



La universidad europea en la encrucijada

por Boaventura de Sousa Santos

Al considerar en este momento la universidad en Europa, o, en realidad, en cualquier lugar del mundo, resulta tan importante mirar hacia atrás como hacia adelante. En el caso de Europa, nos encontramos justo en medio del proceso de Bolonia.

Es este un período proclive a intensas fluctuaciones entre evaluaciones positivas y negativas, entre los sentimientos de que es demasiado tarde o demasiado temprano para lograr los resultados a los que se aspira. En mi opinión, esas intensas fluctuaciones del análisis y la evaluación son una señal de que todo sigue abierto, de que el éxito y el fracaso se perfilan igualmente en el horizonte, y de que de nosotros depende que se alcance uno o el otro. El gran filósofo Ernst Bloch escribió que para cada esperanza hay un cajón: *Heil* y *Unheil*.

Aunque nuestro objetivo fundamental es centrarnos en la universidad europea, sería absurdo no pensar que los retos que enfrenta hoy esa universidad no están presentes en todos los continentes, por más distintas que sean las razones, los argumentos y las soluciones propuestas.

En general, podemos afirmar que la universidad atraviesa –como el resto de los componentes de las sociedades contemporáneas– un período de transición entre distintos paradigmas. Esta transición puede caracterizarse como sigue: enfrentamos problemas modernos para los cuales no hay soluciones modernas. Dicho de manera sucinta, nuestros problemas modernos tienen que ver con el cumplimiento de los ideales de la Revolución francesa: *liberté, égalité, fraternité*. En los últimos doscientos años no hemos sido capaces de cumplir dichos objetivos en Europa, para no hablar del resto del mundo. Las soluciones diseñadas para cumplirlos no han

producido los objetivos por los que tan duramente se ha luchado: me refiero al progreso científico y tecnológico; la racionalidad formal e instrumental; el estado burocrático moderno; el reconocimiento de las divisiones y discriminaciones por razones de clase, raza y género, y la institucionalización mediante procesos democráticos del conflicto social planteado por ellas; el desarrollo de culturas e identidades nacionales; el secularismo y el laicismo, etcétera. La universidad moderna, en especial a partir de mediados del siglo XIX, ha sido un componente clave de esas soluciones. En realidad fue a su luz que se instituyeron originalmente la autonomía institucional, la libertad académica y la responsabilidad social de la universidad. La crisis generalizada de las soluciones modernas ha traído aparejada la crisis de la universidad. En los últimos cuarenta años, por una diversidad de razones convergentes, la universidad ha dejado de ser una solución para los problemas de la sociedad y se ha convertido ella misma en un problema adicional en distintas partes del mundo. Tras la Segunda Guerra Mundial, el inicio de la década de 1970 fue un período de intensos períodos de reforma en todo el mundo. En la mayoría de los casos, el impulso que estaba detrás de esa reforma provino de los movimientos estudiantiles de finales de los sesenta e inicios de los setenta.

En lo que toca a la universidad, el problema puede formu-

larse de la siguiente manera: la universidad está siendo interpelada por preguntas complejas para las que hasta el momento sólo ha producido respuestas simples. Esas preguntas complejas van hasta la raíz de la identidad histórica y la vocación de la universidad, no tanto para cuestionar los detalles del futuro universitario, sino para poner en tela de juicio el hecho mismo de si la universidad, tal como la conocemos, tiene un futuro. Son, por tanto, preguntas que despiertan una perplejidad muy particular.

Las respuestas simples dan por sentado el futuro de la universidad. Las reformas a las que convocan terminan siendo una invitación al inmovilismo. No logran abatir la perplejidad causada por las preguntas complejas y, en realidad, pueden incluso incrementarla. De hecho, asumen que la perplejidad no tiene sentido.

Sostengo que debemos asumir las preguntas complejas y transformar la perplejidad que causan en energía positiva, a fin de profundizar y reorientar al movimiento de reforma. La perplejidad es hija del hecho de que estamos ante un campo abierto de contradicciones en el que se registra una disputa inconclusa y no regulada entre diferentes posibilidades. Esas posibilidades abren un espacio para la innovación política e institucional, al mostrar la magnitud de lo que está en juego.

* * *

Permítaseme dar algunos ejemplos de las preguntas fuertes, de peso, que enfrenta la universidad a inicios del siglo XXI. Sin pretender ser exhaustivo, he seleccionado once de ellas.

Primera pregunta compleja: Dado que la universidad fue parte integral de la construcción del estado-nación moderno –entrenó a sus elites y su burocracia, y proporcionó el conocimiento y la ideología que subyace al proyecto nacional–, ¿cómo se refundaría su misión en un mundo globalizado en el que la soberanía de los estados es cada vez más una soberanía compartida o una mera elección entre distintos tipos de interdependencia, y en el que la idea misma de un proyecto nacional se ha convertido en un obstáculo para las concepciones dominantes del desarrollo global? ¿Una respuesta posible es la universidad global? Y si es así, ¿cuántas de esas universidades globales resultan viables? ¿Qué pasa con el gran número de las restantes? Si las elites globales se preparan en universidades globales, ¿dónde encontrar en la sociedad los aliados y la base social para las universidades no glo-

bales? ¿Qué tipo de relaciones se establecerá entre las universidades globales y las no globales? ¿El énfasis en el ranking contribuye a la cohesión de la educación superior europea o, por el contrario, a su segmentación debido a una competencia desleal y al auge del internacionalismo comercial?

Una segunda pregunta compleja puede formularse como sigue: La idea de una sociedad del conocimiento implica que el conocimiento está en todas partes; ¿cuál es el impacto de esta idea sobre una universidad moderna creada a partir de la premisa de que era una isla de conocimiento en una sociedad de ignorancia? ¿Cuál es el lugar o la especificidad de la universidad como centro de producción y difusión del conocimiento en una sociedad con muchos otros centros de producción y difusión del conocimiento?

Tercera pregunta compleja: Cuando ha funcionado bien, la universidad moderna ha sido un asiento del pensamiento libre e independiente y de la celebración de la diversidad –aun si se ha visto sujeta a los estrechos límites de las disciplinas–, tanto en las ciencias como en las humanidades. Tomando en cuenta que durante los últimos treinta años la tendencia a transformar el valor de verdad del conocimiento en el valor mercantil de verdad del conocimiento ha sido cada vez más fuerte, ¿puede haber un futuro para el conocimiento no conformista, crítico, heterodoxo, no comercializable, y para los profesores, investigadores y estudiantes que lo ejercen? Si la respuesta es afirmativa, ¿cuál será su impacto sobre los criterios de excelencia y competitividad interuniversitaria? Si es negativa, ¿podemos seguir llamando universidad a una institución que sólo produce conformistas competentes y nunca rebeldes competentes, y que solamente considera al conocimiento una mercancía y nunca un bien público?

Cuarta pregunta compleja: La universidad moderna ha sido desde su inicio una institución transnacional al servicio de sociedades nacionales. En el ápice de su desempeño, la universidad moderna constituyó un modelo temprano de intercambio internacional de ideas, maestros, estudiantes y libros. Vivimos en un mundo globalizado, pero no homogéneamente globalizado. No sólo hay lógicas diferentes que movilizan los intercambios globalizados, sino también diferentes relaciones de poder tras la distribución de los costos y los beneficios de la globalización. Existe una codicia transnacional junto a la solidaridad transnacional. ¿De qué lado estará la universidad? ¿Se convertirá en una corporación transnacional o en una cooperativa o una organización sin fines de lucro transnacional? ¿Hay una contradicción entre nues-

La universidad está siendo interpelada por preguntas complejas para las que hasta el momento sólo ha producido respuestas simples.

tro énfasis en el desarrollo cultural y social y el énfasis de algunos políticos y poderosos tanques pensantes europeos en el desarrollo económico y la contribución de la universidad a la competitividad global de los negocios europeos? ¿Por qué algunos importantes intentos de reforma no europeos han elegido la consigna: “Ni Bolonia ni Harvard”?

Quinta pregunta compleja: A la larga, la idea de Europa sólo es sostenible si es la de una Europa de las ideas. Ahora bien, la universidad ha sido históricamente uno de los pilares fundamentales de la Europa de las ideas, por más cuestionables que esas ideas hayan podido ser. Ello ha sido posible porque se le ha otorgado a la universidad un grado de autonomía institucional inimaginable en cualquier otra institución estatal. El lado oscuro de esta autonomía ha sido el aislamiento social, la falta de transparencia, la ineficiencia organizacional, el prestigio social desvinculado de los logros académicos. En su diseño original, el proceso de Bolonia debía ponerle fin a ese lado oscuro sin afectar significativamente la autonomía universitaria. ¿Está siendo llevado a la práctica ese propósito sin resultados perversos? ¿El proceso de Bolonia constituye una ruptura con los aspectos negativos de la universidad tradicional, o es un brillante ejercicio de permutación de inercias y reciclaje de viejos vicios? ¿Es posible estandarizar procedimientos y criterios en tan disímiles culturas universitarias sin matar la diversidad y la innovación? ¿Es posible desarrollar la transparencia, la movilidad y el reconocimiento recíproco al tiempo que se preserva la diversidad institucional y cultural? ¿Por qué se están haciendo los burócratas con tanta facilidad del control sobre las buenas ideas y los nobles ideales?

Sexta pregunta compleja: El prestigio por el empleo va de la mano con la cualificación laboral y la escasez. La universidad moderna ha estado en el centro de la producción social de cualificaciones laborales de alto nivel. Si el ranking logra fragmentar el sistema universitario europeo y el futuro sistema global, ¿qué empleos y cualificaciones serán generados por qué universidades? El sistema mundial está construido sobre una jerarquía integrada de países centrales, periféricos y semiperiféricos. La actual crisis financiera y económica ha puesto de manifiesto que esa misma jerarquía existe en Europa, y la cohesión social está mostrando su lado oscuro: existe a condición de que la jerarquía estructural no se vea afectada, que los países sigan siendo centrales, periféricos o semiperiféricos, sin desplazarse hacia arriba o hacia abajo en la jerarquía. De manera no necesariamente coincidente con la ubicación jerárquica de los países en que están ubicadas, ¿tendremos universidades periféricas, semiperiféricas y centrales? ¿El proceso de Bolonia cristalizará o disolverá esas je-

rarquías? En dependencia de la distribución geopolítica de los rankings, ¿la jerarquía de las universidades contribuirá a acentuar o, por el contrario, a atenuar las jerarquías de los países europeos?

Séptima pregunta compleja: A medida que la universidad diversifica los niveles de cualificación –primero, segundo y tercer ciclos y niveles posdoctorales– el analfabetismo social se incrementa en los niveles inferiores, lo que justifica el mayor valor de los superiores. Se trata, de hecho, de un movimiento en espiral. ¿Ya ha agotado su potencial de desarrollo? ¿Cuántos ciclos más tendremos en el futuro? ¿Estamos creando un analfabetismo infinito como parte del mismo proceso gracias al cual creamos un conocimiento infinito? ¿Las universidades periféricas y semiperiféricas tendrán la tarea de resolver el problema del analfabetismo, mientras que las centrales tendrán el monopolio del conocimiento altamente cualificado?



Octava pregunta compleja: ¿Puede la universidad mantener su especificidad y su autonomía relativa si es gobernada por los imperativos del mercado y las demandas de empleo? Dada la validez altamente problemática de los análisis de costo-beneficio en el campo de la investigación y el desarrollo, ¿se le permitirá a la universidad asumir ciertos costos con la expectativa de obtener beneficios inciertos, como siempre ha hecho? ¿Qué sucederá con el conocimiento que no tiene y no debe tener valor de mercado? En lo que toca al conocimiento que sí lo tiene, ¿qué impacto debe esperarse que tenga sobre él el hecho de que se valore exclusivamente según su valor de mercado? ¿Cuál es el futuro de la responsabilidad social si la extensión se reduce a un expediente o una carga

para obtener recursos financieros? ¿Qué sucederá con el imperativo de hacer a la universidad relevante para las necesidades de la sociedad, dando por sentado que esas necesidades no son reductibles a necesidades de mercado y pueden en realidad contradecirlas?

Novena pregunta compleja: La universidad (o al menos la universidad pública) ha estado históricamente inserta en los tres pilares de la regulación social moderna: el estado, el mercado y la sociedad civil; no obstante, el balance de su presencia en la estructura y el funcionamiento de la universidad ha variado con el curso del tiempo. De hecho, la universidad europea moderna comenzó en Bolonia como una iniciativa de la sociedad civil. Posteriormente, el estado fortaleció su presencia, que se tornó dominante a partir de mediados del siglo XIX, y en las colonias especialmente después de que alcanzaron su independencia. En los últimos treinta años el mercado se puso a la cabeza en la estructuración de la vida universitaria. En unas pocas décadas, la universidad transitó de la producción de conocimiento y profesionales para el mercado a ser ella misma un mercado, el de la educación terciaria, y finalmente, al menos según algunos poderosos visionarios, a ser dirigida como una organización de mercado, como una organización de negocios. Desde entonces, las preocupaciones de la sociedad civil se han confundido fácilmente con los imperativos del mercado o se les han subordinado, y el estado ha empleado muy a menudo su poder coercitivo para imponerles imperativos de mercado a las renuentes universidades. ¿El proceso de Bolonia es una respuesta creativa a las demandas neoliberales, unidimensionales, o, por el contrario, una manera de imponerlas mediante un proceso europeo transnacional que neutralice la resistencia nacional?

Décima pregunta compleja: Las universidades europeas y muchas otras universidades en el resto del mundo que adoptaron su modelo fueron instrumentales en la diseminación de una visión eurocéntrica del mundo, lo bastante poderosa (en términos tanto intelectuales como militares) como para proclamar su validez universal. Esta pretensión no significaba ignorar las diferencias culturales, sociales y espirituales del mundo no europeo. Por el contrario, suponía un conocimiento de esas diferencias, aun cuando estuviera sometido a propósitos eurocéntricos, fuera mediante la celebración romántica del Otro o la subyugación colonial y la destrucción del Otro. En ambos casos, el conocimiento del Otro servía para demostrar la superioridad y, por tanto, la universalidad de la cultura europea; se requería un conocimiento detalla-

do, colonial o imperial, del Otro. Mi universidad, por ejemplo, la Universidad de Coimbra, fundada en 1290, hizo una inmensa contribución al desarrollo de un conocimiento comprometido con la empresa colonial. La calidad y la intensidad de la tarea desarrollada por los misioneros antes de partir al extranjero es sorprendente, tanto más cuando la comparamos con la llevada a cabo por los ejecutivos del Banco Mundial y el Fondo Monetario Internacional que recorren el mundo evangelizando con la ortodoxia neoliberal que llevan en sus cabezas y sus bolsillos. De sus pretensiones de conocimiento no se puede decir lo que el gran líder de los movimientos de liberación africanos, Amílcar Cabral, dijo sobre el conocimiento colonial: “La búsqueda de ese conocimiento, a pesar de su carácter unilateral, subjetivo y muy a menudo injusto, contribuye al enriquecimiento de las ciencias humanas y sociales en general.

La décima pregunta pues es la siguiente: ¿Está preparada la universidad para reconocer que la comprensión del mundo excede con mucho la comprensión occidental del mundo? ¿Está preparada la universidad para refundar la idea del universalismo sobre una nueva base intercultural? Vivimos en un mundo de normas en conflicto, lo que muchas veces da por resultado el estallido de guerras y brotes de violencia. Las diferencias culturales, las identidades colectivas antiguas y nuevas, las concepciones y convicciones políticas, religiosas y morales antagónicas son hoy más visibles que nunca, tanto dentro como fuera de Europa. No hay más alternativa a la violencia que la disposición a aceptar el carácter incompleto de todas las culturas e identidades, incluidas las propias, una ardua negociación y un diálogo intercultural creíble. Si Europa, a contrapelo de su propio pasado, desea convertirse en un faro de paz, respeto a la diversidad y diálogo intercultural, la universidad sin duda tendrá un papel central que desempeñar en ello. ¿Tienen ese papel en mente las universidades europeas que están siendo reformadas como un objetivo estratégico de su futuro?

La undécima pregunta, probablemente la más compleja de todas, es la siguiente: Las universidades modernas han sido a la vez producto y productoras de modelos específicos de desarrollo. Cuando se inició el proceso de Bolonia, había más certidumbres acerca del proyecto europeo de desarrollo de las que hay hoy en día. El efecto conjunto de múltiples crisis –la crisis financiera y económica, la crisis ambiental y energética, la crisis del modelo social europeo, la crisis migratoria, la crisis de seguridad– apunta a la existencia de una crisis civilizatoria o un cambio de paradigma. La pregunta es la

¿Puede haber un futuro para el conocimiento no conformista, crítico, heterodoxo, no comercializable?

siguiente: En un período tan tumultuoso, ¿es posible la serenidad universitaria? Y en caso de que lo sea, ¿es deseable? ¿El proceso de Bolonia está equipando a la universidad para que se sume al debate sobre modelos de desarrollo y paradigmas civilizatorios, o para servir tan acrítica y eficientemente como sea posible al modelo dominante decidido por los poderes al uso y evaluado por los nuevos supervisores del resultado de la universidad, que están al servicio de esos poderes? En el nivel internacional, dado el conflicto entre las concepciones locales del desarrollo autónomo y el modelo global de desarrollo impuesto por las regulaciones de la Organización Mundial del Comercio, y dado el hecho de que los estados europeos son estados donantes, ¿contribuirá la universidad europea a un diálogo entre diferentes modelos de desarrollo? ¿O, por el contrario, le proporcionará legitimidad intelectual a las imposiciones unilaterales de los estados donantes, como en el período colonial?

El presente como pasado del futuro

En mi opinión, transcurrida una década desde el inicio del proceso de Bolonia, hasta el momento sólo les hemos dado respuestas simples a estas preguntas complejas. Las más simples de ellas son las no-respuestas, los silencios, el dar por sentado el nuevo sentido común acerca de la misión de la universidad. Esta es una situación que debemos superar lo más pronto posible. El peligro radica en convertir logros realmente mediocres en brillantes saltos adelante, disfrazar la resignación con la máscara del consenso, orientar la universidad hacia un futuro en el que no hay futuro para la universidad. En mi opinión, nos encontramos en una coyuntura que nuestros científicos de la complejidad caracterizarían como un punto de bifurcación. Mínimos movimientos en una u otra dirección podrían producir cambios grandes e irreversibles. Esa es la magnitud de nuestra responsabilidad. Todos sabemos que nunca actuamos sobre el futuro; actuamos sobre el presente a la luz de nuestras anticipaciones o visiones acerca de cómo será el futuro. Las preguntas complejas indican que no hay una visión o anticipación única, de consenso, que pueda darse por sentada, y es por eso que esas preguntas nos invitan a una profunda reflexión. Pienso que estamos ante dos visiones alternativas y que su presencia simultánea es la fuente de las tensiones que recorren hoy nuestro sistema universitario. Ambas evocan visiones opuestas de una evaluación retrospectiva de las reformas en curso. Según una de ellas, nuestros intentos de reforma constituyen una verdadera reforma, dado que lograron preparar a la uni-

**Puede suceder
que, a la larga, el proceso
de Bolonia resulte ser el euro
de las universidades
europeas.**

versidad para enfrentar con efectividad los retos del siglo XXI, al diversificar su misión sin ceder su autenticidad, fortalecer la autonomía institucional, la libertad académica y la responsabilidad social en las nuevas y muy complejas condiciones de Europa y del mundo. De ahí que la universidad europea pudiera reconstruir su ideal humanista de una nueva manera internacionalista, solidaria e intercultural. Según la otra visión retrospectiva imaginaria, el proceso de Bolonia ha sido, por el contrario, una contrarreforma, al bloquear las reformas que las universidades de distintos países europeos habían emprendido individualmente, cada una según sus condiciones específicas, para enfrentar los retos mencionados; y lo que es más, el proceso de Bolonia obligó a una convergencia más allá de lo razonable con el propósito de despojar a la universidad de los mecanismos que le permitían presentarles resistencia a los imperativos del mundo de los negocios y del mercado, de la misma manera que resistió en el pasado los imperativos de la religión y después del estado.

Para no terminar este texto con un tono pesimista, comenzaré por detallar brevemente la segunda visión retrospectiva para después abordar la primera. La segunda visión despliega ante nuestros ojos un escenario distópico con los siguientes rasgos:

Ahora nos percatamos de que la crisis financiera ha develado los peligros de crear una sola moneda sin aunar las políticas públicas y fiscales y los presupuestos estatales, y muy bien puede suceder que, a la larga, el proceso de Bolonia resulte ser el euro de las universidades europeas. He aquí las consecuencias predecibles: los principios de internacionalismo solidario y respeto a la diversidad cultural de la universidad europea serán descartados en nombre de la eficiencia de mercado y la competencia de las universidades europeas; las universidades más débiles (reunidas en los países más débiles) serán lanzadas por las agencias de rating de las universidades al basurero del ranking. Aunque se proclame riguroso, el ranking de las universidades será tan arbitrario como subjetivo. Las universidades sufrirán las consecuencias del rápido descenso del financiamiento público; muchas se verán obligadas a cerrar sus puertas. Como ya sucede en otros niveles de la educación, los estudiantes con posibilidades económicas y sus padres buscarán en distintos países la mejor proporción entre calidad y precio, como ya hacen en los centros comerciales en que las universidades también se están convirtiendo, mientras que los estudiantes pobres y sus padres se verán confinados a las universidades pobres de sus países o sus inmediaciones.

El impacto interno será aplastante: la relación entre investigación y enseñanza, muy promocionada por Bolonia, será un verdadero paraíso para las universidades que se encuentren a la cabeza del ranking (una escasa minoría) y un absoluto infierno para la gran mayoría de las universidades y sus académicos. Los criterios mercantiles reducirán el valor de las diferentes áreas de conocimiento a su precio de mercado. El latín, la poesía o la filosofía se mantendrán sólo si algún macdonald de la informática les reconoce algún grado de utilidad. Los administradores de las universidades serán los primeros en internalizar la orgía clasificatoria, una orgía de maníacos de la objetividad y la indización que realizarán una tarea sobresaliente expropiando a las familias de los estudiantes o robándoles a los profesores sus vidas personales y su tiempo de ocio. Pondrán en juego toda su creatividad para destruir la creatividad y la diversidad universitarias, estandarizar todo lo estandarizable y desacreditar o eliminar todo lo que no lo sea. El cuerpo profesoral será proletariado gracias a los propios medios de producción educativa de los que son supuestamente dueños, esto es, mediante la enseñanza, la evaluación, la investigación. Los profesores terminarán siendo zombis de planillas, objetivos y evaluaciones impecables en cuanto a rigor formal, pero necesariamente fraudulentos en su sustancia, paquetes de trabajo, resultados a entregar por exigencias de contratos para demostrar el avance de los proyectos, objetivos intermedios, componendas de citas mutuas para mejorar los índices, evaluaciones del tipo “me importa un bledo *dónde* publica *no sé qué*”, carreras concebidas para despertar el entusiasmo pero achatadas en los escalones más bajos en la mayoría de los casos. Para los profesores jóvenes, la libertad académica será una broma cruel. Los estudiantes serán tan dueños de su aprendizaje como esclavos por el resto de sus vidas de la deuda contraída para obtenerlo. Gozarán de autonomía y libertad de opción en lo referido al currículo sin tener la menor idea de la lógica y los límites de las opciones que se les brindan, y serán guiados, de forma personalizada, hacia la alternativa masiva de empleo profesional o desempleo profesional. La educación terciaria será finalmente liberalizada según las regulaciones de la Organización Mundial del Comercio.

Como dije antes, nada de lo anterior tiene que suceder. Hay otra visión retrospectiva, y en nuestras mentes y corazones confiamos en que sea la que se imponga. Pero para que eso ocurra, debemos comenzar por reconocer y denunciar que la supuesta nueva normalidad del estado de cosas de la

anterior descripción es, en realidad, una aberración moral y conllevará el fin de la universidad tal como la conocemos.

Consideremos ahora una visión retrospectiva que, mirando desde el futuro a nuestro presente, evalúa el proceso de Bolonia como una verdadera reforma que cambió profundamente la universidad europea para mejorarla. Esa visión enfatizará los siguientes rasgos de nuestros esfuerzos actuales.

Primero, el proceso de Bolonia pudo identificar y resolver la mayoría de los problemas que sufría y era incapaz de superar la universidad anterior a Bolonia, tales como inercias establecidas que paralizaban cualquier intento de reforma; preferencias endogámicas que creaban aversión a la innovación y el reto; autoritarismo institucional disfrazado de autoridad académica; nepotismo disfrazado de mérito; elitismo disfrazado de excelencia; control político disfrazado de participación democrática; neofeudalismo disfrazado de autonomía

departamental o institucional; temor a ser evaluado disfrazado de libertad académica; escasa producción científica justificada como heroica resistencia a absurdos términos de referencia o comentarios de referenciantes; ineficiencia administrativa generalizada disfrazada de respeto a la tradición.

Segundo: Para hacerlo, el proceso de Bolonia no desacreditó ni lanzó por la borda la autoevaluación y los intentos de reforma ya emprendidos por los profesores y administradores más dedicados e innovadores, sino que les proporcionó un nuevo marco y un fuerte apoyo institucional, de modo que el proceso se convirtió en una energía endógena y no en una imposición venida del exterior. Para lograrlo, el proceso de Bolonia se las ingenió para combinar la convergencia con la diversidad y la diferencia, y elaboró mecanismos de discriminación positiva para permitir que los diferentes sistemas universitarios nacionales cooperaran y compitieran entre sí en términos justos.

Tercero, el proceso de Bolonia nunca permitió que se adueñaran de él los llamados expertos internacionales en educación terciaria, capaces de transformar sus preferencias subjetivas y arbitrarias en verdades evidentes y políticas públicas inevitables. No perdió de vista dos poderosos criterios intelectuales sobre la misión de la universidad nacidos en los primeros años del siglo pasado, y optó inequívocamente por uno de ellos. El primero fue formulado por Ortega y Gasset y Bertrand Russell, dos intelectuales de ideas políticas muy distintas, pero que convergieron en la denuncia de la instrumentalización política de la universidad; el otro, formulado por Martin Heidegger en su conferencia al tomar posesión

Las universidades más débiles serán lanzadas por las agencias de rating de las universidades al basurero del ranking.

como rector de la universidad de Freiburg en 1933, invitaba a la universidad a contribuir a la defensa de las fuerzas de la tierra y de la sangre. El proceso de Bolonia adoptó inequívocamente el primero y rechazó el segundo.

En *cuarto* lugar, los reformadores nunca confundieron el mercado con la sociedad civil o la comunidad, e instaron a las universidades a preservar un concepto amplio de su responsabilidad social, al alentar la investigación-acción y proyectos de extensión dirigidos a mejorar las vidas de los grupos sociales más vulnerables atrapados en la desigualdad social sistémica y la discriminación, esto es, las mujeres, los desempleados, los jóvenes y ancianos, los trabajadores migrantes, las minorías étnicas y religiosas, etc.

Quinto, el proceso de reforma puso muy en claro que las universidades son centros de producción de conocimiento en el sentido más amplio posible. En consecuencia, promovió la interculturalidad, la heterodoxia y la participación crítica, en la mejor tradición liberal, cosa que la universidad anterior a Bolonia había abandonado en nombre de la corrección política o económica. En el mismo sentido, alentó el pluralismo científico interno y, lo que es más importante, le concedió dignidad e importancia iguales al conocimiento con un valor de mercado y al conocimiento sin posible valor de mercado. Además, los reformadores tuvieron muy claro todo el tiempo que en el campo de la investigación y el desarrollo el análisis de costo-beneficio es un instrumento muy burdo, dado que mata la innovación en vez de promoverla. De hecho, la historia de la tecnología muestra con sobrados ejemplos que las innovaciones con mayor valor instrumental se hicieron posibles sin prestar atención a los cálculos de costo-beneficio.

Sexto, el proceso de Bolonia logró fortalecer la relación entre enseñanza e investigación y, al tiempo que premió la excelencia, garantizó que la comunidad de los profesores universitarios no se dividiera en dos segmentos estratificados: un pequeño grupo de ciudadanos universitarios de primera categoría con abundante dinero, cargas docentes ligeras y otras condiciones favorables para llevar a cabo sus investigaciones, por un lado, y, por el otro, un gran grupo de ciudadanos universitarios de segunda categoría, esclavizados por largas horas de enseñanza y tutoría y escaso acceso a fondos de investigación, sólo porque estaban empleados por en una universidad equivocada o se interesaban en tópicos supuestamente equivocados. El proceso se las ingenió para combinar una gran selectividad en la contratación y una estricta rendición de cuentas en el uso del tiempo de docen-

cia y los fondos de investigación con una preocupación por una verdadera igualdad de oportunidades. Concibió los rankings como la sal en la comida: muy poca la deja insípida; demasiada, mata todos los sabores. Además, en un momento dado decidió que lo que había sucedido con los rankings internacionales en otros terrenos bien podía aplicarse al sistema universitario. En consecuencia, al igual que hoy en día existe el índice del Producto Interno Bruto junto al índice de desarrollo humano del PNUD, el proceso de Bolonia logró insertar una pluralidad interna en los sistemas de ranking.

Séptimo, el proceso de Bolonia terminó por abandonar el concepto otrora de moda de capital humano, tras llegar a la conclusión de que las universidades deben formar seres humanos y ciudadanos plenos y no meramente capital humano sujeto a las fluctuaciones del mercado como cualquier otro capital. Esto tuvo un impacto decisivo en los currículos y en la evaluación de los desempeños. Además, el proceso de Bolonia logró convencer a la Unión Europea y a los estados europeos de que debían ser más generosos desde el punto de vista financiero con las universidades públicas, no a causa de presiones corporativas, sino porque invertir en un sistema universitario público de excelencia es probablemente la mejor manera de invertir en el futuro de una Europa de las ideas, la única manera en que Europa podrá seguir siendo realmente europea.

Por último, el proceso de Bolonia amplió exponencialmente la internacionalización de la universidad europea, pero se tomó un gran cuidado en promover otras formas de internacionalismo que no fuera el comercial. De esa manera, el área de la educación superior europea dejó de ser una amenaza a la libertad académica y la autonomía intelectual de las universidades del mundo para convertirse en una aliada leal y poderosa para mantener vivas y lozanas las ideas de libertad académica, autonomía institucional y diversidad del conocimiento en un mundo amenazado por la *pensée unique* de los imperativos del mercado.

He presentado aquí dos visiones alternativas de nuestro futuro. No tengo ninguna duda de que todos los presentes deseamos que ese futuro sea moldeado por la segunda visión retrospectiva. Está en nuestras manos lograr que eso suceda ■

(Traducción de Julia Calzadilla)

Boaventura de Sousa Santos es profesor de la Universidad de Coimbra y Profesor distinguido del Institute for Legal Studies de la Universidad de Madison-Wisconsin.

**Para los
profesores jóvenes,
la libertad
académica será
una
broma cruel..**