



Editorial de la Universidad  
Tecnológica Nacional

# Tratado de Bolonia

## Convergencia de los sistemas de enseñanza superior europea

Ing. Ezequiel A. Porta

[Acerca del autor](#) ↓

*La presente obra fue realizada en el marco del seminario de “Políticas y Marcos Normativos de la Educación Superior” de la Maestría en Docencia Universitaria dictada en la Universidad Tecnológica Nacional, Facultad Regional Rosario, por el Licenciado en Ciencias Políticas y Relaciones Internacionales Luis Eduardo D'Aloisio y editada por la Profesora en Letras Julieta Nardone.*

**Facultad Regional Rosario**  
**Universidad Tecnológica Nacional – U.T.N. Argentina**

2009

---

edUTecNe – Editorial de la U.T.N.

<http://www.edutecne.utn.edu.ar>

edutecne@utn.edu.ar

# **“Tratado de Bolonia: Convergencia de los sistemas de enseñanza superior europea”**

## **MAESTRIA EN DOCENCIA UNIVERSITARIA**

**Seminario “Políticas y Marcos Normativos de la Educación Superior”**

**Docente: Lic. en Cs. Políticas y Relaciones Internacionales D'Aloisio Luis E.**

**Autor: Ing. Porta Ezequiel A.**

**Editora: Profesora en Letras Nardone Julieta**

*Universidad Tecnológica Nacional - Facultad Regional Rosario*

## **Introducción**

El presente trabajo se propone llevar a cabo el abordaje crítico en torno a una de las reformas más importantes de los últimos tiempos en materia de Educación Superior: *El Tratado de Bolonia*, proceso de adaptación de las universidades al Espacio Europeo de Educación Superior, un ámbito de organización educativa iniciado en 1999 con la Declaración de Bolonia que se propuso armonizar los distintos sistemas educativos y proporcionar una forma eficaz de intercambio de estudiantes, docentes y diplomados; así como dotar de una dimensión y de una agilidad sin precedentes al proceso de cambio emprendido por las universidades europeas.

Esta reforma ha sembrado un sinfín de posturas encontradas que, generalmente, desembocan en polaridades indisolubles, lo cual imposibilita un análisis constructivo que contemple y evalúe al mismo tiempo los beneficios y las desventajas, a fin de aprovechar la proyección de un cambio fructífero pero bajo la condición necesaria de ser reformulado y ajustado permanentemente a las auténticas funciones, necesidades y expectativas de las instituciones universitarias.

Sin ánimo de llegar a una solución final -debido a que esta medida todavía no ha pasado por la prueba del tiempo<sup>1</sup>-, el **objetivo general** de la indagación es hacer un recorrido por las diferentes recepciones de una misma reforma, para dar un panorama del entorno que la ha generado, como así también de las resistencias que presenta. En cuanto a los **objetivos específicos**, se pretende postular - con el apoyo del enfoque comparativo- las múltiples implicancias entre el espacio europeo y el espacio latinoamericano, es decir, establecer un análisis relacional de este proceso de convergencia impulsado

---

<sup>1</sup> Se espera que el proceso se encuentre cabalmente implementado para el año 2010. Por lo tanto, este sería el plazo impuesto para la concreción de la medida.

por los países centrales, sin dejar de lado la distancia real entre contextos tan diversos que, sin embargo, se hayan unidos por los imperativos de una misma época: la globalización y la cultura postmoderna.

Por otra parte, se torna imprescindible presentar las categorías conceptuales que tomo de variadas fuentes para llevar a cabo mi propia lectura. En primera instancia, considero el exhaustivo trabajo de Pedro Krotsch (2001): *Educación Superior y Reformas Comparadas*. Estimo fundamental la delimitación de sentidos que hace el autor entre los términos *reforma* y *cambio*, pues ello comporta una diferencia de índole a la hora de analizar una propuesta de la envergadura del Tratado de Bolonia, siendo el mismo una transformación de orden estructural que contribuye a la continuidad sistémica del espacio educativo superior europeo. Desde esta perspectiva, Krotsch postula las condiciones de viabilidad en la implementación de toda *reforma*, a saber: “(...) la consistencia, congruencia y adecuación de los objetivos, la pertinencia de la teoría del cambio que preside el proceso de reforma, la existencia de recursos, el grado de compromiso de los iniciadores de la reforma, el contexto sociopolítico general, y la sustentabilidad de las innovaciones” (Krotsch, 2001: 17). Estos indicativos serán tenidos en cuenta al momento de abordar con profundidad la temática trazada. Por último, el texto en cuestión provee de importantes datos sobre las modalidades y las características del devenir dinámico de la Universidad a lo largo de las últimas décadas, tanto en Europa como en Latinoamérica.

La reestructuración del sistema educativo no es un hecho que ocurra aisladamente en tanto que la educación no es una esfera cerrada que se yuxtapone a las restantes actividades productivas en el marco de una comunidad, más bien al contrario, se trata de un ámbito que se halla atravesado y conformado por una compleja red de símbolos, intereses, ideologías, políticas e historias. La densidad propia de este espacio, compromete a diversos actores e instituciones de los demás ámbitos sociales; de modo que, es imprescindible formular la manera en que se reajustan las interrelaciones implicadas en el proceso: Estado - Sociedad Civil - Educación. A tal efecto, sirven de apoyo teórico-conceptual las reflexiones desarrolladas por Norma Pavigliamiti (1991) en *Neoconservadurismo y Educación*, tanto como el análisis lúcido de María Cristina Reigadas (1987) llevado a cabo en *La sociedad planetaria y el control tecnológico*.

Para dar un marco teórico más general, en lo referente a las características del “saber” propio de la sociedad postindustrial, contemplo la honda visión que desarrolla Lyotard (1995) en su célebre trabajo *La condición postmoderna*. En especial, es de interés para este trabajo la noción de “legitimación del saber” mediante “los juegos del lenguaje” propios de una determinada cultura social. De este modo, Lyotard va a reflexionar sobre las diferentes concepciones del **conocimiento** a través de los hitos

fundamentales de la historia del discurso científico: como **fin** en sí mismo (la búsqueda de la *verdad científica* del positivismo), como **medio** que sirve a una finalidad (el saber humanista al servicio de la *política, la ética, la justicia*), y por fin, como **técnica** para optimizar el mayor rendimiento con el menor gasto posible (el postmodernismo y su *mercado* del conocimiento). Por lo tanto, esta última noción será primordial para comprender el modo en el que la contemporaneidad define el lugar del conocimiento, cuáles son los objetivos que se le impone, cómo interviene en este sentido la revolución tecnológica; en consecuencia, qué nuevas relaciones se traman entre poder y conocimiento. Al respecto, este autor abre camino a un debate capital en torno a la incidencia de las transformaciones tecnológicas sobre el saber en nuestro tiempo, profetizando lo que hoy en día es un hecho:

**(...)En su forma de mercancía informacional indispensable para la potencia productiva, el saber ya es, y lo será aún más, un envite mayor, quizá el más importante, en la competencia mundial por el poder. (Lyotard :17)**

Como se verá más adelante, para dar una imagen de la polémica que se instauró a partir del Tratado de Bolonia, haré uso e interpretación de las voces más representativas en lo que concierne a materia universitaria y, en especial, a la política normativa que la regula. Para ello, la recopilación de artículos publicados en periódicos internacionales como *Le Monde, El País*, textos de opinión de diversas revistas de difusión educativa y cultural, como también sitios de internet, foros y demás espacios de comunicación, serán las principales fuentes de las que me valdré para dejar oír las posturas enfrentadas que la temática suscita.

Para finalizar, como **propósito de proyección** -más allá de los límites de este trabajo-, procuro generar un espacio de discusión crítico y reflexivo en un tema de tamaño trascendencia, y que afecta a tantos intereses; un debate permanente para repensar las políticas normativas y sus consecuencias en la Educación Superior, sin olvidar los efectos sociales que de éstas se desprenden.

## **Breve historia del Tratado de Bolonia**

El precedente de este Tratado se remonta a la firma de la *Magna Charta Universitatum*, confeccionada con motivo del 900º aniversario de la Universidad de Bolonia (1988). En la misma, los rectores universitarios vislumbraron lo que más tarde sería un proyecto sólido: “el porvenir de la humanidad, al finalizar este milenio, depende en gran medida del desarrollo cultural, científico y técnico”. Como se ve, estas palabras ya preanuncian la emergencia de una redefinición de lazos entre Universidad, sociedad y, por supuesto, poder.

Diez años después, se lleva a cabo la **Declaración de Sorbona** en una reunión de ministros de educación de cuatro países europeos (Alemania, Italia, Francia y Reino Unido). Posteriormente (1999), 29 ministros de educación europeos firman la **Declaración de Bolonia**, la misma pone en marcha el proceso de igual nombre y en el que se asientan los fundamentos del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). En reuniones posteriores, se perfilan más cambios y se añaden nuevos estados (Comunicado de Praga, Comunicado de Berlín, Comunicado de Bergen y Comunicado de Londres); no obstante, el ritmo de implantación será desigual entre los diferentes firmantes. Actualmente, más de cuarenta países participan en el proceso de Bolonia. Aquellos países que formen parte del Convenio Cultural Europeo -firmado el 19 de diciembre de 1954 bajo los auspicios del Consejo de Europa-, pueden ser miembros del EEES siempre que declaren su intención de aplicar los objetivos del proceso de Bolonia en su propio sistema de enseñanza superior. Las solicitudes de adhesión deben incluir, por consiguiente, información sobre la forma en que aplicarán los principios y los objetivos de dicho proceso.

### **Países Firmantes**

Los países firmantes, y por tanto miembros del EEES son:

- Desde **1999**: Alemania, Austria, Bélgica, Bulgaria, Dinamarca, Estonia, Finlandia, Francia, Grecia, Holanda, Hungría, Islandia, Irlanda, Italia, Letonia, Lituania, Luxemburgo, Malta, Noruega, Polonia, Portugal, Reino Unido, República Checa, Rumanía, Eslovaquia, Eslovenia, España, Suecia, Suiza
- Desde **2001**: Croacia, Chipre, Liechtenstein, Turquía
- Desde **2003**: Albania, Andorra, Bosnia y Herzegovina, Estado Vaticano, República de Macedonia, Rusia, Serbia
- Desde **2005**: Armenia, Azerbaiyán, Georgia, Moldavia y Ucrania
- Desde mayo de **2007**: Montenegro

Cabe destacar que hubo países o territorios que fueron rechazados por el motivo substancial de no formar parte de la Convención Cultural Europea, tales como Kirguistán, Kósovo, Israel, entre otros.

## **Objetivos declarados**

Los países que participan de este tratado de convergencia se han comprometido esencialmente a armonizar los diferentes sistemas universitarios para que los estudios tengan una misma estructura en

todos ellos, y compartan una misma orientación, contribuyendo con ello a promover lo que denominan la “economía del conocimiento”. En efecto, el Espacio Europeo de Educación Superior exige la adopción de un sistema de titulaciones universitarias fácilmente comparable en toda Europa. Asimismo, se busca la movilidad por las universidades europeas de los estudiantes, profesores e investigadores, a la vez que fomentar el aprendizaje continuado y la calidad.

De esta manera, las principales novedades que constituyen la base fundamental de la reforma son:

- 1) **Pauta ECTS** (European Credit Transfer System): se sostiene en el precepto de que, a partir de ahora, un crédito será equivalente a 10 horas teóricas y unas 25 horas prácticas. La consecuencia es la reducción de las horas de clase presencial en favor de prácticas tuteladas por el personal docente.
- 2) **Estructura grado/postgrado/magister**: la educación superior se dividirá en dos ciclos, un grado de orientación generalista y un postgrado de orientación especialista. Hay que destacar que el principio que articulará este sistema será la adquisición de habilidades, frente a la adquisición de conocimientos.
- 3) **Acreditación**: esta medida prevé la creación de sistemas de acreditación que, mediante una **evaluación** interna y otra externa, vigile la calidad de cada centro formativo y su adecuación a los requisitos del Espacio Europeo de Educación Superior.
- 4) Como complemento a estos principios, se establece además un **Suplemento al Título** (Diploma Supplement, DS), en el que se puntualiza, en un formato común a todo el EEES, las competencias adquiridas por los estudios y una detallada explicación de las asignaturas cursadas.

Estos son, pues, los pilares básicos de la reforma. De esta manera, la nueva definición de la educación superior gira en torno al *aprendizaje* del estudiante que se convierte en el centro del proceso de enseñanza. Los títulos deben especificar claramente no sólo los conocimientos sino las *aptitudes* y *destrezas* que configuran los objetivos formativos de un plan de estudios, promoviendo la idea de “educación a lo largo de toda la vida” (*lifelong learning*). Dicho criterio que apunta hacia un mayor trabajo personal del alumno, actividades no presenciales, etc., sólo será posible mediante el uso de todas las posibilidades que ofrece Internet y las nuevas tecnologías *TIC*.

En lo que respecta al punto dos, declara la voluntad de que todos los países tengan *un sistema comparable*, estructurado en titulaciones de Grado, masters oficiales y doctorado. El primer nivel, o de Grado, comprende las enseñanzas universitarias de primer ciclo, las cuáles se verían reducidas a unos tres o cuatro años aproximadamente, y tiene como objetivo lograr la capacitación de los estudiantes para

*integrarse directamente en el ámbito laboral europeo con una cualificación profesional apropiada.* El segundo nivel, comprensivo de las enseñanzas de Postgrado, integra el segundo ciclo de estudios, dedicado a la *formación avanzada* y conducente a la obtención del título de Master y el tercer ciclo, conforme a la obtención del título de Doctor que representa el nivel más elevado en la educación superior, se dirige a la *obtención de capacidades específicas*.

Asimismo, las enseñanzas se estructurarán con un sistema de créditos **ECTS** (Sistema de Transferencia de Créditos Europeos) que facilite la comparación de estudios y títulos realizados en diversos centros de estudio o en varios países.

Tanto el sistema de créditos como el suplemento al título pretenden dar transparencia y comparabilidad al mapa de titulaciones que se ofrece en diversos países y centros educativos. Por otra parte, la medida prescribe la cooperación europea en procedimientos y criterios de evaluación para garantizar la calidad de la educación superior.

## **Objetivos inferidos: ventajas y desventajas**

En este apartado me propongo exponer las diversas miradas y recepciones del Tratado, teniendo como eje la reconstrucción de un diálogo polémico y prolongado, tejido de réplicas y contrarréplicas de variada índole (política, económica, cultural, etc.). Mi objetivo, aquí, es captar los puntos más controvertidos del proceso de Bolonia para repensar la tensión ideológica y política que trae aparejada una transformación de estas características en la normativa educativa.

Si bien se expone claramente un sistema de titulaciones, fácilmente comprensible y homologable que aumente la transparencia y facilite la movilidad de estudiantes (entre centros educativos) y de titulados (en el mercado de trabajo) cabe preguntarse por **la naturaleza de este cambio**. La modificación en las instituciones universitarias parece provenir, en este caso, de *las presiones del entorno*, por el ritmo vertiginoso y generalizado del mercado laboral. Entonces, vale decir que se trata de un cambio principalmente *exógeno*, que tiende a la adaptación estructural de las Universidades Europeas a un modelo homogéneo gestado desde la esfera social (predominantemente económica) hacia el interior del espacio institucional educativo. A propósito, la distinción de Pedro Krotzsch que mencioné más arriba entre los términos **reforma/cambio** es pertinente para esclarecer algunos de los designios no señalados -aunque claramente supuestos-, en el EEES:

La idea de reforma está vinculada a la de cambio pero es el producto de una *voluntad*, de una *política explícita* por parte de algún actor, ya sea éste gubernamental o institucional, orientada a modificar la situación vigente. Por otra parte, el cambio es un *proceso social* que, aunque puede tener intensidad variable, dirección, actores y modos diferentes de transcurrir, está siempre presente en lo educativo. (Krotsch: 13)

El autor, seguidamente reformula esta distinción de la siguiente manera:

La reforma de los sistemas apuntaría así a una forma de mantenimiento del orden, de las relaciones sociales existentes y los vínculos con un poder que aparece como el *ejecutor e inductor del proceso de transformación*, en el cual se acumulan las posibilidades de control... [las cursivas son mías]. (: 14)

Así, apoyados en la diferencia conceptual indicada, es lícito detenerse a examinar con mayor cautela en el hecho de que fue necesario esperar a que sean los ministros de educación los propulsores de la transformación universitaria; en consecuencia, la modificación no proviene de una iniciativa institucional propiamente endógena. El cometido manifiesto de llegar a adquirir un sistema de educación competitivo, atractivo para el resto del mundo, imprime un cariz polémico:

*"Puesto que la validez y eficacia de una civilización se puede medir a través del atractivo que tenga su cultura para otros países, necesitamos asegurarnos de que el sistema de educación superior europeo adquiera un grado de atracción mundial igual al de nuestras extraordinarias tradiciones culturales y científicas"* (Declaración de Bolonia, 1999).

Queda claro que se impone a la universidad su evolución para ser *atractiva*, lo que resulta poco evidente es cómo puede ser a la vez *inclusiva*. ¿Se puede pretender simultáneamente obtener estándares muy altos en cuanto a investigación, trabajos con repercusión internacional, alto grado de titulados en puestos de trabajo adecuados, y por otra parte, dedicar recursos y tiempo a que la Universidad tenga el acceso más universal posible, a paliar el fracaso académico, a adaptarse a las necesidades de estudiantes y profesores?<sup>2</sup> Esta es una pregunta crucial que debería ser planteada como parte constitutiva del Tratado, si quiere ser, además de eficaz, igualitario y democrático. El estado de la Universidad no es únicamente consecuencia del contexto social en el que está inscrita. Es, al mismo tiempo, generador, o bien catalizador de cambios sociales. Entonces, la entidad educativa debe generar, sobre todo, **cambio** en el sentido de *ruptura* que Krotsch expone, a fin de no caer en la naturalización de las lógicas perpetuadas por un grupo poderoso de la sociedad, como si esas mismas lógicas fuesen la única vía de alternativa para todos. La Universidad es un estado dinámico relativamente estable, hasta que un

---

<sup>2</sup> Esta inquietud central es formulada intensivamente en el espacio Alternativa Universitaria dependiente de la Universidad de Valladolid: *El proceso de Bolonia en Profundidad*, Boletín n° 1 y 2, noviembre 2005.



conjunto de factores obligan a una reestructuración parcial o total; no obstante, resulta imprescindible tener en claro cuál es el **proyecto institucional** que se desea alcanzar, ya que no basta con un programa de medidas adaptadas a una coyuntura socioeconómica. Las Empresas no deben reemplazar a las instituciones, por lo mismo se vuelve ineludible la recuperación del sentido de institucionalidad<sup>3</sup> tan desestimado y omitido en los últimos tiempos. En la Universidad se corre el riesgo de que pasemos de ser estudiantes a clientes, de obtener conocimientos a obtener habilidades exclusivamente para el mercado laboral. La Universidad no puede entenderse en términos de competencia, por la sencilla razón de que la educación es un *derecho colectivo*, la garantía básica para el goce de otros muchos derechos, y no un bien del mercado, es decir, una oportunidad individual para el más apto.

Con respecto a la modificación del **proceso de enseñanza** se desprenden innovaciones que pueden significar grandes ventajas si se construyen ciertas precisiones frente las metas esbozadas. Así, los planes de estudios propuestos tendrán en cuenta el tiempo total, no exclusivamente el cursado -reducido ampliamente- que el estudiante dedica en el aprendizaje. La deliberada intención de centrar la perspectiva en el *estudiante*, puede resultar de gran provecho para repensar aquellas concepciones anquilosadas (como por ejemplo “las clases magistrales”) que obstruyen la introducción de novedades más congruentes con las expectativas y necesidades que el estado actual de la Universidad invoca. Por otro lado, el fomento de la movilidad de los estudiantes, investigadores, e incluso, docentes, mediante un sistema homologable de reconocimiento y acumulación de créditos, representa un paso adelante en lo que toca al provincialismo intelectual de las antiguas estructuras. Sin embargo, muchos cuestionan estas modificaciones que hacen del proceso de aprendizaje un férreo trabajo de formación permanente y de tiempo completo; características que derivarían, entre otras cosas, en el impedimento de tener un empleo paralelamente al desempeño de una carrera universitaria. Consecuentemente, un gran número de jóvenes se vería imposibilitado de continuar estudios en el nivel superior.

Otro punto interesante que se extrae de las novedades de la reforma, es el hincapié en la **técnica** y el **método** (destrezas, habilidades, procedimientos) antes que en los conocimientos en sí, lo cual representa un viraje en la tradicional transmisión de saberes. Hasta cierto punto, esto constituye la oportunidad de generar el equilibrio necesario entre la tensión “**formación general / formación especializada**”, pudiendo dosificar así los defectos que provocan los extremos de tal disyuntiva. Si se piensa en el ritmo vertiginoso del cambio que atraviesa la sociedad postindustrial (tal como la describe

---

<sup>3</sup> Un interesante discurso pronunciado por Rolando García, ex decano de la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales de la UBA, resultó en mi lectura el motor disparador de este criterio del cambio como “constructor de nuevos posibles”. Fuente: El Arca del nuevo siglo – N° 60 - Diciembre 2006.

Lyotard) la posibilidad de una mejor inserción sería beneficiada con el desarrollo de la capacidad creativa que conduce a la comprensión de la estructura profunda de las ideas. Es necesario, pues, focalizar al *método* no sólo como vía de adecuación a las versátiles demandas del mercado, sino principalmente, entendido como exploración y desarrollo para adquirir la capacidad de formulación creativa del cambio.

En su libro *Reforma de la Educación* Daniel Bell (1970) puntualiza este enfoque en los siguientes términos:

**(...) la comprensión de una disciplina y la preparación en el método. Sólo de esta manera puede el hombre relacionar la labor particular con el campo intelectual general, adquiriendo así suficiente agilidad mental y movilidad de aptitudes, para pasar de un problema a otro en la creciente evolución del conocimiento mismo. (Bell, 1970 :156)**

El autor entiende que la disyuntiva entre formación general/especializada no se define como “educación que ve ante todo la vida del estudiante como un ser humano y un ciudadano responsable” frente “al adiestramiento profesional”, respectivamente. De hecho, no cree que esta oposición sea irreconciliable, ya que observa el lazo común entre ambos en el énfasis dado a *una indagación conceptual*. Desde esa perspectiva, *el adiestramiento no puede ocuparse de técnicas en sentido estricto, sino de los fundamentos del conocimiento mismo* (:157). De modo que, los conceptos de una determinada disciplina deben ser vistos como una indagación fluida, que propicie la reformulación y corrección permanente para hacer frente a nuevos problemas. Remarcar, entonces, el *cómo se aprende* conjuntamente con la formación exploratoria del método y la disciplina, entrenamientos éstos que no deben excluir la *responsabilidad* propia de un juicio maduro y autónomo en lo que toca a los cimientos mismos del saber. En suma, es definitoria la función de la universidad como *institución social* – fomentada en la conciencia y trascendencia del proyecto propio que la moviliza-, a fin de erradicar la aparente separación entre estructura social y cultura, y propiciando de ese modo la edificación de “redes de sentido” en la sociedad conjunta.

En lo que respecta a la financiación educativa, uno de las iniciativas de esta reforma fue recapitalizar la Universidad diversificando los fondos, lo cual deja lugar a conjeturas sobre aranceles por parte de los estudiantes y la incidencia creciente de empresas privadas. Llegados a este punto, debe entrar en juego otra de las problemáticas esenciales en materia de educación: la redefinición de **las relaciones entre Estado-Universidad**.

El EEES deberá contar con una cantidad importante de recursos para lograr los objetivos declarados, así, la movilidad, la exclusividad pretendida en materia de tiempo, los estudios del segundo nivel (posgrado), etc, se suman a la lista de las demandas indispensables del estudiantado, puesto que si ya resultaba dificultoso alcanzar la culminación de una carrera en el nivel superior, ahora los requisitos que se imponen reducen considerablemente las posibilidades de la mayoría. En consecuencia, el proceso supone un giro en la política de financiación y becas. Por su parte, la agudeza opositora profetiza un viraje hacia una de las formas de la privatización: la imposición de radicales condiciones en el acceso a la Universidad, la inversión de corporaciones interesadas en el mercado del conocimiento, la distribución de becas y subsidios a un grupo solvente, cuyo perfil es compatible con los intereses de los grupos hegemónicos.

Un juicio discrepante como el de Miguel Candel (profesor de Historia de la filosofía antigua y medieval en la Universidad de Barcelona), observa en la armonización y convergencia de titulaciones del Espacio Europeo de Educación Superior un *paralelismo* evidente con el Espacio Económico Europeo:

*“(...) el aumento constante de titulados superiores, en su mayoría ya no procedentes, de la elite social, crea una presión insostenible sobre el mercado laboral. En efecto, la disonancia creciente entre títulos obtenidos y empleos ofrecidos genera, por un lado, en los estudiantes una frustración que puede acabar deslegitimando los mecanismos en que descansa la actual división del trabajo; y produce, por otro lado, entre los empresarios una progresiva resistencia a financiar con sus impuestos la formación de cuadros que ya no necesitan.”*<sup>4</sup>

En la misma dirección, cabe destacar el texto: *Los aspectos ideológicos y políticos de la propuesta del neoconservadurismo* (Pavigliamiti, 1991: 16-32). La autora enfrenta las características del *Estado Asistencial* a la doctrina neoliberal como concepción negativa del Estado, es decir, el Estado intervencionista de las *democracias progresistas* frente a la nueva derecha o el *Neoconservadurismo* predominante en nuestra época. Para esta última concepción política, el único regulador del funcionamiento de las sociedades es “el libre mercado”. A través de una crítica a la democracia moderna, el Neoconservadurismo justifica el tránsito de la centralidad de las prestaciones estatales hacia la estrategia del manejo de subsidios dirigidos a individuos “competentes” y no ya a las instituciones mismas. El discurso legitimador de poder en la sociedad contemporánea enfrenta justicia social a libertad individual, mercado a Estado Asistencial, bienestar colectivo a individualismo adquisitivo, y por ende, salud, enseñanza pública (ambos en el abandono a falta de políticas públicas y debido a

---

<sup>4</sup> Fuente: Sin Permiso - 02.12.2007 <http://www.iade.org.ar> - Página 3

permanentes reajustes) a servicios privados de alta calidad. La disminución de los fondos destinados al sistema de educación pública de las últimas décadas refleja un sensible retroceso en aquella parte del impuesto a las ganancias que se destina los establecimientos públicos de enseñanza superior, lo cual puede estimarse en el visible contraste entre la riqueza de las universidades privadas y los problemas de las casas de estudio públicas, inducidas a entrar en una misma lógica: la recurrencia al “mecenazgo”, sobre todo, para financiar investigaciones específicas.

La sociedad definida como postindustrial, postmoderna, propia de la era de la Revolución Científica y Tecnológica, ha dejado de promocionar al individuo como *unidad social*, en cambio, lo ha convertido en *masa*. Si “*el lugar del saber es reducido a mera técnica al servicio del progreso y organización de la información, respecto del cual se busca la mayor eficacia y productividad con mínimo coste y gasto de energía*” (Reigadas, 1987: 181), la incidencia que tiene en esta transformación la “**pedagogía**” ejercida por el poder transnacional es, en efecto, profunda y expansiva. En esta misma dirección, Reigadas sostiene que una estrategia de poder fundamental de las corporaciones transnacionales consisten en extremar *la tensión entre el poder económico y el poder político*, ya sea *debilitando progresivamente a los Estados como fuentes de decisión política*, ya sea *ampliando el poder de los Estados de las sociedades centrales*. (: 184)

Por su parte, la catedrática de Filosofía y miembro del “Foro Madrid”, Luisina Castiglioni, advierte los riesgos que se corren en este proceso dominado, según ella, bajo la égida de la privatización. Vale la pena citar su punto de vista in extenso:

*“Se trata, por una parte, de capacitar el futuro ‘capital humano’ bajo la premisa de que los conocimientos que el alumno/a va a recibir son una especie de ‘capital’ que le permitirá optar a un mejor puesto de trabajo y que, por tanto, debe ‘pagar’ con un desembolso previo privado, pues privados serán los beneficios que obtenga posteriormente en el ejercicio de su profesión, siendo sólo responsabilidad suya si no lo rentabiliza adecuadamente. Por otra, se trata de producir bienes intangibles cuya inserción en los mecanismos de la apropiación privada queden garantizados a través de las patentes y de los conciertos con las empresas antes de su obtención. Como consecuencia de todo ello las autoridades públicas se desentienden de la financiación. Ciertamente es que los enormes gastos de estas instituciones desbordan en ocasiones los limitados presupuestos de los poderes autonómicos pero, como en tantos otros aspectos de la vida social, la tendencia es dejarlas a merced del mercado, de modo que cada universidad se autofinancie, cosa que sólo puede hacer en la medida en que la enseñanza sea pagada por los alumnos –usuarios del servicio– y que las empresas u otros organismos financieros se interesen por los productos que generan esas especiales empresas: las capacidades desarrolladas en los alumnos –futuros*

trabajadores- (“habilidades y competencias”) y los conocimientos susceptibles de ser rentabilizados, para lo cual deben estar convenientemente protegidos.”<sup>5</sup>

En cuanto al tema financiación, hace falta dejar oír las voces de la vereda de enfrente, es decir, las palabras de sus defensores, a fin de comprender mejor aún las paradojas e interrogantes que arrastra el nuevo diseño de la educación superior. La mayoría de los que ven con mirada favorable dicha reorganización, coinciden en que ésta contribuye al desarrollo de una mentalidad de la *diversidad y riqueza cultural*, y fundamentalmente, es coherente con el actual proceso de *globalización*. Por lo tanto, es una urgencia impostergable si lo que se quiere es ponerse al día con el devenir educativo mundial; sin olvidar que, ven allí la respuesta al desequilibrio entre oferta y demanda profesional. Por otra parte, los resultados positivos son previsibles ya que el nuevo sistema es similar al que ya fue llevado a cabo *exitosamente* en China, Norteamérica, entre otros.<sup>6</sup>

Daniel Peña, rector de la Universidad Carlos III de Madrid arremete contra las, a su criterio, infundadas acusaciones:

*“Bolonia se relaciona con la privatización de la universidad y su sumisión a los intereses empresariales. Esta acusación es sorprendente, ya que la única referencia económica en los documentos oficiales del proceso de Bolonia es una recomendación a los gobiernos europeos para que financien adecuadamente a sus universidades. También, se aprovechan los nuevos créditos para anunciar una mercantilización de la enseñanza, distorsionando una de las mejoras importantes del nuevo sistema: contabilizar la dedicación total real del estudiante a cada materia en los créditos ECTS y establecer métodos de control para asegurar que se verifica lo planificado.”<sup>7</sup>*

Los promotores el Proceso de Bolonia esgrimen como argumento central la oportunidad de introducir transparencia y racionalidad en las actividades docentes, abrir nuestras universidades a Europa y al resto del mundo, favorecer la interdisciplinariedad y la internacionalización y mejorar los sistemas de organización y de toma de decisiones. En suma, la aplicación de las medidas del Tratado puede significar un referente de calidad para los estudiantes de todo el mundo. Frente al cargo que se le imputa en referencia al elitismo y mayor costo del nuevo sistema de enseñanza universitaria, la defensa abjura de esta afirmación alegando que al no existir datos concretos que la justifiquen se trata de un ataque insostenible, al tiempo que renuevan la denuncia contra los críticos por manipular la información y esconder que el EEES ya cuenta con el apoyo activo de los estudiantes.

---

<sup>5</sup> Fuente: Periódico DIAGONAL - 06.02.2008 <http://www.iade.org.ar>

<sup>6</sup> Esta postura mueve a preguntarnos sobre la dirección del curso de la Historia: ¿debe ser idéntico para todas las naciones? Es manifiesto un cierto determinismo en ese criterio que proclama “acomodarse al mundo”, o más bien, acomodarse a los imperativos de los países centrales.

<sup>7</sup> Fuente: Artículo publicado en ELPAÍS.com- Educación, 16.06.2008.

# El Proceso de Unificación de la Educación Superior en Europa y su paralelismo en Latinoamérica

La intersección entre Europa y Latinoamérica viene siendo moldeada por la estructura socioeconómica que impone el programa neoliberal, sin embargo, en la medida en que este mismo programa es el producto de una política imperialista, es fácil descubrir el abismo que separa a ambos continentes con respecto al lugar que ocupa cada uno dentro del mapa planetario.

En este contexto, se generalizan las políticas educativas cuyos ejes están orientados hacia la descentralización física y funcional de los servicios, con el propósito de mejorar la calidad de los mismos. Así, el reforzamiento del mecanismo de **evaluación** junto a esta creciente **descentralización** del poder constituyen las principales tendencias de las reformas universitarias en Latinoamérica a partir del '80.<sup>8</sup> Desde esta fecha en adelante, en la ES de nuestro continente se hace evidente la transferencia del modelo anglosajón a través de reformas principalmente heterónomas, cuyo centro de irradiación es el mercado y la adecuación de la educación en torno a esta lógica. En efecto, la agenda externa y los informes sobre los países en desarrollo llevados a cabo por organismos internacionales (como por ejemplo el Banco Mundial, UNICEF, BID, etc.) conquistan una presencia cada vez más visible en la disposición de políticas públicas. El nuevo modelo, entonces, presupone la incapacidad de las instituciones para autorreformarse:

**La época de reformas y de internacionalización y globalización de las políticas educativas marca una tendencia que parece ser una vuelta al modelo de “préstamo e importación” tan ligado al contexto del colonialismo. (Krotsch, 2001: 23-24)**

Esto genera contradicciones profundas en la región, las cuales están íntimamente ligadas a la discontinua inserción en el proceso de la economía mundial, pues, la ubicación de nuestras universidades en esta coyuntura es puesta en el lugar de una *crisis de función y legitimación*.<sup>9</sup> La necesidad de contemplar la problemática social en las estructuras y el funcionamiento de las

---

<sup>8</sup> En nuestro país este giro es impulsado por la Ley de Educación Superior de 1995, cuyo eje es la transferencia del control hacia organismos mediadores entre el Estado y la universidad con el objeto de mejorar la calidad a través de la evaluación institucional tanto interna como externa. De ahí que se hable de un “gobierno policéntrico” del espacio de educación superior actual cuya lógica desplaza al tradicional poder céntrico a través de entidades amortiguadoras, tales como CONEAU, SPU, CIN, entre otras.

<sup>9</sup> Martin Trow (1996) analiza para el caso de Inglaterra la articulación que se promovió desde el gobierno entre evaluación, mercado y desconfianza: “la implantación de la evaluación fue acompañada de una política de promoción de la desconfianza en relación al funcionamiento de las universidades que no necesariamente era compartida por el público (Krotsch, 2001: 179)

instituciones constituye el mayor desafío del compromiso educativo en Latinoamérica. Aún así, durante los últimos años, la articulación con lo social estuvo marcada por un proyecto que asimila empresa y saber, bajo el supuesto de que esta reciprocidad puede ser de mutuo beneficio tanto en lo financiero como en la transferencia de tecnología. Cabe preguntarse si los irregulares ritmos de cada uno de los ámbitos involucrados podrán desembocar en una ventajosa situación. La creciente segmentación social pone en duda la equidad de las políticas de descentralización en tanto que resulta cuestionable el supuesto de *racionalidad* concebida por los nuevos mecanismos en la transferencia del control y autoridad.

De modo que, el tránsito de la planificación a la evaluación marca el nuevo giro de las políticas públicas donde la autonomía de las instituciones debe evaluarse desde la eficacia de los resultados obtenidos. En esta particularidad se puede observar la estrecha ligazón que guardan las reformas del período con el Tratado de Bolonia, pues, tanto en Europa como en América Latina, **los procesos de evaluación y acreditación de la calidad** se han constituido en una base importante para hacer posibles los avances en materia de integración regional y de articulación de una Educación Superior “competente”. Asimismo la peculiaridad del desarrollo curricular y disciplinario actual en la región reside también en su marcada **especialización**, en simultaneidad con la creciente impronta de lo **interdisciplinario**.

**Sin comprometerse con el proceso y con una imagen de futuro previsible, como lo hacía la planificación tradicional de la década del cincuenta, este mecanismo de regulación de la calidad se posiciona a posteriori de las prácticas; se propone mediar la relación entre el público y la universidad, sustituyendo a la tradicional confianza. (...) Esta centralidad educativa de la evaluación de la calidad (...) tiene que ver con los espectaculares cambios que se viven en el entorno socioeconómico mundial: la globalización de la economía, la creciente competencia entre las economías nacionales y regionales, el debilitamiento de los Estados nacionales y de su capacidad de controlar y diseñar estrategias de desarrollo a mediano y largo plazo... (Krotsch, 2001: 179)**

Como se viene señalando, en los países de nuestro continente la globalización es visiblemente fragmentada, por esta razón la imperiosa competitividad a desarrollar deberá hacer frente a los graves problemas de equidad pendientes, los que parecen más bien profundizarse con el correr del tiempo. La situación transnacional, el crecimiento explosivo de la demanda social por la educación a partir del '60, fueron dándose con cierta similitud en nuestra región y en Europa; sin embargo, este desarrollo presenta una diferencia radical en América Latina debido a su mayor pobreza y su menor tradición académica, por lo cual la absorción de la demanda tuvo consecuencias muy distintas. Este punto se vincula a la ineludible construcción de una sólida pertenencia local de la universidad.

Las nuevas formas de integración - tal como el MERCOSUR- se presentan como paradigmas del proyecto de convergencia en la región, evidenciando un *asociacionismo* que parece responder a una doble directriz: *la optimización de complementariedades y la participación con cooperación*. En este sentido, ya existen numerosas tentativas de avanzar hacia un proceso de convergencia en el continente, orientadas a la posibilidad de adaptar los beneficios de la movilidad, de la comparabilidad de los títulos, y consecuentemente, forjar una interacción asidua entre la región y Europa para lograr de esa manera superar las barreras locales y nacionales. Tal es así que en junio del 2004 se realizó el Congreso Internacional “*América Latina y Europa ante la Convergencia de los Sistemas de Educación Superior*”<sup>10</sup>, el mismo fue auspiciado por la Comisión Europea, la IESAL/UNESCO, la Secretaría de Política Universitaria del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación Argentina, el Consejo Ínter Universitario Nacional (CIN), el Consejo de Rectores de Universidades Privadas de la Argentina (CRUP), la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), la Organización Universitaria Interamericana (OUI), el Grupo Columbus, la Asociación Universitaria Latino Americana (AULA), la Asociación de Universidades Latinoamericanas para la Integración (UALPI) y Universia Argentina; contando además con la participación de más de cuatrocientos especialistas de ambos continentes. Este hecho evidencia la rapidez de la implementación y expansión del proceso de Bolonia, a pesar de no haberse gestado aún un debate colectivo y público sobre sus probables efectos sociales.

En un artículo publicado en *Le Monde diplomatique*<sup>11</sup> se hace un particular monitoreo de la transformación de las universidades a través de una mirada crítica que denuncia el remedo *caricaturesco* del modelo anglosajón, en tanto que el mecanismo de descentralización es percibido como un “*bonapartismo de los presidentes apoyados sobre redes locales y empresas inversoras o clientes (formación permanente, contratos de investigación, etc.)*”. Entonces, puede pensarse que las urgencias que impone la adaptación constante a los imperativos del mercado instala una lógica contable que influye sobre la gestión del personal, la política de las matrículas, las creaciones y supresiones de materias, el llamado a asociarse con el sector privado, la política de evaluación de los docentes e investigadores asociados a la institución. Estos modelos parecen no tomar en cuenta que las universidades reformadas, no disponen todas de los mismos instrumentos para hacer frente a la nueva competencia.

---

<sup>10</sup> Norberto Fernández Lamarra compiló las ponencias y discusiones llevadas a cabo durante este congreso en *Educación Superior. Convergencia entre América Latina y Europa*.

<sup>11</sup> Charle, Christopher: “Empresas académicas”, en *Le Monde diplomatique*, año IX, n° 99, París, septiembre 2007.



Llegados a este punto, en el recorrido trazado para el análisis del Tratado de Bolonia, es lícito formularse la siguiente pregunta: ¿esta suerte de “*darwinismo educativo*”<sup>12</sup> amenaza con legitimar y naturalizar las fracturas sociales?

---

<sup>12</sup> Palabras del mismo Christopher Charle (Universidad de París I-Pantheón-Sorbonne, Institut Universitaire de France, presidente de la Association de Réflexion Sur les Enseignements Supérieurs et la Recherche (Areser)).

## Conclusión

La pregunta formulada al final del apartado anterior abre un debate que arroja luz sobre otra cuestión esencial: el estado de **autonomía**<sup>13</sup> de las universidades. Resulta claro que si las políticas normativas actuales implican la supresión de uno de los últimos espacios críticos del orden establecido, la legitimación de las desigualdades sociales sería una consecuencia fatal de la aplicación ciega de los supuestos de esta reorganización.

El paradigma auspiciado por las reformas que moldean a la universidad actual, parece más bien favorecer a la renovación del perfil *profesionalista*<sup>14</sup> de la universidad tradicional, hecho que el requerimiento de eficacia y calidad de mercado no hará más que incrementar. Al parecer, bajo las actuales condiciones de apertura y globalización de la economía, se tiende a perpetuar los límites que impidieron, históricamente, constituir un sistema de innovación científica y tecnológica que vinculara a los actores de la producción y la educación (Krotsch: 187-188). Evidentemente, la problemática reside en que las nociones de apertura al gran público y calidad se perciben como antagónicas.

El deseo de acceso universal al saber, la autonomía de gestión, el valor atribuido a la inversión pública, la apertura a los movimientos sociales, los puentes entre investigación de punta e instrucción pública, los objetivos humanistas y culturales: son los basamentos de la producción de la universidad entendida como generadora de condiciones igualitarias en la aplicación de los saberes impartidos. Entre otras cosas, se vuelve impostergable la revalorización de las profesiones ligadas a las necesidades básicas, una universidad más permeable a tomar en cuenta las necesidades sociales vinculadas a la organización y creación de nuevas fuentes de trabajo, investigación y formación en el campo de la salud, vivienda, aprendizaje, para dar alternativas a las poblaciones más desprovistas.

Mientras no se resuelva la desconexión con las urgentes necesidades de la sociedad civil, será difícil gestar un cambio entendido como *ruptura* del modelo estructural de la economía dependiente. En este sentido, es imprescindible recuperar el motor que estimuló a la Reforma del '18.

**“Sin una reforma social no se puede hablar de una democracia universitaria”**

**Deodoro Roca**

---

<sup>13</sup> El concepto de autonomía entendido fundamentalmente como una relación particular entre universidad y poder central.

<sup>14</sup> El modelo profesionalista indica la perduración de la estructura educativa diseñada a fin del siglo XIX en nuestro país como dispositivo del proyecto político operante, más específicamente, del modelo socioeconómico agroexportador.

# Bibliografía

BELL, Daniel (1970). *“Reforma de la Educación”*. México, D.F., Editorial Letras, S.A.

BRUNNER, José Joaquín (2008). *“El proceso de Bolonia en el horizonte latinoamericano: límites y posibilidades”*. Revista de Educación, numero extraordinario, España.

CANDEL, Miguel (2007). *“Universidad: Bolonia siglo XI – Bolonia siglo XXI. Descanse en paz”*. Editorial Sin Permiso.  
[www.sinpermiso.info/textos/index.php?id=1537](http://www.sinpermiso.info/textos/index.php?id=1537)

CHARLE, Christopher (2007). “Empresas académicas”. Periódico *Le Monde diplomatique*, año IX, n° 99, París, septiembre 2007.

EUROPEAN COMMISSION (2007). *“ECTS - European Credit Transfer and Accumulation System”*. Education and Training.  
[http://ec.europa.eu/education/programmes/socrates/ects/index\\_en.html](http://ec.europa.eu/education/programmes/socrates/ects/index_en.html)

GALCERÁN, Montserrat (2008). *“¿Tiene la Universidad algún interés para el capital?”*. Periódico Diagonal, Madrid España.  
[www.diagonalperiodico.net/spip.php?article5238](http://www.diagonalperiodico.net/spip.php?article5238)

KROTSCH, Pedro (2001). *“Educación superior y reformas comparadas”*. Bernal, Argentina, Universidad Nacional de Quilmes Ediciones.

LYOTARD, Jean-Francois (1995). *“La condición postmoderna”*. R.E.I. Argentina S.A., Buenos Aires.

MICHAVILA, Francisco Y PAREJO, José Luis (2008). *“Políticas de participación estudiantil en el proceso de Bolonia”*. Revista de Educación, numero extraordinario, España.

MIGNONE, Emilio (1986). *“Relaciones entre el Sistema Político y el Sistema Educativo”*. Buenos Aires, Editorial Docencia.

Ministros de Educación de Francia, Alemania, Italia y Reino Unido reunidos en Soborna (mayo 1998). *“Soborna Joint Declaration”*. Paris  
[www.bologna-berlin2003.de/pdf/soborna\\_declaration.pdf](http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/soborna_declaration.pdf)

Ministros de Educación Europeos reunidos en Bolonia (junio 1999). *“The Bologna Declaration of 19 June 1999”*. Itlaia  
[www.bologna-berlin2003.de/pdf/bologna\\_declaration.pdf](http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/bologna_declaration.pdf)

PAVIGLIAMITI, Norma (1991). *“Neoconservadurismo y educación”*. Editorial Libros del Quirquincho, Buenos Aires.

REIGADAS, María Cristina (1987). *“La sociedad planetaria y el control tecnológico. Interdependencia y dependencia en el sistema mundial”*. Identidad cultural, ciencia y tecnología. Aportes para un debate latinoamericano. García Cambeiro, Buenos Aires.



## Ing. Ezequiel Porta

### Acerca del Autor

Ezequiel A. Porta nacido en María Susana, Sta. Fe, es Ingeniero en Sistemas de Información (ISI) graduado en la Universidad Tecnológica Nacional, Facultad Regional Rosario.

En la actualidad se encuentra realizando la Maestría en Docencia Universitaria en dicha Facultad Regional, donde además se desempeña como docente en la carrera de ISI en las asignaturas Habilitación Profesional y Tecnologías de Desarrollo de Software IDE, ocupando en esta última la función de Jefe de Cátedra.

Además ha ejercido la docencia en la Universidad Tecnológica Nacional, Facultad Regional Río Grande y en el Instituto privado I.D.E.A.S. Net de Rosario.

En el plano profesional privado se encuentra desarrollando software para la compañía californiana Primero Systems en tecnologías ASP.Net y SQL Server.

(Para más datos ver [www.linkedin.com/in/eporta](http://www.linkedin.com/in/eporta))

---