs.). *Universidade: a democracia ameaçada*. São Paulo: Xamã, 2005.

SILVA Jr. J. dos R. A racionalidade mercantil da pós-graduação. A produção da ciência pragmática e do individualismo profissional. In: QUARTIERO, E. M.; BIANCHETTI, L. (Orgs.). *Educação corporativa*. Mundo do trabalho e do conhecimento. Aproximações. São Paulo: Cortez; Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2005.

SILVEIRA, R. C. P. Acompanhando o processo de escrever de pós-graduandos: um depoimento. In: BIANCHETTI, L. *Trama e Texto*. Leitura Crítica e Escrita Criativa. São Paulo: Plexus; Passo Fundo: Ediupf, 1997. V. II.

SILVEIRA, Z. S. da. *Concepções de educação tecnológica na reforma da educação superior: finalidades, continuidades, e rupturas - estudo comparado Brasil e Portugal (1995-2010)*. Niterói, 2011. 445f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2011.

SIMÃO, J. V. et al. *A ambição para a excelência*. A oportunidade de Bolonha. Lisboa: Gradiva, 2005.

SLAUGHTER, S.; RHOADES, G. *Academic Capitalism and the New Economy: Markets, State and Higher Education*. Baltimore: John Hopkins University Press, 2004.

STOER, S. R.; ARAÚJO, H. C. *Escola e aprendizagem num País da (Semi)Periferia Europeia*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 2000.

-----; CORTESÃO, L.; CORREIA, J. A. (Orgs.). *Transnacionalização da educação*.

Da crise da educação à “educação” da crise. Porto: Edições Afrontamento, 2001.

TREIN, E.; RODRIGUES, J. O mal-estar na academia: produtivismo científico, o fetichismo do conhecimento-mercadoria. *Rev. Bras. Educ.* [online]. 2011, vol.16, n.48 [cited 2013-04-04], pp. 769-792.

ZEMELMAN, H. Estudos comparados, projeto histórico e análise de políticas públicas. *Educação & Sociedade*. Campinas, CEDES, v. 24, n. 82, p. 311-20, abril de 2003.

WARDE, M. J. O diário de bordo de uma orientadora de teses. In: In: BIANCHETTI, L. *Trama e Texto*. Leitura Crítica e Escrita Criativa. São Paulo: Plexus; Passo Fundo: Ediupf, 1997. V. II.

WIELEWICKI, H. de G. e OLIVEIRA, M. R. Internacionalização da educação superior: Processo de Bolonha. *Ensaio*. Aval. Pol. Públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 18, n. 67, p. 215-234, abr./jun. 2010.

SOBRE EL AUTOR

Lucídio Bianchetti es natural de David Canabarro, RS. Pedagogo (Universidade de Passo Fundo, RS); mestre em educação (Pontifícia Universidade Católica, RJ), doutor em educação: história, política e sociedade (Pontifícia Universidade Católica, SP); estágio pós-doutoral (Universidade do Porto, Portugal). Professor associado da Universidade Federal de Santa Catarina. Ex-coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina. Ex-vice-presidente da Anped. Membro Suplente do Comitê de Avaliação da Área de Educação do CNPq. Autor, coautor e coorganizado, entre outras, das obras *A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação e escrita de teses e dissertações* (Cortez, 2012); *A trama do conhecimento: teoria, método e escrita em ciência e pesquisa* (Papirus, 2011); *Dilemas da pós-graduação: gestão e avaliação* (Autores Associados, 2009); *Interdisciplinaridade: para além da filosofia do sujeito* (Vozes, 2011); *Utopias e distopias na modernidade: educadores em diálogo com T. Morus, F. Bacon, J. Bentham, A. Huxley e G. Orwell* (Editora Unijuí, 2014); *O processo de Bolonha e a globalização da educação superior* (Mercado de Letras). Pesquisador 1B do CNPq.

E-mail: lucidio.bianchetti@pq.cnpq.br ou lucidiob@gmail.com

El Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO) es una institución internacional no-gubernamental, creada en 1967 a partir de una iniciativa de la UNESCO, institución en la que posee estatus Asociativo. En la actualidad, reúne más de 300 centros de investigación y más de 600 programas de posgrado en Ciencias Sociales y Humanidades (maestrías y doctorados), radicados en 25 países de América Latina y el Caribe, en Estados Unidos y en Europa. Los objetivos del Consejo son la promoción y el desarrollo de la investigación y la enseñanza de las Ciencias Sociales, así como el fortalecimiento del intercambio y la cooperación entre instituciones e investigadores de dentro y fuera de la región. Del mismo modo, promueve la activa diseminación del conocimiento producido por los científicos sociales en los movimientos sociales, las organizaciones populares y las entidades de la sociedad civil. A través de estas actividades, CLACSO contribuye a repensar, desde una perspectiva crítica y plural, la problemática integral de las sociedades latinoamericanas y caribeñas.

Patrocinado por



Consejo Latinoamericano
de Ciencias Sociales



CLACSO

Conselho Latino-americano
de Ciências Sociais

ISBN 978-987-722-179-4



9 789877 221794