

# El capitalismo académico: la reforma universitaria europea en el contexto de la globalización

ENRIQUE JAVIER DÍEZ GUTIÉRREZ  
Universidad de León, España

---

La Convergencia Europea es un proceso abierto por los ministros 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, llamado a culminar 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 reunión celebrada en Londres en mayo de 2007, con la presencia de 45 países del continente europeo, para evaluar los avances y definir las directrices a seguir hasta 2009, ratificó los principales objetivos que se enuncian en las sucesivas declaraciones:

- 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 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, en Europa una economía basada en el conocimiento. Para ello se buscarán formas de financiación tanto pública como privada.

**Revista Iberoamericana de Educación**

ISSN: 1681-5653

n.º 50/1 – 25 de julio de 2009

EDITA: Organización de Estados Iberoamericanos  
para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI)



- Asegurar la calidad de la Universidad como garantía de que es "eficaz en relación con su coste".

Por supuesto, este proceso tiene aspectos 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 aspectos con los 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 potenciando la docencia tutorizada y de tipo seminario.

Por supuesto, son loables estas propuestas, pero no se ha definido de dónde va a salir el dinero para pagarlas. 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.

El Ministerio de Educación español (MEC), por ejemplo, en su desglose presupuestario para 2007, 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 "másteres" (o maestrías) 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 devolverla. 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. Como podemos ver, 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) de Reino Unido, quien estaba en la cumbre de Londres como observador.

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<sup>1</sup>. Ya se ha reconocido, desde la Administración Educativa, 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 reconocidos por el Ministerio. Pero las universidades podrían ofrecer sus propios "másteres" que, naturalmente, serían más caros, y cada una invertirá en ellos sus mejores medios y profesorado.

---

<sup>1</sup> Actualmente, los "másteres", 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 asociados ningún plus en ningún convenio laboral; en el plano legal cuentan lo mismo que un curso, por lo que no los hace 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. De esta forma 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. Por lo que 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.

El problema de fondo, por tanto, 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. 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 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>2</sup>.

Ya en 1989, el informe *Educación y Competencia en Europa* de la ERT<sup>3</sup> recordaba "la importancia estratégica de la educación para la competitividad europea", lamentando la "inadecuación y el arcaísmo" de los sistemas educativos europeos, afirmando alto y claro que la "oferta de cualificaciones no se corresponde con la demanda". Criticaba, además, a una Europa que "autoriza e incluso anima a sus jóvenes a que se tomen el tiempo necesario para realizar estudios 'interesantes', sin relación con el mercado laboral" y lamentaba que "la industria sólo tenga una escasa influencia sobre los programas enseñados", que los

---

<sup>2</sup> 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".

<sup>3</sup> *Mesa Redonda Europea de los Empresarios* (en inglés ERT: *European Round Table*) (importante grupo de presión de la patronal europea que funciona desde 1982 y ha influido en las decisiones de la Comisión Europea) dio forma a la Red de Carreteras Transeuropea, al Tratado de Maastricht, a la moneda única y a diversos "Libros Blancos", elaborados cuando la Comisión era presidida por Jacques Delors.

enseñantes “tengan una comprensión insuficiente del entorno económico de los negocios y de la noción de beneficio” y que esos mismos enseñantes “no comprendan las necesidades de la industria” (Hirtt, 2003).

Por eso, Fernández Liria (2008) afirma que esta revolución educativa es equivalente a una reconversión industrial en el mundo académico. Su objetivo es poner a la Universidad pública al servicio de las empresas, subordinando la financiación pública a la previa obtención de “fuentes de financiación externa”, es decir, privadas. Lo cual significa que, en adelante, toda la geografía del mundo académico se verá forzada a amoldarse a los intereses profesionales y las prioridades de investigación empresarial.

La demanda de las grandes corporaciones multinacionales, proporcionar a la industria y los servicios trabajadores adaptados a las exigencias de la producción moderna, se ha convertido, con mucho, en la más importante de las funciones atribuidas a la enseñanza universitaria al cabo de los años. Con el argumento de que la educación superior debe atender a las demandas sociales, se hace una interpretación claramente reduccionista de qué es la sociedad, poniendo a la universidad al exclusivo servicio de las empresas y se centra la formación en preparar el tipo de profesionales solicitados por éstas.

La persona trabajadora “flexible” y “polivalente” constituye así la referencia del nuevo ideal pedagógico. El papel público de la educación, como campo de entrenamiento para la democracia y para la ciudadanía democrática, se ha pasado a considerar como un despilfarro del gasto público, siendo reemplazado por el punto de vista que la empresa privada tiene de la función de la enseñanza universitaria: un campo de entrenamiento para atender las necesidades de las empresas.

Se emprende así una nueva cruzada de reconceptualización del discurso sobre las prioridades de la educación superior para enfrentar los desafíos de la nueva época y una nueva retórica sobre los nuevos ‘desafíos’ y los escenarios futuros, siempre con la finalidad de ajustar la educación a las demandas del mercado laboral.

El argumento de la inadecuación del sistema educativo al sistema productivo y la necesidad de superar ese desfase poniendo a “la empresa” al mando, ha sido machaconamente repetido desde 1989 por las patronales del sector y los abundantes informes de los responsables de educación superior de los organismos internacionales<sup>4</sup>. “No forma para la vida real”; “la educación que imparte es inútil”; “no sirve cuando de verdad tienes que trabajar”... Estos estribillos se oyen continuamente en boca de las familias o del alumnado de los estudios superiores. Reduciendo la “utilidad” y la “vida real” al mercado laboral. Como si los seres humanos se pensarán y definirán únicamente como trabajadores de la maquinaria laboral. De esta forma se está produciendo una auténtica mutación en la naturaleza y fines de la educación superior que, de formar ciudadanos y ciudadanas provistos de valores, saberes y capacidades, pasa a subordinarse completamente a la producción de “recursos humanos” para el sistema productivo.

En este modelo neoliberal la función social asignada a la educación se centra en su apoyo al crecimiento económico, su aportación a la competitividad empresarial de las industrias, la formación para el trabajo y la capacitación para el desarrollo tecnológico. Estas funciones económicas priman sobre la función de socializar para participar activamente en una ciudadanía consciente y comprometida, transmitir la cultura y desarrollar la personalidad. Con la difusión de esta peligrosa y sutil ideología, existe un riesgo real de

---

<sup>4</sup> Ya en 1996 la Comisión Europea mantenía que los sistemas de educación y de formación “contribuirán a la competitividad europea, siempre que se adapten a las características de la empresa del año 2000”.

reducir la enseñanza superior a las “competencias” útiles para las empresas, y de obedecer con ello a un utilitarismo que impide a los jóvenes interesarse mínimamente en lo que parece no ser *vendible* en el mercado de trabajo (Laval, 2004).

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 currícula” (Mensaje de Salamanca, 2000). O que se marque como una de las acciones prioritarias “seguir definiendo y promocionando en el currículum 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 continuado<sup>5</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.

Ante el proceso de desinversión progresiva en lo público, el patrocinio empresarial privado de las universidades se ve como una posibilidad cada vez más atractiva y “realista”. Además, en el momento que reciben “donaciones” de esos patrocinadores, se tiende a olvidar o minimizar la insuficiente financiación pública.

Funciones esenciales para la vida de una universidad ya son subcontratadas al sector privado (las comidas, las ayudas, los transportes, el mantenimiento, etc.) y la tendencia va hacia una privatización mucho más completa de las actividades docentes e investigadoras mismas.

En todo el mundo, las universidades ofrecen sus instalaciones científicas y su inestimable credibilidad académica para que las empresas las utilicen: para diseñar nuevos esquís *Nike*, para evaluar la estabilidad de los mercados asiáticos para *Disney*, para explorar la demanda de los consumidores para ampliaciones de banda de *Bell* o para medir los méritos de un medicamento de marca respecto al genérico.

Los donantes imponen su logotipo en las paredes y el mobiliario, vuelven a bautizar los edificios y promueven cátedras a cambio de una denominación que revela el origen de los fondos, con nombres tan

---

<sup>5</sup> 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 es de 29.000 euros, en las universidades españolas oscila entre 3.000 y 10.000 euros (TE, 2005, 33).

sonoros como los de "Profesor Emérito de Administración de Hoteles y Restaurantes de *Taco Bell*" de la Universidad estatal de Washington, la "Cátedra *Yahoo!* de Tecnología Informática" de la Universidad de Stanford y la "Cátedra *Lego* de Investigación sobre la Enseñanza" del Instituto de Tecnología de Massachusetts. La investigación que proviene de estas cátedras responde a los intereses de quienes las patrocinan, no sólo porque son quienes las financian y ante quienes hay que demostrar la eficacia de su inversión a través de resultados "tangibles" y que produzcan "beneficios", sino también porque recortan y definen los temas e intereses de las investigaciones, así como las prioridades de las mismas<sup>6</sup>. La prioridad para la investigación de temáticas de interés para las empresas y la industria siempre será así mucho mayor que la financiación disponible para la investigación de cuestiones locales de interés para la gente empobrecida, las minorías y las mujeres de clase trabajadora, por ejemplo.

En algunos casos, los fondos aportados por la parte privada limitan abiertamente la libertad de pensamiento y la reflexión crítica, con cláusulas de confidencialidad y de exclusividad, que implican el derecho de impedir o aplazar la publicación de los estudios.

De esta forma, el valor mercantil de las investigaciones prevalece sobre su contenido de verdad. La '*disciplina por el dinero*' que se impone en el mundo universitario, al dejar al mercado el cuidado de repartir los recursos y las recompensas, introduce muy serias amenazas en la vida intelectual y el pensamiento, tan peligrosas como las del macartismo ideológico. Porque la penetración de la lógica del beneficio inmediato se produce también en los 'cerebros' de las personas investigadoras y universitarias: los *rectores* de universidad, cuyo papel se parece al de los viajeros de comercio, se juzgan ante todo por su capacidad para conseguir fondos; los *investigadores* desempeñan el papel de portavoces de los intereses comerciales, inclusive en las revistas más prestigiosas, etc.

Esto lleva a que 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 asignación presupuestaria ya no se hace en función del número de estudiantes, sino según los resultados obtenidos por la institución universitaria<sup>7</sup>. Mientras, se recorta el presupuesto para proyectos "improductivos" de orientación humanística 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 élite.

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 ser capaz de atender las distintas necesidades, situaciones y ritmos

---

<sup>6</sup> Esta práctica de dotación de las cátedras está muy difundida entre las marcas que intentan modificar o mejorar su imagen social. Por ejemplo, la marca *McMoRan*, una compañía minera acusada por su nociva conducta ecológica en Indonesia, creó una cátedra sobre medio ambiente en la facultad de Tulane.

<sup>7</sup> En el modelo de enseñanza superior propuesto en Francia por el *Informe Attali*, cada departamento universitario, cada escuela, cada centro de enseñanza superior debe ser evaluado cada cierto tiempo y recibir medios según sus méritos y resultados.

de cada alumno, 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 sus futuros trabajadores, formados a costa del dinero público.

Surge así toda una nueva reconceptualización asociada a esta filosofía. Este neolenguaje, 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 que surgen vinculados a la empresa y poco coherentes con el discurso pedagógico (Fueyo, 2005).

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, 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 destrezas, aptitudes, capacidad de adecuarse al entorno, tal y como hoy exige el mercado de trabajo. Los empleadores desean especificar de antemano la naturaleza de los recursos con que contarán, incluyendo la fuerza de trabajo de quienes se gradúen 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 evidente 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 buena, sin más crítica, esa filosofía del Proyecto Tuning, que habla –con estas palabras– de "adiestramiento del alumnado" que han de resultar "dúctiles"; que pone el acento en el aprendizaje de competencias desde un planteamiento orientado a su aplicación: porque la finalidad, como explican los propios documentos oficiales, "es que puedan utilizar sus aprendizajes de manera efectiva". No olvidemos que, en definitiva, 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 no tienen cabida. La definición de competencia, en la mayoría de los ámbitos académicos, aparece ligada a una capacidad laboral, medible, necesaria para realizar un trabajo eficazmente (Edwards y López, 2008).

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 prima 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 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 así 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 se está transformando en un campo de batalla: 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, no como un servicio público.

Vemos así que 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.

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 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 toda la sociedad.

## Bibliografía

APPLE, M. (1998): “El trasfondo ideológico de la educación. Entrevista”. En: *Cuadernos de Pedagogía*, 275, pp. 36-44.

- 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.
- (2006): "Abrir la educación pública al mercado: la disciplina neoliberal". En: *Opciones Pedagógicas*, 32-33, 94-118.
- (2002). Dos visiones de la educación y la calidad. *Cuadernos de Pedagogía*, 318, noviembre 2002, pp. 84-86.
- EDWARDS SCHACHTER, M. y LÓPEZ SANTIAGO, M. (2008): "Competencias comunicativas e interculturales y reforma curricular en el marco de la convergencia europea". En: *Revista Complutense de educación*, (19), 2, pp. 369-384.
- FERNÁNDEZ LIRIA, C. (2008): "Golpe de estado en la Academia". En: *Pública*, 31 de marzo 2008. En: <http://blogs.publico.es/dominiopublico/416/golpe-de-estado-en-la-academia/> [consultado el 25 de junio de 2008].
- 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.)*, 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.
- HIRTT, N. (2003): *Los nuevos amos de la escuela. El negocio de la enseñanza*. Madrid: Minor.
- LAVAL, C. (2004): *La escuela no es una empresa. El ataque neoliberal a la enseñanza pública*. Barcelona: Paidós.
- MCLAREN, P. Y JARAMILLO, N. (2006): *Pedagogía y praxis en la era del Imperio*. Madrid: Popular.
- T. E. (2005): "Financiación, calidad y condiciones labores en Europa". En: *Trabajadores/as de la Enseñanza (T.E.)*, 261, pp. 33-35.

Correo electrónico: [enrique@unileon.es](mailto:enrique@unileon.es)