

¿REFUNDAR BOLONIA? UN ANÁLISIS POLÍTICO DE LOS DISCURSOS SOBRE EL PROCESO DE CREACIÓN DEL ESPACIO EUROPEO DE EDUCACIÓN SUPERIOR

*«Remake Bologna? A Political Analysis of the
Statements regarding the Creation Process of the Higher
Education European Area»*

*César Cascante Fernández**

RESUMEN

A partir del movimiento estudiantil de contestación al llamado Proceso de Bolonia, y a otros proyectos similares en otras zonas geográficas, se estudian, analizándolos políticamente, las líneas fundamentales de los dos discursos enfrentados.

Esta controversia en torno al futuro de la universidad se sitúa en el contexto general de la crisis social que vive el capitalismo neoliberal y fundamentalmente de los problemas de precariedad y desempleo que afectan al conjunto de la población y a los jóvenes en particular.

Por último se apuntan algunos aspectos que contribuyen a profundizar en el debate deshaciendo los falsos dilemas que los discursos dominantes enfrentados plantean al menos en tres terrenos: la crisis, el empleo y la universidad; la formación de profesionales en la universidad; y el papel social de la universidad.

PALABRAS CLAVE: Proceso de Bolonia, análisis político del discurso, políticas educativas neoliberales, formación de profesionales, papel social de la universidad.

* Profesor de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Valencia (España).

ABSTRACT

From the student movement of answer to the so called Bologna´s Process, and to other similar projects in other geographical zones, the author studies, analyzing politically, the fundamental lines of both antagonistic speeches. This controversy around the future of the university takes place in the general context of the social crisis that lives through the neoliberal capitalism and fundamentally of the problems of precariousness and unemployment that affect the set of the population and the young people especially.

Finally, the author indicates some aspects that help to penetrate into the debate undoing the false dilemmas that the dominant conflicting speeches raise at least in three areas: the crisis, the employment and the university; the professional's formation (training) in the university; and the social role of the university.

KEY WORDS: Bologna´s Process, political analysis of the speech, educational neoliberal policies, professional's formation (training), social role of the university.

INTRODUCCIÓN

El propósito de este artículo es el de analizar políticamente los discursos que se están generando en torno al llamado Proceso de Bolonia, fundamentalmente a partir del movimiento estudiantil de contestación que se ha dado en toda Europa y en otras zonas del mundo frente a proyectos universitarios similares¹.

Frente al discurso oficialista de las instancias y personas que lo apoyan, se ha construido un discurso de oposición a estos procesos que también esgrime sus propios argumentos.² Después de analizar estos dos discursos

¹ El término discurso no se emplea en el sentido de mero contenido lingüístico sino de forma más amplia: relacionando lo lingüístico con lo extralingüístico (el contexto, lo que se hace pero no se dice, lo que se dice pero no se hace, etc) Así pues para establecer lo que un discurso «dice» no basta con estudiar su texto explícito. La perspectiva política del análisis del discurso debe entenderse aquí en sentido amplio, es decir, cómo la reflexión acerca de las decisiones a tomar para la contribuir a la mejora de la sociedad.

² Para comprobar que el discurso de oposición al llamado Proceso de Bolonia y a otros proyectos similares en otras zonas no está desinformado y tiene sus propios argumentos basta con consultar la base de datos de Fírgoa.

apuntaré algunas reflexiones que, desde mi propio punto de vista, contribuyan al necesario debate en torno a la configuración de los estudios universitarios.

Este debate se presenta en estos momentos con una dimensión que se ha hecho evidente: la crisis de las concepciones neoliberales. Esta crisis no solamente afecta a los asuntos económicos si no a las políticas sociales que se han desarrollado con las mismas concepciones de confianza en la bondad del mercado.

La educación en general y la enseñanza universitaria en particular ha sido, junto a otros espacios sociales, objeto de estas políticas neoliberales. Parece pues necesario realizar un debate profundo sobre la configuración de la enseñanza universitaria y el camino a seguir en el futuro.

Lejos de los que pretenden hacernos creer que el Proceso de Bolonia tiene como único propósito homologar los títulos universitarios europeos y favorecer la movilidad de los estudiantes o, de aquellos que reclaman, simplemente, más dinero público para las universidades en general y para becas en particular, parece cada día más necesario abrir un debate auténtico y esclarecedor que muestre la profundidad de las cuestiones que están encima de la mesa. Y no solo eso, que relacione la profunda crisis del capitalismo que estamos viviendo con el papel que debe jugar la universidad para contribuir a una sociedad más justa e igualitaria que no repita los errores que la ortodoxia neoliberal ha supuesto, no solo en el terreno económico, sino también en las políticas educativas que ha promovido y sigue promoviendo.

En este sentido he de destacar que la crisis del capitalismo neoliberal está poniendo sobre la mesa una de las cuestiones que una discusión responsable sobre las políticas universitarias no puede obviar: la explosión del desempleo. Refiriéndonos solamente a Europa la gravedad de la situación queda definida por una cuantas cifras.

En Francia el número de horas de paro forzoso pasó de 200.000 en enero de 2008 a 13 millones en diciembre. Ya hay más de 2,5 millones de desocupados. Para los menores de 25 años, el aumento de la tasa de desempleo en 2008 alcanzó el 20%.

En España el número de cesantes aumentó en casi 200.000 personas durante el pasado mes de enero. El total de desocupados sobrepasa ya los

3.320.000. En 2009 afectará a 850.000 trabajadores más, con lo que se superará la cifra de cuatro millones de desempleados. Más de 827 mil hogares cuentan con todos sus miembros desempleados. La situación es especialmente dramática para los jóvenes, cuya tasa de desocupación alcanza ya el 29,5 %.

En la Unión Europea, el número de desempleados es de 17,5 millones, 1,6 millones más que hace un año. Para 2009 se prevé la pérdida de 3,5 millones de empleos más. En 2010 el desempleo llegará al 10% de la población activa. Y todo ello sin contar con la constante de la precariedad en los últimos diez años. En España alrededor del 50% de los jóvenes tienen un empleo temporal³.

Si hasta el presidente de la República Francesa ha llegado a plantear que es necesario refundar el capitalismo ante la magnitud de la crisis que empezamos a sufrir, parece también conveniente plantearse la refundación o el cuestionamiento radical de las políticas educativas que han venido trazadas por la misma mano que las económicas, incluyendo el proceso que se está desarrollando para configurar el panorama de las universidades de todo el mundo y también el de las europeas.

¿O es que alguien puede pensar, si no es de forma interesada y más allá de cualquier razonamiento, que las políticas educativas, incluidas las universitarias, que han estado promoviendo desde los años ochenta los organismos supranacionales con la anuencia de la mayoría de los gobiernos estatales, no tienen nada que ver con el fundamentalismo neoliberal?

1. EL DISCURSO EDUCATIVO NEOLIBERAL

Los argumentos que se esgrimen a favor de la creación del Espacio Europeo de Educación Superior, y otras políticas similares en otras zonas geográficas, solo pueden explicarse, más allá de su retórica más o menos circunstancial, si acudimos a las categorías básicas que articulan el discurso educativo neoliberal⁴.

³ Estos datos tiene como fuente Eurostat y el estudio Informe de la juventud en España 2008 editado por el Instituto de la Juventud (España).

⁴ Tal y como he planteado anteriormente, un discurso no puede analizarse solo por los textos que produce. Así pues en las próximas líneas voy a intentar trazar la melodía en la que en-

1.1 Sujeto e historia-mundo en el discurso neoliberal

En el discurso neoliberal el sujeto humanista y altruista de la educación moderna es sustituido por el consumidor adquisitivo y competidor darwinista de la cosmovisión neoliberal.

Correspondiendo a la organización pos-fordista del trabajo, el sujeto educacional neoliberal es concebido como adquisitivo, competitivo, flexible, adaptable, mutable.

Este sujeto preexistente neoliberal encuentra su realización en el esfuerzo competitivo, en la posesión de bienes materiales como justa recompensa a su esfuerzo y a las competencias adquiridas en su educación. La igualdad material se convierte, más allá de la igualdad de oportunidades iniciales, en el principal obstáculo para el desarrollo humano. Un desarrollo regido también por pautas universales que se corresponden con la concepción previamente establecida para todos los seres humanos.

La organización social debe responder a las características de este sujeto preexistente. Las sociedades igualitaristas con escasas posibilidades de consumo, en las que el Estado interviene atenuando las desigualdades, no permiten la realización de los individuos.

La historia-mundo también es entendida en este sentido como un proceso que, tras experimentos de organización social fallidos por no ser adecuados a la naturaleza universal de los sujetos, ha alcanzado su momento culminante y definitivo (el final de la historia) con la sociedad capitalista de consumo.

Por fin, tras los errores del socialismo y la socialdemocracia, hemos alcanzado en los países capitalistas el modo de organización que permite el desarrollo de los individuos según su mérito y capacidad.

cuentran su lugar las diferentes letras con las que se expresan lo que he llamado posiciones oficialistas que vienen defendiendo la creación del Espacio Europeo de Educación Superior (y que al informado lector de este artículo le han llegado por diferentes canales). En todo caso la referencias textuales de lo que voy a plantear no deben buscarse en la declaración de Bolonia de 1988 sino en los documentos políticos elaborados a partir de 1998 que dieron lugar al Proceso de Bolonia. Lean los documentos, si no los han leído ya, que han elaborado las instituciones supranacionales (BM, FMI, OMC, OCDE...) o los lobbies empresariales (como la European Round Table) sobre la educación en general o la educación universitaria en particular, y miren y escuchen, al mismo tiempo, lo que sucede a su alrededor para valorar en qué medida se ajusta a lo que planteo como discurso neoliberal.

El mercado es la expresión de la naturaleza humana universal. Los problemas sociales son interpretados como una consecuencia del todavía insuficiente desarrollo del capitalismo de mercado. Todavía existen algunos países, reliquias del pasado, que persisten en el comunismo; otros todavía conservan sectores en los que el mercado no ha penetrado (educación, sanidad, transportes) como restos de las políticas socialdemócratas; y otros, simplemente, están esperando que el orden capitalista de mercado les llegue para alcanzar el progreso.

Todos los problemas sociales (paro, baja calidad de la educación, ineficacia de los servicios, insuficiente crecimiento económico, etc.) encontrarían la vía de solución con más mercado, bastará el libre juego de la oferta y la demanda que permite la libre elección racional de los sujetos neoliberales.

A la naturaleza previa del sujeto neoliberal universal le corresponde el orden social neoliberal universal. Este orden liberal universal se inspira en la democracia mínima de Hayek (1985). Para el padre del neoliberalismo existen determinados temas que no se pueden someter a mecanismos democráticos por formar parte de lo esencial de la sociedad liberal. Uno de ellos es la existencia del mercado como base de la civilización occidental. La democracia, para Hayek, no puede poner en peligro la existencia del mercado.

Sin salirse de este marco, los partidos políticos se ofrecen a los electores como productos de consumo a través de campañas publicitarias. Para las siguientes elecciones, si el producto adquirido no ha dado los resultados esperados, se puede consumir otro de los ofertados.

Es más, la forma genuina de participación, la que más naturalmente responde a la naturaleza del sujeto neoliberal, son las asociaciones que defienden intereses particulares de grupos de individuos (de madres y padres de alumnos, de profesores, de consumidores, de cazadores, de empresarios, de antiguos alumnos de..., de amigos del rifle, de jóvenes emprendedores,...). Los partidos políticos deberán recoger los intereses asociativos particulares para ser votados.

1.2 Las políticas educativas neoliberales

Las políticas educativas neoliberales, al igual que las desarrolladas en el terreno sanitario o en el de los servicios sociales en general, consisten, básicamente, en la introducción de mecanismos de *cuasimercado*⁵.

En los *cuasimercados* la financiación del servicio educativo se realiza por parte del Estado y los clientes (empresas y estudiantes); los proveedores son los centros educativos de propiedad pública o privada que establecen contratos con el Estado para dar respuesta a las demandas de los clientes.

El Estado sigue sosteniendo económicamente la educación pero tiende a limitar su contribución exigiendo a los centros educativos la búsqueda de otras fuentes de financiación (a través de contratos con las empresas, pago de matrículas, etc.).

La financiación estatal se distribuye a los centros, sean públicos o privados, según la demanda que éstos consiguen de los clientes mediante la presentación de sus ofertas en el mercado educativo. Los centros de educación realizan contratos con el Estado en los que se especifican qué servicios son los que ofrecen.

Aquellos centros que no cumplen lo especificado en el programa o no lo hacen al nivel de calidad requerido irán perdiendo clientes y al mismo tiempo financiación (menos dinero del Estado, menos dinero de las empresas y menos aportaciones de los estudiantes). De esta forma se optimizará la oferta educativa mediante la selección de los centros que mejores servicios ofrecen al tener los clientes la capacidad de decisión mediante la elección del centro que le prestará ese servicio. En definitiva, la dinámica del mercado, un *mercado perfecto*, será la que vaya mejorando la *calidad* del servicio educativo.

⁵ El término cuasimercado lo tomo de Whitty, Power y Halpin (1999). Desde 1990 he tratado de explicar en diferentes trabajos la orientación neoliberal de las reformas educativas de los años ochenta y sus consecuencias, entre estos trabajos cabe citar Cascante (1997) y (2000). Un análisis muy completo de las reformas educativas en los niveles previos a la universidad en nuestro país y su progresivo acercamiento al mercado puede encontrarse en Rozada (2003). Esta misma orientación hacia el mercado está presente en la enseñanza universitaria al menos desde el informe Brical (Cascante, 2000). Un análisis próximo a lo que aquí estoy exponiendo se puede encontrar en Cascante (2004).

Para que estos mecanismos de *cuasimercado* puedan operar son necesarias dos condiciones. En primer lugar, los centros educativos, sean públicos o privados, deben tener la necesaria autonomía para configurar su propia oferta educativa (diversos estudios, diferentes niveles de calidad, diversas vinculaciones con el mundo empresarial, etc.), Sin oferta educativa diferenciada no hay posibilidad real de elección por parte de los clientes.

La autonomía de los centros incluye también *otros* muchos aspectos: la posibilidad de obtener recursos por sus propios medios, la utilización de los recursos de los que se dispone según crean conveniente, el establecimiento de convenios o acuerdos con todo tipo de entidades públicas o privadas, la flexibilidad en la contratación y régimen de trabajo de los profesores y otros empleados, la determinación de las titulaciones que le interesa ofertar con la consiguiente especialización en un determinado tipo de estudios o de clientes...

En definitiva, cada centro se convierte en una empresa financiada con fondos públicos, y otros recursos provenientes de su propia capacidad de autofinanciación, que ofrece autónomamente sus productos en el mercado educativo.

Por otra parte, para que el mercado funcione es necesario mejorar la capacidad de los clientes para la elección de oferta educativa. Desde luego se trata de acabar con la obligatoriedad de que los estudiantes acudan a un determinado centro.

Se orienta a los estudiantes dándoles una información de las ofertas educativas y de las posibilidades de acceder a ellas, se proporcionan ayudas para que los estudiantes- clientes puedan escoger el centro que deseen afrontando los gastos que sean necesarios. Con esta última finalidad se aumenta el número y cuantía de las becas y se crean otros mecanismos como los préstamos a los estudiantes.

El papel del Estado en los *cuasimercados* es el de regular todos estos aspectos para conseguir que el mercado de la educación funcione. Precisamente para la mejor marcha del mercado va a ser para lo que el Estado se reserva el papel de evaluador del sistema educativo (a través de agencias). La evaluación del sistema educativo es necesaria ya que se trata de un servicio sufragado en buena parte con fondos públicos y, por lo tanto, debe ser controlado.

Pero la evaluación en este caso tiene también finalidades vinculadas con el funcionamiento del mercado educativo: es necesario que el Estado conozca si los contratos que establece con los centros de educación se cumplen y también proporcionar una información fiable al cliente para que éste pueda elegir entre la oferta educativa disponible más allá de la propaganda que realice cada centro.

Con este fin las agencias de acreditación oficial realizan la tarea de evaluar, proponer acciones de mejora y, en su caso, proponer que el Estado retire la autorización para impartir una determinada enseñanza a un centro.

El establecimiento de unos indicadores de calidad que, además de considerar el rendimiento de los estudiantes, incluya otros aspectos y permita una evaluación homogénea de los centros y su clasificación por categorías de calidad se hace necesario para que el mercado funcione.

La clasificación de los centros educativos debe ser pública para que los clientes la conozcan y elijan la oferta más adecuada; es decir, para que sean consumidores informados. La clave, por lo tanto, de la institución educativa es que funcione con criterios empresariales y con arreglo a esto organice sus programas.

La vuelta al viejo planteamiento de los programas basados en competencias ofrece buenas posibilidades para la mercantilización de la educación. Al resultar las competencias fácilmente evaluables numéricamente, resultan funcionales para establecer comparaciones entre los alumnos, los centros, e, incluso los rendimientos educativos de comunidades autónomas y Estados. Al mismo tiempo que facilita la evaluación del rendimiento del profesorado posibilitando el establecimiento de escalafones según su nivel de competencia profesional.

Por otra parte, los programas basados en competencias también facilitan la extensión de la educación y sus posibilidades de negocio. La necesaria estandarización requerida por la enseñanza mercantilizada a través de medios informáticos encuentra en los programas basados en competencias el recurso técnico apropiado. El mercado educativo y la incorporación a él de las grandes y pequeñas empresas encuentran, de esta manera, posibilidades ilimitadas de expansión a través de la educación para todos a lo largo de toda la vida.

1.3 Las consecuencias de la adopción de este tipo de políticas educativas basadas en la idea de organizar la educación como un mercado

Las consecuencias del desarrollo de este tipo de políticas ya son suficientemente conocidas. Después de veinte años de ser aplicadas con mayor o menor intensidad en numerosos países existen estudios que las explican con suficiente claridad aunque no sean de conocimiento general⁶.

El primero de ellos es el de la penetración de la empresa privada en la educación. La educación es un negocio que podrá alcanzar el volumen de las mayores industrias, con la ventaja añadida de que es subvencionada en un porcentaje muy alto por el Estado. Un negocio cuyas mercancías debemos consumir todos/as a lo largo de toda nuestra vida, es decir, un negocio en el que todos somos permanentes clientes (*educación para todos a lo largo de toda la vida*). Los sindicatos, las ONGs, las fundaciones, las asociaciones, las empresas pequeñas o grandes, las grandes y pequeñas universidades públicas o privadas, los centros educativos públicos y privados son llamados a participar directamente en el emergente negocio educativo.

Por otra parte también se produce, y es vista como un índice de calidad, una estrecha colaboración entre la educación y la empresa. Si desde la idea de capital humano toda la educación está al servicio de la empresa, qué mejor que establecer la relación más directa posible entre una y otra, para que así, en cada momento, la empresa vaya dictando a la formación, especialmente a la formación profesional, qué es lo que quiere y cómo lo quiere. Es, en este sentido, por ejemplo, en el que puede aceptarse como buena cualquier forma de realizar prácticas en empresas, aunque su valor formativo sea escaso o nulo y en realidad constituyan formas de trabajo encubiertas y claramente explotadoras.

Pero la penetración de las empresas también se produce por otros caminos colaterales a la organización de actividades de formación. Desde la compra de nuevas tecnologías a empresas privadas por parte del Estado a los préstamos de los bancos para sufragar los estudios; desde la investigación li-

⁶ Puede verse también a este respecto el citado libro de WHITTY, G.; POWER, S. y HALPIN, D. (1999).

gada a los intereses de las empresas hasta su deseada presencia en órganos educativos de consulta o gobierno como representantes de la sociedad civil junto a los sindicatos; desde la elaboración de materiales curriculares con una carga de propaganda explícita hasta los que la presentan de forma más sutil...

Por otra parte la ideología de la gestión empresarial basada en la productividad y la competitividad cada vez va interiorizándose más en el mundo educativo. Los órganos de participación son cada vez más claramente instrumentos de gestión empresarial, los equipos directivos se convierten en gerentes en vez de representantes, y todo empieza a medirse por los estándares de calidad, desde el rendimiento de un alumno, al del grupo de alumnos; desde el centro o la Facultad al municipio, desde la Universidad a la Comunidad Autónoma; del Estado a las entidades supranacionales que luchan cada una por sus cuotas de mercado educativo contra otras que se las disputan. La filosofía y el lenguaje de la empresa impregna todo el mundo educativo.

Otro de los efectos de la adopción de estas políticas neoliberales es la creciente desigualdad en el sistema educativo. Los centros (colegios, institutos, facultades, universidades, etc) que obtienen mejores calificaciones según los estándares de calidad tienen más clientes que quieren estudiar en ellos, más profesores que desean trabajar en ellos, y disponen de más recursos públicos o privados. Al encontrarse en esta situación pueden seleccionar, de forma explícita o implícita, a clientes, trabajadores o proveedores y de esta forma se distancian cada día más en los índices de calidad de aquellos que tienen que conformarse con lo que buenamente les llega. Estos mecanismos se extrapolan en un proceso sin fin a todos los espacios de la globalización educativa de carácter competitivo de forma que escalar puestos en los índices de calidad se convierte en el objetivo fundamental para profesores, centros, universidades, comunidades autónomas, países y organizaciones supranacionales que ven en este objetivo la manera de resultar más atractivos para los mejores clientes.

Por último, este tipo de políticas produce un efecto de creciente culpabilización social de la educación. La educación aparece como el centro del progreso social tanto en lo individual como en lo social. Todos los males sociales, desde el paro a la precariedad, desde la falta de valores de los jóvenes a su falta de inquietudes culturales, desde las guerras hasta la desigualdad entre hombres y mujeres, tienen su base en una deficitaria educación.

1.4 El discurso técnico de la formación de profesionales

La formación de profesionales en el discurso educativo neoliberal ocupa un lugar central. Si la educación es una inversión que realizan los sujetos y el Estado para que sea rentabilizada en el mundo laboral (teoría del capital humano) la formación profesional, como último tramo de esa inversión, resulta fundamental.

Esta imperiosa necesidad de adaptación a las necesidades laborales ha dado lugar a lo que podemos denominar el discurso técnico de la formación de profesionales. Veamos brevemente en qué consiste.

Se trata de organizar los planes de estudio a partir de los perfiles profesionales. Dicho de otra forma, se trata de que los planes de estudio reúnan el conjunto de asignaturas necesarias para que los estudiantes adquieran las competencias previstas en el perfil profesional de que se trate.

Los objetivos en forma de competencias rigen su desarrollo; los contenidos se restringen a lo estrictamente necesario para adquirir esas competencias; la teoría, esa teoría funcional, precede a la práctica que se desarrolla como su aplicación en la realización de ejercicios; los medios o recursos materiales se estandarizan en forma de «paquetes curriculares»; la evaluación se objetiva recurriendo a la cuantificación para medir las competencias adquiridas por los estudiantes; los tiempos se ajustan a cada actividad necesaria para alcanzar las competencias.

El buen profesional para el discurso técnico es el que maneja técnicamente las herramientas necesarias para desempeñar su trabajo. Su formación es un entrenamiento en su uso.

Esta forma de entender la formación de profesionales tiene ya una larga trayectoria que se remonta a los años cincuenta y sesenta. Se encuentra enfrentada a la llamada enseñanza tradicional a la que reprocha su ineficacia por considerarla ajena a las necesidades del mundo profesional, centrada en la enseñanza y no en los aprendizajes de los estudiantes.

Aunque el discurso técnico esté pensado para dar respuesta a las necesidades del mercado de trabajo no deja de tener importantes dificultades para ello. La elaboración de planes de estudios lleva a la elaboración de listados interminables de competencias para cada perfil profesional que después hay

que ordenar por asignaturas lo que representa, si se quiere hacer con detalle, una tarea casi imposible de realizar.

La dificultad de reflejar en competencias los saberes tácitos de los profesionales, cada día considerados más importantes, es otro de sus inconvenientes. El cambiante mundo profesional hace también muy complicado establecer campos y perfiles profesionales que sean reales y duraderos.

Por último su concepción del desempeño profesional como una suma de conocimientos, destrezas y habilidades ha sido muy criticada ya que parece que el todo del desempeño profesional no puede considerarse como la suma de las partes, sino como algo más complejo.

2. EL DISCURSO EDUCATIVO LIBERAL ILUSTRADO

Buena parte de la oposición al llamado Proceso de Bolonia tiene como columna central el discurso liberal ilustrado para el que la razón y su máxima expresión el conocimiento científico son los pilares atacados por la mercantilización del Espacio Europeo de Educación Superior. En las próximas líneas señalaré sus planteamientos más comunes⁷.

El discurso educativo nacido del racionalismo *iluminista* parte de la concepción de un sujeto preexistente al que se le atribuye una naturaleza universal. Se trata de un sujeto dotado de una razón universal, una razón que tiene su máxima expresión, todavía para muchos, en el paradigma científico del positivismo lógico. El principal enemigo de esa racionalidad es la ignorancia en forma de falta de instrucción, de superstición, de ideología (como falsa conciencia) o los sentimientos, fácilmente manipulables, que nublan la razón.

La historia-mundo es concebida como la búsqueda de una sociedad en la que sea posible el reinado de la razón. Una sociedad en la que las cuestiones sociales se resuelvan sobre la base de esa razón universal, en donde los sujetos racionales puedan encontrar las condiciones para elegir informada-

⁷ Uno de los textos más interesantes y significativos que pueden servir de referencia para establecer este discurso de oposición es el de FERNÁNDEZ LIRIA, C. y ALEGRE ZAHONERO, L. (2004)

mente el mejor argumento. Una sociedad, en definitiva, en la que la naturaleza otorgada al ser humano pueda ser expresada.

La educación es uno de los medios fundamentales para el desarrollo de la razón. La educación es concebida, en sus primeros niveles, como necesaria para alcanzar la condición de ciudadano. Su misión es trasladar a las mentes de los educandos los conocimientos científicos básicos para que puedan alcanzar la condición de tales. También la de poner en contacto a los futuros ciudadanos con la cultura elevada como genuina expresión de lo humano para que desarrollen su espíritu.

La educación superior o universitaria tiene como misión fundamental el dar a conocer a los estudiantes los más altos niveles de conocimiento científico.

En la medida en que la psicología ha ido descubriendo al niño y cuales son los mecanismos evolutivos y de aprendizaje de los alumnos el proceso se va haciendo más complicado. Para poder enseñar con éxito es necesario conocer las etapas de desarrollo universales de los seres humanos, sus modos, también universales, de aprender, y organizar la enseñanza según dicten esos conocimientos.

Las teorías evolutivas de Piaget, las del aprendizaje significativo de Ausubel, y otras tantas que parten de una concepción esencial y por lo tanto universal de los aprendizajes, sirven de referencia para el quehacer docente, la sociología explica el contexto, es decir el escenario, en el que se desarrolla el aprendizaje. Un contexto que solo puede favorecer o contaminar negativamente el proceso. Pero estos saberes tienen sentido únicamente en los niveles más elementales de la enseñanza y lo van perdiendo en la medida que el alumno ya es adulto.

Los problemas de la educación no son por lo tanto de dirección o de sentido para estos planteamientos. Se conoce en lo fundamental el sujeto a educar, el modelo al que se le quiere aproximar, los contenidos científicos, morales y culturales que se le quieren transmitir para que se incorpore a la sociedad democrática o sea un buen profesional.

Queda, por lo tanto, el disponer de los suficientes medios para que todos los ciudadanos tengan una educación de calidad, una formación que neutralice los influjos sociales negativos para que la naturaleza preexistente del

alumno se desarrolle adecuadamente; es decir, no se desvíe del camino proyectado en su naturaleza universal pudiéndose liberar de su propia ignorancia y de las ataduras ideológicas que lo impidan.

En cierto modo la educación debe ser concebida como un invernadero, un lugar lejos de la polis. Un espacio y un tiempo en el que los alumnos deben encontrar el clima necesario para que su naturaleza se desarrolle. Un clima en el que prime la razón universal, el conocimiento, el estudio, los derechos humanos, el contacto con la cultura elevada y con la naturaleza. En definitiva, un clima en el que los alumnos crezcan en conocimientos para que después, cuando salgan a encontrarse con los problemas, conflictos, luchas y miserias del mundo exterior, puedan enfrentarse a ellos.

Naturalmente las variantes del discurso educacional liberal son muchas y sus límites difusos. Desde las más tradicionales y conservadoras que consideran la educación como el espacio y tiempo donde los alumnos reciben simplemente contenidos en un contexto de rígida disciplina, pasando por las concepciones libertarias de la educación en las que decisiones asamblearias son las que rigen, o aquellas de inspiración deliberativa o crítica en donde las cuestiones sociales tienen su entrada para ser desveladas por la razón informada.

Sin embargo, las variantes del discurso liberal y su concepción de la educación y de la sociedad tienen una línea común. Una línea que parte del sujeto preexistente racional que la educación tiene que desarrollar con arreglo a su propia naturaleza para llegar a un ejercicio de la ciudadanía o de la profesión sobre la base del conocimiento sólido y profundo, no meramente técnico.

En los bordes de este discurso están los discursos de la diversidad. Discursos que en ocasiones buscan la integración en la racionalidad universal (partir de las peculiaridades para llegar a lo universal) y en otras, cuando son identitarios, sustituyen al sujeto preexistente universal por un sujeto particular, también preexistente, sea este las minorías étnicas, los grupos oprimidos por su posición social (inmigrantes, proletariado, trabajadores precarios...), por su sexo (mujeres) o por su territorio e historia.

2.1 El discurso académico de la formación de profesionales⁸

Desde el discurso liberal ilustrado la formación de los universitarios no es propiamente una formación de profesionales. La formación profesional es aquella que deben recibir los que van a desempeñar un oficio, o en todo caso las destinadas a formar a titulados de grado medio o técnicos profesionales. La formación propiamente universitaria no tiene que organizarse pensando en conocimientos, habilidades o destrezas necesarias para desempeñar una determinada profesión sino mirando a los conocimientos científicos de que se trate. Dicho de forma más directa, los titulados en filosofía lo que tienen que saber es filosofía, los químicos química y los médicos medicina. Y si, para ganarse la vida desempeñan una profesión, esos son también los conocimientos que les van a permitir ser buenos profesionales. Así pues estos profesionales deben ser formados en las diversas ramas de su disciplina científica.

Sin embargo, desde esta posición no se va a poder dejar de reconocer que en determinados casos, para determinadas profesiones, que no se mueven un terreno que compete únicamente a una disciplina científica, será necesario incluir diversas disciplinas científicas, pero será un conocimiento de menos nivel, menos profundo, más limitado a un saber técnico. Es el caso, por ejemplo, de los maestros de educación primaria que deben saber algo de matemáticas, de química, de física, de lengua y, quizás, de psicología y sociología.

Esta forma de concebir la formación de profesionales basada en disciplinas científicas es la que en la bibliografía correspondiente ha sido denominada tradición académica, perspectiva académica o discurso académico de la formación de profesionales. (LISTON y ZEICHNER, 2003/ GIMENO y PÉREZ GÓMEZ, 2008)⁹.

Así pues el discurso académico de la formación de profesionales organiza sus planes de estudio a partir de asignaturas que recogen los contenidos disciplinares referentes a la titulación de que se trate.

⁸ Un análisis más completo y profundo de los discursos sobre la formación de profesionales, en la misma línea de lo que en este artículo planteo, puede encontrarse en FERNANDEZ RODRÍGUEZ, E. (2008).

⁹ Estos autores se refieren a la formación de educadores, sin embargo, como ya he expresado en otros lugares, este y otros discursos sobre la formación de educadores me parece extensible a la formación de profesionales en general.(CASCANTE, 2004).

Se pueden distinguir dos enfoques dentro del discurso académico: el enfoque enciclopédico y el comprensivo. El enfoque enciclopédico plantea las disciplinas de una manera más estática, el comprensivo las contempla en proceso de evolución y cambio. La enseñanza de una disciplina, para este último enfoque, es siempre activa, por lo que se muestra más abierta a los saberes didácticos que la posibiliten.

Consecuentemente con este planteamiento los dos enfoques de esta tradición toman decisiones técnicas en cuanto a objetivos, contenidos, metodologías, medios materiales, evaluación y organización de espacios y tiempos. Las clases magistrales y los exámenes escritos, con preguntas a desarrollar, son, por ejemplo, propios del enfoque enciclopédico de esta tradición, mientras que los trabajos realizados por los estudiantes recogiendo debates, trabajos de campo, análisis de documentación, etc. son más propios del enfoque comprensivo. Buena parte de la enseñanza universitaria se mueve dentro de los límites de este discurso académico de la formación de profesionales.

El buen profesional, para esta tradición, es aquél que conoce las disciplinas y ramas científicas relacionadas con su profesión. Aunque su vocación profesional es escasa, la tradición académica presenta aspectos que no son desdeñables tal y como se está configurando el mundo profesional. Ante la situación de constante cambio en los conocimientos de los distintos campos científicos parece interesante reforzar los conocimientos más generales y esenciales por su menor caducidad; por otra parte, el que los profesionales dispongan de conocimientos básicos y no meramente técnicos les otorga una mayor capacidad de adaptación al cambiante mundo laboral.

3. APUNTES EN DIÁLOGO Y AL MARGEN DE ESTOS DOS DISCURSOS

Una vez planteados los dos discursos principales que se encuentran enfrentados en torno al llamado Proceso de Bolonia, me propongo señalar algunos aspectos que pueden introducir en el debate nuevos elementos de reflexión. Lo haré organizándolos en una serie de apartados.

3.1 La crisis, el empleo y la universidad

El discurso neoliberal, al situar a las sociedades capitalistas de mercado al final de la historia, establecía un metarrelato que la crisis actual se ha encargado de cuestionar radicalmente: el camino del progreso era el del crecimiento sin límites.

La vulgata neoliberal plantea que el aumento de la productividad, mediante la utilización de las nuevas tecnologías y la mejor capacitación de los trabajadores (mejora del capital humano) generará riqueza que se acabará extendiendo al conjunto social.

La clave es la mejora de la competitividad que, en una sociedad sin clases y sin antagonismos sociales, conducirá al progreso social a todos aquellos (ya sean países, regiones o individuos) que sepan adaptarse debidamente a la llamada sociedad del conocimiento. La mano invisible del mercado se encargará de recompensar a los que así lo hagan.

Sin embargo, solo treinta años después de la aplicación de la ortodoxia neoliberal, la crisis económica y social se deja sentir con preferencia en los países que fueron más consecuentes con sus doctrinas, con los que más creyeron en lo que decían los expertos internacionales y los organismos supranacionales como la OCDE, el Banco Mundial o el Fondo Monetario Internacional¹⁰.

Tras algunos meses en los que hemos oído decir que la actual crisis era solamente una crisis financiera y de confianza, la acumulación de malas noticias hace aflorar las verdaderas razones, mucho más profundas y complejas, de la situación que atravesamos.

Tal y como ha planteado Trinidad (18-2-2009) la cadena causal de la crisis puede resumirse de la siguiente manera a modo de aforismos:

¹⁰ A pesar de que el paro en España alcanza el 14,4 % a principios de 2009, el doble de la eurozona (o quizás por eso mismo) según un estudio de la OCDE publicado en 2009, ha sido un ejemplo de liberalización, lo que le ha permitido pasar en este aspecto del puesto 19º en 2003 al 7º en el 2008 entre los países que pertenecen a la citada organización. A pesar de ello su secretario general, Ángel Gurría, en el acto de presentación del informe no dejó de pedir más de lo mismo tirando del recetario clásico de la OCDE: «Los países con un menor coste de contratación y despido tienden a favorecer la creación de empleo. Ahora más que nunca, es necesario avanzar en esas reformas» (BOLAÑOS, 17-2-2009).

- La crisis financiera no se habría producido sin el estallido de la llamada burbuja inmobiliaria.
- No habría existido una burbuja inmobiliaria si la concesión de crédito por parte de los bancos y otras instituciones financieras no hubiera sido tan alegre (con el beneplácito de las autoridades monetarias)
- Los tipos de interés no habrían caído tanto sin el exceso de liquidez o el exceso de ahorro.
- No se habría producido ese exceso de ahorro si el aumento de las desigualdades no hubiera dejado tanto dinero en manos de quienes, por tener ya mucho, no pueden gastárselo.

Conviene pues situar el centro de la crisis en el aumento de las desigualdades si no queremos quedarnos en aspectos superficiales. Así pues, en contra de lo que nos han venido diciendo, la generación de riqueza no se extiende por el conjunto de la sociedad.

Lo que ocurre es justamente lo contrario. Mediante el empobrecimiento de los más, los menos se enriquecen. La adaptación a la sociedad del conocimiento y la lucha por la competitividad genera desigualdad.

Si profundizamos aunque sea brevemente en esta situación veremos que lo que ha ocurrido a nivel general es que el neoliberalismo ha alterado el anterior equilibrio entre capital y trabajo a favor del primero.

La incorporación de los trabajadores de China, India y los de los países del Este al mercado mundial a partir de los años noventa, se ha traducido en un fuerte empeoramiento de la posición negociadora de los trabajadores de los países desarrollados, obligados a competir con los bajos salarios y falta de derechos laborales de esas zonas del mundo. Esto se ha traducido en un aumento de las desigualdades en los países avanzados.

Esta situación de retroceso en los salarios y en las condiciones de trabajo es lo que se ha llamado proceso de precarización. Un proceso de precarización que ha afectado y sigue afectando fundamentalmente a los jóvenes y entre ellos a los universitarios.

Conviene, por lo tanto, dejar bien sentado lo siguiente aunque pueda parecer obvio. El número y la calidad de los empleos no vienen dados por el nivel

de competencia de los aspirantes a ocuparlos o por el de los que ya los ocupan; sino por, otra cosa bien distinta, la relaciones de fuerza entre capital y trabajo.

Sin embargo el negocio educativo universitario necesita hacer propaganda de sus productos. Sabe que el mejor incentivo para el consumo educativo es que los clientes piensen que cuanto más se gaste en educación universitaria, más cerca se estará de alcanzar el empleo de calidad.

De forma socialmente irresponsable profesores, departamentos, facultades, universidades y el propio Estado fomentan el consumo de productos educativos, sin sentirse ni siquiera aludidos por la situación profesional que están viviendo o vivirán aquellos que se están formando con dinero público. Es decir, sin preguntarse si es necesario y conveniente socialmente cambiar el mercado de trabajo para combatir la precariedad y dejar de ofertar nuevos productos, si lo que se oferta y consume contribuye a la higiene y la salud social o simplemente la enseñanza universitaria se está convirtiendo en un espacio más de negocio.

En este contexto la información sobre las condiciones de trabajo de los egresados de universidad y de los que acuden posteriormente a ella para incrementar su formación, se maneja por parte de los establecimientos universitarios con criterios propagandísticos. Es decir, como en el caso de la propaganda de cualquier otro producto, se informa de lo que conviene, cuando conviene y, desde luego, se ocultan las informaciones que puedan hacer caer la venta del producto¹¹.

Llegados a este punto cabe preguntarse si no forma parte de la responsabilidad social de la universidad, y más de una universidad pública, ocuparse de qué está pasando realmente con los estudiantes que forma, más allá de criterios propagandísticos. Preguntarse también si la formación que está proporcionando a sus estudiantes les coloca en condiciones de contribuir a la mejora de la sociedad, y no tanto si está adaptada (o mejor dicho, sometida) a las demandas que en función de la correlación de fuerzas imperante dictan las empresas privadas o públicas.

¹¹ En el Estado Español la situación a este respecto es bastante ilustrativa. En primer lugar los encargados de elaborar los datos son los que están asumiendo de forma cada vez más clara el papel de altos directivos de empresa, es decir, los equipos rectorales. En algunos casos los informes al respecto son públicos, otros de acceso restringido (I. Z., 21-11-2008), y, por supuesto, el tema de la precariedad ni se toca.

Y desde luego estudiar, como algo que le afecta directamente, la situación de precariedad en la que viven los estudiantes, ya que, además de ser injusta socialmente, supone un despilfarro de dinero y esfuerzos, así como la imposibilidad de tener referencias realmente válidas para repensar la formación inicial y la permanente de los profesionales.

Una universidad pública debe tener como una parte fundamental de su tarea social que la formación que imparta a sus estudiantes pueda ser utilizada profesionalmente en las mejores condiciones para ser útil socialmente y, también, consecuentemente, comprometerse en un cuestionamiento permanente de la formación que imparte para darle ese sentido social.

En la controversia en torno al Proceso de Bolonia este aspecto fundamental de la relación entre la crisis, la universidad apenas ha aparecido. Por un lado los defensores del proceso fomentan el consumo de productos educativos manejando el tema del empleo como publicidad engañosa. Por otro, los que se oponen al proceso, tampoco parecen darle demasiada importancia a la precariedad en la que viven una buena parte de los egresados, preocupados por que los conocimientos no se degraden por el sometimiento a los intereses mercantiles.

Los estudiantes, en buena parte futuros trabajadores precarios, se ven así colonizados por los discursos enfrentados que les dirigen hacia un falso dilema: o consumimos para el empleo o nos dedicamos a formarnos en el verdadero conocimiento olvidándonos del empleo.

Solo queda que, como en cualquier proceso de descolonización en los que los colonizados tienen que ser los que elijan su camino, los estudiantes tiren por la calle del medio y organicen un movimiento estudiantil que incorpore plenamente el tema de la precariedad.

3.2 La formación de profesionales en la universidad

Otro de los aspectos que está siendo abocado hacia un falso dilema por parte de los dos discursos enfrentados en torno al proceso de Bolonia es el de la formación de profesionales en la Universidad.

Por un lado los oficialistas identifican como único camino para formar profesionales lo que hemos llamado anteriormente el discurso técnico basa-

do en competencias. Por otro, los que se oponen a Bolonia defienden lo que podemos llamar una suerte de aprofesionalismo que no es más que lo que los estudios del tema han llamado discurso académico de la formación profesional que ya he descrito brevemente.

Si un profesional es una persona que práctica habitualmente una actividad de la cual vive, podemos convenir que la universidad forma a determinados profesionales, aunque estos sean, por ejemplo, profesionales de la investigación científica (o más concretamente, investigadores en una determinada parcela del conocimiento científico). Así pues el tema de cómo formar profesionales es ineludible para la universidad.

Si necesariamente hay que abordarlo más vale que se haga con un mínimo de conocimiento sobre los caminos que ya han sido estudiados. No parece adecuado confundir uno de los posibles caminos con el único, ni tampoco despreciar lo que se ignora.

En las próximas líneas resumiremos otros discursos que no son los dominantes sobre cómo formar a profesionales con el propósito de ensanchar la perspectiva a este respecto. Nos referiremos, en primer lugar, a dos discursos suficientemente conocidos en la bibliografía disponible que se oponen tanto al discurso técnico como al académico: el discurso práctico y el crítico. Por último, me atreveré a esbozar un camino más novedoso relacionado con planteamientos del pensamiento postmoderno: el discurso postcrítico de la formación de profesionales.

3.2.1 El discurso práctico de la formación profesional¹²

Enfrentado al discurso técnico de la formación profesional surge lo que podemos denominar perspectiva o discurso práctico. Se parte de una comprensión del trabajo profesional diferente al del discurso técnico. Para esta tradición los profesionales no trabajan activando particularmente las competencias adquiridas previamente, sino de una manera más holística, es decir enfrentándose a las situaciones profesionales (caracterizadas por su particu-

¹² Como unas de las referencias más conocidas de este discurso pueden tomarse las obras de Donald Schön (1992 y 1998).

larismo, indeterminación, etc.) como un todo y ensayando planes de actuación que se rectifican continuamente.

Desde este punto de vista la formación de futuros profesionales debe realizarse como un proceso de reflexión en la acción y sobre la acción. Es decir, en permanente contacto con la práctica, a la que no se acude para aplicar técnicas o desarrollar competencias previamente adquiridas, sino que se está en ella para elaborar planes de actuación, hacer su seguimiento, replantearlos, etc., junto con los profesionales en activo. La teoría no es la que indica como hacer la práctica, sino que juega su papel, cuando es pertinente, en el proceso de reflexión en la acción y sobre la acción.

Este discurso rompe con la idea de asignatura como principal organizadora del currículo. Se abre a estructuras no predeterminadas por sus objetivos y contenidos en donde se puede desarrollar esa reflexión práctica (habitualmente denominada seminarios). En los seminarios, profesores, profesionales y estudiantes trabajan conjuntamente, sin objetivos y contenidos preestablecidos, con relaciones horizontales dadas por la necesidad de abordar problemas prácticos, con procesos de evaluación no artificiales sino plenamente contextualizados por su vinculación con la elaboración de planes de acción, su seguimiento y la redacción de informes relativos a esos procesos. La formación se integra en la investigación práctica realizada por los propios profesionales.

El profesional es concebido como un práctico reflexivo y su formación debe realizarse desde sus inicios realizando colectivamente la reflexión en y sobre la acción. Intenta, por lo tanto, formar a los futuros profesionales como estos trabajan realmente.

Desde el punto de vista de su adaptación al mundo del trabajo las ventajas de esta tradición con respecto a las anteriores parecen claras. Una más fácil y rápida adaptación a nuevos perfiles profesionales que no necesitan ser taxonomizados previamente en competencias, una mejor captación de los conocimientos tácitos de los profesionales, una mayor transdisciplinariedad y en definitiva, una auténtica inmersión en la realidad profesional con toda su complejidad.

3.2.2 El discurso crítico de la formación profesional¹³

Para el discurso crítico de la formación profesional, la reflexión práctica debe estar informada social y políticamente de forma explícita. No basta con formarse reflexionando en la acción y sobre la acción, esa reflexión debe preguntarse por las injusticias de la sociedad en la que vivimos, debe informarse sobre ellas e incorporar respuestas tentativas a esas preguntas en los planes de acción profesionales.

Los seminarios deben tratar cuestiones de clase, etnia, género, medios de comunicación, etc. Sólo de esta manera se pueden formar profesionales comprometidos con la transformación social, más allá de la reproducción de la ideología hegemónica.

El contenido transdisciplinar se radicaliza al abrirse a cuestiones sociales amplias, la deliberación en torno a los proyectos es más abierta, y la inmersión en el mundo profesional se realiza con un propósito reconceptualizador de los cometidos profesionales.

Sus virtudes con respecto al mundo del trabajo son semejantes a los de la tradición práctica, añadiendo su capacidad de cuestionar la situación establecida con respecto al papel de las instituciones y las tareas profesionales.

3.2.3 El discurso postcrítico de la formación profesional¹⁴

Recogiendo algunas de las aportaciones del pensamiento postmoderno, la perspectiva postcrítica puede explicarse en torno al concepto de *discurso*. Las aportaciones de las teorías denominadas científicas (con diversos discursos en cada una de ellas) y las de los prácticos (también diversas) son consideradas como discursos o *dispositivos*, es decir, como planteamientos lingüísticos / extralingüísticos que, como todos los discursos, ofrecen una visión limitada desde un determinado punto de vista. El conocimiento científico y el experiencial son diversos (considerados cada uno internamente), están cons-

¹³ Como referencia conocida de este discurso puede tomarse, entre otras, la obra de Carr y Kemmis (1988).

¹⁴ Utilizo el término postcrítico en el sentido que lo utiliza Silva (2001).

truido por diferentes discursos que son en ocasiones antagónicos, cada uno de ellos con sus propios *regímenes de verdad*¹⁵.

La formación de los futuros profesionales se realiza como un reflexión práctica al igual que en las tradiciones práctica y crítica. Los diferentes discursos se enfrentan con las situaciones profesionales para ofrecer distintas posibilidades de acción que deben ser valoradas por sus efectos político – sociales y no tanto por su capacidad de desvelar la verdad frente a la ideología o falsa conciencia, como ocurría en la tradición crítica¹⁶.

Al igual que en la tradición crítica los seminarios se abren a las cuestiones de clase, etnia, género, medios de comunicación, etc., pero no solamente a través de teorías (los discursos que tienen más desarrollada la vertiente lingüística) sino también a experiencias (los discursos que tienen más desarrollada la vertiente extralingüística) que son producidos por los prácticos y movimientos sociales alternativos.

Al partir de una concepción no esencialista del sujeto, rompe con los dualismos propios del pensamiento moderno. Entre ellos la dualidad mente-cuerpo o razón (universal)-sentimiento, lo que abre, integrándolo no añadiéndolo, el mundo de las emociones como espacio fundamental de la formación profesional. Por otra parte, al partir de la idea de discurso, introduce un elemento de autorreflexión también fundamental en la formación profesional. Esta autorreflexión establece la necesidad de que en la formación profesional se piense el propio pensamiento – acción, es decir, contemplar nuestros discursos (de los profesores y de los estudiantes) como dispositivos histórica y socialmente situados que producen determinados efectos políticos, que debemos de someter a un cuestionamiento radical mediante un continuo descentramiento.

¹⁵ El concepto de discursos que manejo tiene su referencia en la extensa obra de Laclau y Mouffe. En concreto puede encontrarse una definición clara de este concepto en Laclau y Mouffe (2000). Este concepto de discurso no lo utilicé solamente para esta tradición sino que está presente en la descripción que hago de las demás tradiciones de formación. Establezco una similitud entre este concepto y el de dispositivo en Foucault (1977) desarrollados después por Deleuze y Lyotard. También ha establecido esta relación Buenfil (2004).

¹⁶ La diferencia entre los discursos críticos y postcríticos puede explicarse, en buena parte, a partir de un concepto distinto de ideología. Ideología como *falsa conciencia* para los críticos y como sutura para los postcríticos. Al respecto se puede consultar Barrett (2003).

Sus posibilidades de inmersión en el mundo profesional, con sus complejidades, indeterminaciones, cambios, etc., pueden parecer semejantes a los de los discursos críticos. Sin embargo, su perspectiva integra aspectos considerados muy valiosos por las últimas tendencias de la formación profesional (aún por las que no tienen nada de críticas) como los aspectos emocionales y de autorreflexión¹⁷.

3.3 Qué universidad queremos

Por último voy a referirme a un tercer aspecto que en el debate en torno al Proceso de Bolonia está pasando también desapercibido: el papel de la universidad en la sociedad actual. Creo que está pasando desapercibido por que tanto el discurso oficialista como el que domina en la oposición al proceso no tienen demasiado que decir al respecto. Para el primero el papel de la universidad es de estar en la sociedad, en la polis, cada vez más cerca de la empresa en todos los sentidos; para el segundo estar alejado de la polis atendiendo a los problemas que plantea el avance del conocimiento científico.

Un falso dilema a mi entender. Es posible estar en la polis y no con la empresa; también con el conocimiento y en la polis.

En las próximas líneas, de forma breve, señalaré algunos aspectos para construir una universidad que esté cada vez más implicada en los problemas de la mayoría de nuestra sociedad y más cerca aún de aquellos sectores de la población que sufren situaciones de injusticia y desigualdad. Lo haré siguiendo lo planteado por Boaventura de Sousa Santos en su libro *La universidad en el siglo XXI* (SANTOS, 2005).

Frente a la globalización hegemónica neoliberal la única alternativa es contraponer una globalización antihegemónica. Esto significa que las reformas nacionales de la universidad pública deben reflejar un proyecto de país inserto en contextos cada vez más transnacionales de distribución de conocimientos y más polarizados entre la globalización neoliberal y la globalización antihegemónica. La reforma tiene que responder positivamente a las

¹⁷ Un ejemplo muy desarrollado de estos planteamientos para la educación superior pueden encontrarse en Brockbank, A. y McGill, I. (2002).

demandas sociales para la democratización radical de la universidad, poniendo fin a una historia de exclusión del conjunto de los ciudadanos en cuanto a la participación en ella, en cuanto a sus problemas, e incluso en cuanto a sus saberes. Se trata de desarrollar un proyecto en que la dimensión nacional e internacional se articule para el beneficio mutuo al margen de los mecanismos de comercio internacional.

En definitiva, se trata de desarrollar un proyecto nacional no autárquico, consciente de que los problemas sociales no pueden resolverse en la actualidad sin trascender el ámbito de lo local. Esta reforma tiene que ser protagonizada por los universitarios, las distintas instancias nacionales del Estado y por los ciudadanos.

De esta posición general se desprenden los siguientes principios ordenadores que tratan de orientar la transformación de la universidad:

1. Enfrentar lo nuevo con lo nuevo

No se puede enfrentar lo nuevo contraponiéndolo a lo que existió antes. La resistencia ante las políticas de mercado tiene que incluir la promoción de alternativas de investigación, de formación, de extensión que supongan una aportación específica de la universidad a la definición y solución colectivas de los problemas sociales, nacionales y globales.

2. Luchar por la definición de crisis

La universidad no puede ocultarse en su pérdida de legitimación social. Es necesario analizar la crisis que está viviendo al margen de las falsas salidas que propone el mercado. El conocimiento tradicional universitario ha sido puesto en crisis por la transición hacia un conocimiento transdisciplinar, contextualizado, interactivo, producido, distribuido y consumido con base en las nuevas tecnologías de la comunicación y la información que alteran las relaciones entre conocimiento e información, por una parte, y formación y ciudadanía por otra.

3. Luchar por la definición de universidad

La universidad debe mantener sus tareas de formación, investigación y extensión frente a la proliferación de centros de enseñanza supe-

rior dedicados a los aspectos meramente mercantiles. Para ello es necesario crear una red solidaria de universidades públicas.

4. Reconquistar la legitimidad

Esta tarea se ha de poner de manifiesto en el terreno del acceso a la universidad, la extensión, la investigación-acción, la ecología de saberes, la relación universidad-escuela pública y la relación universidad-industria. En el terreno del acceso se trata de combatir cualquier manifestación de elitismo universitario; la extensión universitaria no debe configurarse desde la perspectiva de la rentabilidad económica sino desde la defensa de la cohesión social, la profundización de la democracia, la lucha contra la exclusión social y la degradación ambiental, y la defensa de la diversidad cultural; la investigación debe vincularse prioritariamente con la satisfacción de las necesidades de los grupos sociales que no tienen poder de acceder al conocimiento por la vía mercantil; la ecología de saberes debe fomentarse creando espacios institucionales para el diálogo entre el saber científico o humanístico y los saberes populares, tradicionales, urbanos, campesinos, provenientes de civilizaciones no occidentales que circulan en la sociedad; la relación con la escuela pública debe concretarse en proyectos de colaboración para la difusión del saber pedagógico, la investigación educativa y la formación de docentes; en la relación con la industria es crucial que la universidad y las instancias públicas no pierdan el control de la agenda de la investigación científica para que ésta no caiga en manos de los intereses de las empresas privadas. En definitiva se trata de desarrollar un vasto programa social de la universidad para el que tiene que reclamarse la necesaria financiación pública.

5. Crear una nueva institucionalización

Para crear una nueva institucionalización se trata de desarrollar las siguientes ideas: red, democratización interna y externa, evaluación participativa. Se trata de que las universidades públicas creen una red no para la mercantilización y la competitividad (con la consiguiente concentración de la investigación y la postgraduación en unas pocas universidades), sino para la globalización solidaria que desarrolle en todas ellas su potencialidad con ayuda de las demás. La democratización externa no debe entenderse como un proceso para la aproximación de la

universidad a la industria sino como una institucionalización de las relaciones con los ciudadanos/as; la interna como una institucionalización de la democracia participativa que neutralice la separación entre la docencia, la investigación y la administración. Los criterios de la evaluación participativa deben ser congruentes con los objetivos de las reformas indicados anteriormente, es decir, con aquellos que se apartan del proceso de mercantilización de la universidad.

6. Regular el sector universitario privado

La reforma de la universidad como bien público tiene que pautarse por este principio: compete al Estado fomentar la universidad pública, no la universidad privada. La relación del Estado con esta última debe ser de regulación y fiscalización.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BARRET, M. (2003): Ideología, política, hegemonía: de Gramsci a Laclau y Mouffe, en S. ZIZEK (coord.), *Ideología. Un mapa de la cuestión* (Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica).
- BOLAÑOS, A. (17-2-2009): La OCDE sitúa a España en cabeza del esfuerzo por liberalizar mercados *El País*, p. 12.
- BROCKBANK, A. y MCGILL, I. (2002): *Aprendizaje reflexivo en la educación superior* (Madrid, Morata).
- BUENFIL BURGOS, R. N. (2004): *Incompatibilidades, diferencias y equivalencias en dos analíticas de discurso: Foucault y Laclau*. Consultado el 12 de julio de 2004 en http://www.uv.mx/ie/Colecci%C3%B3n/N_2728/página_n12.htm.
- CARR, W. y KEMMIS, S. (1988): *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado* (Barcelona, Martínez Roca).
- CASCANTE, C. (1997): Neoliberalismo y educación (el futuro, que ya está presente, que nos preparan). *Utopías. Nuestra Bandera*, 172 (2), pp. 15-36.
- CASCANTE, C. (2000): La universidad democrática frente a la universidad de mercado. *Andamio*, (número especial), pp. 13-19.
- CASCANTE, C. (2000): Comprensivitat davant mercat educatiu. *Temps d'Educació*, (Primer trimestre), pp. 199-210.
- CASCANTE, C. (2004): La Reforma de los Planes de Estudio. Un análisis político de los discursos sobre la Formación Inicial de los Profesionales de la Educación. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18 (3), pp. 145-67.

MONOGRÁFICO *El Espacio Europeo de la Educación Superior: 10º aniversario...*

- FERNÁNDEZ LIRIA, C. y ALEGRE ZAHONERO, L. (2004): La revolución educativa. El reto de la universidad ante la sociedad del conocimiento *Logos*, 37, pp. 225-253.
- FERNÁNDEZ RODRÍGUEZ, E. (2008): *Didáctica universitaria. Análisis político de los discursos sobre la formación profesional*. Tesis doctoral inédita.
- FOUCAULT, M. (1977): *Historia de la sexualidad. La voluntad de saber* (México D.F., Siglo XXI).
- GIMENO, J. y PÉREZ GÓMEZ, A.(2008): *Comprender y transformar la enseñanza* (Madrid, Morata).
- HAYEK, F. (1985): *Democracia, justicia y socialismo* (Madrid, Unión Editorial).
- INSTITUTO DE LA JUVENTUD DE ESPAÑA (2008): *Informe de la Juventud en España 2008* (Madrid, Instituto de la Juventud).
- I. Z. (21-11-2008): Que los alumnos no lo sepan *El País* (Comunidad Valenciana), p. 11.
- LACLAU, E. y MOUFFE, Ch. (2000): Posmarxismo sin pedido de disculpas, en E. Laclau (Coord.) *Nuevas reflexiones sobre la revolución de nuestro tiempo* (Buenos Aires, Nueva Visión).
- LISTON, D. P. y ZEICHNER, K. M. (2003): *Formación del profesorado y condiciones sociales de escolarización* (Madrid, Morata).
- ROZADA, J. M. (2003): Las reformas y lo que está pasando. De como en la educación la democracia encontró su pareja: el mercado, en Rozada, J. (coord.): *Las reformas escolares de la democracia*.(Oviedo, Ediciones KRK).
- SANTOS, B. de S. (2005): *La universidad en el siglo XXI* (Buenos Aires, Miño y Dávila).
- SCHÖN, D. A. (1992): *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la Enseñanza y el Aprendizaje en las profesiones* (Barcelona, Paidós/M.E.C).
- SCHÖN, D. A. (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan* (Barcelona, Paidós).
- SILVA, T. T. da (2001). *Espacios de identidad. Nuevas visiones sobre el curriculum*. (Barcelona, Octaedro).
- TRINIDAD, M. (18-2-2009): Cinco aforismos sobre la crisis *El País*, p. 25.
- WHITTY, G.; POWER, S. y HALPIN, D. (1999): *La escuela, el estado y el mercado*. (Madrid, Morata).

RERERENCIAS INFORMÁTICAS

EUROSTAT:

(http://epp.eurostat.ec.europa.eu/portal/page?_pageid=1090,30070682,1090_33076576&_dad=portal&_schema=PORTAL).

FÍRGOA: *Universidad pública-espazo comunitario*

(<http://firgoa.usc.es/drupal/index.php>).

PROFESIOGRAFÍA:

César Cascante Fernández

Profesor Titular de Universidad del Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Valencia. Sus líneas de investigación se centran en la investigación-acción, el curriculum desde una perspectiva crítica, el curriculum en la formación de profesionales y el análisis de las políticas educativas neoliberales y su repercusión en el curriculum.

Datos de contacto: cesar.cascante@uv.es

