



Educere
ISSN: 1316-4910
educere@ula.ve
Universidad de los Andes
Venezuela

Anta Félez, José Luis
Marco contextual del espacio europeo de educación superior. Una descripción con trasfondo crítico
Educere, vol. 23, núm. 75, 2019, Mayo-, pp. 233-248
Universidad de los Andes
Venezuela

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35660262002>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org



Sistema de Información Científica Redalyc
Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso
abierto

Marco contextual del espacio europeo de educación superior. Una descripción con trasfondo crítico



Contextual frame at the european higher education area. A description with a critical look

José Luis Anta Félez

jlanta@ujaen.es

Universidad de Jaén

Área de Antropología Social

Campus Las Lagunillas

Jaén, España

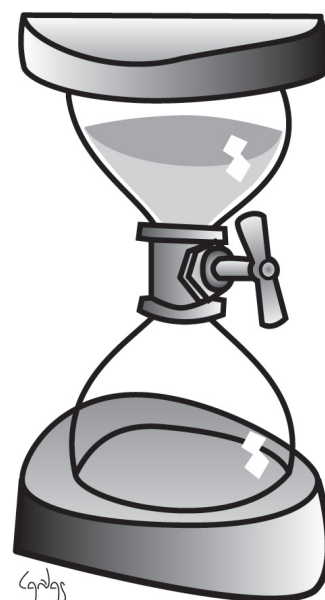
Artículo recibido: 10/03/2019

Aceptado para publicación: 25/03/2019

Resumen

Este artículo tiene dos concepciones paralelas: por un lado, una descripción del marco jurídico, con sus competencias, funciones y deseos, del Espacio Europeo de Educación Superior, un proceso que se inicia con la Declaración de La Sorbona y que se consolida y amplía con la Declaración de Bolonia, en la que los ministros europeos de educación instaron a los Estados de la Unión Europea a desarrollar e implantar en sus países las siguientes actuaciones: primero, un sistema de titulaciones comprensible y comparable para promover las oportunidades de trabajo y la competitividad internacional, y, segundo, establecer un sistema de titulaciones basado en niveles educativos. Pero a su vez este trabajo es un intento desesperado por gritar al mundo, no sin comprender y describir, como es este sistema que marcha de manera acelerada hacia una universidad neoliberal, del y para el mercado, así como la búsqueda de un lugar más crítico para el profesorado que estamos implicados en los sistemas educativos universitarios.

Palabras clave: sistema jurídico, universidad neoliberal, mercado, crítica



Abstract

This article has two parallel conceptions: on the one hand, a description of the legal framework, with its competences, functions and desires, of the European Higher Education Area, a process that begins with the Declaration of the Sorbonne and that is consolidated and extended with the Bologna Declaration, in which European education ministers urged the European Union States to develop and implement the following actions in their countries: first, a comprehensive and comparable qualifications system to promote job opportunities and competitiveness international, and, second, establish a system of degrees based on educational levels. But at the same time, this work is a desperate attempt to shout to the world, not without understanding and describing, how is this system that moves in an accelerated way towards a neoliberal university, of and for the market, as well as the search for a more critical place for teachers who are involved in university education systems.

Keywords: legal system, neoliberal university, market, criticism

Introducción o cómo ser profesor en el mundo de la universidad neoliberal

Para no sucumbir al desaliento y a la náusea en medio de los ociosos débiles y desesperanzados, de los compañeros aparentemente activos, pero en realidad tan sólo excitados y bullangueros, mira hacia atrás y hace alto en la marcha hacia su meta para tomar aliento.

Friedrich Nietzsche. 1874. *De la utilidad y los inconvenientes de la historia para la vida*

El que quiere llegar en cierta medida a la libertad de la razón no tiene derecho a sentirse sobre la tierra otra cosa que un viajero.

Friedrich Nietzsche. 1879. *El caminante y su sombra*

Ser profesor de universidad, podría decirse, es la verdadera metáfora de la *autóritas* —entendido como el prestigio y la sabiduría como fuentes de la autoridad—, del saber total que induce la verdad y las formas en cómo se piensa. Pero también, el símbolo de la gestión del conocimiento y la conclusión de una forma cero de establecer un poder-saber normalizador y normalizante. Un trabajo que pretenda presentarse como el valor de este esquema de normatividad y legalidad no puede ser sino una constante afirmación, tal cual aquí se presenta. Pero en esta cuestión, en este caso concreto, se juega con la reflexividad, en el intento de alejarse de ahí para observar el horizonte de las preguntas, de las prácticas y de los discursos y, en definitiva, de justificar el qué se quiere, qué se desea, qué se debe y a qué se obliga. Un círculo de subjetividades que permite situarse ante un espacio, el universitario, unas reglas, las académicas, unas normas, el espacio de educación superior, y un tiempo, la sociedad postcapitalista. Este capítulo no puede ser, por lo tanto, más “catedrático”: una *autóritas* que remarque lo provisional de nuestro pensamiento, lo complejo y contradictorio de las prácticas y sus discursos. En efecto, la resolución de todo esto es que el contexto en que nos movemos, la universidad —pero no habría que preguntarse antes: ¿de qué material está hecha una institución como esta?—, es definitivamente un dispositivo: un conjunto de reglas, normas, espacios, ideas, prácticas y tiempos que en conjunto son una gestión, una acción de voluntades, unos ejercicios de control y cuidado. Pero, por eso mismo, también un hecho histórico: el resultado de una discusión permanente entre las ideas impuestas y otras de orden emergente, entre las prácticas de los poderes y sus resistencias.

Pero en la medida que este texto de la mirada a la universidad ocurre sobre un cuerpo, en este caso el mío —ya muy castigado por la experiencia de los tatuajes, los viajes y las enfermedades—, en un espacio institucional, en un dispositivo académico de control y encierro, no puede ser otra cosa que un hecho ético, político y normativo, una práctica que se deviene en un cuidado por encima de lo normalizado¹. Por eso, parto de la idea de que la *autoritas* de los objetos tiene que hacer disolver la idea de ser profesor, esa fuente de inmanencia de verdad, por el de docente, ese sujeto que impone el pensamiento del cuidado de sí y de sus semejantes en virtud de su posibilidad de lidiar de cerca con los grupos que gestionan el poder como control y deseo². De ahí que estas reflexiones que siguen no sean sólo la fuente de un artículo para un libro, sino el desacople de un cuerpo a la idea de poder cuidar, el subsumirse en las ideologías de que es posible establecer un lugar más positivo históricamente, en relación con la construcción de unas tecnologías sociales, culturales y políticas que nos permiten conservar la vida por encima de cualquier otra cosa. La tarea del docente, frente a la del profesor, no es saber todo, sino establecer los mecanismos para que todo y nada se disuelva en un pensamiento sinérgico. En definitiva un *cuerpo docente* es aquel que asume, por encima de la cátedra que dicta, qué será lo que dice y cómo lo dice, el qué se hace y cómo se hace y el cómo nos relacionamos con nosotros y con las cosas. Un docente no es una fuente de autoridad, sino de pensamiento, de provocación, de voluntad. Su espacio no

puede ser otro que la tragedia, aunque todo en él está anunciado y el desenlace no pueda ser más que el final, el cierre del ejercicio curricular. Ser profesor-docente es saber que no hay más allá, todo al final es el currículo, el abandono sobre el papel de las certificaciones ajenas. Este trabajo, en este sentido, es el anuncio, el eco formado por los coros, de un cierre académico-vital. Un texto final, uno más, el último pero no el que cierra, en definitiva, unas ideas en forma de tragedia.

Evidentemente todo esto forma parte de un debate qué no sólo ocupa la forma en cómo se debe “ser” profesor, más a mas si planteamos que la educación es una provocación de lo que Sola (2004) llama el aprendizaje relevante, es decir la transmisión de información que ha de convertirse en una tarea de orientación, estímulo y acompañamiento de las ocupaciones del estudiante, sino que de alguna manera tendríamos que entender que hay maneras de aprender a enseñar que no son ni todo lo formales que deberían, ni todo lo espontaneas que parecen. Las ideas de *deliberación* de Joseph Schwab, la de *reflexión en la acción* de Donald Schön, el de *conocimiento práctico* de Freema Elbaz-Luwisch o el de *conocimiento práctico personal* de Jean Clandinin y Michael Connelly, son diferentes constructos teóricos que expresan la certeza de que el conocimiento del profesorado se produce en un proceso de subjetivación e interiorización de vivencias, experiencias y reflexiones en y sobre la práctica de su quehacer (Clarà; Mauri, 2010. Cruz, 2011). Un proceso de construcción de conocimiento que es la práctica tanto el motor como la condición inexcusable, es decir, no existe la posibilidad de crear conocimiento *profesional* veraz e inteligente si no es en torno a una subjetividad concreta y a partir de las reflexiones críticas en torno a ella.

Para muchos de mis compañeros/as del Departamento donde trabajo, en definitiva para mis colegas en la unidad administrativa que nos identifica y gobierna, estar en un Grado donde su título, así como las asignaturas que lo conforman, coinciden con el nombre del área de conocimiento que lo imparte es difícil no entenderlo como una fuente de poder y autoridad legal, legítima y propia. De manera personal creo que el viejo sistema del capitalismo lo ha empapado todo, tanto que ya no nos vemos, y esto nos ha convertido en mecanismo de un poder económico y político ajeno. Las discusiones internas de tono discursivo han desplazado el trabajo docente hacia una confusión entre lo académico como sustantivo a lo academicista como adjetivo. Quizás no tenga que ver con nosotros como sujetos individuales, aunque así lo creamos, sino con la enorme escenificación con la que tenemos que defender saberes amenazados, situaciones personales catastróficas y una precariedad laboral tan cierta como incierto es el futuro que viene. Ya lo argumento así Claudio Bonbecchio (1991) cuando se planteaba que la universidad es el gran mito de una época donde la crisis ya no es cíclica, sino su principal característica. Donde el/la profesor/a de universidad ya no importa por lo que sabe o conoce, sino porque es capaz de recrear el mito. Y en nuestra época, además, porque nuestros intereses coinciden con la empresa en la que trabajamos y en la que constantemente apoyamos. Creamos discursos academicistas con trozos de cosas que tenemos del pasado, sin darnos cuenta que es un producto más para el mercado y sólo para el mercado. Somos, los/las profesores/as, al día de hoy piezas frágiles de una institución cruel, desmemoriada y terrible. O como dice con sorna Carles Ramió (2014) del profesor universitario: una vida atribulada.

Pero, regresemos, cómo mostrar lo posible, aquellas preguntas que lo configuran, en un texto como este, que convencionalmente parezca lo que es, es decir una descripción casi jurídica de la universidad española actual; pero que a su vez muestre el mecanismo de cómo se construye y vive dentro del establecimiento de una normatividad institucional. Seguramente, la mejor manera sería estableciendo la poética de las relaciones de producción en el mundo académico neo-liberal. Lo que obligaría a buscar palabras exactas que destruyeran un mundo que no se crea, sino que se reproduce sobre sí mismo, y en su lugar emergiera lo posible. Pero ese trabajo ya no sería más que la tarea encomendada al héroe, lo que significa apelar una vez más a la épica de la tragedia. Por eso mismo esto tiene que ser otra cosa. Este texto –como todo trabajo, como toda labor en el mundo del postcapitalismo universitario– en cuanto que es una “obligación” más dentro de la academia, tiene, o al menos tendría, que revelar las bases materiales de un pensamiento tendente a la razón inmanente, a la sincronía de las existencias, a la permanente ambigüedad de las normas y lo tentativo de su discurso³. Tiene que ser, por lo tanto, esa otra cosa que por encima de mostrar la verdad –y podemos dudar que importe a algo o a alguien la verdad de nada– de la universidad o de ser profesor, establezca con claridad cómo se ha construido esa misma verdad.

Una reflexión más antes de empezar: ¿cuáles son las tentaciones de escribir un texto como este, que carece de género literario y parecen más un híbrido entre informe técnico y valoración jurídica? Sin duda imponer la creencia de que todo esto es algo más que un complejo entramado entre el sentido común y la pura demostración de músculo. Es curioso que este documento que tanto esfuerzo he hecho para escribir sólo será leído por un puñado de personas, que lo evaluarán, utilizarán y censarán en función de un interés que podríamos decir es ajeno a lo que presenta, la pura voluntad de realizar un ejercicio en función de una ordenación jurídica. La tentación, en definitiva, es caer en la idea de que aquí se habla de algo, incluso que se quiere decir algo, olvidando que este documento sólo puede ser objeto de funciones y representaciones, puramente presentistas y rituales. Es un documento *buenista*, positivo y, por supuesto, estremecedor: no plantea la cara de la “verdadera” universidad, de los saberes enfrentados, de las dificultades, de los errores, de las disputas, de los daños y los sinsabores de la vida cotidiana. Un documento así tendría que gritar por todos los sitios la necesidad de volver a un pacto universitario, que permitiera a los profesores dar clase, escribir, leer, mirar, investigar, sospechar e ilusionarse y no ser cada día más cautivos de la administración, de las reuniones para todos, de los informes técnicos, de las evaluaciones constantes, de los premios y la falta de interlocutores.

La construcción de un espacio de educación

La construcción del Espacio Europeo de Educación Superior es un proceso que se inicia con la Declaración de La Sorbona (1998) y que se consolida y amplía con la Declaración de Bolonia (1999)⁴, en la que los ministros europeos de educación instaron a los Estados miembros de la Unión Europea a desarrollar e implantar en sus países las siguientes actuaciones: primero, adoptar un sistema de titulaciones comprensible y comparable para promover las oportunidades de trabajo y la competitividad internacional de los sistemas educativos superiores europeos mediante, entre otros mecanismos, la introducción de un suplemento europeo al título. Segundo, establecer un sistema de titulaciones basado en dos niveles principales. La titulación del primer nivel será pertinente para el mercado de trabajo europeo, ofreciendo un nivel de cualificación apropiado. El segundo nivel, que requerirá haber superado el primero, ha de conducir a titulaciones de postgrado, tipo máster y doctorado. Tercero, implantar un sistema común de créditos para fomentar la comparabilidad de los estudios y promover la movilidad de los estudiantes y titulados. Cuarto, fomentar la movilidad con especial atención al acceso a los estudios de otras universidades europeas y a las diferentes oportunidades de formación y servicios relacionados. En quinto lugar se plantea impulsar la cooperación europea para garantizar la calidad y para desarrollar unos criterios y unas metodologías educativas comparables. Y, por último intenta promover la dimensión europea de la educación superior y en particular, el desarrollo curricular, la cooperación institucional, esquemas de movilidad y programas integrados de estudios, de formación y de investigación. Posteriormente, en los comunicados de Praga (2001), Berlín (2003), Bergen (2005) y Londres (2007) se introducen algunas líneas adicionales, una primera basada en el aprendizaje a lo largo de la vida como elemento esencial para alcanzar una mayor competitividad europea, para mejorar la cohesión social, la igualdad de oportunidades y la calidad de vida. Por otro lado implementar un rol activo de las universidades, de las instituciones de educación superior y de los estudiantes en el desarrollo del proceso de convergencia. Y, por último, establecer la promoción del atractivo del Espacio Europeo de Educación Superior mediante el desarrollo de sistemas de garantía de la calidad y de mecanismos de certificación y de acreditación (Corcó, 2008. Muñoz, 2008. Muñoz; Pozo, 2014 Sobre la locura y perversiones de este sistema puede verse Enders, 2015).

Un tiempo después, los ministros responsables de la educación superior en los 46 países del Proceso de Bolonia, se reunieron en Lovaina/Louvain-la-Neuve, Bélgica, el 28 y 29 de abril de 2009 para evaluar los logros del Proceso de Bolonia y establecer las prioridades para el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) de las próximas décadas. La Cumbre de Jefes de Estado celebrada en Barcelona en marzo de 2002 supuso un hito importante en el proceso de construcción del Espacio Europeo de Educación Superior, entre las Conclusiones de la Presidencia del Consejo Europeo figura expresamente la de crear las condiciones prácticas necesarias para garantizar la movilidad a todos los que participen en los ámbitos de la educación, la investigación y la innovación, así como reducir los obstáculos normativos y administrativos al reconocimiento profesional. Apro-

bó un programa de trabajo que, entre otras acciones, solicitó la introducción de instrumentos para garantizar la transparencia de los diplomas y cualificaciones (el ECTS, los suplementos a los diplomas y los certificados en el currículo europeo) y una cooperación más estrecha en materia de diplomas universitarios en el marco del proceso Sorbona-Bolonia-Praga. El Parlamento Europeo, en su informe de 24 de mayo de 2002 expresó su apoyo incondicional a la creación de este espacio educativo común, destacando su importancia y demandando el apoyo a las diferentes instituciones y países. Este proceso, que culminó en 2010, está conllevando cambios estructurales de gran calado en nuestro sistema universitario, en el que se han modificado, entre otros aspectos, la actual estructura cíclica de las titulaciones, la definición del crédito académico y el sistema de acreditación de las enseñanzas.

El crédito ECTS (*European Credits Transfer System*) es la unidad de referencia sobre la que se estructuran y organizan los currículum formativos en la mayor parte de los países. Es también la unidad para el pago de las tasas en los diferentes sistemas universitarios europeos, y una de las unidades de medida de los procedimientos de computo laboral de los profesores, en definitiva, un criterio económico y político de primer orden. En cualquier caso, en el sistema universitario español se encuentra definida en función de las horas de docencia, teórica o práctica, impartidas por los/las profesores/as a razón de 10 horas por crédito. Ello implica diferencias en aspectos importantes con respecto al significado de la noción de crédito propugnada por la declaración de Bolonia y que ha servido de pieza básica en la armonización de las enseñanzas universitarias, por lo que se propuso su sustitución por el denominado crédito europeo. El sistema de créditos europeos ECTS nace y se desarrolla con los programas de movilidad de estudiantes para dar una respuesta a la necesidad de encontrar un sistema de equivalencias y de reconocimiento de los estudios cursados en otros países. La generalización de esta unidad de medida académica para todos los estudiantes es un objetivo fundamental para la creación del espacio europeo de educación superior, de forma que el trabajo desarrollado por un estudiante en cualquiera de las universidades de los estados miembros sea fácilmente reconocible en cuanto a nivel, calidad y relevancia (Guzmán, 2017 Muoz, 2014).

Siendo positivos y reclamando la realidad como espacio de pensamiento no podemos olvidar que la verdad de todo esto tiene otras muchas caras. Si se quiere ver así el problema es que el listón para medir todo esto está puesto en muchos sitios a la vez y esto significa que tras el exitoso proceso de Bolonia se ha creado un sistema de, primero, clases sociales al interior del Espacio de Educación Superior, segundo, de carreras para y carreras con, y, tercero, de asignaturas y profesores en función de intereses laborales creados desde el nuevo crédito ECTS. Hoy la gente estudia para trabajar, eso es una realidad, que si bien pone a los/las profesores/as en un lugar raro, complejo, discutible y perverso. De hecho, nadie con dos dedos de frente criticará una universidad que no prepare para el trabajo, pero eso, a su vez, es una trampa, pues pone a los saberes en un espacio nuevo, el mercado, supeditando la realidad a una nueva verdad. Una verdad que no importa cómo es construida mientras funcione, se haga en nombre del conjunto institucional y se adapte pasivamente. Los saberes ya no importan como tal, importan las personas que los convierten en discursos en la medida que están domesticados, o no, al espacio universitario. Como recuerdan Antonio Ariño y Ramón Llopis (2011:14) circulan interpretaciones burlescas del acrónimo ECTS por todas partes. En las redes sociales, los estudiantes clasifican a sus profesores y divulgan sus chascarrillos e incompetencias. Por su parte el profesorado cuenta chistes a la hora del café sobre los “cambios” en los perfiles de sus alumnos. Es posible que unos y otros, entre veras y bromas, estén jugando al juego de la gallina ciega, lo que revela una triste verdad: la universidad no se ha planteado estudiar con cierta sistematicidad quiénes, dónde y cómo son unos y otros. Ni incluso en qué condiciones, contextos y significados se determinan las actividades académicas y cómo todo ello incide en los resultados, la formas de vida y las practicas del conocimiento.

Buscando la relación entre asignaturas, trabajo y crédito

La LOU (Ley Orgánica de Universidades) establece en su Título XIII, artículo 88, la necesidad de implantar un sistema de créditos y expedir el Suplemento Europeo al Título. El Documento-Marco de febrero de 2003 elaborado por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte inició las pautas a seguir para la adaptación del

sistema universitario español al Espacio Europeo de Enseñanza Superior, continuándose con el trabajo llevado a cabo por los subsiguientes titulares de las carteras ministeriales de educación, universidad e investigación hasta el presente. El Real Decreto 1125/2003 de 5 de septiembre (BOE de 18 de septiembre) por el que se establece el sistema europeo de créditos y el sistema de calificaciones en las titulaciones universitarias de carácter oficial, en su artículo 3 define el crédito europeo como: “la unidad de medida del haber académico que representa la cantidad de trabajo del estudiante para cumplir los objetivos del programa de estudios”. Dicho artículo establece también que “en esta unidad de medida se integran las enseñanzas teóricas y prácticas, así como otras actividades académicas dirigidas, con inclusión de las horas de estudio y de trabajo que el estudiante debe realizar para alcanzar los objetivos formativos propios de cada una de las materias del correspondiente plan de estudios”. Su introducción en el sistema universitario español implicó importantes diferencias con respecto al anterior crédito LRU (Ley de Reforma Universitaria, que fue remplazada por la LOU). Conviene subrayar, al respecto, que el crédito europeo no es una medida de duración temporal de las clases impartidas por el/la profesor/a, sino una unidad de valoración del volumen de trabajo total del alumno/a, expresado en horas, que incluye tanto las clases, teóricas o prácticas, como el esfuerzo dedicado al estudio y a la preparación y realización de exámenes (Art. 4.3). En resumen, esta “nueva” unidad de medida comporta un nuevo modelo educativo basado en el trabajo del estudiante y no en las horas de clase, o, dicho de otro modo, centrado en el trabajo y el aprendizaje de los estudiantes y no sólo en la docencia de los/las profesores/as.

El sistema ECTS establece en 60 créditos el volumen de trabajo total de un estudiante a tiempo completo durante un curso académico. Por lo tanto, un semestre equivale a 30 créditos y un trimestre a 20 créditos. A título orientativo y considerando una actividad académica aproximada de 40 semanas/año y una carga de trabajo en torno a 30-40 horas/semana, el volumen de trabajo del estudiante a lo largo del año sería de entre 1.200 y 1.600 horas. Leemos también en el Real Decreto 1125/2003 como establece, en su artículo 4.5 que un crédito ECTS equivaldrá a 25/30 horas de trabajo del alumno/a. Las programaciones de cada una de las materias que conformen el plan de estudios de una titulación oficial deberán acogerse a esta unidad de medida integrando en la asignación de los créditos que a cada una le correspondan las clases docentes teóricas y prácticas, la preparación y realización de exámenes, horas de estudio que precisen, y los trabajos que los/as alumnos/as deban realizar para alcanzar los objetivos formativos de dichas materias. Asimismo, el reconocimiento de la labor docente de los/las profesores/as deberá incluir no sólo las horas dedicadas a impartir su docencia, sino también las dedicadas a organizar, orientar y supervisar el trabajo de los/as alumnos/as. El trabajo del estudiante puede relacionarse con los créditos teniendo en cuenta al menos los siguientes puntos: el número de horas presenciales para cada asignatura, la preparación necesaria antes y después de cada clase, la duración de la asignatura en semanas y la cantidad de trabajo independiente del alumno/a, que a su vez puede incluir actividades tales como: la recogida y selección de materiales de estudio, la lectura y asimilación de los materiales, la preparación de exámenes, la redacción de trabajos escritos monográficos y/o las tareas independientes de laboratorio.

Por su parte el Real Decreto 1393/ 2007 de 29 de octubre (BOE 30 octubre), por el que se establece la estructura de las enseñanzas universitarias y se regulan los estudios universitarios de grado y postgrado, armoniza la estructura cíclica de las enseñanzas universitarias con el esquema propugnado por la Declaración de Bolonia, y que está vigente en gran parte de los Estados de la Unión Europea y no pocos extracomunitarios: un primer nivel de grado que dará lugar a la obtención de un título con cualificación profesional en el mercado laboral europeo (todo lo cual corresponde con las antiguas licenciaturas, diplomaturas, ingenierías e ingenierías técnicas y de peritos), y un segundo nivel determinado en el postgrado, para cuyo acceso será necesario haber superado el primero, y que podrá dar lugar a la obtención del título de máster y, posteriormente, de doctorado. Los objetivos formativos de las enseñanzas oficiales de nivel de grado tendrán, con carácter general, una orientación profesional, es decir, deberán proporcionar una formación universitaria en la que se integren las competencias genéricas básicas, las competencias transversales relacionadas con la formación integral de las personas y las competencias más específicas que posibiliten una orientación profesional que permita a los titulados una integración en el mercado de trabajo (Asún; Zúñiga; Ayala, 2013). A este respecto, resultará esencial en el proceso de diseño y elaboración de las enseñanzas oficiales del nivel de grado no sólo su armo-

nización con las titulaciones consolidadas en otros países europeos en cada uno de los ámbitos científicos, técnicos y artísticos, sino la estrecha colaboración entre los responsables académicos y los de las asociaciones y colegios profesionales⁵.

Este mismo Real Decreto establece, en su artículo 12.2 que “el número de créditos total de enseñanzas o actividades académicas conducentes a la obtención de los títulos oficiales de grado será 240”. Estas titulaciones deberán diseñarse en función de unos perfiles profesionales con perspectiva nacional y europea y de unos objetivos que deben hacer mención expresa de las competencias genéricas, transversales y específicas (conocimientos, capacidades, y habilidades) que pretenden alcanzarse. Las directrices generales propias serán establecidas por el Gobierno nacional para cada título oficial de grado, y a ellas deberán ajustarse las Universidades en la elaboración de sus respectivos planes de estudios para que estos puedan ser homologados. Este Real Decreto establece también que el número de créditos asignados a una titulación universitaria oficial será idéntico para todos los planes de estudios correspondientes a esa titulación. Asimismo, las directrices generales propias tienen que especificar los contenidos formativos comunes, junto con una breve descripción de sus materias y el número de créditos que se les deberá asignar en sus respectivos planes de estudio. También deberá ser posible una cierta flexibilidad que permita a las universidades diversificar su oferta, intensificando o personalizando alguna de las competencias específicas relacionadas con la orientación profesional.

Tras la aprobación por el Gobierno de las directrices generales de cada titulación, las universidades elaborarán los planes de estudios y, previo informe favorable de la Comunidad Autónoma correspondiente, los remitirán al Consejo de Coordinación Universitaria para su homologación. Una vez homologado el plan de estudios, el Gobierno reconocerá los títulos correspondientes a los efectos de que la Comunidad Autónoma pueda autorizar la impartición de las enseñanzas y la Universidad procederá, en su momento o, a la expedición de los títulos. Asociado con los perfiles profesionales, deberá definirse un registro de títulos. En el caso de las titulaciones en vigor, el Real Decreto prevé en su artículo 14 la normativa para la modificación y extinción de los planes de estudios pre-existentes y su adaptación al nuevo sistema –hoy en día ya totalmente normalizado y sin carreras en forma de cadáveres del pasado, aunque no sin dolor y muchas frustraciones en el proceso–. Estas modificaciones podrán ser de carácter total cuando afecten a un número superior al 10 por ciento de los créditos relativos a los contenidos formativos comunes, o de las materias troncales de los actuales planes. En caso contrario, es decir, cuando las modificaciones afecten a menos del 10 por ciento de los créditos anteriores o si sólo afectan a contenidos establecidos discrecionalmente por la Universidad serán de carácter parcial. Las modificaciones de carácter total serán consideradas como un nuevo plan de estudios que deberá ser sometido, por tanto, al proceso de homologación ante el Consejo de Coordinación Universitaria y posterior evaluación del desarrollo efectivo de sus enseñanzas por parte de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA). Por su parte, las modificaciones de carácter parcial deberán ser comunicadas al Consejo de Coordinación Universitaria, a efectos de comprobar su ajuste a las directrices generales propias.

Más allá de los grados

De acuerdo con lo establecido en la Declaración de Bolonia, el segundo nivel de las enseñanzas universitarias, para cuyo acceso se requerirá haber superado el primero, conducirá a la obtención de los títulos de Máster y Doctor. Los estudios oficiales de postgrado se estructuran en forma de Programas de postgrado y tendrán como finalidad la especialización del estudiante en su formación tanto académica o profesional como investigadora dentro de un ámbito de conocimiento científico, técnico, humanístico o artístico. En el diseño de la estructura de este nivel existen diversas opciones que están vigentes en otros países. Todas ellas cuentan con ventajas e inconvenientes. Con carácter general, puede resultar conveniente establecer que la estructura máster-doctorado tenga un carácter secuencial de modo que, para el conjunto de las titulaciones, el acceso al período de elaboración de la tesis doctoral sólo resulte posible tras obtener el título de Máster en un programa de postgrado. En todo caso, esta exigencia sería necesaria en los Máster no orientados hacia la investigación, y estrictamente profesionales. Pero también puede entenderse que esta estructura es demasiado rígida y que, en consecuencia, debería abrirse la posibilidad de que, además de lo anterior, puedan diseñarse Programas de

postgrado en los que los/as alumnos/as, tras haber cursado un número significativo de créditos, puedan ser admitidos por un Departamento o Instituto Universitario de Investigación para iniciar en ellos la elaboración de su trabajo de investigación doctoral.

La elección de la denominación de “Máster” para los títulos de postgrado tiene indudables ventajas por ser el más generalmente utilizado en otros sistemas universitarios de la Unión Europea y países extracomunitarios. Los objetivos formativos serán más específicos que los de grado y deberán estar orientados hacia una mayor profundización intelectual, posibilitando un desarrollo académico disciplinar e interdisciplinar, de especialización científica, de orientación a la investigación o de formación profesional avanzada. El Real Decreto 1393/ 2007 de 29 de octubre (BOE 30 octubre) también establece que la obtención del título de Máster requerirá haber completado entre un mínimo de 60 y un máximo de 120 créditos europeos, y será la Universidad, a propuesta del órgano responsable del desarrollo de cada Programa, quien asigne un número determinado de créditos a cada una de las materias y actividades del mismo. Los programas deberán tener una estructura flexible y un sistema de reconocimiento y de conversión que permitan el acceso desde distintas formaciones previas. Los contenidos de estas titulaciones deberán definirse en función de las competencias científicas y profesionales que hayan de adquirirse. Dada la diversidad y carácter especializado de estos estudios de postgrado y a fin de favorecer la flexibilidad que han de gozar para adaptarse a los cambios en su ámbito de conocimientos científico-tecnológicos y competencias, el Gobierno regulará los requisitos generales de estos estudios, pero no establecerá directrices generales sobre sus contenidos a excepción de aquellos casos en que dicho título habilite para el acceso a actividades profesionales reguladas. Para acceder a las enseñanzas oficiales de Máster será necesario estar en posesión de un título universitario oficial español u otro expedido por una institución de educación superior del Espacio Europeo de Educación Superior que facultan en el país expedidor del título para el acceso a enseñanzas de máster. Asimismo, podrán acceder los titulados conforme a sistemas educativos ajenos al Espacio Europeo de Educación Superior sin necesidad de la homologación de sus títulos, previa comprobación por la Universidad de que aquellos acreditan un nivel de formación equivalente a los correspondientes títulos universitarios oficiales españoles y que facultan en el país expedidor del título para el acceso a enseñanzas de postgrado. El acceso por esta vía no implicará, en ningún caso, la homologación del título previo de que esté en posesión el interesado, ni su reconocimiento a otros efectos que el de cursar las enseñanzas de Máster.

Entre los objetivos fundamentales de la reforma propuesta se encuentra la revalorización de los estudios de doctorado y la mejora de los niveles de excelencia en el que se considera el grado superior académico. Se afirma, una y otra vez, que el futuro del sistema universitario español pasa, en gran medida, por un incremento de los niveles de competitividad de estos estudios, que los hagan atractivos a nivel internacional, así como por un mayor reconocimiento de la formación que proporcionan por parte de empresas e instituciones no académicas. Esta etapa de la formación consistirá en la elaboración y defensa de una tesis doctoral que deberá contener resultados originales de investigación. Por último, el Real Decreto, determina que “las Universidades, en sus Programas Oficiales de postgrado establecerán las líneas de investigación de cada uno de ellos, la relación de profesores e investigadores encargados de la dirección de tesis doctorales, el número máximo de estudiantes, los criterios de admisión y selección, y, en su caso, requisitos de formación metodológica o científica”. Para solicitar su inscripción en los diferentes programas de doctorado, los estudiantes deberán haber cursado un mínimo de 60 créditos en Programas Oficiales de postgrado o estar en posesión del título oficial de Máster. Para ser admitidos, deberán haber completado un mínimo de 300 créditos en el conjunto de sus estudios universitarios de grado y postgrado. La inscripción oficial de los estudiantes de Doctorado en la Universidad conlleva el disfrute de todos sus derechos como estudiantes universitarios. Una vez terminada la tesis, que consistirá en un trabajo original de investigación, y previo informe favorable del director de Tesis, será remitida a la Comisión responsable del Doctorado en la Universidad para su tramitación, junto con una propuesta de expertos en la materia que puedan formar parte del Tribunal encargado de juzgarla. Autorizada la defensa de la tesis, la Comisión de Doctorado nombrará un Tribunal compuesto en unos casos por tres, y en otros cinco (según la tradición de cada universidad), miembros titulares y dos suplentes, todos ellos doctores, de los cuales un máximo de dos podrán ser miembros del órgano responsable del programa oficial

de postgrado y hasta un máximo de tres de la misma Universidad. Para poder obtener la mención europea en el título de Doctor (“Doctor europeus”), deberán concurrir las siguientes circunstancias: durante su etapa de formación en el programa oficial de postgrado, el doctorando habrá debido realizar una estancia mínima de 3 meses en una institución de otro Estado miembro de la Unión Europea, cursando estudios o realizando trabajos de investigación que le hayan sido reconocidos por la Universidad; parte de la tesis doctoral (al menos el resumen y las conclusiones) deberá ser redactada y presentada además en una lengua oficial de la Unión Europea distinta a alguna de las lenguas oficiales en España; la tesis habrá debido ser informada por un mínimo de dos expertos, distintos del director, con nacionalidades distintas de otros Estados miembros de la Unión Europea; Al menos un experto extranjero distinto de los anteriores habrá debido formar parte del Tribunal de la tesis; y la defensa de la tesis ha de ser efectuada en la propia universidad española en la que el doctorando estuviera inscrito.

El Suplemento Europeo al Título es una iniciativa europea auspiciada por el Consejo de Europa, la UNESCO y la Asociación Europea de Universidades. Constituye un elemento de transparencia ya que su objetivo fundamental es hacer comprensibles y comparables los títulos universitarios en Europa por medio de una información académica y profesional relevante para la sociedad, la universidad y los empleadores. El Suplemento Europeo al Título es un modelo de información unificado, personalizado para el titulado universitario, sobre los estudios cursados, su contexto nacional y las competencias y capacidades profesionales adquiridas (Villa; Villa, 2007). Pretende ser un documento fácilmente comprensible, abierto para incorporar el aprendizaje a lo largo de la vida, acreditando los conocimientos adquiridos por cada persona en diferentes instituciones europeas de educación superior. Para la implantación del Suplemento Europeo al Título en España se plantearon dos etapas: una primera fase transitoria (regulada por el Real Decreto 1044/2003 de 1 de agosto), hasta que se terminaron de implantar las nuevas titulaciones estructuradas conforme a los créditos europeos, en la que se podrá expedir el Suplemento para las titulaciones que se extinguieron en su día, y una segunda fase definitiva, una vez implantadas las nuevas titulaciones conforme al sistema de créditos europeo. Las universidades podrán expedir este documento únicamente a los títulos universitarios de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional. El Suplemento Europeo al Título contendrá información unificada y personalizada para cada titulado universitario (artículo 4 del RD 1044/2003), incluirá los datos del estudiante y de la titulación cursada, contenido de la misma y resultados obtenidos, capacidades profesionales adquiridas, nivel de la titulación en el sistema nacional de educación superior, información sobre la función de la titulación, y certificación del suplemento. Finalmente, también deberá incluir, al menos durante la etapa transitoria, información sobre el sistema nacional de educación superior.

La universidad como empresa evaluada para la calidad

La mejora de la calidad del sistema universitario es una pieza clave sobre la que pivota la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior (Castilla, 2011. Dos Santos, 2016. Palomares, 2007), como se pondrá de manifiesto en el hecho de que, desde el principio, la calidad sea una referencia en todos los textos y así se enfatizara en el comunicado de los ministros de educación europeos tras la reunión de Praga de 2001. La consecución del objetivo de lograr que Europa se convierta en lugar de referencia en el ámbito de la formación universitaria para estudiantes a nivel mundial, lo que pasa necesariamente por una garantía de la calidad fundamentada en mecanismos y procesos de evaluación, certificación y acreditación. La Ley Orgánica de Universidades reconoce como uno de sus objetivos básicos la mejora de la calidad del sistema universitario en su conjunto y en todas y cada una de sus vertientes. A tal fin se creó la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA) que, junto con los órganos de evaluación que puedan crearse en las Comunidades Autónomas, han sido las responsables de llevar a cabo las políticas previstas de evaluación, certificación y acreditación, si bien la ANECA es la que interviene en la elaboración de informes conducentes a la homologación por el Gobierno de títulos de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional.

La definición de criterios y estándares mínimos compartidos por las agencias responsables de asegurar la calidad y algunos criterios comunes sobre sistemas de acreditación y evaluación de estudios e instituciones

serán elementos necesarios en la construcción del Espacio Europeo de Educación Superior. A tal fin, deberá desarrollarse al máximo la colaboración entre la ANECA, y las agencias de otros países de la Unión Europea en el marco de la acreditación de títulos oficiales en los respectivos países. La evaluación y acreditación de las enseñanzas universitarias figura como uno de los puntos fundamentales en el Real Decreto 49/2004 sobre homologación de planes de estudios y títulos de carácter oficial y validez en todo el territorio Nacional, estableciendo en su artículo 7.5 que “antes del 1 de octubre de 2010 las Universidades deberán someter a evaluación de la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación el desarrollo efectivo de las enseñanzas correspondientes a los planes de estudios homologados e implantados en su totalidad con anterioridad a la entrada en vigor de este Real Decreto”. Asimismo, los informes positivos de la ANECA tiene una validez temporal de 6 años, tras los cuales la Universidad deberá someter a una nueva evaluación el desarrollo efectivo de esas enseñanzas. En el caso de que el informe sobre acreditación fuese negativo, está previsto que la Universidad deba subsanar las deficiencias identificadas en el plazo de un año, tras el cual la ANECA emitirá un nuevo informe que será definitivo. Atendiendo a dicho informe, el Gobierno podrá ordenar la suspensión con carácter temporal, o en su caso la revocación con carácter definitivo la homologación otorgada a dicho título.

Por otro parte, cada vez resulta más claro que la adquisición de conocimientos y el aprendizaje de los contenidos universitarios, no es algo que se hace una sola vez en la vida, y que se acaba más o menos a los 25 años. Este aprendizaje debe proseguirse más tiempo y no debe ser sólo sobre elementos especializadas sino que ha de preparar también para el diagnóstico y análisis de problemas e incluir una formación de tipo general (Bricall, 2003). En los últimos años se ha desarrollado en Europa algo que era frecuente en Estados Unidos, la vuelta a la Universidad. Como institución de enseñanza superior, la Universidad debe responder a esta inquietud y necesidad creciente y cambiante de la sociedad. Entre las razones que mueven a los individuos a continuar su formación podemos destacar: actualizar los conocimientos, en general especializados, reciclarse, es decir aprovechar los conocimientos o la formación anteriores para atender las nuevas demandas, incluso en disciplinas muy alejadas de la formación original, adquirir titulaciones como méritos que posibiliten la promoción o realcen la experiencia adquirida en la profesión y, por último, como pura formación vocacional, esto es, como satisfacción cultural personal (Feixas, 2004. Galán, 2011. González Maura, 2004. Zabalza, 2016). Y, por lo tanto, la importancia de este tipo de estudios basada en el constante cuestionamiento de la labor profesional llega a ser un tercio de la dedicación docente en las Universidades más avanzadas del Norte de Europa (González, 2010). Es tal vez el mecanismo más eficaz para adecuar la libertad en la elección de los estudios universitarios a las necesidades del mercado. Son varios los elementos que conducen a la formación continua: la necesidad de homologar títulos en el mercado nacional e internacional, la tendencia del sector privado a que el público le suministre los recursos humanos formados de manera específica para sus necesidades concretas, la integración de la Universidad en el sistema Ciencia-Tecnología y en el de I+D, los problemas de empleo, que ya no son coyunturales y, en definitiva, la existencia de una mayor esperanza de vida con el consiguiente alargamiento del tiempo útil de las personas y de cambios en la pirámide de edad.

Todo esto ha llevado a que las respuestas de cada Universidad, es decir las de sus Departamentos y Áreas de Conocimiento, y de cada país han sido diferentes y han llevado a plantear un nuevo modelo de Universidad y de sus enseñanzas a través del establecimiento de nuevos estudios especializados y de la adecuación de otros preexistentes, de aumentar el número de estudios superiores, de acortar el tiempo dedicado a la formación básica o mediante la proliferación de cursos y cursillos de duración variable para personas con o sin formación previa en un área del saber concreto. De esta forma se separan cada vez más claramente los tres aspectos o los tres tipos de estudios universitarios: de *formación*, lo que se entiende como la preparación intelectual para analizar situaciones y solucionar problemas. De *Información*, concebidos como adquisición de los datos e hipótesis correspondientes a una ciencia o disciplina concretas. Y de *Entrenamiento*, donde destaca la adquisición de las habilidades y destrezas para desarrollar una actividad, por lo general de tipo técnico, pero sin descartar las correspondientes a ciencias sociales o humanísticas. Por otro lado, habría que establecer las *bases de una ética disidente de la universidad* (Rivas, 2014. Santos, 2005), ya que como institución vive un falta de perspectiva como ninguna de las instituciones que históricamente la acompañan (el ejército y la Iglesia Católica), una

crisis que se ha resuelto de la manera más cínica y perversa: haciéndose liberal y discusiva a todos los niveles, pero especialmente con lo que respecta a la formación y el trato con los estudiantes.

Dado que la formación, aunque típica de los estudios de grado también se puede adquirir en los de postgrado, en el nuevo modelo parece necesario. Pero es inevitable señalar algunas premisas que pueden garantizar su buen resultado: la necesidad de un desarrollo social y una mejora en la calidad de vida frente al simple desarrollo tecnológico y económico, el reconocimiento de la formación como valor fundamental para el desarrollo personal y para el socio-económico, y la constancia de que los cambios científicos y tecnológicos tornan obsoletas a la información en menos de veinte años y al entrenamiento en menos de diez. Algunas consecuencias que configuran las líneas maestras de la formación superior actual en el campo del postgrado, que pueden resumirse en los puntos siguientes: Reafirmación de la bondad de la expansión de la enseñanza universitaria. Este hecho debe ir acompañado de un incremento en los recursos que posibilite salir del actual estado de masificación o de congestión de la Universidad. Es clara la tendencia hacia la necesidad de la existencia de un mayor número de personas que sean capaces de decidir de forma autónoma. De la misma manera es obvio que a mayor grado de formación, mayor capacidad para participar en el reciclaje. Formación y reciclaje se han convertido en dos aspectos del mismo proceso de aprendizaje. Los estudios de postgrado son adecuados a tal efecto, dado que en ellos se combinan disciplinas variadas. De hecho, los límites entre formación y reciclaje se están difuminando. Piénsese que, por ejemplo, en el Norte de Europa los estudiantes universitarios “atípicos” (mayores de 28 años) suponen el 30% del total y que en España superan ya el 18%. Es decir, hay cada vez más estudiantes sin dedicación completa (algo menos de una cuarta parte en nuestro país), esto es, que trabajan, o tienen actividades laborales ajenas a la universidad, y a la vez dedican parte de su tiempo a estudiar. Incluso, comienza a ser habitual considerar los estudios de postgrado como una acción social ofrecida por ciertas empresas a sus profesionales (Bricall, 2003). Los motivos aducidos por los estudiantes para justificar que trabajan van desde razones económicas hasta el interés de entrar en el mercado profesional, de la misma manera que la enseñanza a tiempo parcial no debe constituir una excepción, sino una forma acorde con las nuevas definiciones de la precariedad de nuestra sociedad.

* * *

Lo que he intentado en este breve trabajo, con un resultado muy jurídico y descriptivo, ciertamente técnico, es argumentar que la universidad española, y la europea por extensión, es un espacio transformado para una realidad que, en principio le era ajena, o así lo parecía: el mercado laboral. Pero a su vez o hace desde un contexto que hasta ahora no formaba parte del ADN universitario: la voluntad empresarial en convivencia con los criterios políticos. En este sentido tenemos que estar alerta, pues no es sólo que los marcos de actuación política están desmontando lo público, sino que lo están haciendo desde unas posiciones de control, disciplinamiento y negación que obviamente reformulan la realidad en función de nuevas verdades, mayores cuotas de precariedad y una creciente miseria y ruina generalizada. La universidad como institución social y que teníamos algunas gentes del siglo pasado en la cabeza, quizás sólo sea un mito. Pero también es verdad que es un mito fundacional de un criterio político que permita el actual *cosmopolitanismo subalterno*, lo que permite creer en otro mundo posible. Se impone, pues, romper con la idea de que estamos constreñidos por una heterotopía destructiva, delimitada por este capitalismo tardío y único, una forma de imperio total, que no sólo ha creado un enemigo en la idea del conocimiento, sino que utiliza los saberes como armas y que se define porque está intensamente en contra de las comunidades y sus gentes. Entender qué está ocurriendo pasa también por entender el marco político y legal que crea el contexto en el que tienen lugar las batallas, las arenas, las agendas donde se juega con el futuro de la verdad, la legitimidad de las palabras y la capacidad para hablar. Obvio que un marco tan disciplinador como todo lo nacido en los acuerdos de Bolonia significa que en la universidad europea (y es extensible a muchas universidades de Estados Unidos, América Latina) hay también miedo y plegamiento, compañeros que se suman y benefician de unos cambios a todas luces reduccionistas, controladores y generadores de un discurso ajeno. La universidad como institución, los profesores, los saberes y las formas de conocimientos están en venta. Pero, qué significa estar en venta. Pues no lo sé muy bien. Lo que sí sé es que es un campo de batalla nuevo y ajeno, diferente y, a la postre, una práctica que atenta contra lo básico: la vida. ©

José Luis, Anta Félez. Doctor en Antropología Social por la Universidad Complutense de Madrid y Catedrático en la Universidad de Jaén. Ha sido profesor visitante en Universidades de Chile, Bolivia, México, Estados Unidos y Argentina. Ha realizado trabajo de campo en diferentes comunidades de la España y América Latina y en la actualidad trabaja en temas relacionados con etnografía, epistemología y género. Entre sus últimos libros se encuentra *El sexo de los ángeles*, *Epistemología más allá de las redes*, *Segmenta antropológica* o *Fiesta, trabajo y creencia*.

Notas

- 1 David Berliner, Antropólogo en la Universidad Libre de Bruselas, propone el siguiente manifiesto, titulado “Cómo liberarte de tu falso yo académico”, con el que comparto gran parte de su contenido y no poca de su ambición de futuro:
 - *El Principio del cuidado*: sustituye la política de la competencia por una ética del cuidado (de ti mismo y de los otros). La Ciencia se trata del conocimiento colaborativo, y no es una masacre.
 - *Principio de incompletitud*: Reconoce que no has leído todo y que no puedes debatir sobre todos los temas. Aprende a decir: “No se nada sobre Derrida. Tal vez un día lo leeré, o no”.
 - *Principio de honestidad*: Entrénate para decir públicamente: “No estoy investigando nada nuevo en este momento, ni escribiendo”. Cuando un colega te pregunte “¿en qué estás trabajando?”, aprende a decir: “No se. Estoy enseñando y eso ya me demanda una cantidad considerable de tiempo. No tengo nada para publicar en este momento”.
 - *Principio de ironía*: Ríete críticamente de las métricas y otros trucos de las evaluaciones neoliberales. Sólo sirven para reabrir dolorosamente tus heridas narcisistas.
 - *Principio de humildad*: Trata de evitar, tanto como sea posible, a los colegas tóxicos que nunca te preguntan quién eres, y se limitan a enumerar sus propios logros académicos y se centran en elogiar su propio currículum.

Si no funciona, duplique la dosis y vuelva a intentarlo.

https://www.academia.edu/34347273/How_to_get_rid_of_your_academic_fake-self
- 2 Javier Dosil (en comunicación personal, lo edito con su permiso) propone el siguiente itinerario para una correcta disolución.

¿Qué podemos hacer desde la academia? –pregunta él– Pasito a pasito, en función de la formación política de cada quien:

 1. Desprofesionalizarnos. Desconocer los títulos académicos y cualquier dispositivo de encajonamiento o clasificación, y asumir plenamente, por la vía extática, el desaprendizaje.
 2. Desinstitucionalizarnos. Hacer estallar la institución, es decir, demoler todo su engranaje simbólico.
 3. Desescolarizarnos. Renunciar a todo privilegio derivado de los grados académicos o la producción intelectual.
 4. Mostrar con la praxis que lo contrario del “orden y la ley” no es el canibalismo, sino la convivencialidad y la alegría compartida.
 5. Responder a los acosos y al miedo con carcajadas.
- 3 Vuelvo a citar a David Berliner, que nos propone algunas soluciones sencillas en su texto: “¿Cómo discutir el trabajo académico con cuidado?”.
 1. Para mejorar la creatividad, nada ayuda mejor que cuidar. Es lo mismo en todas las etapas de la vida académica, donde abundan los problemas narcisistas. El cuidado es el camino a seguir.

2. Recuerde los esfuerzos involucrados en la producción de conocimiento académico. Escribir un libro o un artículo, incluso si uno no está de acuerdo con su contenido, requiere un esfuerzo considerable. Recuerde sus propios esfuerzos y sacrificios.
3. Los elogios siempre hacen bien. Las críticas también funcionan bien y ayudan a mejorar. ¡Pero mira tu tono! Hay una manera de expresar el desacuerdo sin destruir la autoestima de las personas.
4. Reconocer que el Otro puede estar en lo correcto. Sin duda, el aspecto más difícil en los debates científicos, ¡pero ahí es donde comienza la caridad hermenéutica!
5. Discuta el texto de alguien sobre sus propios fundamentos teóricos y empíricos, y ayúdela a avanzar en su propio terreno, no en el suyo (al menos al principio). Siendo la ciencia un proceso colaborativo y no una conquista militar, el objetivo no es masacrar sino colaborar y mejorar.
6. Evite las preguntas inútiles solo destinadas a establecer su propia autoridad. Evite sólo hacer preguntas, y menos si no tiene nada que preguntar.
7. Estas sugerencias pueden parecer navideñas y obvias. No estoy diciendo que los académicos no deberían involucrarse en controversias intelectuales. Pero, como en todas las formas de comunicación, el medio [y la forma] es crucial.

https://www.academia.edu/34972002/How_to_discuss_academic_work_with_care

- 4 En España desde los primeros años de este milenio varios “informes”, donde destaca el conocido como Informe Bricall (2000) o el incendiario libro de Francisco Michavila (2001), venían “avisando” de que la universidad española en general tenía que transformarse hacia un modelo mucho más acorde con los tiempos políticos, económicos y, sobre todo, empresariales, enraizado a la universidad con los maneras institucionales y culturales del postcapitalismo. Desde entonces no se han dejado de suceder este tipo de informes de carácter claramente neo-liberal: CIDUA (2005). Reques (2006). Tomàs (2006). Tubella; Gross (2010). Rué; Lodeiro (2010). Domínguez; Medina; Cacheiro (2010). Michavila, (2013. 2014). Juliá (2014). Comisión Europea; EACEA; Eurydice (2015. 2016). Especial atención merece, por su enorme despropósito y exageración, los informes –productos, le llaman– del Observatorio Cultural del Proyecto Atalaya (2015, un ejemplo entre muchos), que desde Andalucía intenta mostrar la compleja realidad de los usos, demandas y hábitos (de consumo) de diferentes actores en torno a las políticas culturales de las ocho Universidades de la Región.
- 5 Deberíamos poner en consideración los debates, críticas e inquietudes que todo este sistema basado en los acuerdos de Bolonia ha puesto en marcha. Véase de manera general sobre el sentido y conformación de la universidad desde posiciones críticas y alternativas al sistema imperante los siguientes trabajos: Torres; Rivas (1998). Carreras; y otros (2006). Moles (2006). Murga; Quicios (2006). Naishtat; Aronson (2008). Bermejo (2007. 2009). Böhm; Schweizer (2009). Edu Factory; Universidad Nómada (2010). Saegh; y otros (2010). Ezcurra; y otros (2012). Fernández; Urbán (2013). Hernández; Delgado; Pericay (2013). Rivas (2014). VVAA (2014). Solares (2015).

Referencias bibliográficas

- Ariño, Antonio; Llopis, Ramón (Dires.) (2011). ¿Universidad sin clases? Condiciones de vida de los estudiantes universitarios en España (Eurostudent IV). Madrid: Ministerio de Educación.
- Asún, Rodrigo; Zúñiga, Claudia; Ayala, María Constanza (2013). La formación por competencias y los estudiantes: confluencias y divergencias en la construcción del docente ideal. *Revista Calidad en la Educación*, 38: 277-304.
- Bermejo, Xosé Carlos (2007). *La aurora de los enanos: decadencia y caída de las universidades europeas*. Tres Cantos: Foca, 2007.
- Bermejo, Xosé Carlos (2009). *La Fábrica de la Ignorancia: La universidad del ‘como si’*. Madrid: Akal.

- Böhm, Winfried; Schweizer, Margarita (2009). La universidad: Experiencia, reflexión, acción. Villa María: Eduvim.
- Bonbecchio, Claudio (1991). El mito de la universidad. México: Siglo XXI.
- Bricall, Josep M. (2000). Informe Universidad 2000. Madrid: CRUE.
- Bricall, Josep M. (2003). La universidad y la tradición humanista. Revista de educación, 330: 237-247.
- Carreras García, Judith; Sevilla, Carlos; Urbán, Miguel (2006). Euro-Universidad: mito y realidad del proceso de Bolonia. Barcelona: Icaria.
- Castilla Polo, Francisca (2011). Calidad docente en el ámbito universitario: Un estudio comparativo de las universidades andaluzas. Revista de Educación en Contabilidad, Finanzas y Administración de Empresas, 2: 157-172.
- Clarà, Marc; Mauri, Teresa (2010). Una discusión sobre el conocimiento práctico y sus relaciones con el conocimiento teórico y la práctica. Infancia y Aprendizaje, 33, 2: 131-141.
- CIDUA (Comisión para la Innovación de la Docencia en las Universidades Andaluzas) (2005). informe sobre innovación de la docencia en las Universidades andaluzas. Sevilla: Agencia Andaluza del Conocimiento.
- Comisión Europea; EACEA; Eurydice (2015). El Espacio Europeo de Educación Superior en 2015: Informe sobre la implantación del Proceso de Bolonia. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.
- Comisión Europea; EACEA; Eurydice (2016). Panel de Indicadores de la Movilidad: Informe sobre la situación de la Educación Superior. Informe de Eurydice. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.
- Corcó, Josep (2008). La misión de la universidad en el Espacio Europeo de Educación Superior. Revista Universitaria Europea, 9: 21-28.
- Cruz Garcette, Lorena (2011). El conocimiento práctico docente del profesor universitario en su interrelación con el marco epistemológico personal. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Domínguez Garrido, M^a Concepción; Medina, Antonio; Cacheiro, M^a Luz (2010). Investigación e innovación de la docencia universitaria en el espacio europeo de educación. Madrid: Editorial Universitaria Ramon Areces.
- Dos Santos, Manuel Alonso (2016). Calidad y satisfacción: el caso de la Universidad de Jaén. Revista de la educación superior, 178: 79-95.
- Edu Factory; Universidad Nómada (Comps.) (2010). La universidad en conflicto. Capturas y fugas en el mercado global del saber. Madrid: Traficantes de Sueños.
- Enders, Jürgen (2015). Una “carrera armamentista” en la academia: los rankings internacionales y la competencia global para crear universidades de clase mundial Revista de la Educación Superior, 176: 83-109.
- Ezcurra, Daniel; Saegh, Ariel; Greca, Leandro (2012). Educación superior II. Tensiones y debates en torno a una transformación necesaria. Villa María: Eduvin.
- Feixas, Mónica (2004). La influencia de factores personales, institucionales y contextuales en la trayectoria y el desarrollo docente de los profesores universitarios. Educar, 4: 31-59.
- Fernández, Joseba; Urbán, Miguel (2013). De la nueva miseria: La universidad en crisis y la nueva rebelión estudiantil. Madrid: Akal.
- Galán González, Arturo (2011). El perfil del profesor universitario: situación actual y retos de futuro. Madrid: Encuentro.
- González Maura, Viviana (2004). La formación de profesores responsables a través de la investigación-acción. Revista de Investigación Educativa, 22, 2: 417-442.
- Guzmán Gómez, Carlota (2017). Las nuevas figuras estudiantiles y los múltiples sentidos de los estudios universitarios. Revista de la Educación Superior, 182: 71-87.

- Hernández, Jesús; Delgado Gal, Álvaro; Pericay, Xavier (Edits.) (2013). La universidad cercada: testimonios de un naufragio. Barcelona: Anagrama.
- Juliá, Juan F. (2014). De buenas universidades a mejores universidades, esa es la cuestión. Madrid: Tecnos.
- Michavila, Francisco (2001). La salida del laberinto: crítica urgente de la universidad. Madrid: Universidad Complutense.
- Michavila, Francisco (2013). Bolonia en crisis. Madrid: Tecnos.
- Michavila, Francisco (Dir.) (2014). Informe sobre la internacionalización de las universidades de Madrid. Madrid: Universidad Politécnica de Madrid.
- Moles Plaza, Ramón J. (2006). ¿Universidad S.A.? Público y privado en la educación superior. Barcelona: Ariel.
- Muñoz Cantero, Jesús Miguel (2008). Garantía de calidad en el Espacio Europeo de Educación Superior. En Exxeberría, Felipa; y otros (Edits.). Convivencia, equidad, calidad: 45-70. Donostia: Eirem.
- Muñoz Cantero, Jesús; Mato Vázquez, María D. (2014). El proyecto docente en la universidad española según el Espacio Europeo de Educación Superior. Calidad en la educación, 40: 319-334
- Muñoz Cantero, Jesús; Pozo, Carmen (2014). El escenario de la calidad en la Universidad española: de dónde venimos y hacia dónde vamos. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 17,3: 1-6.
- Murga Menoyo, María Ángeles; Quicios García, María del Pilar (Coords.) (2006). La reforma de la Universidad: cambios exigidos por la nueva Europa. Madrid: Dykinson.
- Naishtat, Francisco; Aronson, Perla (Edits.) (2008). Genealogías de la universidad contemporánea. Sobre la Ilustración, o pequeñas historias de grandes relatos. Buenos Aires: Biblos.
- Observatorio Cultural del Proyecto Atalaya (2015). Barómetro Atalaya de usos, hábitos y demandas sociales de los estudiantes de las universidades públicas andaluzas. Cádiz: Universidad de Cádiz
- Palomares Ruiz, Ascensión (2007). Nuevos retos educativos: el modelo docente en el espacio europeo. Cuenca: Universidad de Castilla La Mancha.
- Ramió, Carles (2014). Manual para los atribulados profesores universitarios. Guía de supervivencia. Madrid: Catarata.
- Reques, Velasco (Edit.) (2006). Atlas digital de la España universitaria: Bases para la planificación estratégica de la enseñanza superior. Santander: Universidad de Cantabria.
- Rivas Herrera, Patricio (2014). La ética disidente de la universidad en crisis. Quito: IAEN.
- Rué Domingo, Joan; Lodeiro, Laura (2010). Equipos Docentes y nuevas Identidades Académicas. Madrid: Narcea.
- Saegh, Ariel; Ezcurra, Daniel; Comparato, Fernando (Comps.) (2010). Educación superior. Tensiones y debates en torno a una transformación necesaria. Villa María: Eduvin.
- Santos, Boaventura de Sousa (2005). La universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipadora de la universidad. Buenos Aires: Miño y Davila.
- Sola Fernández, Miguel (2004). La Formación del Profesorado en el contexto del Espacio Europeo de Educación Superior. Avances alternativos. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 18, 3: 91-105.
- Solares, Ignacio (2015). Universidad Rediviva: Diálogos con Juan Ramón de la Fuente. México: Taurus.
- Tomàs i Folch, Marina (Coord.) (2006). Reconstruir la universidad a través del cambio cultural. Belaterra: Universitat Autònoma de Barcelona.
- Torres, Luis; Rivas, Patricio (1998). Los suicidios de Platón: visión crítica de la universidad contemporánea Portada. Santiago de Chile: LOM, ARCIS.

- Tubella Casadevall, Inma; Gros Salvat, Begoña (Edits.) (2010). Volver del revés la universidad: Acciones para el futuro próximo. Barcelona: UOC.
- VVAA (2014). Qué hacemos con la universidad. Madrid: Akal.
- Villa Sánchez, Aurelio; Villa Leicea, Olga (2007). El aprendizaje basado en competencias y el desarrollo de la dimensión social en las universidades. *Educación*, 40, 15-48.
- Zabalza, Miguel Ángel (2016). Ser profesor universitario hoy. *La cuestión universitaria*, 5: 68-80.