

La educación superior en Europa: entre la homologación y la privatización*.



Patricia García Espín

I. La fábula de cómo los recursos públicos se convierten en fortunas privadas.

Cuando uno se preocupa por la privatización de los servicios públicos se encuentra con cosas curiosas como, por ejemplo, las «Cátedras empresa».

En 1994, la Universidad Politécnica de Madrid establece un contrato de colaboración con Repsol-YPF para crear una cátedra conjunta: la Cátedra empresa Repsol-YPF.¹ Este tipo de mecanismos de cooperación han proliferado desde 1999 en la Universidad Politécnica, hasta el punto de que hoy existen nueve cátedras-empresa. Se trata de una fórmula basada en el principio de «mutuo beneficio», diferente de las inversiones a fondo perdido (becas o subvenciones). Hay que tener en cuenta que «en general, los grandes proyectos de I+D+i del presente y del futuro se plantean bajo la perspectiva de convenios estables entre empresas y centros de investigación»². Además, la cátedra selecciona a los estudiantes más aventajados y les aporta

una formación adecuada para integrarse adecuadamente en la empresa en cuestión. Pronto tendremos en la UPM la «Cátedra Coca-cola» para la investigación en sistemas de abastecimiento de agua.

Dentro de las nueve cátedras empresa destaca la «Unión Española de Explosivos», que está dedicada a la formación, difusión y conocimiento sobre explosivos en cualquiera de sus facetas (producción, distribución, etc.). La integración de la empresa Unión Española de Explosivos dentro de MAXAM (empresa fundada por Alfred Nobel hace más de 100 años) ha reforzado los lazos de esta Cátedra universitaria con las grandes multinacionales del sector. De hecho, MAXAM es la compañía líder en el mercado español de explosivos, la primera por volumen de ventas en Europa, y una de las primeras multinacionales del sector a nivel mundial, con filiales en varios países de Europa, Australia, Estados Unidos, Rusia, Kazajstán, Uzbekistán, Brasil, Chile, Bolivia, Sudáfrica, Ghana, Marruecos, Angola, Camerún, Mali, Tanzania y actividad comercial en muchos otros

* Este trabajo fue escrito entre mayo y junio de 2008 para la asignatura Economía Mundial que imparte el profesor Arcadi Oliveres en la Universitat Autònoma de Barcelona. En consecuencia, algunos de los datos aquí recogidos deberían ser actualizados, más aún teniendo en cuenta el desarrollo del proceso de Bolonia en los dos últimos años.



países. El grupo MAXAM cubre toda la gama de explosivos, tanto encartuchados como graneles. También hay que destacar su compromiso social: en los años 80, MAXAM³ fue denunciada por el gobierno de Suecia por haber vendido armamento a Irán e Irak mientras ambos países estaban en conflicto, y a pesar del embargo de armamento decretado por la ONU.⁴

Este es sólo un ejemplo de la colaboración creciente entre la empresa privada y la Universidad. También es una buena muestra de cómo la inversión pública en centros educativos es transvasada directamente a la empresa privada, sin que ésta tenga que costear la formación de su personal. Si puede hacerlo de manera compartida con el erario público, pues mejor que mejor.

La formación de la Cátedra «Unión Española de Explosivos» está especializada, como su nombre indica, en el estudio de sistemas para dicha entidad privada. *¿Podríamos estudiar en esa Cátedra, desde una perspectiva crítica, las actividades comerciales de Maxam con los países del Tercer Mundo, algunos en conflicto endémico, como Angola?*

II. ¿De qué hablamos cuando hablamos de privatización?

El término privatización funciona a menudo como un paraguas para describir una multitud de fenómenos relacionados con la nueva gestión pública. Tal y como han estudiado Gomá y Bruguè (1996), desde una perspectiva amplia podemos entender la privatización como «una nueva visión de la sociedad más centrada en la familia y en la búsqueda instrumental del interés privado, y menos en la colectividad, los grupos de clase y las asociaciones comunitarias» o bien «la reducción del rol del Estado y la transferencia de algunas de sus funciones a instituciones privadas»⁵. También la privatización ha sido entendida como el intento de mejora de las actividades del sector público a través de diversos mecanismos *mercantilizadores*⁶: por ejemplo, abrir un mercado en competencia sin dejar de prestar el servicio público.

Así pues, cabe distinguir múltiples combinaciones privatizadoras (con distintas consecuencias cada una de ellas), en función de quién es titular del servicio, de quién son los medios de

producción y quién controla la ejecución:

1.- El que trata de introducir competitividad en los servicios públicos a través del concurso público o la subcontratación.

2.- El que introduce la prestación privada del servicio pero manteniendo el control por parte de la autoridad pública: convenios de colaboración.

3.- El que coloca a la Administración como un actor más en el mercado.

Las tres formas de privatización están presentes en las universidades españolas: 1) los servicios de fotocopias o de restauración, 2) las cátedras universidad, los convenios de colaboración con el Banco Santander sobre aulas informáticas *Universia*⁷, o las becas préstamo con acreedores bancarios. 3) en este caso, la misma Universidad compite con otras universidades privadas⁸. (Evidentemente no hay tipos puros como no hay mercados puros).

Las consecuencias de estas políticas privatizadoras son diversas. En primer lugar, desde la ciencia económica se pone énfasis en, valga la redundancia, un uso más económico de los recursos; es decir, una mayor eficiencia en la gestión, ya que ésta perseguirá no ya cubrir necesidades o alcanzar objetivos colectivos sino alcanzar una mayor rentabilidad. Obviamente, el mercado no acudirá donde no pueda obtener beneficio, y por tanto, la Universidad pública sólo interesa en aquellos ámbitos en los que se pueda generar beneficio: una empresa difícilmente invertiría en Filología catalana o en filosofía, pero sí en ingeniería industrial o de minas.

En segundo lugar, con la nueva gestión privatizadora la seguridad laboral y las condiciones de trabajo pasan a un segundo plano. Los costes tienen que reducirse para generar competitividad y atraer a la demanda. De ahí la creciente introducción de personal laboral (y precario) en el Sector Público, la proliferación de personal becario o de docentes asociados en la docencia.

En tercer lugar, podemos observar una mayor preocupación por los precios públicos y la amortización de los costes: se debe, por ejemplo, incrementar las tasas académicas para hacer a los alumnos más «conscientes» de los costes del servicio y que los «usen» con una mayor eficiencia. El servicio/producto (en este caso la *educación superior*) es un consumo individual, y, por tanto,

una inversión que hacen los individuos/consumidores. Por ello planteaba el «informe Bricall» años ha, el ajuste progresivo de los costes del servicio y las tasas pagadas por él.

La proliferación del *marketing público* es otra característica: el producto tiene que venderse y ser atractivo a los nuevos consumidores. Así vemos cada vez más universidades que anuncian masters en los periódicos o que realizan millonarias campañas publicitarias.

En suma, es necesaria una cultura universitaria más empresarial, y la competitividad y eficiencia son los factores clave. Todos los instrumentos privatizadores ya vistos están basados en ese mismo hilo conductor. Y poco queda aquí del lenguaje de los derechos sociales, aspiraciones o necesidades colectivas.

No obstante, la Universidad Pública cuenta con varias ventajas son arrojadas a un plano secundario por parte de la Nueva gestión Pública⁹. En primer lugar, es la expresión de un derecho social como es la educación. En segundo lugar, es un catalizador de igualdad tanto porque proporciona empleos en condiciones dignas (personal funcionario), como porque es accesible a todos los sectores sociales (*o al menos aspiraba serlo...*). En tercer lugar, la universidad pública proporciona equilibrios territoriales, en el sentido de que se establecen centros aún en lugares dónde la demanda es insuficiente. En cuarto lugar, proporciona igualdad entre géneros, pues los requisitos de admisión y empleo están basados en el mérito. Además, queda garantizada su autonomía relativa con respecto al mercado y las organizaciones que persiguen el beneficio económico individual. La universidad, en teoría, está sometida al control de instituciones representativas...

Por tanto, pedir que la educación superior sea más pública no es una reivindicación revolucionaria o anti-sistema, es tan sólo reivindicar más estado de bienestar, más reformas sociales para los grupos a los que más castiga el libre mercado. ***¿O es que defender hoy las conquistas sociales de nuestros abuelos/as se ha convertido en un acto revolucionario?***

Desde esta óptica, analizamos aquí las modificaciones estructurales que se han introducido en la educación superior en la Unión Europea. La reforma educativa que presenciamos se ha de-

sarrollado mediante dos procesos formalmente separados, pero dependientes: el *Proceso de Bolonia* y la *Estrategia de Lisboa 2010*. Ambos constituyen la infraestructura del Espacio Europeo de Educación Superior, y ambos son necesarios para comprender las reformas educativas actuales.

En este sentido, primero analizaremos la Estrategia de Lisboa y su faceta educativa como marco general. Después, haremos un breve resumen del proceso de Bolonia y veremos su integración coherente en la *Estrategia 2010*. Y, finalmente, añadimos un capítulo de conclusiones sobre las relaciones entre privatización, educación y cambios en el mercado. Este artículo está centrado en la reforma educativa en el ámbito europeo. Pero el mismo dispositivo podría ser aplicado a los niveles estatal o nacional, ganando concreción en las medidas legales y en las luchas políticas que se han desarrollado en cada país.

III. La educación superior entra en la Agenda de la *Estrategia de Lisboa 2010*.

Europa: la economía más competitiva del mundo. ¿A qué precio?

La *Estrategia de Lisboa* es el documento marco para el proceso de construcción económica europea de cara al s. XXI. Fue aprobada en el Consejo de la Unión en marzo de 2000, y tiene como principal objetivo: «reforzar el empleo, la reforma económica y la cohesión social como parte de una economía basada en el conocimiento», «convertir a la UE en la economía más competitiva del mundo».¹⁰

La *Estrategia de Lisboa* contempla toda una serie de políticas para hacer frente a la globalización económica y a la pérdida de competitividad de la Unión. Así, en términos generales, la productividad del trabajo europeo es inferior a la de los Estados Unidos, aunque ello se debe en gran medida a que los europeos prefieren tener más tiempo libre y más días de vacaciones.¹¹ En cuestión de productividad por hora trabajada, la diferencia entre la UE y los EE.UU es menor, y durante los últimos años ha sido de menos del 5%. Pero lo preocupante es que la productivi-

dad está evolucionando actualmente a un ritmo menor que en EE.UU, ampliándose aquella diferencia. De acuerdo con la Comisión, ello se debe a una menor utilización de las nuevas tecnologías de la información y a unos niveles de inversión insuficientes.¹²

El creciente protagonismo económico de China, la India, el sudeste asiático o Brasil como potencias industriales, ha conducido a la Unión a una redefinición de su papel. Europa debe ser una *economía del conocimiento*. Y esto implica, de acuerdo con Castells (2003) un *nuevo modelo de desarrollo dentro del capitalismo*, caracterizado por el aumento de la productividad relativa (introducción de las nuevas tecnologías), la aplicación de los conocimientos a la organización empresarial y la gestión del trabajo (empresa red/trabajo flexible), y de la especialización en servicios más tecnificados.¹³

68

La *economía del conocimiento* ha sido una consigna recurrente en los últimos años para dismantelar el modelo social europeo¹⁴. De hecho, la Estrategia de Lisboa ha acuñado un nuevo término para lo que antaño fuera el estado de bienestar: ahora tendremos un *estado de bienestar activo*¹⁵. Y este marco comprende (a) políticas activas de empleo (formación lo largo de toda la vida), (b) la introducción de viabilidad en los planes de pensiones, (sistemas de capitalización) y (c) nuevas formas de coordinación de los servicios de «interés general» con el mercado (sanidad educación, etc.). Se trata, por tanto, de trasladar la responsabilidad de las políticas sociales del Estado a los individuos y la empresa privada.

Sin embargo, en materia de política social, la Estrategia de Lisboa obvia procesos sociales relevantes. Por ejemplo, no encontramos referencia alguna al *dumping* social que se ha generado dentro de la Unión y que viene presionando a la baja sobre los derechos laborales. Tampoco hay mención alguna sobre la precarización y flexibilización del mercado laboral, que aboca a esos mismos que participan de la ansiada «economía del conocimiento» a una situación de «milleuristas». No pidamos peras al olmo.

En materia económica, La *Estrategia de Lisboa* comprende cinco líneas de actuación para el fomento de la competitividad: a) incremento de la inversión (privada esencialmente,

la pública está sometida al *Pacto de Estabilidad*), b) la desregulación y liberalización de los servicios, c) la introducción de nuevas tecnologías, y d) la formación continua y movilidad de los trabajadores.

Cabe destacar aquí la política de liberalización de los servicios públicos:

aceleración del proceso de liberalización en los sectores del gas, la electricidad, los servicios postales y los transportes. De manera similar, el Consejo solicita a la Comisión, respecto de la utilización y gestión del espacio aéreo, que presente sus propuestas a la mayor brevedad. El objetivo es conseguir un mercado interior plenamente operativo en estos sectores.

O:

que se desplieguen mayores esfuerzos para fomentar la competencia y reducir el nivel general de las ayudas estatales, haciendo hincapié no ya en apoyar empresas o sectores individuales, sino en la consecución de objetivos horizontales de interés comunitario.

Esto es, no importa si los «medios» son públicos o privados, lo relevante es que se alcancen los objetivos. Como si los objetivos hubiesen sido, alguna vez, independientes de los medios.

La privatización y liberalización de los servicios públicos está en consonancia con los dictados de la OMC. Así los tradicionales monopolios públicos han de dismantelarse para abrir nuevos mercados. La *directiva Bolkestein* será la expresión de este pilar de la Estrategia de Lisboa.

En suma, la Estrategia de Lisboa 2010 supone un cambio estructural que comprende un abanico de políticas que van más allá de lo estrictamente económico. De ahí, que las reformas excedan las competencias económicas de la UE y abarquen también competencias estatales. Este es el caso de la educación, que sufre una profunda revisión, y que es intervenida a través de la «coordinación abierta» entre estados. Éstos coordinan voluntariamente sus acciones, sin que quepan aquí disposiciones obligatorias por parte del Consejo de la Unión. Por tanto, el proceso de reforma educativa ha sido dirigido desde las estructuras de la UE, pero aceptado *voluntariamente* por los Estados miembros. Por lo tanto, no cabe plantear la obligatoriedad¹⁶ de las reformas. A lo sumo, han sido compromisos políticos.

Una educación para la economía más competitiva del mundo.

La Estrategia de Lisboa dedica un amplio apartado al modelo educativo necesario para alcanzar los objetivos de 2010. Se trata, pues, de acuerdos políticos entre gobernantes para coordinar voluntariamente sus acciones en torno a la educación básica, la educación superior y la formación para adultos. La ejecución de los acuerdos es controlada por la Comisión europea.

En materia educativa, las indicaciones básicas del Consejo de Lisboa están contenidas en el apartado *Modernización del modelo social europeo mediante la inversión en capital humano y la constitución de un Estado activo de bienestar*¹⁷. Los componentes del modelo educativo habrán de ser:

la creación de centros de aprendizaje locales, la promoción de nuevas competencias básicas, en particular en las tecnologías de la información, y una transparencia cada vez mayor de las cualificaciones.

Los sistemas de educación y formación europeos necesitan adaptarse tanto a las demandas de la sociedad del conocimiento como a la necesidad de mejorar el nivel y calidad del empleo.

Para mejorar la formación, la UE invierte un 1,1% del PIB en educación superior, comparado con el 3% de los Estados Unidos. Esta diferencia se debe en gran medida a la carencia de capital privado, dado que los niveles de inversión pública son similares.¹⁸

En vista de ello, el Consejo de Lisboa insta a los Estados a hacer¹⁹:

a) un aumento considerable de la inversión; (privada, como se verá en acuerdos posteriores).

b) aumentar la población con educación de tipo superior; (*devaluando* el contenido de los estudios superiores, adaptándolos a las necesidades de flexibilidad del mercado).

c) las escuelas y centros de formación deben adquirir distintas formas y métodos de acuerdo con la amplia gama de grupos, «deberían establecerse, para su beneficio mutuo, asociaciones de aprendizaje entre escuelas, centros de formación, empresas y centros de investigación»; (podríamos decir que distintos grupos de escuela para distintos grupos sociales).

d) además, «un marco europeo debería definir las nuevas cualificaciones básicas que

deben proporcionarse a través de la formación continua: cualificaciones en materia de TI, idiomas extranjeros, cultura tecnológica, espíritu empresarial y competencias sociales»; (las competencias siempre por encima de conocimientos sustantivos).

e) debe «establecerse un modelo europeo común de currículum vitae, de utilización voluntaria, para contribuir a la movilidad, ayudando a la evaluación del conocimiento adquirido, tanto por parte de los centros de educación, como por parte de los empresarios». (Lo que a nivel universitario será el *Suplemento Europeo al Título*).

No es casual que el Consejo dé directrices tan precisas en materia educativa. Los cambios que se están produciendo en el mercado laboral en los últimos años (flexibilidad, fragmentación, polarización, desregulación, precariedad, terciarización...) exigen unas escuelas y centros educativos que provean de una formación adecuada y al menor coste para el capital.

De Lisboa a Bolonia, pasando por Nueva York.

Las indicaciones básicas en materia educativa han sido desarrolladas desde el año 2000 a través de diversos acuerdos del Consejo de Jefes de gobierno y de Ministros de Educación de la UE. El Consejo de Jefes de Gobierno ha tomado acuerdos relativos a la financiación, competencias y el papel de la educación; y el Consejo de Ministros ha desarrollado los cambios concretos en la estructura educativa (que es lo que llamamos *Proceso de Bolonia*). Tal y como indican los propios comunicados de la Comisión Europea «el proceso de Bolonia forma parte de los objetivos de la estrategia de Lisboa»²⁰. Las sucesivas declaraciones de «Bolonia» se han especializado en cuestiones concretas como la estructura de las titulaciones, la acreditación de la calidad y la movilidad, etc. Y mientras, el Consejo y la Comisión se han centrado en orientaciones generales como la introducción de nuevas tecnologías, la inversión, la relación con el mercado y la empleabilidad. Pero de hecho son dos paquetes de medidas complementarias que forman conjuntamente el *modelo de universidad europeo*.²¹

Mientras Bolonia es sobre todo una agenda para



reformas estructurales (la arquitectura de los grados, la organización interna de los créditos), el documento Educación y Formación 2010 se refiere básicamente a las políticas educativas, en particular a la financiación, gobernanza y atractivo para las inversiones.²²

Los dos pilares del modelo de educación europeo constituyen el **embrión** de un futuro **Espacio Educativo de Educación Superior**.²³

La reforma universitaria se inició inmediatamente después del Consejo de Lisboa de 2000. Así, se celebró una reunión del Consejo de Ministros de Educación que instó a emprender «una reflexión general sobre los futuros objetivos precisos de los sistemas educativos» y a presentar un informe más amplio al Consejo Europeo en 2001. Fruto de esta reflexión, apareció el documento *Futuros objetivos precisos de los sistemas educativos* (5680/91 EDU 18 - no publicado en el Diario Oficial), sobre la educación en general, no sólo universitaria. Se trata del primer documento global en materia educativa, y en él, se establecen tres objetivos fundamentales: 1) adaptar las competencias básicas a la nueva economía del conocimiento; 2) facilitar el acceso de todos a la educación haciendo los estudios «más atractivos» y adaptar los centros a las necesidades de los distintos grupos (¿sociales?); 3) movilidad, enseñanza de lenguas, y vinculación con el mundo del trabajo y la investigación.

En cuanto a los objetivos concretos de la educación universitaria, hemos de remitirnos a varias comunicaciones y acuerdos de la Comisión y el Consejo. Podemos destacar, en primer lugar, El papel de las *Universidades en la Europa del conocimiento* de febrero de 2003 [COM (2003) 58]. Este documento se centra en la necesidad de que las universidades europeas sean competitivas a nivel global, especialmente respecto a EE.UU. Los grandes retos que se presentan son: el aumento de la demanda de trabajadores de alta cualificación, la competencia internacional en educación e investigación (la atracción de estudiantes extranjeros), el desarrollo de una mayor cooperación entre el mercado y las universidades, el aprendizaje de competencias transversales (habilidades técnicas y aplicadas), y el aprendizaje a lo largo de toda la vida (formación continua de trabajadores).

En virtud de esto, las universidades deben

orientarse hacia:

1.- La garantía de recursos suficientes además de la financiación pública: es posible obtener ingresos alternativos por medio de donaciones privadas (como ocurre en Estados Unidos), la venta de servicios (incluidos los servicios de investigación y aprendizaje permanente), las contribuciones de los estudiantes en forma de tasas de matrícula y de estudio, la explotación de los resultados de la investigación y la creación de un número suficiente de empresas.

2.- La concentración de la financiación en áreas y centros que alcancen la excelencia. Una financiación selectiva. (Véase recientemente la creación del «Campus de Excelencia» entre varias universidades europeas).

3.- Lograr una mayor apertura hacia el mercado y de cara al exterior. Eliminar los obstáculos a la movilidad de profesores, investigadores y estudiantes no sólo dentro de la UE, sino a nivel internacional.

Como vemos, la *financiación* es la pieza clave del proceso a nivel europeo. Las directrices básicas están contenidas en la comunicación *Invertir eficazmente en educación y formación: un imperativo para Europa* [COM (2002) 779 final], que propone un nuevo régimen de financiación de los servicios educativos de cara a «retener los cerebros en Europa» y a disminuir la brecha de productividad entre EE.UU. y la UE. Como reza el texto, «Aunque los países de la UE dedican, al igual que los Estados Unidos, un poco más del 5 % de su PIB al gasto público en educación y formación, sigue habiendo un déficit neto por lo que a la inversión privada se refiere. Si bien se reconoce que, en el modelo social europeo, la inversión privada ha sido siempre considerada un complemento y no una alternativa a la inversión pública, en vista de los nuevos desafíos planteados por la mundialización, aquella inversión debe incrementarse.» «El nivel de la financiación privada de la educación y la formación es muy diferente entre la UE y los Estados Unidos, y tal diferencia es cada vez más pronunciada. Los gastos privados dedicados a los centros de enseñanza sólo han aumentado un poco en la UE desde 1995 (de un 0,55% a un 0,66 % del PIB aproximadamente)». El modelo estadounidense de financiación privada es el paradigma de la Comisión

europea. Además, es necesario un «enfoque de asociación con las empresas y los particulares», concentrando «la financiación en los ámbitos que pueden producir mejores resultados». No es casual, pues, que en el Estado español, el Ministerio de Educación quisiera suprimir licenciaturas como Antropología o unificar todas las filologías, dado que no son ramas del conocimiento que produzcan grandes beneficios empresariales en la nueva economía.²⁴

El modelo de financiación se complementa con la comunicación del 8 de septiembre de 2006, *Eficiencia y equidad en los sistemas europeos de educación y formación* [COM(2006) 481 final]. En materia de educación superior, el objetivo es alcanzar excelencia y competitividad. La Comisión ya había propuesto que se debía alcanzar el 2% del PIB en educación de cara a 2015. Pero este objetivo ha de ser viable desde el punto de vista financiero: «los sistemas nacionales de enseñanza superior gratuitos no son necesariamente los más equitativos, ya que privilegian a los medios socioeconómicos elevados o que hayan cursado estudios superiores». Por tanto, es necesaria «la instauración de derechos de matrícula. Éstos permitirán reequilibrar equitativamente los costes que asumen los individuos y la sociedad, y los beneficios que obtiene cada cual, a la vez que aportan fondos suplementarios a las universidades». Y para garantizar el acceso a los estudiantes menos pudientes: «la creación de becas de estudios, préstamos bancarios y préstamos reembolsables en función de los ingresos futuros». Cumpliendo órdenes, en España ya se han introducido los sistemas de crédito universitario²⁵, convirtiendo la educación en una inversión económica individual en detrimento de derechos sociales.

El modelo de financiación público-privado que propone la UE para la universidad ya ha sido aplicado en España en las leyes autonómicas de financiación. Así puede verse en la Ley de Universidades Catalanas (LUC, marzo de 2003) que instituye la financiación competitiva en función de los resultados de cada centro. Así, aunque se trata de una porción de la financiación total, las Universidades «mejores» recibirán mayores subvenciones.

La reforma educativa del proceso de Bolonia

es también un cambio en los *contenidos y competencias* a enseñar. Se insiste, particularmente, en la necesidad de aprender competencias en detrimento de conocimientos sustantivos. Aunque esta orientación plantea dudas a nivel pedagógico, por la dificultad (o aberración, como queramos verlo) de disociar conocimientos y habilidades. Veamos cómo aparece este giro en la legislación europea.

En el documento de la Comisión *Educación y formación 2010*²⁶ quedan bien especificadas cuales son las «destrezas» y «competencias clave» que han de adquirir los estudiantes para que la UE se convierta en la economía más competitiva del mundo: *las nuevas tecnologías de la información, cultura tecnológica, lenguas extranjeras, espíritu emprendedor y habilidades sociales*. Si un trabajador va a tener una veintena de trabajos a lo largo de toda su vida, no cabe que su formación superior sea muy especializada y abundante sobre una rama determinada del conocimiento; es primordial que el estudiante acabe su educación con una serie de competencias transversales que pueda emplear en sus distintos trabajos: idiomas, tecnología de la información, cómo hablar en público, cómo elaborar un informe, etc.

Si analizamos los indicadores que plantea la Comisión [Diario oficial C 142 de 14.6.2002] para realizar el seguimiento de la reforma educativa, podemos observar qué aspectos son los más valorados: nuevas tecnologías de la información, estudios técnicos y científicos²⁷, formación permanente, formación de tipo flexible, cooperación entre el sistema educativo y la sociedad²⁸, desarrollo del espíritu empresarial, estudio de idiomas, movilidad, promoción de la dimensión o cultura europeas.

La formación en el «espíritu empresarial» es de especial relevancia si tenemos en cuenta la atención que le presta la Comisión:

deberían revisarse los planes de estudio a todos los niveles a fin de que incluyan de forma explícita el espíritu empresarial como objetivo docente.²⁹

Para ello se precisa la

participación de agentes exteriores y empresas: se debería promover una estrecha cooperación entre los centros docentes y la comunidad local, sobre todo las empresas. Éstas deberían ver su implicación como



una inversión a largo plazo y un aspecto de su responsabilidad social.³⁰

La cooperación con otras entidades sociales que buscan fines diferentes del beneficio económico no parece ser un asunto de relevancia en la nueva economía del conocimiento.

Por último, cabe reformar la imagen y acción exterior de la educación superior europea. Hay que fomentar el atractivo y la competitividad internacional de la educación superior europea:

Una mayor apertura internacional significa para las universidades europeas una mayor competencia con las universidades de otros continentes, concretamente las universidades estadounidenses, a la hora de atraer y retener a los mejores talentos del mundo entero.³¹

No es azaroso que la Comisión introduzca este objetivo si tenemos en cuenta, primero, las presiones sobre la liberalización por parte de instituciones como la OMC (el AGCS) y la progresiva apertura del mercado de la educación a nivel internacional. Por otro lado, la UE es, junto con EE.UU, el principal imán de «cerebros» a nivel global. Con las consecuencias nefastas que esto tiene para los países en vías de desarrollo.³²

Todos los elementos señalados más arriba constituyen los pilares del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES): financiación, modelo pedagógico y competencia internacional. Sin embargo, su presentación pública, su puesta en escena de cara a los medios de comunicación y a la población, se ha producido a través de las famosas declaraciones de Bolonia. Éste es un puzzle fraguado en las alturas de

la burocracia europea, y hay varios procesos paralelos abiertos que tienen que confluir en 2010. Sin embargo, la cara más visible ha sido, y no casualmente, las escuetas declaraciones de Bolonia. Veamos pues de qué tratan y cómo se integran en la *Estrategia de Lisboa*.

IV. Los procesos de Bolonia.

El Proceso de Bolonia ha desarrollado las bases del Espacio Europeo de Educación Superior de cara a 2010. Lo llamamos así precisamente porque el pistoletazo de salida se formalizó con la *Declaración de Bolonia* (1999).

Desde la aprobación de la *Estrategia de Lisboa* (2000) la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior ha sido impulsada, cada dos años, por el Consejo de Ministros de Educación de la UE que, al final de cada una de sus reuniones, emitía un comunicado con los acuerdos tomados.

En los últimos años, se han marcado los siguientes objetivos: la introducción de un periodo de educación superior de tres ciclos (grado, máster y doctorado), el establecimiento de unos estándares de calidad reconocibles internacionalmente (agencias de calidad y campus de excelencia) y, en tercer lugar, la equiparación de cualificaciones y periodos de estudio a nivel europeo. Paralelamente, los programas Erasmus, Erasmus Mundus y Tempus fueron ideados por la Comisión Europea para reforzar la movilidad del estudiantado y de los docentes.

Como vemos, las reformas más señaladas

72

Cuadro Resumen. Declaraciones del Proceso de Bolonia.³³

Declaración de la Sorbona París, 1998 Francia, Alemania, Italia y el Reino Unido	Sistema Europeo de educación Superior. Movilidad y cooperación. Sistema de tres ciclos: universitario, master y doctorado. Comparación y equivalencia a nivel internacional. Créditos ETCS. Idiomas y nuevas tecnologías. Movilidad y de estudiantes y profesorado. Formación continua/a lo largo de toda la vida.
Declaración de Bolonia Junio de 1999 (29 firmantes)	Desarrollo de los aspectos culturales de Europa. Área europea de Educación Superior. Empleo y movilidad. Compatibilidad y comparabilidad de los sistemas educativos. Competitividad de Sistema europeo de educación superior. Titulaciones y Suplemento al Título. Sistema de créditos ETCS. Eliminación de barreras a la movilidad.

La educación superior en Europa

<p>Declaración de Praga* Mayo de 2001 (Entran Croacia, Chipre y Turquía)</p>	<p>Aprendizaje de larga duración. Garantía de la calidad. Mejora del atractivo y competitividad del sistema educativo superior de Europa. Eliminación de todos los obstáculos de la movilidad de estudiantes. Agencias estatales y europea de calidad (ENQA). Desarrollo de titulaciones con contenido “europeo”. Participación de los estudiantes.</p>
<p>Declaración de Berlín Septiembre de 2003 (40 firmantes)</p>	<p>Responsabilidad pública y cohesión social.³⁴ Programa de trabajo 2003-2005. la Comisión y el Consejo europeos avalan totalmente el proceso. Criterios compartidos de calidad. Sistemas comunes de acreditación de la calidad. Sistemas educativos basados en 2 ciclos principales (2005). Perfiles de las diferentes titulaciones acordes con el mercado laboral. El primer grado da acceso al mercado laboral, el segundo grado (master) da acceso al doctorado. Movilidad: becas y préstamos. El Suplemento Europeo al Título (implantación en 2005). Inclusión de los estudiantes en el proceso de implantación. Programas de becas de doctorado para estudiantes del Tercer Mundo. Inclusión del tercer ciclo o doctorado en el proceso</p>
<p>Declaración de Bergen Mayo de 2005 (45 firmantes)</p>	<p>Espacio Europeo de Educación Superior. Cualificaciones de cada ciclo (2007): cualificaciones para el aprendizaje a lo largo de toda la vida. Espacio Europeo de Investigación. Convergencia con respecto al EEES. 3-4 años a tiempo completo. Programa de seguimiento 2005-2007. Necesidad de un «Informe social». Objetivo: EEES en 2010. Entra a formar parte de la Comisión de seguimiento la Patronal UNICE y la Education International.</p>
<p>Declaración de Londres Mayo de 2007 (46 firmantes)</p>	<p>Educación centrada en los estudiantes y no en el profesor. Importancia de los planes de estudios con cualificaciones orientadas al mercado laboral. ETCS: carga de trabajo del estudiante. Marco de cualificaciones del EEES para la educación a lo largo de toda la vida. Desarrollo de la certificación externa de calidad. Registro europeo de agencias acreditadoras de la calidad. No discriminación por origen socio-económico: itinerarios flexibles de estudio.³⁵ Mayor comunicación con los “empleadores”. El Proceso de Bolonia en su contexto de globalización.</p>

* A partir de aquí sólo añadimos las innovaciones respecto a las declaraciones anteriores.



son: a) la creación de un Espacio Europeo de Educación Superior unificado al estilo del Mercado Común; b) la creación de una «moneda» común: los créditos ETCS; c) el establecimiento de unas cualificaciones comunes, un currículo común; d) un sistema de títulos académicos equiparables en toda Europa; y e) un sistema común de evaluación de la calidad de la enseñanza a nivel estatal y europeo.

Las claves del proceso se corresponden con el marco general elaborado en el Consejo de Lisboa 2000. Recordemos, por ejemplo, que la Agenda recomendaba: que

un marco europeo debería definir las nuevas cualificaciones básicas que deben proporcionarse a través de la formación continua: cualificaciones en materia de TI, idiomas extranjeros, cultura tecnológica, espíritu empresarial y competencias sociales.³⁶

Sin embargo, las reformas estructurales introducidas no pueden entenderse sin un marco de financiación paralelo que no aparece en ninguna de las declaraciones.

Una reforma de tal envergadura no es posible sin una financiación coherente. Recordemos:

Aunque los países de la UE dedican, al igual que los Estados Unidos, un poco más del 5% de su PIB al gasto público en educación y formación, sigue habiendo un déficit neto por lo que a la inversión privada se refiere. Si bien se reconoce que, en el modelo social europeo, la inversión privada ha sido siempre considerada un complemento y no una alternativa a la inversión pública, en vista de los nuevos desafíos planteados por la mundialización, esa inversión debe incrementarse.

De ahí que podamos definir al Proceso de Bolonia como la *punta de lanza* de un proceso de privatización, más amplio, de la enseñanza superior. Privatización que, obviamente, no se llevará a cabo radicalmente sino sólo en los ámbitos que suponen beneficios empresariales.

Del mismo modo, la creación de un espacio unificado de educación responde a la necesidad de competir internamente y a nivel internacional, tal y como ha señalado la Comisión europea. Esta partida de exportaciones comprende la atracción de alumnos e investigadores extranjeros, ámbito en que EE.UU lleva la delantera. Por lo tanto, la creciente privatización y homologación de la enseñanza a nivel Europeo, debe ayudar también a su competitividad a nivel in-

ternacional. Preparamos el terreno para la futura liberalización que propone la OMC.

Estos elementos del *Proceso de Bolonia* no están recogidos explícitamente en ninguna de las Declaraciones, pero son de suma importancia para entender las reformas que se están llevando a cabo y, sobre todo, sus fines.

V. La educación superior en Europa: entre la privatización y la homologación.

Creo que después de este recorrido por el proceso de reforma universitaria a nivel europeo, podemos llegar a algunas conclusiones. En primer lugar, el Proceso de Bolonia forma parte de un marco más amplio de privatización de los servicios públicos. La reforma del «modelo social europeo» tiene también sus consecuencias en materia educativa. Por suerte, aún no hemos asistido a movimientos de privatización total en los cuales la Administración se desprenda de su responsabilidad en educación. Obviamente esto no pasará a corto plazo: pero sí que tenemos evidencias para denunciar la estrategia privatizadora a largo plazo. La Universidad seguirá siendo pública en aquellos sectores en que sea poco rentable.

En segundo lugar, podemos constatar que la educación no es el paraíso del conocimiento, de la independencia del pensamiento y del progreso social. Las reformas que se han introducido en los últimos años en la educación superior ponen de manifiesto cómo la universidad es hoy día una institución sometida a los ciclos y necesidades del mercado. La universidad no es una institución humanista, es un espacio que forma parte, al igual que la mayoría de las instituciones sociales, de la división social del trabajo. Por lo tanto, su producto (el conocimiento) sólo es útil en la medida en que es aprovechable por el mercado. Y su lógica no es la del progreso social, sino la de la obtención de beneficio económico. Esto no debe conducir a conclusiones fatalistas sobre la imposibilidad de crear una universidad que atienda a las necesidades de las personas y que aspire a una mayor justicia social. Simplemente, las reformas que actualmente se nos plantean no caminan en ese sentido. No obstante, podemos crear espacios

dentro de la universidad que pongan en entredicho esa lógica. Los cambios sólo se producen una vez están inscritos en las prácticas sociales.

Por último, y ya más en el plano de reivindicaciones y luchas concretas, cabe desconfiar de aquellos que desvinculan el *Proceso de Bolonia* de la privatización de la universidad. Si bien, los tiempos de ambos procesos no coinciden estrictamente ni han sido escritos sobre el mismo papel, esto no implica su desvinculación. Ya hemos comprobado cómo dentro de las instituciones de la UE se ha hablado de

ambos temas paralelamente, solo que en instituciones diferentes y con distintos grados de transparencia.

El *Proceso de Bolonia* y los planes de movilidad, han sido la punta de flecha de la privatización y la reconversión del «modelo social Europeo». La «economía del conocimiento» se especializa en el mercado de servicios y, sobre todo, en aquellos que incorporan grandes inversiones en investigación y tecnología. No es casual, pues, este renovado interés sobre la universidad pública.

Notas

1. Toda la información puede encontrarse en la web de la Universidad Politécnica de Madrid.

2. Información sobre las Cátedras-empresa de la UPM. En la web.

3. Dinamit Nobel, la empresa denunciada es una de las más importantes (y originarias) filiales de MAXAM.

4. En: OLIVERES, A.: *Contra la fam i la guerra*. Ed. Angle, 2006, Barcelona.

5. Citado en GOMÁ y BRUGUÉ, Algunas Matizaciones en relación a la privatización de los servicios públicos. Cuadernos de Relaciones Laborales, nº 8, UCM, 1996. (Pp. 15, 16).

6. Ibid.

7. En este ámbito habría que determinar cuales son las condiciones concretas de ese control público, los objetivos, la autonomía, etc.

8. Aunque esto no es un mercado completo pues no hay libre acceso al mercado de la educación superior (las condiciones son restrictivas) y, además, los precios de las Universidades privadas son tan «privativos» que van destinados a un público selecto.

9. La Nueva Gestión Pública es la etiqueta que respalda los movimientos privatizadores desde los años 80.

10. Conclusiones de la Presidencia sobre el Consejo Europeo de Lisboa, 23 y 24 de marzo de 2000. En el archivo de la Comisión Europea.

11. *La Estrategia de Lisboa: Una Europa más competitiva con más y mejores empleos*. NewsRoom, noticias del Parlamento Europeo, 2004.

12. Ibid.

13. CASTELLS, M.: *L'Era de la Informació*. Volumen I. Universitat Oberta de Catalunya. 2003.

14. Si es que alguna vez existió algo así, teniendo en cuenta que la legislación en materia social es competencia exclusiva de los Estados. La UE nunca ha establecido unos criterios mínimos de política social por las reticencias, entre otros, del Reino Unido.

15. Conclusiones del Consejo Europeo de Lisboa. 23 y 24 de marzo de 2000.

16. Esta idea ha sido bien extendida, y es hoy día una de las principales coartadas de aquellos que apoyan el proceso de Bolonia.

17. Conclusiones de la Presidencia sobre el Consejo Europeo de Lisboa, 23 y 24 de marzo de 2000. En el archivo de la Comisión Europea.

18. *La Estrategia de Lisboa: Una Europa más competitiva con más y mejores empleos*. NewsRoom, noticias del Parlamento Europeo, 2004.

19. Conclusiones de la Presidencia sobre el Consejo Europeo de Lisboa, 23 y 24 de marzo de 2000. En el archivo de la Comisión Europea.

20. Comisión Europea: *Proceso de Bolonia: convergencia de los sistemas de enseñanza superior*.



21. CARRERAS GARCÍA, SEVILLA ALONSO, URBÀN CRESPO: *Euro-universidad. Mito y realidad del proceso de Bolonia*. Ed. Icaria, Barcelona, 2006.

22. MEMO/05/415. *Modernizing education and training Systems: a vital contribution to prosperity an social cohesion in Europe*. Bruselas, noviembre de 2005.

23. CARRERAS GARCÍA et. al: (2006).

24. En una entrevista concedida a *El País*, la nueva Ministra de Ciencia e Innovación, Cristina Garmendía, resaltaba la necesidad de reestructurar las humanidades para darles «viabilidad» en el nuevo modelo económico. *El País* 7/6/08.

25. Se puede encontrar la información en Becas para universitarios en el Ministerio de Educación y Ciencia, también en Cataluña en la AGAUR. A este respecto me tomo la licencia de incluir una experiencia personal: yo misma pedí una de estas becas-préstamo de la Generalitat de Catalunya con el Banco Santander. Esta entidad que se jacta de «estar preparada para invertir en tu futuro» (como reza su publicidad) denegó mi beca-préstamo – que en realidad es un préstamo personal normal y corriente, con un interés bajo- con el pretexto de haber presentado pocas garantías de reembolso. Si las becas-préstamo son sólo para aquellos que realmente tienen garantías de reembolso, ¿cómo haremos las que realmente las necesitamos porque precisamente no tenemos garantía de reembolso?

26. Comisión Europea: Puesta en práctica del programa *Educación y formación 2010*, noviembre de 2004. Ver también en las conclusiones del Consejo Europeo de Estocolmo y el de Barcelona, 2001 y 2002 respectivamente.

27. «Científicos»: entiéndase en ciencias naturales y físicas.

28. Cuando la Comisión dice apertura a la sociedad, los indicadores son: número de autoempleados en los nuevos sectores de la economía del conocimiento y porcentaje de instituciones educativas que ofrecen asesoramiento en la creación de empresas.

29. Comunicación de la Comisión, de 13 de febrero de 2006, «Aplicar el programa comunitario de Lisboa: Fomentar la mentalidad empresarial mediante la educación y la formación» [COM (2006) 33 final - no publicada en el Diario Oficial].

30. Ibid.

31. Comunicación de la Comisión de 5 de febrero de 2003: El papel de las universidades en la Europa del conocimiento [COM (2003) 58 final - no publicada en el Diario Oficial].

32. Véase el caso de los médicos senegaleses: mientras que en Francia hay un médico por cada 300 habitantes, en Senegal hay uno por cada 18.000. Trabajan más médicos senegaleses en Francia que en Senegal, mientras que este último país les paga una formación de más de 20 años. En: OLIVERES, A.: *Contra la fam i la guerra*. Ed. Angle, 2006, Barcelona. (Pág. 45).

33. Declaraciones de las conferencias de Ministros de Educación de la Sorbona, Bolonia, Praga, Berlín, Bergen y Londres. Se pueden encontrar en la web de la CRUE, en la web de Universia o en la de la Dirección de Educación y formación de la UE.

34. No es casual: movilizaciones a nivel de toda Europa, como en el caso de España contra la LOU.

35. Se entiende: para estudiantes que tengan que trabajar y estudiar al mismo tiempo.

36. Conclusiones de la Presidencia del Consejo europeo de Lisboa 2000.