

# Bolonia 15 años después

Agustín Cernuda del Río, Miguel Riesco Albizu  
Departamento de Informática  
Universidad de Oviedo  
{guti, albizu}@uniovi.es

## Resumen

Generalmente se señala la Declaración de Bolonia de 1999 como el comienzo del tránsito, hacia el Espacio Europeo de Educación Superior. Este no podía sino ser largo y complejo, y las universidades españolas han estado inmersas en una vorágine de cambios que afectan a muchos aspectos de su funcionamiento: planes de estudios, métodos docentes, títulos, contratación de profesorado... incluso, de manera muy relevante, a la concepción misma de la Universidad y su papel en la sociedad. Después de este proceso de quince años que ha transformado la universidad española y ha absorbido gran parte de sus energías, parece indicado echar la vista atrás, salir por un momento del torbellino y reflexionar en primer lugar sobre el camino que se debía recorrer, y en segundo lugar sobre si estamos en el punto al que se proponía ir hace quince años o en otro sorprendentemente distinto.

## Abstract

The Bologna declaration of 1999 is generally accepted as the starting point of the transition towards the European Higher Education Area. Such a transition was bound to be a long and winding road, and Spanish universities have been indeed involved in a whirlwind of changes affecting many of its areas of operation: study plans, teaching methods, degrees, hiring... They substantially affect the very conception of the university and its role in society.

After this 15-year process that has transformed Spanish universities and consumed a big share of their energy, it seems reasonable to look back, get out of that whirlwind for a moment and think carefully about where we've arrived and where we were intended to be 15 years ago.

## Palabras clave

Bolonia, Espacio Europeo de Educación Superior, resultados del proceso.

## 1. Introducción

El proceso de creación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) es básicamente político; como tal, se plasma en directrices que marcan el comportamiento de los ciudadanos administrados.

La educación superior es un concepto vasto y complejo, y cualquier discusión global sobre ella lo será. Tratar la política asociada implicaría, además, abordar cómo debería ser la educación superior y por qué. Un análisis profundo de Bolonia requeriría, pues, un formidable nivel de erudición, sería largamente discutible en cada uno de sus aspectos, y en todo caso tendría una extensión inmanejable.

Volviendo a la dimensión política del proceso, sí es cierto que tras la moral, las motivaciones iniciales, las directrices, las negociaciones, la actividad legislativa, la dotación económica, la puesta en práctica, etc., hay unos resultados directos sobre los ciudadanos, supuesto fin de toda actividad política. Estos resultados son igualmente difíciles de caracterizar y analizar, pero al menos son visibles.

Tras quince años de reforma universitaria y de la Informática en particular, cinco años después de haberse inaugurado oficialmente el EEES, parece oportuno reflexionar sobre la situación.

Durante este período muchos profesores han asumido, además de su docencia e investigación, el peso aplastante de redefiniciones, auditorías y acreditaciones, persiguiendo en todo momento múltiples objetivos. Se hace difícil decir qué era Bolonia y qué había que hacer.

La reflexión que se plantea aquí tiene dos partes: lo que había que hacer y no se ha hecho, y lo que no había que hacer pero se ha hecho. En un primer apartado se pretende recordar y evaluar lo que realmente emanaba de Bolonia; posteriormente, señalar transformaciones asociadas a Bolonia que, bien mirado, nunca estuvieron en la agenda. Se termina con unas breves conclusiones, que por supuesto distan mucho de poder ser definitivas<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Por las características particulares de este artículo y sus referencias bibliográficas, se ha considerado que lo más útil era ordenar estas cronológicamente.

## 2. Los objetivos originales

El eje de todas estas políticas es una sucesión de declaraciones escritas de representantes políticos. La declaración de Bolonia de 1999 [4], que da nombre al proceso, se toma como su inicio.

Se considera su precedente la Declaración de La Sorbona de 1998 [3], que firmaron Francia, Alemania, Italia y Reino Unido, pero antes se había firmado el Convenio de Reconocimiento de Lisboa de 1997 [2], que establecía la obligación de reconocer las titulaciones y tiempo de estudio entre universidades salvo que la institución encargada del reconocimiento pudiese probar diferencias sustanciales. Todo esto se suele fundamentar en un antecedente más lejano aún: la Carta Magna de las universidades europeas, firmada en Bolonia en 1988 [1] por una conferencia de rectores.

La propia declaración de Bolonia es una declaración de ministros europeos de educación o sus representantes, y tras esa reunión se fueron produciendo encuentros periódicos para reevaluar la situación y marcar las nuevas directrices: Praga (2001) [5], Berlín (2003) [6], Bergen (2005) [7], Londres (2007) [11], Leuven / Louvain-la-Neuve (2009) [14] y Budapest / Viena (2010) [18].

Un recién llegado podría pensar que hablamos de directrices comunes, de una política clara y de tratados operativos, como las directivas europeas. Cualquiera que acuda a esos textos y los lea verá, quizá con sorpresa, que no hay nada de eso.

La Unión Europea siempre ha tenido que moverse en un difícil equilibrio entre la unificación y la diversidad. El proceso de Bolonia pretende establecer directrices y promover la convergencia, pero la UE no tiene competencias en Educación, el proceso en sí no es un tratado y, por tanto, no es vinculante. Es un acuerdo entre gobiernos (ni siquiera restringido a la UE), y de él no se derivan obligaciones legales para los estados firmantes. España ha adoptado varias reformas legales teóricamente motivadas por el proceso de Bolonia<sup>2</sup>:

- Ley Orgánica de Universidades (LOU, 6/2001 de 21 de diciembre).
- Real Decreto sobre el suplemento europeo al título (1044/2003 de 1 de agosto).
- R. D. sobre créditos y calificaciones (1125/2003 de 5 de septiembre).
- L. O. de modificación de la LOU (4/2007 de 12 de abril).
- R. D. de ordenación de enseñanzas universitarias (1393/2007 de 29 de octubre).
- Durante la redacción del presente artículo, el Consejo de Ministros (30 de enero de 2015)

aprobó un nuevo R. D. que modifica al 1393/2007 para permitir grados de 3 años.

El plazo final del proceso era 2010. En la reunión de Budapest-Viena de ese año, efectivamente, se dio por concluido y se lanzó oficialmente el EEES. Sin embargo, la convergencia no había terminado, ni mucho menos; en Leuven / Louvain-la-Neuve (2009) ya se marcaron directrices para la década siguiente, y los propios responsables reconocen, paradójicamente,<sup>3</sup> que el lanzamiento del EEES no implica que se consiguieran sus objetivos.

Puesto que el proceso no es normativo, la única fuente son los textos de las declaraciones. Sin embargo, son poco más que una expresión de buenas intenciones políticas, tremendamente vaga. Identificar directrices concretas es un ejercicio de interpretación, extrayendo grandes implicaciones de pequeñas frases que se escribieron con intención neutral y diplomática. Por ejemplo, la Carta Magna de 1988, tan citada como precedente, planteaba poco más que promover la movilidad y no ofrece fundamento sólido para lo que se firmó en 1999.

En cada reunión bianual se abordan más o menos los mismos temas, y buena parte del contenido es prácticamente intercambiable entre una declaración y otra. Son escasísimas las instrucciones concretas y verificables. No resulta, pues, sorprendente que se considerase (casi cínicamente) cumplido el objetivo de crear el EEES en 2010, cuando es obvio incluso para sus autores que el proceso está muy lejos de haber concluido y los retos de la década siguiente coinciden casi punto por punto con los de la declaración de 1999. La Carta Magna de 1988 se centraba en la movilidad, y en la reunión de 2009 se fijó para 2020 un objetivo... de movilidad.

De las declaraciones, por más que tengan una supuesta finalidad de revisión, no puede obtenerse una visión real de lo sucedido en el proceso. A nivel institucional, existe un *Bologna Follow-Up Group* (BFUG) y multitud de reuniones periódicas sobre temas concretos (los *Bologna Seminars*), pero resulta muy reveladora la serie de publicaciones realizada por la European Student's Union (ESU, anteriormente ESIB) titulada *Bologna with student eyes* (BWSE) [8, 12, 15, 21]. Son estudios centrados en el punto de vista de los estudiantes, pero contienen muchos más hechos concretos que las declaraciones de los ministros y resultan un contrapunto muy necesario a los informes del BFUG.

Bolonia mencionaba seis áreas de actuación, cinco de las cuales se evalúan en los apartados siguientes (la sexta, sobre dimensiones europeas de la formación superior, quedó con el tiempo un tanto desdibujada entre las demás).

<sup>2</sup> Curiosamente, el Convenio de Lisboa de 1997 no entró en vigor en España hasta finales de 2009.

<sup>3</sup> Web de Bologna Process – European Higher Education Area. Apartado *History*.  
<http://www.ehea.info/article-details.aspx?ArticleId=3>

## 2.1. Títulos legibles y comparables

El suplemento al título debía promover la competitividad del EEES y la empleabilidad de los egresados. Casi todos los países lo han implementado. Sin embargo, la declaración de Berlín (2003) establecía que todo graduado a partir de 2005 debería recibirlo automática y gratuitamente. Siendo una de las escasas instrucciones concretas del proceso, se ha incumplido con frecuencia [21, p. 107]. En España, el R. D. 1044/2033 establece que el suplemento se expedirá a petición del interesado, y no necesariamente de manera gratuita. Curiosamente, el Stocktaking Report 2009 [16] describe un panorama de amplio cumplimiento de las previsiones de Berlín, y considera que España cumple todos los criterios, mientras el BWSE 2012 [21] considera que sólo cumple uno de los tres. Viendo la legislación y examinando al azar procedimientos de solicitud de universidades españolas, parece que es BWSE quien se acerca a la realidad.

Respecto a la empleabilidad, ambas fuentes reflejan un claro fracaso en este sentido y un amplio desconocimiento de los empleadores.

## 2.2. Sistema basado en dos ciclos

Con otra nomenclatura, el sistema de ciclos planteado en Bolonia parece haberse cumplido formalmente. Pero cabe preguntarse si ha solucionado los problemas o creado otros nuevos.

Cuando empezó a hablarse de Bolonia, sus promotores presentaban como una anomalía a corregir (para "converger con Europa") el sistema español. Examinándolo, no siempre quedaba tan claro. No se fundaba en división estricta de grado y máster, pero había una división de facto. En Informática, la ingeniería técnica de tres años e ingeniería superior de cinco se asimilaban en cierta medida a esa idea.

Había diferencias; la ingeniería de cinco años no daba acceso al doctorado, por ejemplo. Y en teoría la titulación de tres años y la de cinco eran distintas, paralelas. Pero en la práctica era corriente el acceso de una a otra, así que el esquema se traducía en un ciclo de tres años que terminaba en un proyecto fin de carrera y que las empresas reconocían al ejercer la profesión, y la posibilidad de extender esa formación, terminando con un nuevo proyecto fin de carrera en otro título reconocible.

La situación actual en España es conocida. Es de los pocos países europeos cuyos grados son de cuatro años; el R. D. 1393/2007, en su artículo 12, fija la duración del grado en 240 créditos. Durante la redacción del presente artículo, el Consejo de Ministros (30/1/2015) remitió al Parlamento un R. D. que permitiría implantar grados de 3 años. España fue de los últimos países en implantar sus ciclos, adoptó uno de los esquemas menos compatibles con

el resto, y al parecer iniciará otra transición casi sin terminar la anterior, para volver a una situación más parecida a la de partida.

## 2.3. Sistema de créditos ECTS

Respecto a un sistema de créditos comparable y basado en el trabajo del alumno, al menos formalmente parece haberse avanzado, España incluida. Aunque en muchos casos la transformación haya consistido en fijar una mera equivalencia de unidades con los créditos antiguos, con frecuencia este concepto se ha desarrollado algo más; es práctica generalizada que se planteen objetivos de aprendizaje, competencias transversales y específicas, actividades, formas de evaluación, y no una mera enumeración de contenidos inertes.

Por supuesto, todo esto no se traduce necesariamente en un aprendizaje significativo, en una aplicación fiel de los principios puestos por escrito o en la erradicación de los criterios espurios en el *reparto* de créditos de los planes de estudios. Pero al menos se ha cambiado algo sobre el papel.

## 2.4. Promoción de la movilidad

Es un aspecto central del proceso desde la Carta Magna, y son constantes las referencias a la movilidad en las sucesivas declaraciones; además, los programas de movilidad de las instituciones europeas han tenido un indudable efecto. Pero se puede ver que los apartados sobre movilidad en sucesivas declaraciones son prácticamente intercambiables.

La única ocasión en que se deslizó un compromiso concreto y cuantificable fue en la declaración de Leuven / Louvain-la-Neuve de 2009. En ella se establece que "en 2020, al menos el 20% de los graduandos en el EEES deberían haber pasado un período de estudio o formación fuera de su país".

Resulta llamativo que en 2009 se lanzase un objetivo de movilidad para 2020 (cuando en 2010 se consideró alcanzado el EEES). Paradójicamente, Stocktaking 2009 no contiene cifra alguna sobre movilidad de los estudiantes. El Bologna Process Implementation Report de 2012 [20, p. 151] resulta casi cómico cuando dice: "El objetivo de movilidad del EEES se fijó antes de que los datos estadísticos disponibles pudieran expresar claramente la cantidad de estudiantes móviles en Europa y en el mundo. De hecho, el proceso de recogida de estadísticas necesarias para medir el progreso hacia el objetivo del 20% ha sido un tema de discusión relevante desde 2009. [...] las estadísticas necesarias sobre movilidad de créditos deberían empezar a estar disponibles a partir de 2013."

En BWSE 2012 [21, p. 30 y siguientes] se aporta la información que falta en otras fuentes. Afirman que los estados han empezado a prestar más atención a las estadísticas, aunque especialmente a las

estadísticas de flujo de estudiantes, a fin de equilibrarlos. En [17, p. 5] se describe algo inquietante: la movilidad se ve, cada vez más, como un mercado potencial, y no como medio para la igualdad de oportunidades académica y el desarrollo personal.

Ya lo apuntaban en 2005 [9], pero todavía en 2012 [21] los estudiantes (a través de varios informes) apuntan inequívocamente a la financiación como el principal obstáculo, y señalan que aunque Erasmus es el principal programa de movilidad, no representó más que el 1% de la matriculación de media en 2008/2009. Ese objetivo del 20% es, en su opinión, bastante ambicioso. También señalan que el 29% de los estudiantes *que reciben* una beca Erasmus la rechazan tras sopesar los costes. Para el 80% de los estudiantes, las becas cubrían menos del 60% de los gastos, y para el 30% ni siquiera cubría el alojamiento. Todo esto penaliza claramente a los estudiantes de clase media o baja. España es uno de los seis países que enviaron menos estudiantes Erasmus en 2012-2013 que en el curso anterior [25].

Resulta discutible considerar creado el EEES con éxito dadas estas cifras de movilidad y la relevancia que esta tiene entre los objetivos de Bolonia.

## 2.5. Calidad

Este ha estado entre los aspectos institucionalmente más visibles del proceso, porque todas las universidades han tenido que implantar un sistema interno de calidad, aunque en muchos casos hayan aportado poco a mejorar el proceso enseñanza-aprendizaje. Las sucesivas declaraciones reflejan los avances en este sentido (los *Standards and Guidelines for Quality Assurance* adoptados en Bergen 2005, el *European Quality Assurance Register for Higher Education* de 2008). En España se creó la ANECA (2002) y varias agencias autonómicas. Es evidente la influencia de la acreditación de profesorado y la evaluación de centros y títulos.

A pesar del impacto, no se puede decir que el sistema haya causado una mejora drástica en la calidad de la docencia [22]. El EEES se dice centrado en el estudiante; y el sistema de créditos, la definición de competencias y la idea de rendición de cuentas asociada a un sistema de control de calidad pueden haber motivado, indirectamente, cambios en la docencia. También indirectamente, el concepto de aprendizaje durante toda la vida ha auspiciado algunas iniciativas de mejora docente [19]. Los profesores han venido asociando el EEES con una enseñanza más práctica, con técnicas de aprendizaje significativo. Pero ha sido más iniciativa propia que otra cosa, ya que en la declaración de Bolonia no hay referencia alguna a técnica docente o a mejora de la docencia en sí misma.

En el caso de Informática, esto puede haber tenido menos impacto que en otros estudios, en la medida en que siempre ha sido una enseñanza necesariamente práctica. Antes de que llegaran las directrices de Bolonia, muchos centros estaban ofreciendo asignaturas en inglés, impartiendo seminarios sobre comunicación oral o realizando PBL. Bolonia reforzó estas prácticas docentes que ya se venían haciendo, pero el sistema de acreditaciones de calidad difícilmente puede haber tenido algo que ver. Si en el entorno empresarial, puertas adentro, los sistemas de calidad se consideran máquinas puramente burocráticas, no digamos en el mundo docente, donde no se ha avanzado prácticamente en la evaluación real de la calidad docente.

## 3. Los objetivos inventados

Aprovechando Bolonia, pues, algunos profesores han abordado una mejora de la docencia que no venía impuesta por el proceso [22]. Ha habido otros cambios colaterales, ideas que han venido de la mano de Bolonia sin tener por qué, que se han colado en el día a día de las universidades, han cuajado en el inconsciente colectivo, y seguramente no han estado sujetas al escrutinio adecuado.

Un análisis de la situación mundial y europea excedería largamente el ámbito de este artículo, pero parece evidente que se ha impuesto una concepción capitalista, economicista, de la política y las relaciones colectivas. En cualquier ámbito de discusión, la referencia a la *rentabilidad* deja todos los demás argumentos en segundo plano; algo que no es rentable no es sostenible y, por tanto, no tiene futuro. Se ha otorgado al balance contable la tradicional autoridad de las matemáticas, sin reparar en que todo depende de qué se contabilice y se mida.

Así se han impuesto, de la mano de Bolonia, conceptos empresariales que sacados de su contexto original deberían carecer de autoridad. La crisis económica y la corrupción política han servido a estos intereses, haciendo sospechosa cualquier inversión de dinero público y dando aún más fuerza a las posiciones *economicistas* [24].

La presente sección pretende señalar esas ideas, que perniciosamente han dado forma a la enseñanza superior, y promover una reflexión que quizás no se ha realizado convenientemente.

Debemos adelantar que a muchos lectores puede resultarles una colección de obviedades irritantes; así lo parecen cuando estas ideas se ponen por escrito y quedan a la vista. Pero sospechamos que, sin ese ejercicio de formulación y puesta en evidencia, estas ideas están más protegidas, más disimuladas, y mucho más aceptadas de lo que parece.

### 3.1. Una universidad no es una empresa

Resulta llamativo empezar con una afirmación que parece contradecir la realidad; en España, de hecho, existen universidades que son empresas. Pero en lugar de “hay universidades que son, además, empresas”, la idea que se ha extendido es “una universidad es una empresa, y la que no lo es, debería aproximarse a serlo”.

El fin de una empresa es ganar dinero para sus propietarios. No es honesto dulcificar esa afirmación, por muchos matices añadidos que admita. En una empresa sí que el balance económico de pérdidas y beneficios es central, y todo lo demás son objetivos colaterales o adicionales.

El fin de una universidad es expandir el conocimiento, ya sea mediante su difusión (docencia) o mediante su generación (investigación). La universidad debe convivir con intereses económicos, y de muchos otros tipos legítimos. Pero si algo queda de autónomo en las universidades, y algo de deseable en su autonomía (y esa Carta Magna que pomposamente se cita como motivación de Bolonia [1] incidía mucho más en la autonomía universitaria que en la movilidad), es porque se ha demostrado repetidamente que una universidad *sometida* a intereses de cualquier otro tipo degenera.

Una empresa que compite durante diez años, genera ganancias y desaparece antes de las pérdidas es un negocio perfectamente legítimo y exitoso para sus accionistas. Una universidad operando bajo esos parámetros sería desastrosa para la sociedad.

Claro que buena parte del conocimiento es económicamente útil. Claro que es posible cobrar por ese conocimiento (en forma de docencia o investigación). Claro que hay que imponer límites económicos a las universidades. Claro que algunas actividades se gestionan de manera más eficiente aplicando criterios o técnicas empresariales. Claro que la iniciativa privada es necesaria en la universidad.

El problema es que muchas técnicas, puntos de vista, esquemas de funcionamiento que son apropiados para una empresa que compite no son adecuados para una universidad, por la mera diferencia de objetivos entre ambas. Las empresas funcionan compitiendo y luchando entre sí; aman el secretismo y las patentes, y buscan dejar a sus rivales fuera del mercado. El conocimiento nunca se ha expandido de esa forma; la competición estimula, pero el conocimiento se expande principalmente colaborando, coordinándose, comunicándose y difundiendo todo lo posible. Lo que beneficia a los inversores perjudica a la sociedad.

Más aún, las empresas han venido satisfaciendo necesidades detectadas; hay cosas que son negocio, y otras que no. Pero hoy se diría que hay que ir hacia un tejido empresarial formado no por emprendedores que detectan oportunidades y llenan

vacíos, sino por empresas a cuya medida se moldea la realidad, para que todo pueda ser negocio. Parece que hay que crear las oportunidades para las empresas, y convertir en oportunidad lo que hasta ahora no lo haya sido.

Puede parecer blasfemo decir lo siguiente, pero lo lógico es que una universidad *pierda* dinero en los balances a corto plazo. Resulta un tanto absurdo exigir beneficios a una institución dedicada a labrar el futuro, una institución que invierte para que otros recojan esos beneficios mucho tiempo más tarde.

### 3.2. Los alumnos no son materias primas ni productos

Esa fiebre por convertir las universidades en “eficientes” empresas lleva a importar de manera indiscriminada y torpe conceptos y técnicas que tienen sentido en un contexto pero no en otro. Hoy se considera a las universidades fábricas de titulados, cuyas materias primas son los alumnos.

Procesar una materia prima puede ser difícil, pero al menos es predecible; los materiales obedecen leyes físicas inmutables y, en general, bien formuladas. Se pueden examinar las materias primas, establecer criterios de aceptación mensurables (generalmente basados en un puñado de variables) y rechazarlas sin causarles daño (sólo al proveedor).

Los alumnos no son predecibles. No siguen reglas matemáticas. No son entidades pasivas que suspenden toda su evolución personal durante los años de universidad. Y en Informática tenemos pruebas constantes de ello, como la inexplicable escasez de mujeres o el efecto llamada que los estudios tienen en muchos estudiantes que se encuentran lo que no esperaban y fracasan.

Si los alumnos no son materias primas, parece absurdo pretender que la universidad les está dando forma en un proceso predecible y controlable para generar un producto bien definido. Por más que lo nieguen, muchos gestores universitarios actúan como si fuera posible.

Pero la cuestión de las materias primas no es la única por la que los titulados no son productos. El enfoque es erróneo en su conjunto.

Un proceso de producción en el que no se genera un producto no tendría ningún sentido; la fábrica no tendría ningún fin salvo mantenerse a sí misma. Una universidad que no produjese titulados sería, obviamente, fallida en aspectos fundamentales, pero las personas que estudian en la universidad y no completan sus estudios pueden obtener un beneficio; de hecho, las universidades ofrecen formación superior no asociada a ninguna titulación (Bolonia ha incidido mucho, aunque sólo con bellas palabras, en la “formación durante toda la vida”). Y la investigación podría proseguir o, si hemos de creer a algunos *profesores*, incluso recibir un gran impulso

si se les liberase de *carga docente*. No sería como una fábrica que no produce nada.

Uno puede evaluar un producto y verificar los criterios de calidad. Puede rechazar productos defectuosos y hacer estadísticas. Pero eso no sirve, tal cual, para los titulados. Primero, porque el propio proceso de evaluación académica es una verificación, pero tiene lugar *antes* de que se obtenga el título. Es una paradoja relevante; el formidable problema de la evaluación no se va a resolver con metáforas traídas por un brillante ejecutivo de una trefilería. Cualquier forma idónea para medir la calidad de los titulados debería aplicarse ya durante el proceso de formación. Esta cuestión compromete la validez de muchos procedimientos de garantía de calidad, y los convierte en redundantes o simplemente absurdos. Las medidas de calidad basadas en el porcentaje de aprobados son un ejemplo de este sinsentido; promueven que el procedimiento de evaluación intrínseco a la universidad genere más aprobados, para satisfacer un procedimiento de evaluación externo.

Por otra parte, evaluar un titulado para ver si cumple criterios de calidad compete... ¿a quién, aparte del fabricante? Quizás al cliente, al receptor de ese producto. Si el lector tiene una respuesta sencilla sobre quién debe juzgar la calidad de un titulado, probablemente se la haya dado inadvertidamente el mismo contexto social y económico que estamos intentando hacer visible en esta reflexión.

### 3.3. Los principales clientes de las universidades no son las empresas

Insistimos: la idea de que un titulado es un producto fabricado por una universidad transformando a los alumnos que se matriculan es un error en cada uno de esos puntos. Pero el paso final del proceso es la venta del producto. ¿Quién es el cliente de una universidad?

La respuesta parece también obvia hoy en día: las empresas. Existe una enorme presión para convertir las universidades en meros proveedores de recursos humanos para las empresas.

Las empresas mandan. Los planes de estudios deben acomodarse a sus necesidades. Todo el proceso de enseñanza y aprendizaje debe seguir las reglas de la eficacia profesional. Si algo no es útil para las empresas, debe dejar las universidades.

¿A quién estamos sirviendo cuando trabajamos como profesores universitarios?

Un profesor universitario debe sentirse responsable hacia varios agentes. Puede sonar ingenuo, pero diríamos que esos agentes son sobre todo:

- La sociedad.
- El estudiante como individuo.
- La ciencia y el conocimiento.

Sí, suena bastante ingenuo. Pero quizás tengamos un problema si esto suena ingenuo.

Es obvio que trabajar para la sociedad implica trabajar para las empresas. Deberíamos ayudar a los alumnos a desarrollarse tanto como puedan, a llevar su potencial tan lejos como sea posible, y por tanto a estar preparados para un rendimiento excelente en una empresa. Pero:

- Las empresas son muy diferentes unas de otras; muchas tienen enfoques opuestos al mismo negocio. Lo mejor que podemos hacer es ofrecer titulados que sean excelentes por sí mismos. En el mundo de la informática, el tratamiento por parte de muchas empresas de los procesos, el conocimiento y las buenas prácticas profesionales es, cuando menos, errático.
- Las empresas, los procesos, las herramientas... cambian casi a diario, y resulta ocioso señalarlo en el caso de la informática. Producir titulados adecuados para la “herramienta de la semana” no tiene sentido, porque esa herramienta habrá desaparecido cuando se gradúen. Ningún acortamiento de los ciclos de estudios será suficiente para evitar esto.
- Seamos claros: por más que digan lo contrario, muchas empresas no aprecian especialmente los recursos humanos. Quieren la mayor cantidad de *carne* intercambiable, al precio más bajo. Pero no es eso lo que debemos producir. La autonomía, bienestar y autoestima de nuestros alumnos es crucial, porque también van a ser ciudadanos. Si una empresa no está interesada en observar los mínimos de buena práctica profesional, necesitamos que los profesionales y ciudadanos estén preparados para ver la diferencia y decir “no voy a aceptar esto”.

Nunca será fácil distinguir lo acertado de lo erróneo en objetivos y prácticas académicas, incluso en el caso de que nuestros únicos clientes fueran las empresas. Pero de hecho no lo son; ni siquiera son el principal cliente. Servimos a las empresas por una sola razón, y es que, indirectamente, cuando las servimos estamos también sirviendo a la sociedad y a los alumnos. Cuando sus respectivos intereses chocan, de ninguna manera podemos pensar que la solución es obvia. Y si lo es, seguro que no será plegarnos simplemente a los deseos de alguna empresa.

### 3.4. ¿Qué tiene que ver todo esto con Bolonia?

El análisis anterior puede haber parecido una sucesión de obviedades, en el mejor de los casos, o de ideas políticas en el peor. En ambos casos, merece la pena realizar una reflexión.

Tras revisar los planteamientos de Bolonia, su evolución y su grado de aplicación, hemos llegado al EEES, declarado en 2010. Hemos visto que queda mucho por hacer en movilidad, en reconocimiento de títulos, en calidad. Todo eso que se recoge en las sucesivas declaraciones de los ministros, en los documentos de trabajo de los Seminars o el BFUG, en las revisiones de BWSE.

Pero lo que sí se ha hecho (y está en nuestras universidades) se ha aplicado en direcciones que no se han hecho explícitas. Esos sistemas de calidad, que en teoría buscaban la comparabilidad entre títulos, están imbuidos de la ideología que hemos descrito ahora.

Las tasas de éxito y rendimiento consideran de hecho al alumno una materia prima y a la enseñanza un proceso de fabricación. La tasa de aprobados deja de ser mera información y se convierte en un objetivo. Es difícil encontrar en un sistema de calidad indicadores que realmente reflejen o promuevan la calidad docente.

También merece la pena evaluar cómo actúan las autoridades académicas: qué relación hay entre la financiación y los resultados [23], o cómo reaccionan las autoridades ante indicadores adversos, sobre todo cuando la solución propuesta conlleva costes de profesorado o infraestructuras.

Otro aspecto que merece consideración es cómo la competitividad se ha transformado en pura competencia. Cuando en las declaraciones se habla de mejorar la competitividad del EEES frente a otros sistemas universitarios del mundo, en la práctica se ha percibido con mucha más claridad la competencia interna entre universidades y aun entre titulaciones, siempre bajo criterios eminentemente económicos y de corto plazo. Como ya se ha dicho, buena parte de la actividad en materia de movilidad se dedica a intentar equilibrar los flujos de movilidad de alumnos o a utilizarla como un mercado potencial (razones ambas económicas) y no tanto a fomentar la movilidad en sí misma.

Respecto a la sumisión de la universidad a la empresa, las declaraciones de los ministros conducían teóricamente a una mayor participación de los alumnos en la configuración de la enseñanza universitaria, y también se hacía hincapié en la dimensión social del proceso, pero es cosa admitida que ni lo uno ni lo otro se ha llevado a término de manera satisfactoria. En lugar de eso, las empresas se han adueñado del proceso por muchas razones:

- El contexto de desempleo que ha potenciado aún más la empleabilidad como la casi única preocupación de los estudiantes.
- La citada competencia entre universidades, que además evalúan su propia actividad con criterios empresariales de producto y venta.

- Los sistemas de calidad que institucionalizan estos criterios y fortalecen la percepción empresarial de la docencia.

Ni siquiera la redefinición de los grados ha sido ajena a todo esto. En ciertos momentos del proceso se puso mucho interés en la puesta temprana de los alumnos en el mercado laboral; pudimos ver argumentos en favor de *procesos de producción* más cortos y por tanto más eficientes. Hubo varias propuestas de reconocimientos o títulos tempranos, como el Certificado de Estudios Universitarios Iniciales a los 120 créditos [10, 13 art. 5.2]. Pero en el mismo [10] se decía, casi contradictoriamente: “Se propone realizar un diseño de los grados con formación en competencias comunes que eviten al estudiante una temprana y excesiva especialización que condicione su futuro” (buscando en este caso movilidad entre titulaciones afines).

Es decir, que lo que en principio debía ser comparabilidad de títulos, movilidad de estudiantes, dimensión social, aprendizaje durante toda la vida y calidad para hacer más atractivas las universidades europeas frente al resto del mundo ha acabado siendo sobre todo empleabilidad a cualquier precio, competencia interna, calidad entendida como mera disminución de costes. Lo que hemos descrito es fácil de percibir en muchos ámbitos: directa o indirectamente, se habla de la materia prima, el proceso de producción, las empresas como clientes, las universidades como proveedores.

## 4. Conclusiones

No sería justo denostar el proceso de Bolonia basándose en las dificultades que comparte con cualquier otro proceso de unificación europea, fruto de la tensión entre objetivos comunes y nacionales. No es de extrañar que no se hayan conseguido plenamente esos objetivos, y la construcción europea se basa en la perseverancia. Pero sería irresponsable aceptar sin más algunos despropósitos que se han derivado del proceso de Bolonia, y que ni siquiera se encuentran en sus directrices, aun con todo lo vagas y maleables que han venido siendo.

A muchos de los profesores, plenamente involucrados en el proceso, todo esto puede parecerles evidente; queda claro que a nuestro entender Bolonia ha transformado las universidades e influido en ellas, han cambiado muchas cosas (y muchas para bien, o en la línea correcta), pero los objetivos no se han alcanzado y queda mucho por hacer. En los estudios de Informática buena parte de los aspectos positivos de Bolonia ya estaban bastante extendidos, y muchas energías se han desviado a sobrevivir a monstruosos proyectos burocráticos, evaluaciones de calidad y acreditaciones. Entre estas desviaciones se encuentra un sistema de grados que impuso

una transición costosa, cuando el camino más corto era además el mejor. Ahora parece que va a haber que desandar lo andado, multiplicando el derroche burocrático y organizativo de energías dignas de mejor causa.

Al mismo tiempo, las universidades se han visto transformadas, de manera oportunista y seguramente más *exitosa*, en sentidos que nunca se hicieron explícitos. La obligación de las autoridades políticas es exponer y justificar sus directrices y someterlas al escrutinio de los ciudadanos, para luego aplicarlas fielmente; pero un gran porcentaje del cambio de mentalidad que ha dejado Bolonia no se ha motivado ni explicitado, y ha quedado como dogma lo que no es más que una ideología particular, no sólo discutible, sino seguramente contradictoria con la esencia de la Universidad, y que requeriría un arduo trabajo de discusión y matización para hacerla compatible y beneficiosa.

Igual que las directrices de Bolonia eran vagas y los profesores pusieron mucho de su parte para completarlas y dotarlas de valor docente, es imperativo que apliquen ahora la misma iniciativa y voluntarismo para desenmascarar y contestar algunas ideas espurias y proteger su misión. Quizás sea insuficiente, pero es imprescindible.

## Referencias

- [1] *Carta Magna de las universidades europeas*. Bolonia, 18/9/1988.
- [2] *Convenio sobre reconocimiento de cualificaciones relativas a la educación superior en la región europea* (número 165 del Consejo de Europa). Lisboa, 11/4/1997.
- [3] *Declaración de La Sorbona de 25 de mayo de 1998*. Declaración conjunta de ministros de Francia, Alemania, Italia y Reino Unido.
- [4] *The Bologna Declaration of 19 June 1999*. Joint declaration of the European Ministers of Education.
- [5] *Towards the European Higher Education Area*. Communiqué of the meeting of European Ministers in charge of Higher Education. Praga, 19/5/2001.
- [6] *Realising the European Higher Education Area*. Communiqué of the Conference of Ministers responsible for Higher Education. Berlín, 19/9/2003.
- [7] *The European Higher Education Area - Achieving the Goals*. Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education. Bergen, 19-20/5/2005.
- [8] *Bologna with student eyes 2005*. ESIB. Bergen, 5/2005.
- [9] *The Black Book of the Bologna Process*. ESIB - The National Unions of Students in Europe. Bergen, 5/2005.
- [10] *La organización de las enseñanzas universitarias en España*. Documento de trabajo. MEC. 26/9/2006.
- [11] *London Communiqué - Towards the European Higher Education Area: responding to challenges in a globalised world*. 18/5/2007.
- [12] *Bologna with student eyes, 2007 edition*. ESIB - The National Unions of Students in Europe. London, 5/2007.
- [13] *Normativa de la Universidad de Alicante para la implantación de títulos de grado*. Boletín Oficial de la Universidad de Alicante, 4/7/2008.
- [14] *The Bologna Process 2020 - The European Higher Education Area in the new decade*. Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education. Leuven y Louvain-la-Neuve, 28-29/4/2009.
- [15] *Bologna with student eyes 2009*. ESU. Leuven, Bélgica, 4/2009.
- [16] *Bologna Process Stocktaking Report 2009*. Report from working groups appointed by the Bologna Follow-up Group to the Ministerial Conference in Leuven / Louvain-la-Neuve. Andrejs Rauhvargers, Cynthia Deane & Wilfried Pauwels. 28-29/4/2009.
- [17] *Bologna at the finish line. An account of ten years of European higher education reform*. ESU. Bruselas, 2/2010.
- [18] *Budapest-Vienna Declaration on the European Higher Education Area*. 12/3/2010.
- [19] *Student-Centred Learning - Toolkit for students, staff and higher education institutions*. ESU. Bruselas, 10 / 2010.
- [20] *The European Higher Education Area in 2012: Bologna Process Implementation Report*. Education, Audiovisual and Culture Executive Agency. Bruselas, 04 / 2012. ISBN 978-92-9201-256-4
- [21] *Bologna with student eyes 2012*. ESU - European Students' Union. Bruselas, 4/2012. ISBN 978-94-91256-12-7
- [22] *El Tour de Francia revisited*. Miguel Valero García. ReVisión, Vol. 6, nº 1 (2013).
- [23] *De carreras de tres años a financiar en función de los resultados*. El Mundo, 17/2/2014.
- [24] *Fears and freedom: Bologna 15 years later*. Armin Himmelrath. Deutsche Welle, 19/6/2014. <http://www.dw.de/fears-and-freedom-bologna-15-years-later/a-17720428>
- [25] *Erasmus 2012-13: the figures explained*. Comisión Europea, 10/7/2014. [http://europa.eu/rapid/press-release\\_MEMO-14-476\\_en.htm](http://europa.eu/rapid/press-release_MEMO-14-476_en.htm)