

## El modelo neoliberal de convergencia europea en la formación superior

*El proceso de convergencia europea, que supone crear y consolidar el Espacio Europeo de Educación Superior con el fin de armonizar los diferentes sistemas universitarios, tiene aspectos positivos y un espíritu que seguramente todo el mundo podría compartir: equiparar las titulaciones; aprendizaje más centrado en el estudiante, reduciendo el peso de las clases magistrales, o potenciar la docencia tutorizada y de tipo seminario. El problema de fondo es el marco global en el que se inscribe y la filosofía que orienta esta reforma y que parece desplegar un funcionamiento mercantil de la educación en Europa. Porque esta reforma, al parecer, no trata de poner la universidad al servicio de la sociedad para hacerla más justa, más sabia, más universal, más equitativa, más comprensiva, sino de adaptar la universidad al mercado, una parte muy concreta de la sociedad cuyas finalidades no se orientan precisamente hacia la justicia, la comprensividad o la equidad. Y los títulos de grado de magisterio no van a quedar al margen de esta orientación.*

Palabras clave: convergencia europea, Espacio Europeo de Educación Superior, proceso de Bolonia, capitalismo académico, neoliberalismo, competencias, títulos de grado, magisterio.

### The neoliberal model for European convergence in higher education

*The process of European convergence, which includes creating and consolidating the European Higher Education Area with the aim of harmonising the different university systems, has positive aspects and an ethos that is surely shared universally: to make degrees equivalent, to introduce a more student-centred form of learning, thus reducing the lecturing load, and to promote tutor- and seminar-based teaching. The fundamental problem is the overall framework within which it operates and the philosophy behind the reform, which appears to follow an economic approach to education in Europe. This reform does not appear to be about placing universities at the service of society to make it fairer, wiser, more universal, more just or more understanding; it seems to be about adapting universities to the market – a very specific sector of society and one whose aims are not exactly to ensure greater justice, understanding, or fairness. And rest assured, Teaching Degrees will not be unaffected by this vision.*

Keywords: European convergence, European Higher Education Area, Bologna process, academic capitalism, neoliberalism, competences, Bachelor's Degree, Teaching Degree.

En los últimos tiempos oímos hablar reiteradamente del proceso de convergencia europea. Se trata de un proceso abierto por los ministros y las ministras de educación de diferentes países europeos (no sólo de la UE), a partir de sucesivas declaraciones que han salido de sus reuniones

periódicas. En ellas se ha asumido el compromiso de los diferentes países de crear y consolidar el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), dentro del proceso de Bolonia (que se prevé que culmine en 2010), es decir, de 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».

La última reunión se ha celebrado en Londres. Los ministros y las ministras de Educación de 45 países del continente europeo se reunieron entre el 16 y el 18 de mayo de 2007 en la capital británica para evaluar los avances en los últimos dos años del proceso de Bolonia y definir las directrices a seguir hasta 2009.

Los principales objetivos que se enuncian en las sucesivas declaraciones son:

- La homologación de los sistemas universitarios en todas sus facetas: títulos válidos para todo el EEES, mismo sistema de créditos, igual estructuración de las carreras...
- Ligado a esto, se pretende promover la movilidad de los estudiantes y profesorado («libre circulación de estudiantes, profesores y diplomados»).
- Promoción de la «dimensión europea» en la educación superior.
- Conseguir un sistema de educación superior competitivo, atractivo para el resto del mundo y que atraiga por tanto a estudiantes, investigadores, etc. de otros lugares.
- Adecuar las enseñanzas a las necesidades del mercado laboral.
- Promover la idea de «educación a lo largo de toda la vida» (*lifelong learning*); no formarse primero y trabajar después, sino generar un proceso permanente de interacción entre formación y trabajo.
- Cambiar los métodos de enseñanza, más centrados en el aprendizaje del alumnado y con atención más individualizada (más tutorías y trabajo personal y menos clases tradicionales).
- Potenciar la investigación para que la Universidad contribuya a desarrollar una economía basada en el conocimiento en Europa. Para ello se buscarán formas de financiación tanto pública como privada.
- Asegurar la calidad de la Universidad, como garantía de que es «eficaz en relación con su coste».

Como se puede ver, la definición del EEES implica cambios sustanciales en los sistemas educativos de los Estados que afectarán a millones de personas en toda Europa, como la implementación del Sistema Europeo

de Transferencia de Créditos (ECTS) basado en las horas que cada persona dedica al estudio, no sólo en las horas lectivas, o la adopción de un sistema de titulaciones de dos ciclos (tres años genéricos más dos de especialización, master).

Por supuesto, este proceso tiene aspectos bastante positivos y un espíritu que seguramente todo el mundo podría compartir. Muy diferentes sectores del mundo universitario hablan de ello como «una gran oportunidad» para cosas con las que podemos estar tan de acuerdo como el proceso de convergencia de titulaciones en sí mismo, buscando una equiparación de titulaciones; un aprendizaje más centrado en el estudiante, reduciendo el peso de las clases magistrales, o potenciar la docencia tutorizada y de tipo seminario. Éstas son propuestas que se valoran positivamente en este proceso de convergencia.

Por supuesto, es loable potenciar un aprendizaje más centrado en el estudiante y menos en lo magistral, pero no se ha definido de dónde va a salir el dinero para pagar este desarrollo. Porque para implementar este sistema de formación es necesaria una relación más cercana entre estudiantes y profesorado, grupos más pequeños y, por tanto, más profesorado, cambios en las instalaciones, etc.; es decir, más financiación. La cumbre ministerial de mayo de 2007, celebrada en Londres, teóricamente tenía que discutir la financiación, pero no ha habido muchos avances. Y los estudiantes temen que el dinero saldrá de su propio bolsillo, lo que impedirá el acceso de mucha gente a la educación superior y de calidad.

El MEC presentó el 2 de octubre de 2006 su desglose presupuestario para 2007. En sus partidas, dedica 265 millones de euros a la educación universitaria, lo que supone un 83,4% de incremento según las fuentes oficiales. De este aumento, 50 millones de euros están destinados a la oferta de préstamos-renta de 15.000 euros para cursar master de dos años, que el alumnado devolverá (con sus respectivos intereses) «cuando la remuneración laboral del estudiante alcance un mínimo fijado». Estos préstamos-renta no son otra cosa que una «ayuda» para pagar los estudios universitarios, pero condicionada a su devolución. Una iniciativa que ya fue propuesta en el llamado Informe Bricall y de la que ya renegaron los estudiantes. Es decir, pasamos de las becas a los préstamos bancarios (es fácil imaginar quiénes son los más interesados), con lo que a partir de ahora los estudiantes estarán endeudados incluso antes de intentar abandonar el hogar familiar y buscar una vivienda. Se está pasando de considerar la educación universitaria como un derecho accesible a toda la ciudadanía a entenderla como una prerrogativa que se financia a quienes puedan devolver esa inversión.

Por supuesto que también es loable la convergencia y equiparación de titulaciones. Pero el problema es que la unificación de todos los

títulos «se hará rebajando el nivel de las licenciaturas, y luego nos obligarán a pagar la especialización a precio de master», como afirmaba un miembro del mayoritario Sindicato Nacional de Estudiantes (NUS) del Reino Unido, quien ha estado presente en la cumbre como observador.

Las barreras académicas (notas de corte, selectividad, reválidas y demás suplicios) son una traba al acceso. Pero hay otro obstáculo mayor, que son las barreras económicas. Hoy ya es difícil acceder a la universidad para bastante gente. Pero se tiene una oportunidad razonablemente universal. Pero la sombra planea sobre los títulos de postgrado. Ya se ha reconocido desde el MEC que seguramente estos títulos se dispensarían a precio de doctorados. Es decir, los créditos serían unas tres veces más caros. Ahora bien, estamos hablando de los títulos reconocidos por el Ministerio. Pero las universidades podrían ofrecer sus propios master, que, naturalmente, serían más caros, y cada una invertirá en ellos sus mejores medios y profesorado. «Tendremos una universidad más cara y demasiado centrada en el mercado laboral, habrá menos cabida para las carreras de humanidades y se producirá una progresiva mercantilización de la educación», sentenciaba este componente del NUS. Actualmente, los master, como ciclo, no están reconocidos por el MEC, y eso implica que aunque los actuales pueden ser claves a la hora de buscar un empleo en el sector privado, no cuentan a la hora de opositar ni llevan asociado ningún plus en ningún convenio laboral; en el plano legal cuentan lo mismo que un curso, por lo que no son imprescindibles para la formación.

También podemos considerar una buena idea, en principio, el sistema de créditos ECTS. Ahora bien, si lo analizamos más a fondo vemos que el nuevo sistema a implantar adjudicará los créditos en función del esfuerzo total del alumnado, es decir, realización de prácticas, asistencia a seminarios, períodos de prácticas, etc. Esto, que por supuesto tiene sus virtudes, se traduciría en 25 horas de trabajo por crédito, que por 60 en un curso hacen 40 horas semanales de dedicación exclusiva a los estudios, con lo que convertimos al alumnado en «estudiantes a tiempo completo» sin apenas tiempo para el ocio y no digamos ya de compaginar los estudios con un trabajo. Así, vemos que se ha diseñado un modelo pensando en determinado tipo de estudiantes, que no se adapta a las situaciones ni necesidades de los estudiantes con situaciones económicas más desfavorecidas.

En definitiva, el problema de fondo es el marco global en el que se inscribe y la filosofía que orienta esta reforma y que parece desplegar un funcionamiento mercantil de la educación en Europa porque, como aparece en las declaraciones oficiales, los principales objetivos de esta reforma son el «aumento de la movilidad estudiantil y laboral en el espacio europeo y la mejora de la incorporación de los estudiantes en el mundo

del trabajo». Ello de por sí no es negativo; de hecho, es necesario defender una universidad que se comprometa con la sociedad, que sea motor de transformación social. Pero no se trata, en este caso, de cambiar la sociedad desde la universidad para hacerla más justa, más sabia, más universal, más equitativa, más comprensiva, sino de adaptar la universidad para que sea útil a los cambios que ya se están produciendo en la economía y la sociedad; y a la vista está que los resultados de estos cambios no están siendo precisamente justos, ni comprensivos, ni equitativos.

Lo que se ha convertido en la tarea esencial de la enseñanza superior en la época de la globalización neoliberal ya no es la producción de «seres humanos razonables», es decir, de personas capaces de juzgar y decidir razonable y rigurosamente, sino la de asalariados intelectualmente muy cualificados. La educación humanista, por muy ilusoria que haya podido ser su pretensión a la universalidad en una sociedad de clases, se proponía como meta la emancipación intelectual y, como referencia ideal, un ser humano completo para quien el trabajo no constituía la exclusiva ocupación de la vida. Este ideal se ha quebrado en la era neoliberal.

Nos arriesgamos a perder la universidad pública como la conocemos, es decir, la universidad como servicio social que ofrece una cobertura amplia y que prima la transmisión de conocimientos como un valor en sí mismo, y no como un mero instrumento al servicio de las empresas.<sup>1</sup>

Por eso no es sorprendente que se diga que «la adecuación de la enseñanza a las necesidades del mercado laboral deberá reflejarse convenientemente en los currículos» (Mensaje de Salamanca, 2000). O que se marque como una de las acciones prioritarias «seguir definiendo y promocionando en el currículo las destrezas de capacidad de obtención de empleo en sentido amplio» (Declaración de Graz, 2003). Que en inglés se haya pasado de hablar del *learning* a hablar del *training* y se anuncie la imposición del *training* sobre el *learning*.

Lo cierto es que, en los niveles de educación superior, aspectos importantes de los programas neoconservadores, y en especial neoliberales, están dominando cada vez más la dinámica de las instituciones universitarias de todo el mundo, y Europa no es una excepción. La cosmovisión neoliberal insiste en que el «Estado mínimo» ha de dar paso a la iniciativa privada y dejar la educación superior en manos del mercado. Se intenta no sólo reducir el peso económico del sector estatal en la educación, sino también condicionar la financiación pública a la previa obtención de financiación privada (eufemísticamente denominada «externa»), hasta el punto de llegar a convertir esta exigencia en un sorprendente requisito de calidad.

De esta forma, la globalización de la enseñanza superior y su apertura a la competencia, en un contexto de recorte presupuestario conti-

nuado,<sup>2</sup> conducen a lo que se ha denominado el «capitalismo académico»: universidades cuyo personal sigue siendo retribuido en una gran parte por el Estado, pero cada vez más comprometidas en una competencia de tipo comercial, en busca de fuentes de financiación complementarias.

La asignación presupuestaria ya no se hace en función del número de estudiantes, sino según los resultados obtenidos por la institución universitaria.<sup>3</sup> Mientras, se recorta el presupuesto para proyectos «improductivos» de orientación humanística y/o crítica. Estos recortes presupuestarios han desatado una lucha feroz por obtener presupuesto para investigación, para edificación y para programas nuevos y mejores, lo cual ha provocado que las universidades se adapten cada vez más a las prioridades de quienes las pueden dotar de presupuestos complementarios: corporaciones, fundaciones y otros donantes de la elite.

Si ponemos a diferentes universidades a competir por la financiación de las empresas privadas, se crearán estructuras semipúblicas en las que se investigará o se enseñará sólo sobre lo que sea rentable. ¿Y quién cubrirá las titulaciones y los proyectos que no lo sean? Se habla simultáneamente de una universidad europea capaz de competir con el resto del mundo, pero que a la vez ofrezca vías de aprendizaje flexibles e individualizadas para sus estudiantes. Resulta difícil pensar que la Universidad va a poder preocuparse por la interculturalidad, por la diversidad o a ser capaz de atender las distintas necesidades, situaciones y ritmos de cada alumno o alumna, en este contexto de competitividad por resultados y por figurar en el ranking de la excelencia académica.

De esta manera, en este proceso se le asigna cada vez más el aval institucional a aquello que es percibido como económicamente útil. La universalidad propia del conocimiento universitario ha sucumbido al modelo pragmático e instrumental del saber al servicio de la economía. Parece no encontrar ya más razón de ser legítima que la salida profesional del alumnado y el beneficio que las empresas pueden extraer de las investigaciones y de la formación que pueden recibir en ella los futuros trabajadores y trabajadoras de sus empresas, formados a costa del dinero público.

En el proyecto Tuning, proyecto diseñado por dos universidades privadas, y que es el proyecto que se ha adoptado para la consecución del EEES (fue cofinanciado por la Comisión Europea), lo útil no es la adquisición de conocimientos, que quedarán obsoletos en breve plazo, sino la adquisición de «destrezas, competencias y habilidades». Es esto lo que se entiende por aprendizaje en el mencionado proyecto: las capacidades que demanda el mundo empresarial y que permitan al estudiante convertirse al final del proceso educativo en fuerza de trabajo flexible y competitiva. Es decir, pasar de obtener conocimientos a obtener destre-



zas, aptitudes, capacidad de adecuarse al entorno, tal y como hoy exige el mercado de trabajo. Los empleadores y empleadoras desean especificar de antemano la naturaleza de los recursos con que contarán, incluyendo la fuerza de trabajo de quienes

se gradúan en las universidades. En consecuencia, las competencias pre-identificadas por el mercado de trabajo están dominando la reforma del currículo de la educación superior al servicio de una mayor competitividad económica. Otras capacidades que podrían promover una sociedad más justa y mejor van quedando «obsoletas» y se las obvia progresivamente (Barnett, 2001).

Es obvio que hoy en día toda persona necesita aptitudes y competencias adecuadas para moverse en el difícil mundo laboral; pero sorprende que la actitud de las universidades al respecto sea dar por buenas esas durísimas condiciones laborales y simplemente adaptarse sumisamente a ellas. En el proyecto Tuning se habla –con estas palabras– de «adiestramiento del alumnado», que ha de resultar «dúctil», y de que no es prioritaria la adquisición de conocimientos; no se persigue tanto una formación excesivamente profunda sino más bien adaptable, centrada en las llamadas capacidades transversales (que en definitiva son las que convierten a una persona en un trabajador perfectamente apto para ser insertado en un mercado laboral incierto y muy flexible).

Este nuevo lenguaje, que incluye términos como «competencia», «resultados de aprendizaje», «acumulación de créditos» y se refiere a los estudiantes como «productos», evidencia la reconfiguración de la educación superior. El concepto de calidad, invocado hasta la saciedad en todos los documentos oficiales, se ha reorientado hacia la «excelencia y distinción», conceptos asociados a selección, competitividad, rentabilidad; términos todos ellos importados del mundo empresarial y aplicados a la gestión de la educación superior. Se prima así la evaluación de las universidades como control, auditoría y rendimiento de cuentas, enfoques vinculados a la empresa y poco coherentes con el discurso pedagógico (Fueyo, 2005).

Al hablar de «competencias, destrezas y habilidades», se está aplicando la filosofía de la gestión de competencias y de conocimientos de las escuelas de negocios a carreras como medicina, pedagogía, enfermería, antropología o filosofía, en las que aquellos conceptos no tienen

cabida. Dichas filosofías están destinadas a seleccionar los mejores profesionales laboralmente hablando para sacar adelante un modelo determinado y a identificar por qué unas personas han triunfado en un proyecto empresarial concreto a fin de reclamar sus cualidades a futuros empleados (competencias). Gimeno Sacristán (2005) considera que esta propuesta encierra, bajo un nuevo-viejo lenguaje, presupuestos de una concepción técnico-racionalista de la enseñanza en la que priman una obsesión planificadora en términos conductuales del aprendizaje (la medición de competencias observables), el deseo de establecer a priori la distribución de los tiempos de duración de cada actividad académica (cuánto tiempo a lección magistral, a seminarios, a evaluación, a exposiciones, etc.) y la intencionalidad de burocratizar y cuadrricular la potencial actividad docente.

Casi 3.000 docentes e investigadores e investigadoras de toda España han suscrito un manifiesto en el que hacen patente su «preocupación ante la orientación que el proceso de construcción de un Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) está adoptando en lo que a la reforma de las estructuras educativas se refiere, así como a la noción misma de universidad». Temen que, «con el argumento de que debe atender a las demandas sociales», se ponga a la universidad «al exclusivo servicio de la empresas y se atienda únicamente a la formación de los profesionales solicitados por éstas», puesto que cada vez se confunde más lo social con lo que dictan las corporaciones. Pero también manifiestan su preocupación porque este proceso de privatización, que conlleva la convergencia europea, se está introduciendo en la gestión misma de la universidad: «nos preocupa que termine gestionándose la universidad como una empresa (...) y que la adaptación de los estudiantes al mercado de trabajo sea la única finalidad de la formación universitaria», reza el documento. Finalmente, les preocupa que «como resultado de un nuevo sistema de financiación, las universidades se vean abocadas a concebir su propia labor como la exclusiva producción de aquellas mercancías por las que las empresas estén dispuestas a pagar».

La educación superior, y toda la educación en general, se está transformando en un campo de batalla donde se libran guerras semánticas, guerras de definición, guerras culturales, donde están en liza diferentes y diferenciadas concepciones sobre la educación y su sentido social, donde se está decidiendo si entender la universidad en términos de competencia o concebirla como garantía de un derecho fundamental, el derecho a la educación. Seguir caminando hacia un modelo de convergencia que entienda la educación superior en términos de competencia significa profundizar en un modelo de Espacio Europeo de Educación Superior donde ésta es concebida como un bien



de mercado y no como un servicio público. Por eso, en este contexto, a los servicios públicos se les ha rebautizado como «servicios económicos de interés general».

El capitalismo persigue el beneficio; éste es su objetivo principal. Por ello necesita crecer continuamente y obtener más beneficio. Se ha extendido por todo el globo y por todos los ámbitos del planeta, convirtiéndose en negocio todos los aspectos de la vida. Pero quedaban las empresas de propiedad pública y, sobre todo, los servicios sociales que proporciona el Estado. Para el capital financiero la educación mundial representa el último gran mercado, un fabuloso tesoro que se cifra en dos billones de dólares al año según la UNESCO y éste es un «suculento pastel» al que no está dispuesto a renunciar.

Este nuevo mercado no se asalta inmediatamente, sino que se ha generado un proceso sutil y progresivo que va adquiriendo pequeñas partes del pastel y del sentido común, convenciendo y avanzando poco a poco, coordinando acciones y discursos (Díez Gutiérrez, 2006). La conclusión que cabe inferir de todo ello es que no sólo se está en un proceso privatizador a escala mundial, abriendo la educación a los mercados y rompiendo la concepción de la educación como un derecho social que ha de ser protegido por el Estado, sino que se está adecuando la misma educación a los principios y prácticas del mercado, como se puede ver.

Porque el neoliberalismo se ha convertido en el «telón de fondo» de los ajustes de la política educativa a nivel mundial, que no se limitan ya al recorte en la asignación de recursos o a su privatización, sino que afectan básicamente al núcleo central del ideario educativo y a las políticas pedagógicas. Los conflictos que se dirimen en la universidad no son más que una parte de la crisis más general de la política y de la ciudadanía en el capitalismo global.

Por ello necesitamos repensar los auténticos problemas de la universidad para que otro proceso de convergencia sea posible: déficit y mala conservación de infraestructuras universitarias; baja financiación pública; dificultad para configurar una educación superior que forme ciudadanos y ciudadanas críticos, capaces de intervenir activamente en su mundo y transformarlo; mecenazgo de la universidad pública por parte de la empresa privada; privatización del conocimiento; estructuras de gobierno universitario poco participativas y democráticas, con injerencia del mundo empresarial; pérdida de la autonomía universitaria; precariedad en las condiciones de trabajo de investigadores e investigadoras, profesorado contratado o becarios y becarias... Ésta es la convergencia europea por la que habría que luchar. Una reforma de la educación superior desde una óptica auténticamente social y al servicio de la sociedad y no de las empresas.



En este sentido tenemos el reto de afrontar las directrices generales de los grados de maestro y maestra, aunque el MEC ha manifestado últimamente que no van a fijar las directrices específicas de los títulos, sino que remite a las propias universidades de cada Comunidad Autónoma para que se responsabilicen de las propuestas ejecutadas desde cada una de

las mismas, las cuales, a su vez, serán aprobadas en el marco autonómico. No obstante, dichas directrices son suficientemente orientativas y van a marcar muchas de las líneas que adopten en el futuro las propias universidades.

En el título de grado de magisterio, con una formación de 4 años, existirán dos titulaciones solamente, que serían Infantil y Primaria, que es lo que en la nueva terminología del Espacio Europeo se llaman los grados. Se obtendrán con 240 créditos y, dentro del grado de Primaria, va a haber diferentes itinerarios específicos que sustituirán a las actuales especialidades de lenguas extranjeras, educación física, música, etc. Además las universidades pueden variar sustancialmente la extensión de la formación específica en un itinerario de especialización (hasta el doble o incluso el triple que en otras). Y, por otra parte, probablemente habrá universidades que propongan itinerarios formativos distintos de los actuales, entre los que seguramente estarán educación matemática, educación plástica, ciencias sociales, experimentales u otros vinculados a nuevos perfiles profesionales, como tecnologías de la información y la comunicación, biblioteca, mediateca y documentación escolar, así como cualquier otro que se considere conveniente. El practicum docente aumenta; lo que aún está por determinar es si será 42 créditos, pasando a ocupar más de un semestre escolar de trabajo del estudiante, o terminará por ser 60 créditos, es decir, todo un curso escolar.

En el seminario sobre «La formación inicial y permanente de maestros y profesores», organizado por el Consejo Escolar del Estado durante el 31 de mayo y el 1 de junio de 2007 se explicaba que el Ministerio de Educación y las Comunidades Autónomas establecerán unas directrices que conformarán el marco de referencia (en torno al 60-70% de las materias) que tendrán que asumir las universidades encargadas de poner en práctica los planes de estudios y de decidir quién imparte las nuevas enseñanzas. En todo caso, tendrán carácter fundamental las prácticas docentes, el desarrollo de las competencias básicas y el conocimiento del entorno.

Por su parte, la formación del profesorado de educación secundaria será la propia del título de grado correspondiente más un master de 60

créditos que proporcione la formación pedagógica y didáctica propuesta de manera genérica en el artículo 100 de la LOE y, específicamente para cada enseñanza, en los artículos 94-98, cubriendo una demanda social que consideraba deficiente la formación pedagógica del profesorado de secundaria proporcionada por el CAP. También en este caso, las directrices marcadas por el Estado se situarán en torno al 60-70%. El master contará con módulos o materias destinados, según la especialidad, a complementar la formación disciplinar, la formación didáctica, la formación pedagógica, psicológica y sociológica en general, así como la iniciación a la investigación y a la innovación educativas. También en este caso tendrá una especial importancia el «practicum». Se anunció que antes de que acabe el año comenzaría la tramitación de los decretos correspondientes.

El caso es que en esta vorágine de ajustes y perfiles, nos encontramos con que el meollo, lo esencial, no se cuestiona. Se debaten sobre todo los aspectos técnicos, pero todo el discurso sobre los nuevos títulos de grado de magisterio está impregnado de competencias, créditos, competitividad, etc. No se cuestiona la orientación básica de esta reforma, que parece ya inevitable y que, cada vez más, marca una dirección regida por criterios mercantiles y pragmáticos al servicio de una «profesionalización técnica», más que humanista, universal y de indagación de la verdad, como proponía Giner de los Ríos (1924).

#### Notas

1. En octubre de 2005, 16 universidades españolas firmaban, con el apoyo de importantes empresas privadas y públicas, la constitución de *Uninvest*, la sociedad gestora de capital riesgo que «financia el conocimiento».
2. Todos los países europeos han reducido visiblemente su gasto público por estudiante en la enseñanza superior a lo largo de los últimos años. En el Reino Unido, desde 1989, se ha venido asistiendo a una reducción de más del 30% del gasto. Si en la Universidad de Oxford el presupuesto por alumno o alumna es de 29.000 euros, en las universidades españolas oscila entre 3.000 y 10.000 euros (TE, 2005, 33).
3. En el modelo de enseñanza superior propuesto en Francia por el *Informe At-tali*, cada departamento universitario, cada escuela, cada centro de enseñanza superior debe ser evaluado cada cierto tiempo y recibir medios según sus méritos y resultados.

#### Referencias bibliográficas

- BARNETT, R. (2001): *Los límites de la competencia. El conocimiento, la educación superior y la sociedad*. Barcelona. Gedisa.
- DÍEZ GUTIÉRREZ, E.J. (2007): *La globalización neoliberal y sus repercusiones en la educación*. Barcelona. El Roure.
- DÍEZ GUTIÉRREZ, E.J. (2006): «Abrir la educación pública al mercado: la disciplina neoliberal», en *Opciones Pedagógicas*, n. 32-33, pp. 94-118.

- DÍEZ GUTIÉRREZ, E.J. (2002): «Dos visiones de la educación y la calidad», en *Cuadernos de Pedagogía*, n. 318, noviembre 2002, pp. 84-86.
- FEITO, R. (2006): *Otra escuela es posible*. Madrid. Siglo XXI.
- FUEYO, A. (2005): «¿Convergencia europea o reconversión universitaria?», en *Trabajadores/as de la Enseñanza* (T.E.), n. 261, pp. 30-31.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (2005): *La educación que aún es posible*. Madrid. Morata.
- GINER DE LOS RÍOS, F. (1924): *Pedagogía universitaria. Problemas y noticias*. Madrid. La Lectura.
- McLAREN, P.; JARAMILLO, N. (2006): *Pedagogía y praxis en la era del Imperio*. Madrid. Popular.
- T.E. (2005): «Financiación, calidad y condiciones laborales en Europa», en *Trabajadores/as de la Enseñanza* (T.E.), n. 261, pp. 33-35.

*Dirección  
de contacto*

*Enrique Javier Díez Gutiérrez*  
Universidad de León  
*dfcedg@unileon.es*