
Revista Electrónica de Investigación Educativa

Vol. 16, Núm. 3, 2014

El proceso de Bolonia y la (re)organización de la universidad-mercado: diálogo con Josep M. Blanch¹

The Bologna Process and the (re)Organization of the University-Market: Continuing the Dialog with Josep M. Blanch

Moacir Fernando Viegas (1)
mviegas@unisc.br

Lucídio Bianchetti (2)
lucidiob@gmail.com

(1) Universidade de Santa Cruz do Sul
(2) Universidade Federal de Santa Catarina

Resumen

Con esta entrevista buscamos actualizar el diálogo sobre la implementación del Proceso de Bolonia que venimos realizando con Josep Blanch. En la interlocución, el profesor de la Universidad Autónoma de Barcelona detecta el cambio de una perspectiva individual de resistencia para una percepción colectiva y salidas solidarias. Resalta que el concepto histórico de universidad cede espacio al pragmático concepto de universidad-mercado, caracterizándose como un espacio/tiempo de distribución de títulos y de precarización de las condiciones del trabajo docente. Esta forma de ser/hacer universidad genera un círculo vicioso con buenos resultados cuantitativos, pero con contradicciones y dilemas éticos. Retomar la discusión gana relevancia frente a la creciente internacionalización del proceso, materializando la llamada “agenda globalmente estructurada para la educación”.

¹Entrevista realizada por Lucídio Bianchetti y Moacir Fernando Viegas en el contexto de las prácticas post-doctorales de este último, con la temática “La educación en las relaciones de producción: aspectos subjetivos de la formación de los trabajadores en la economía informacional” (2011-2012), en el Departamento de Psicología Social de la Universidad Autónoma de Barcelona (UAB), con beca de la CAPES, bajo supervisión del Dr. Josep M. Blanch. Fue realizada en el despacho de trabajo del profesor Josep M. Blanch, en la UAB, con la participación del profesor Lucídio Bianchetti vía *skype* desde Brasil.

Palabras-clave: Universidad, Enseñanza superior, Ambiente de trabajo, Proceso de Bolonia.

Abstract

The purpose of this interview is to revive the dialogue about the implementation of the Bologna Process initiated three years ago with Josep Blanch. In this new interlocution, the professor from the Autonomous University of Barcelona detects that there has been a change from an individual perspective of resistance to the development of a collective perception and options based on solidarity. He emphasizes that the historic concept of the university has given space to a pragmatic concept of the university-market, which is characterized as a place and time for the distribution of degrees. This generates good quantitative results, but also a vicious cycle of contradictions and ethical dilemmas. The return to the discussion is important considering the growing internationalization of the process, materialized in the so-called “globally structured agenda for education”.

Keywords: University, Higher education, Work environment, Bologna process.

Presentación

El 20 de octubre de 2009 Josep M. Blanch concedió entrevista a Lucídio Bianchetti sobre la implementación del Tratado de Bolonia, especialmente en la realidad universitaria española y en la de la Unión Europea (UE) en general². La entrevista retrataba aspectos del también nombrado Proceso de Bolonia y las condiciones de su implantación en el contexto de crisis en el que estaba inmersa la UE. En el 2011 Moacir Viegas realizaba sus prácticas posdoctorales con Blanch, en la Universidad Autónoma de Barcelona (UAB).

Puesto que en el 2010 se terminaba el plazo concedido por la UE a las universidades para la implantación del Tratado de Bolonia, a inicios de 2012 consideramos oportuno continuar el diálogo con Josep Blanch sobre la temática. Partiendo de la charla anterior, con los nuevos cuestionamientos buscamos aprehender las transformaciones ocurridas y en proceso entre el término de un plazo (2010) y el comienzo y la continuidad³ de otro (hasta 2020), en lo que se refiere a la implementación del Proceso de Bolonia en el conjunto de las universidades de la UE y de aquellas que, a despecho de que estuvieran fuera de Europa, adhirieran al Tratado⁴. En ese momento se deaban cambios que justificaban retomar el “diálogo”.

Podemos afirmar que dichos cambios ocurrieron y continúan ocurriendo, muy enmarcados por el contexto de la crisis económica que viene acometiendo a la UE y que acaba por pautar las condiciones en las que ocurre la implantación del Tratado. En abril de 2012 España alcanzó una vez más el récord de paro, atingiendo el 24.4% de la

² Para acceder a la entrevista completa consulte Bianchetti, L. (2010). O Processo de Bolonha e a intensificação do trabalho na universidade: entrevista com Josep M. Blanch. *Educação & Sociedade*, 31(110), 263-285.

³ Terminado el primer período de implantación del Tratado de Bolonia, de 2000 a 2010, los responsables del programa lo prorrogaron por 10 años más para que las instituciones universitarias (IES) se adaptaran al modelo proyectado por los ministros de educación de los países de la UE en el año de 1999, cuando de los festejos del 900o. aniversario de fundación de la Universidad de Bolonia.

⁴ En lo que se refiere a la adhesión al Proceso de Bolonia, consultar a Nerad y Heggelund (2008), Adelman (2008), Santos y Almeida Filho (2008), Robertson (2009), Pereira y Almeida (2009) y Mello (2011), entre otros.

población económicamente activa o 5.6 millones de personas, en un total de 46 millones de habitantes. Entre los jóvenes de 15 a 24 años ese índice alcanza el 52.2% (“La OIT advierte”, 2012), llevando la Organización Internacional del Trabajo (OIT) a afirmar que habría toda una generación perdida (Aunión, 2012). La OIT añade que ese índice excluye a una gran cantidad de jóvenes que habría perdido las esperanzas y que ya no busca trabajo. La desigualdad social alcanzó el índice más alto desde 1995, cuando comenzó a ser medida (Mars, 2011a). La distancia entre ricos y pobres es la más alta en 30 años (Mars, 2011b). Por tanto, es imposible que se entienda la implementación del Tratado de Bolonia en las universidades europeas sin comprender las condiciones económicas en las que viene ocurriendo. En lo que se refiere a la educación, el titular de la noticia, “Recorte sobre recorte en educación”, de El País (Aunión, 2012) habla por sí solo. Los cortes se estiman en 5 mil millones de euros, alcanzando a la educación entre 2010 y 2015.

En la entrevista que presentamos a continuación, las manifestaciones de esa situación en la universidad se muestran evidentes, a medida que el ambicioso plan de reforma universitaria, a pesar de sus aspectos positivos, es atravesado por la realidad social, lo que resulta en la exacerbación de aspectos del Tratado que inciden en el abaratamiento y en la caída de calidad de la enseñanza, siguiendo la política de reducción de dispendios y de ausencia de crecimiento que predomina en el continente europeo. Concomitantemente a ello, la intensificación del trabajo docente y las transformaciones en los quehaceres de profesores y alumnos y las transformaciones en el papel histórico de la universidad como institución ganan contornos más nítidos.

Recuperando el tenor de la entrevista anteriormente concedida a Lucídio Bianchetti, es importante tener en cuenta que, aunque haya habido intentos de resistencia de parte de la comunidad universitaria, restó claro, en el decurso de las luchas, que en el caso específico de la Universidad Autónoma de Barcelona (UAB), ésta no podría quedarse fuera del proceso. El “no” al Tratado, asumido inicialmente por parte de los claustros docente y discente y por alguna Unidad aisladamente, se transformó –como afirma Blanch– en un “sí gestionado”, pero cuya gestión, al parecer, enfrenta crecientes dificultades.

La mercantilización de la enseñanza resulta muy clara en varios aspectos, algunos de ellos resaltados en la presente entrevista. El alumno, visto como un cliente receptor de un servicio, ve incrementado el poder de decisión en la elección y organización de su currículo académico, haciendo que el profesor se sienta relegado en el proceso decisorio en contraste con la intensificación de su trabajo. Sin embargo, creemos que ese sentimiento adviene del conjunto de cambios, que resulta en una disminución del control de tiempo de trabajo por parte de los docentes relacionada a la necesidad de su disponibilidad casi absoluta, a la velocidad de los cambios y a la necesidad de trabajar cada vez más para suministrar datos a los sistemas de información, además del incremento del número de alumnos por aula, de la disminución del número de profesores y de los recursos materiales para la realización del trabajo docente.

Por otra parte, uno de los aspectos positivos del proceso traído por Blanch es que comienza a nacer una percepción colectiva de los docentes en cuanto a las condiciones a las que están sometidos en su trabajo. Además, esa comprensión nacería en función de los problemas de salud, principalmente psicosomáticos, provocados por las situaciones-límite en las que se encuentran, puesto las crecientes exigencias relacionadas al nuevo modelo. El descontento ha llevado a la ampliación cuantitativa y cualitativa de las protestas estudiantiles y docentes.

Si Bolonia tiene como estrategia, de acuerdo con la afirmación de Bianchetti, “alcançar os objetivos da competitividade, da atratividade, da mobilidade, da empregabilidade” (2010, p. 266)⁵, ello está lejos de ser alcanzado, al menos en lo que se refiere a la realidad española. Y quizá menos en función del Tratado en sí mismo que por el contexto en el que su implementación ocurre, caracterizándose, entre otros aspectos, por la improvisación de los cambios y acentuada verticalización de las decisiones.

En esta entrevista, Josep Blanch nos informa sobre el nuevo proceso de orientación de alumnos de los cursos de grado y posgrado, sobre la estructura de los cursos de posgrado, con relieve a la forma de gestión del proceso y de los plazos para la conclusión de las maestrías y doctorados, sobre algunos impactos para estudiantes brasileños que desean realizar parte de su doctorado en la Unión Europea, y aún sobre el managerialismo académico y la estandarización de los currículos y demás actividades académicas, entre otros temas.

Tomando en consideración la realidad social vivida en momentos distintos, el guión de la entrevista privilegió, además de retomar aspectos del Tratado del primer diálogo de Bianchetti con Blanch, la profundización de las influencias del contexto social de crisis en ese proceso, sin dejar de resaltar la creciente internacionalización del Proceso de Bolonia, como se pudo observar en Robertson (2009) y Mello (2011), entre otros.

La entrevista

Moacir Fernando Viegas (**MFV**): Estamos reunidos en la sala del profesor Blanch, el 25 de noviembre, viernes, con objetivo de realizar la entrevista. Para comenzar, profesor Josep, sabemos que inicialmente hubo resistencia de parte de la comunidad académica de la UAB en cuanto a “embarcar” en el “tren Bolonia”, pero que después se optó por lo que usted caracterizó como un “sí gestionado”, ¿cómo está la gestión de ese “sí” en el momento actual?

Josep M. Blanch (**JMB**): Estamos plenamente integrados. Una integración sin alternativa, pues es “sí” o “sí”. Es una integración no precipitada, porque estamos desde hace muchos años hablando de Bolonia. Sin embargo, mi experiencia dice que se trata de una integración que da la impresión de improvisación, porque son tantos los

⁵ Referencia a las entrevistas hechas por Lucídio Bianchetti en el año de 2009, durante las prácticas posdoctorales desarrolladas en la *Universidade do Porto* (Portugal). Fueron entrevistados 16 investigadores de seis universidades de distintos países pertenecientes a la Unión Europea, entre los entrevistados se encontraba Josep Blanch, según la nota al pie número 4.

cambios que se tienen que hacer y tan pocos los medios de que nos han dotado para trabajar. Son tantas las cosas que deberían cambiar en sincronía, que la impresión es que estamos comenzando una cosa nueva, más relacionada a la forma que al contenido. Muchos de nosotros estamos preocupados pensando si estamos sacrificando el contenido a las exigencias de la forma. Forma temporal, forma de definición de competencias, de metodologías de evaluación, de criterios de eficiencia, rentabilidad, evaluación por resultados, no solamente de los profesores, sino de los alumnos también. Todo ello es una especie de camisa de fuerza que hace que tengamos esa impresión de que no encontramos la flexibilidad que hace parte de todos los sistemas. Al fin, las personas saben cómo moverse y cómo aprovechar los recursos del sistema para que sean obedientes y a la vez para que adapten el sistema a los propios criterios. En este momento estamos en una fase en la que algunas cosas funcionan y otras podrían funcionar mejor, porque es un sistema que está muy definido, muy prescrito: el alumno “cliente” decide los itinerarios, los grupos, las asignaturas, los créditos, etc. Entonces todo está en función de elecciones del alumno y comenzamos a encontrar las paradojas y las disfunciones de ese cambio radical de paradigma.

Lucídio Bianchetti (LB): Josep, Moacir comenzó la entrevista usando una metáfora al referirse al “tren Bolonia”. Las metáforas son muy utilizadas cuando faltan conceptos para expresar algo nuevo. Entonces, por ejemplo, oí a muchos de mis entrevistados hablando de que el Tratado de Bolonia era un proceso presentado por la “óptica del naufragio”. O “embarcamos” o todo se va a perder. O también, oímos de otros entrevistados, usando una expresión española, que “Bolonia es como lentejas. O las tomas o las dejas”. Otros entrevistados afirmaban que estaban jubilándose porque no aguantaban más esa enseñanza “a la boloñesa”. Por otra parte, aquí del otro lado del océano, oímos y percibimos, de forma cada vez más nítida, señales de la internacionalización de Bolonia: Pues bien, usted está hablando de dificultades y exigencias para las que no hay medios que den cuenta de ellas. ¿Cómo percibe esa relación entre la perspectiva interna de la aplicación o de la adhesión a Bolonia y un modelo que vino para quedarse y que, además de eso, está internacionalizándose?

JMB: Yo pienso que es un modelo que está imponiéndose con una lógica natural, dejando obsoleto cualquier otro modelo; es decir, como si fuese una dinámica exigida por la “evolución natural” de la universidad y no por una opción ideológica. Lo interesante es percibir que cuando un partido asume el gobierno de un país, se le da un tiempo X –100 días por ejemplo– para ver los resultados, para ver cómo se hacen los ajustes. Entonces yo creo que estamos en esta fase.

LB: ¿Es como si fuera una moratoria?

JMB: Una moratoria o un crédito gratuito. Ya sabemos que en esa primera fase vamos a pagar un poco por las consecuencias de la improvisación, de la novedad, de la adaptación, todo eso, pero yo comienzo a ver más claras, más confirmadas por la lógica de los hechos, algunas cosas que hacen pensar en términos más abstractos. Por ejemplo, una cosa que presenta aspectos positivos, pero también contiene aspectos negativos. Hablando en términos polarizados, pasamos de la dictadura de los profesores a la dictadura de los alumnos. Es demasiado extremo. Pero sí, la voz, la

iniciativa, el criterio dominante es el criterio del alumnado. Entonces el profesor se siente en un lugar secundario. Y, además, el criterio que alguien puede tener con relación a contenidos, prioridades y de sistemas que han sido considerados por la historia como más o menos adecuados, cede terreno a los caprichosos criterios de un alumno-cliente. Y así el profesor se siente más cerca del “hipermercado”, tratando de convencer a un cliente que entre para comprar determinado producto, como si el alumno-cliente fuese el rey de la universidad. Ello puede ser una caricatura de lo que nombramos capitalismo académico, esa división de papeles entre profesorado y alumnado, entre cliente y proveedor de servicios; sin embargo, en algunos aspectos es así que la situación se materializa.

El alumnado deberá tener satisfechas sus elecciones, tiene que salir satisfecho con su rendimiento. Por tanto, la evaluación del profesorado está en función no solamente de la eficiencia y de la cualidad objetiva del servicio que presta, sino también de la satisfacción subjetiva de su “clientela”. Así, en el primer año de aplicación plena de Bolonia hay muchos menos alumnos reprobados, lo que no necesariamente corresponde a un incremento del nivel de competencias y de conocimientos, pero probablemente sí a un descenso del nivel de exigencia para subordinarse al criterio de eficiencia. Entonces, eficiencia por encima de exigencia. El criterio de los alumnos por encima del criterio de los profesores, que en principio tienen más conocimiento y más experiencia. Eso no sólo en relación con la elección de itinerarios, sino también en lo que se refiere a la elección de asignaturas optativas e, incluso, en nivel de elección de grupos de asignaturas. Algunas cosas son atribuibles a la falta de experiencia de gestión. Pero el alumno está concebido como un “rey”. Por ejemplo, este año yo tengo un grupo, por la mañana, de 60 alumnos y un grupo de 6 alumnos por la tarde. Esto es un absurdo y yo supongo que no deberá ocurrir otra vez. Pero esta experiencia se dio conmigo y con algunos colegas. Por la mañana no tengo cómo cumplir algunos objetivos didácticos previstos en el *framework* de Bolonia porque tengo muchos alumnos, y por la tarde no soy eficiente, pues es un gasto excesivo de un profesor para tan pocos alumnos. Eso probablemente deberá ser compensado por alguna canalización administrativa de las elecciones del alumnado. Pero, en un primer momento, ese pequeño problema, no sé si se debe a la aplicación de Bolonia, a la novedad, a que los administradores no han querido imponer criterios del antiguo régimen, pero el resultado es una descompensación horaria en función de la comodidad del alumnado.

LB: Profesor, con relación a este aspecto; usted está hablando del alumno que se ha vuelto “rey”, y eso da la impresión de que él tiene el poder de un dictador, la condición de “Su Excelencia”, el cliente. Si pensamos en términos de historia de la educación, hubo un momento en el que el profesor mandaba. Después, en el período de la Escuela Nueva, los contenidos ganan centralidad. Ahora, de alguna manera, usted está diciendo que el centro es el alumno. Pregunto: ¿en qué se distingue esa centralidad del alumno, asociada a esa especie de “dictadura” que usted está resaltando, de un tipo de direccionamiento, incluso de su tiempo, de la intensificación por la mañana y del “descanso” por la tarde? ¿Cómo se traduce eso en términos organizacionales referentes al número de créditos? En concreto, ¿qué determinó esa supremacía del alumno en la institución universitaria a partir de Bolonia? ¿Y por qué eso no es bueno?

JMB: Sería bueno si el día tuviese 50 horas, la semana 10 días y los profesores pudieran multiplicarse y ser omnipresentes en varios espacios a la vez. En el sistema anterior todo estaba organizado en función del claustro docente, del tiempo de los profesores. Los períodos se medían en términos de hora del profesor que daba clase y eso era muy fácil de poner en una planilla. Ahora un profesor deberá hacer casi tantas planillas como alumnos tenga. Planificar de manera coherente, viable, esas diversas planillas, multiplicaría hasta el infinito el tiempo que un profesor debería tener disponible, porque el mismo alumno, el modelo abstracto de alumno, que se asemeja al trabajador abstracto de Marx, no corresponde al alumno concreto. Éste tiene necesidades, tiene restricciones de disponibilidad horaria. Por ejemplo, el planeamiento de los créditos: los créditos de antes serían 10 horas de tiempo-profesor. Ahora son 20, 30, 40 horas de tiempo-alumno, de biblioteca, de trabajos en grupo, de orientación (tutoría)⁶ con el profesor, de consultas por Internet, etc. Yo percibo que todos los alumnos tienen necesidades y disponibilidad específicas. Entonces hay tiempos y espacios que el sistema administrativo establece para que yo pueda dar orientación a los alumnos, pero estos horarios chocan con los horarios de otros colegas. Y cuando buscamos alternativas, esas también chocan con otras. Visto de esta manera, la solución es que yo debo multiplicarme, buscando horas disponibles de los alumnos que sean también disponibles para mí. Cuando hay pocos alumnos eso funciona, pero cuando hay muchos alumnos, de alguna forma debemos forzar o condicionar el proceso. Yo no sé si esas pequeñas disfunciones prácticas se deben a la falta de experiencia de organización y gestión de esta nueva orden o si son problemas estructurales que se van a convertir en crónicos y obligarán a nuevas formas de adaptación y a mucha creatividad, desembocando al final en un tipo de negociación, vamos a decir, de tercera vía, en la que se deberán ajustar los límites del profesorado a las condiciones, a los deseos del alumnado. Ahora mismo estamos en una fase en la que tenemos la cualidad (entre paréntesis) y estamos intentando ajustarla a la forma y a la cantidad de cosas que tenemos que hacer.

MFV: Aquí inserto la tercera cuestión. Está usted hablando sobre la dificultad de dirigir ese proceso, la reducción del tiempo para realizar todas las tareas, la necesidad de multiplicarse, el propio trabajo del alumno, que también se burocratiza un poco y resulta más lejano al profesor, o mejor dicho, muchas cosas están en manos de ese profesor. Todo ello, evidentemente, afecta la calidad. Pregunto: ¿en qué medida esas cuestiones no estarían en contradicción con las directrices del Tratado de Bolonia y con el propio mercado de trabajo, que tiende a exigir profesionales cada vez más cualificados? ¿Lo que está ocurriendo estaría de acuerdo o en contradicción con el Tratado y el mercado?

JMB: Es que el Tratado dice muchas cosas. Hay contradicciones prácticas. Por otro lado, es más difícil encontrar contradicciones retóricas, en el plano abstracto. Seguramente, más que el Tratado, todas las disposiciones que lo acompañan ubican el mercado como la fuente de demandas que deberá ser el criterio básico para definir competencias y esas competencias son el núcleo de los contenidos que debemos dar.

⁶ En la organización académica española llaman tutor al orientador. Así, de aquí en adelante traduciremos el término “tutor” como “orientador” y “tutoría” como “orientación”.

Claro, si es el mercado que define las competencias, aquí tenemos una primera fuente de crisis o conflicto entre lo que es el antiguo modelo y el actual. Volvemos a estar en lo mismo. Si el mercado no pide ética, tengo que eliminar la ética de mis contenidos. Si el mercado no pide epistemología, tampoco crítica, yo tengo que eliminar esos contenidos de mis clases. Si me obligan a definir las competencias en términos de demandas específicas y operativas, es más difícil operacionalizar, pues el alumno que se titulará con esos créditos no será capaz de hacer epistemología crítica de una determinada demanda del mercado. Estamos en un momento en el que yo pienso que el modelo deberá ser evaluado en una primera fase de pocos años de implementación y supongo que llegaremos a una síntesis. Ahora mismo domina más la compulsión a cumplir todos los deberes, porque Bolonia tiene sus sistemas de inspección, de evaluación, en función de cumplimiento de objetivos, de costos y resultados, de eficiencia y entonces estamos más preocupados con estas cuestiones formales que, digamos, con la cualidad del producto final.

Estoy tal vez siendo muy duro en el juicio conmigo mismo, porque yo creo que, en general, un gran número de profesores ha hecho un gran esfuerzo para intentar repensar todo lo que estamos haciendo para traducirlo en las determinaciones de Bolonia. Pero, en términos prácticos, primero hay algunos condicionantes, como la crisis, para aplicar Bolonia. Yo ya decía desde hace dos años que era necesario incrementar el presupuesto y, en verdad, con la crisis éste viene siendo drásticamente reducido. Después, quizá haya cosas que nosotros atribuimos a Bolonia y, para decir más acertadamente, no son exclusivas de Bolonia y nosotros las confundimos con el mismo proceso. Ello puede ocurrir, por ejemplo, con el hipercontrol burocrático que obliga a estar permanentemente generando información. En una investigación que estamos haciendo, encontramos eso en el sistema de justicia brasileño y también en el sistema de salud mundial. Todos tienen que dedicar más tiempo para generar información para una máquina que cada día demanda más información. Y eso no necesariamente es un imperativo de Bolonia, pero sí una mega tendencia que coincide con el proceso de implementación de ese modelo de universidad. Si al mismo tiempo es un plan que necesita ser evaluado, es decir, generar información sobre su propio proceso, el nuevo modelo refuerza esa característica del contexto. Por tanto, aquí tenemos un doble problema: las exigencias de Bolonia combinadas con la información que la universidad tiene que generar sobre sí misma en un contexto en el que todos van dedicando siempre más tiempo a generar información para el sistema.

MFV: Con relación a esa cuestión, como dijo usted, el proceso está acompañado de exigencias y no se puede atribuir todo a Bolonia. Evidentemente algo que ha influenciado bastante es la crisis, como aparece claramente en su habla. ¿Qué interferencia tiene la crisis en la financiación de la universidad y en la implementación del propio Tratado de Bolonia cuando, según comentó usted, se tiene que hacer el 30% más trabajo con el 50% menos de recursos?

JMB: Contamos con menos profesores, con menor remuneración, porque ya rebajaron nuestro sueldo dos veces en un año, y en algunos casos no van a renovar contratos de profesores. Por tanto, menos gente tiene que hacer más trabajo por salarios más bajos. Y con menos recursos materiales, técnicos y financieros. Esto ocurre en casi todos los

sectores. Al mismo tiempo, debemos hacer investigación. Yo tuve la suerte de que me hayan aprobado un nuevo proyecto de investigación, pero entre los numerosos proyectos presentados muy pocos fueron aprobados. Y en cuanto a los aprobados, la disminución entre el dinero presupuestado y el concedido, en mi caso fue del 50%, pero en el caso de algunos colegas cortaron mucho más. Entonces hay un tipo de disposición adicional en que te conceden el proyecto, pero antes de dar la decisión definitiva, el ministerio pregunta si con ese dinero te atreves a desarrollar el proyecto. Porque, en caso negativo, acumularán tu parte de la financiación a la de otro investigador. Estamos acostumbrados a trabajar con lo disponible y, por tanto, a improvisar, a ahorrar y a racionar. Eso está bien. Y el que recibió el 50% se consuela, pues cuando piensa que a otros no les dieron nada, acaba sintiéndose privilegiado y tocado por la fortuna. Pero eso exige multiplicarse. Normalmente el corte de recursos lo hace el personal técnico. Todo tiene que ser sustentable y autofinanciable. En el mismo sentido, yo estoy coordinando un grupo de investigación y una maestría. Pero para que la maestría sea viable, sustentable, tengo que ejercer las funciones de director, de secretario administrativo, e incluso hago la contabilidad, porque no es posible contar con personas para esas funciones.

MFV: ¿Pero no puede incluir en el presupuesto el costo de funcionarios?

JMB: Si lo incluyo pagaré tan mal a los profesores que entonces bajaré la calidad. Y si quiero priorizar el profesorado tendré que ahorrar en otro lado. Entonces tengo que multiplicarme. Pero tengo que contradecirme, porque a mí me valoran por el hecho de coordinar una maestría, por los artículos que voy postergando, porque antes hay otras prioridades que me parecen más importantes. Entonces eso es un poco del contexto en el que estamos moviéndonos: un número menor de personas debe hacer más tareas con menos medios y salarios rebajados. Seguramente venimos de una época en la que estábamos mejor, pero ahora no nos estamos muriendo de hambre, tampoco estamos terriblemente mal.

LB: Josep, me ha proporcionado un gancho para una pregunta que estaba por hacerle. ¿Cómo analiza la situación del posgrado *stricto sensu* en ese contexto? Usted mencionó la maestría, pero en el posgrado en general, ¿cómo ha incidido eso? Esta es una cuestión que ha repercutido mucho aquí en Brasil. Hace rato me decía un alumno de posgrado que pretendía hacer su doctorado sándwich [o integrado] en Madrid y el profesor consultado le informó que, en el contexto posbolonia, el doctorando sólo podría hacer sus prácticas sándwich si hiciera la maestría también en el régimen Bolonia. ¿Ese es uno de los cambios? Eso nos interesa mucho a los brasileños, porque estamos en un período en el que el gobierno está subsidiando a muchos para que estudien en el exterior, desde el grado, sin olvidar la continuidad de aquéllos que están cursando el doctorado. ¿Cómo incidieron esos cambios y qué consecuencias tendrán en términos de atracción o no de alumnos de Brasil y de otros países?

JMB: Yo pienso que hay varios planes de cambios que se sobreponen. Por un lado, Bolonia consigue algunos de los objetivos que se proponía, que eran estandarización, homogeneización y unificación. Del mismo modo que había un mercado único de trabajo, en este momento se puede hablar –no me gusta el término– de un mercado

único de educación superior. Eso se está consiguiendo, formalmente.

MFV: En términos de planes de estudios.

JMB: De plan de estudios, de contabilidad de créditos, de sincronismo de semestres, de conectividad entre universidades, entre países europeos y entre Europa y otros países y continentes. Por tanto, se están superando algunas de las grandes disfunciones que se vivían anteriormente, como la extraordinaria diversidad, heterogeneidad, incompatibilidad de planes de estudios de un país a otro. Cuando alguien quería hacer un itinerario en Europa por varias universidades, eso era una aventura que normalmente significaba una oportunidad personal de conocer otros mundos, pero era una pérdida de años académicos, porque no había manera de hacerlo compatible. Recuerdo que cuando era decano, hace algunos años, en mi facultad teníamos una comisión que trabajaba muchas horas extras, que estudiaba caso a caso todas las personas que intentaban homologar sus títulos para estudiar. Ahora este problema, que era grande, está formalmente resuelto o en vías de resolución. Y, por tanto, es un mérito de Bolonia, es una conquista, un objetivo que está siendo alcanzado. En el marco de Bolonia es mucho más fácil que estudiantes europeos puedan hacer circuitos entre varias universidades europeas. También es más fácil que universitarios latinoamericanos y de otros países puedan organizar itinerarios complejos o diversos dentro de los programas universitarios europeos y eso también, pienso, es una oportunidad muy buena.

Pero, puntualmente, experiencias como la de las becas sándwich o becas de otros países que dan para un solo curso de posgrado, pero no para una maestría, que puede durar dos años, o un doctorado, que puede durar tres años⁷, eso son disfunciones sobre las que probablemente tendrán que repensar las dos partes. Yo pienso que en el doctorado de mi universidad el programa adquiere ahora una coherencia desde el primero hasta el último año. Sigue un orden lógico, tanto en el plan de contenidos, como de metodología o la secuencia del curso. Hasta ahora cada persona era tratada según sus circunstancias. A partir de Bolonia, hay un camino único y estandarizado. En el caso de los estudiantes extranjeros, en las circunstancias actuales, yo creo sería más recomendable que la persona viniese a participar en un doctorado en los tres años. Se podría negociar que uno de los tres años fuese de trabajo empírico en el país de origen o algo así. La cuestión del sándwich, de ir a conocer un poco, de saborear un poco otros países y regresar puede ser una buena idea para Brasil, pero no hay cómo manejarla desde Europa, tal como lo veo ahora mismo, a no ser que sea un sándwich sin equivalencia, sin créditos académicos, pero como oportunidad de que vosotros queráis reconocer desde Brasil, es decir, que una persona viene y aprovecha unos cuantos créditos disponibles en función de un itinerario que hace con su orientador. Pero en términos de equivalencia académica, los créditos del doctorado son coherentes y articulados, estructurados, desde el principio hasta el fin del curso. Y subir a un 'tren' en marcha era más fácil antes que ahora. Antes eran más diferenciados los créditos de clase de los créditos que eran trabajos básicamente de tesis de doctorado. Ahora hay alguna diversidad entre programas, pero la tesis está casi pensada desde el

⁷ Por el Tratado de Bolonia, el tiempo de duración del doctorado es de tres años.

principio. Por ejemplo, en nuestro programa, la parte de los contenidos, desde el principio se dan pautas para elegir un tema, pautas para desarrollar la metodología y, además, nosotros tenemos cinco fases en las que el alumno deberá dar cuenta del proceso de su tesis. No sólo al propio orientador, sino también a una pequeña comisión, a un panel, como denominamos aquí. Yo creo que el proceso es más coherente, está más integrado, pero hace más difícil algunas prácticas que hasta ahora eran habituales, como las becas sándwich. Yo pienso que Bolonia debe encontrar la manera de acomodar esta demanda que podrá venir de países como Brasil y otros, que a veces darán becas para un año y, también, probablemente, vosotros deberéis reconceptualizar lo que más les convenga de una secuencia que está pensada en circuitos de tres años, más que por semestre o por un año. Yo pienso que es un proceso. Y ahora que tenemos el sistema estandarizado es más fácil dialogar, pero probablemente exige un reajuste recíproco.

LB: En este aspecto me gustaría retomar una cuestión que se refiere a la relación entre orientador y orientando. Parece que en ese nuevo modelo predomina más la imposición de un orientador o de una equipo de orientadores sobre el post-graduando. ¿Sería esa más una de las consecuencias del modelo implementado? ¿Cómo ha sido esa práctica de orientación colectiva?

JMB: Es una combinación de orientación individual y colectiva, pero aquí hay diversidad de programas. Bolonia no obliga a un padrón único. El formato, por ejemplo, del programa de mi Departamento, que es distinto de otros, hace un tipo de combinación entre el modelo antiguo, donde había interacción entre dos personas, el doctorando y el orientador. Este era un binomio que comenzaba desde el momento en el que se firmaba un proyecto hasta el momento en el que se defendía la tesis. Esto podría terminar bien o mal, por problemas del alumno, del orientador o de la interacción entre ellos. Normalmente estos problemas iban hasta el fin y algunas veces no existía fin. Un divorcio orientando-orientador podría representar una tesis doctoral abortada y una ineficiencia de organización. Debe ser posible no solamente el divorcio entre el alumno y el orientador, sino que la evolución del propio alumno lo conduzca incluso a cambiar de tema o de dirección o a buscar apoyos en otro lado, cosa que siempre se hizo, pero que ahora se presenta de forma más flexible, aunque no sea deseable.

Lo que pide el proyecto es que haya coherencia entre el modelo inicial y el producto final. Pero, ¿qué hacen estas especies de paneles, esos pequeños tribunales, que cada seis meses más o menos hacen un acompañamiento formal del proyecto de tesis? Complementan, corrigen y en alguna medida refuerzan la función del orientador. Raramente la percepción que un orientador tiene del proceso de la tesis será distinto del que tiene el tribunal, pero si el tribunal dice lo mismo que el orientador, o va en la línea del orientador, el doctorando tal vez tenga un *feedback* y tendrá más claro lo que funciona y lo que no funciona. Sin embargo, al mismo tiempo, esos tribunales, que no son tribunales de evaluación, sino de acompañamiento, de consejo y de orientación, también pueden ser ejecutivos. Es decir, si en el tercero o en el cuarto semestre una tesis no pasó la fase inicial y no se observa progreso, el tribunal podrá determinar que esa tesis sea abortada. O que el doctorando tendrá que volver a ingresar en el programa o que ahí se termina el programa. Entonces es un instrumento de apoyo a la

función del orientador y a la vez una especie de control de calidad del proceso. Por ejemplo, yo ahora tengo dos doctorandas, una que está embarazada y otra que acaba de tener un hijo. Ahí hay flexibilidad en el proceso y ningún problema para el tribunal, pero podrá haber personas que tienen crisis existenciales o de proyecto o de articulación del plan doctoral con el plan vital etc. y, a veces, cuando es dejado en silencio en esa pareja orientador-doctorando, podrá derivar en un caos o en una situación poco manejable. En cambio, si hay un tribunal que hace una sesión de media hora en la que el doctorando informa, por escrito, cómo estaba su trabajo hace seis meses y cuáles son sus progresos en lecturas, en el marco teórico, en el trabajo empírico, en la participación en congresos, etc., el proceso está mejor orientado. En general la cosa funciona bien, y cuando hay algún problema el tribunal da orientaciones, recomendaciones, que en el encuentro siguiente tendrán que ser revisadas para ver si hubo progreso, si hubo correcciones, si la persona decidió imprimir otro ritmo al proyecto. En ese sentido hay apoyo al orientador y, a veces, puede incluso corregir o compensar un orientador que, de alguna forma, no hace bien su trabajo o que tiene más problemas que el alumno orientado, etc. Entonces es un proceso más integral y es más difícil insertarse sólo en una fase, o entrar y salir. Como no se puede entrar y salir de un tren en marcha.

LB: Interpreto aquí un aspecto positivo en el conjunto de su exposición y, por lo que reporta usted, ese ha sido uno de los aspectos que dio buenos resultados en el proceso de orientación. Y, en esta dirección que apuntaba usted, recuerdo que hace poco participé en un tribunal en programa de posgrado en Sociología de la UFSC [Universidade Federal de Santa Catarina]. Una doctoranda hizo una tesis sobre las “mujeres y la ciencia”, estudiando exactamente el período del embarazo y la interferencia de esa etapa en la vida de la doctoranda.⁸ Resultó una tesis muy interesante. Una de las conclusiones fue que “la maternidad no rima con productividad”.

JMB: Incluso yo diría en favor de Bolonia –para no ser sólo un iconoclasta– que la flexibilidad en las nuevas condiciones de trabajo, en algún sentido es buena y en otros es muy estricta. Bolonia establece un período de tres años para que un doctorado sea eficiente. Ni más, ni menos. Pero eso se ve en desarrollo, no de la gran letra, sino de la letra pequeña, de aquello que está prescrito. La tesis podrá ser desarrollada a lo largo del cuarto año. Es decir, cuando completa tres años puede ser el fin o puede ser el principio del cuarto año, contando con una prórroga. Hay muchas cosas que hacen flexibilizar ese proceso del cuarto año. Por ejemplo, un embarazo. Ahora, si una persona tiene tres embarazos en tres años, tendrá que dejar el programa. En mi caso, ya he pasado eso, es decir, experiencias de embarazo con período de maternidad. Y también hay períodos en los que la exigencia del trabajo empírico que se debe hacer en otro país o la combinación de becas de estudios no siempre se completan con tres años, sino con dos años y medio. O la situación de un doctorando que en determinado momento debe continuar su curso en su universidad de origen. Todo ello son elementos para que el propio orientador haga un informe y normalmente es la comisión de doctorado que asume que ese proceso de tesis, en lugar de tres años, durará dos

⁸ Para más detalles véase Bitencourt, S. M. (2013). *Maternidade e carreira: Reflexões de acadêmicas na fase do doutorado*. Jundiaí, Sao Paulo: Paco Editorial.

años y medio o cuatro años. El problema es que, casi siempre, en todos los planes de estudio, lo que es el límite máximo suele ser siempre el límite mínimo, a partir de que hay una margen de seguridad excepcional, pero que acaba convirtiéndose en normal. Y eso es simplemente porque el estudiante de Bolonia, tampoco el doctorando, tampoco el de grado, no es un estudiante abstracto, cien por ciento disponible para estudiar y sí es un estudiante encarnado, con necesidad de trabajar, de desplazarse, de viajar, de tener crisis personales o de tener hijos (que comportan una humana, lógica y necesaria subordinación del valor tesis al valor maternidad coherente y responsable, durante un tiempo razonable). Y entonces eso tiene que ser tomado en cuenta. Ahora estamos buscando dibujar esa forma.

MFV: En lo que se refiere al trabajo del profesor, esa intensificación, esa necesidad de multiplicarse seguramente afecta a la cuestión vital y, aprovechando que la salud es su área de formación e investigación, pregunto: ¿qué efectos está teniendo eso en nivel de su percepción, de su experiencia, en la salud de los profesores?

JMB: Primero, la intensificación es general. No es exclusiva del área académica. La comparten todos los servicios humanos en todos los terrenos, en todos los trabajos que implican relaciones con personas, manejo de información, etc. En nuestro caso, se combina con cambios en las condiciones contractuales. El paradigma Bolonia intensifica más lo que por sí mismo ya intensifica el proceso de trabajo. Entonces yo diría que, en términos epidemiológicos, la tasa de personal académico que declara que le “falta tiempo” para hacer (bien) su trabajo es muy alta y diría que es creciente. Ello es la antesala, es una frontera para la entrada en el *burnout*. También es una oportunidad para que el profesorado, para que cada profesional decida cómo enfrentar esa situación. Yo pienso que la tasa de personas que está quemada⁹ y quemándose es considerable. Aunque yo no tenga datos epidemiológicos generalizables para la población de referencia, diría que probablemente no está disminuyendo, sino aumentando. Y al mismo tiempo estamos en una fase en la que son tantas las circunstancias, como saturación de información, nuevas tecnologías, crisis de financiación, nuevo paradigma académico, presión para la productividad, competitividad, eficiencia, visibilidad en términos de publicaciones de impacto, etc., que es razonable hablar de incremento en lugar de estancamiento o disminución. Todo eso imprime más presión al trabajo.

Y lo que parece ser observado a partir del estudio que estamos haciendo es que estamos comenzando a superar una fase de “individualización” del problema: hasta ahora las personas han considerado la gestión de la sobrecarga de trabajo como un problema individual. También los profesionales de la pedagogía y de la psicología se han esforzado por abordarlo como si fuera un problema estrictamente individual, de competencias, de estrategias de enfrentamiento, de capacidad de gestión del estrés y de la información, de habilidades sociales o de resolución de problemas. Y hemos hecho cursos y más cursos, programas de formación de profesores para enfrentar esas exigencias, eso es una espiral, que no impide que al fin la gente se vaya cayendo, se

⁹ Referencia a la expresión de lengua inglesa *burn out*, literalmente es “quemar hacia afuera” o extinguir.

vaya quemando. Sin embargo, pienso que, a la vez, se está produciendo un nuevo fenómeno, que se tiene que explicar no a partir de la teoría de *burnout* sino de la teoría de los movimientos sociales. Algunos problemas, que son sociales, de carácter socialmente estructural, pasan por una primera fase de individualización. Son percibidos como problemas de las personas que los viven. Estas personas piensan que ese problema les afecta sólo a ellas. Muchos profesores piensan que su desbordamiento, su saturación o sobrecarga de trabajo son debidos a su déficit de habilidades o de competencias para administrar el problema. Y se deprimen, se queman o desisten. Hay otra fase en la que muchas personas se dan cuenta, tomando café o hablando con colegas en viajes, que aquello que pensaban que era un problema sólo suyo también es del otro. Entonces ese problema se verbaliza, se expresa y poco a poco va convirtiéndose en un problema manifiesto, público y colectivo. Yo pienso que en este momento estamos entrando en esa fase. Y es ahí cuando comienzan a manifestarse sin complejo o sin pudor estrategias individuales que pasan a ser también un modelo de funcionamiento colectivo.

Perdón si casi estoy dando una clase, pero es uno de los modelos con los que estamos trabajando. Hasta ahora, cuando el problema se enfocaba de manera individual, se le analizaba sólo por el modelo de *burnout*: el profesorado que trabaja con una sobrecarga crónica acaba quemándose psicológicamente. Y en *burnout* hay una secuencia. Según la teoría más tradicional, el *burnout* pasa por una primera fase de agotamiento físico, cognitivo y emocional, y de esta fase deriva, casi como consecuencia lógica, un doble efecto de “despersonalización” en el trato de las personas y de “cinismo” o indiferencia con relación a la organización, a sus valores, a sus programas, a su lógica y a los compromisos con ella. Hasta ahora interpretábamos que el profesorado con sobrecarga de trabajo crónica no cumplía el cien por ciento de sus objetivos porque estaba un poco quemado y, por tanto, eso era consecuencia reactiva –pasiva, digamos– por estar muy cansado. Lo que estamos encontrando en la investigación es que hay una despersonalización activa y un cinismo activo, es decir, es la misma manifestación, pero no del personal que ya está quemado, sino de un personal que no se quiere quemar y que, por tanto, se defiende contra la fuente del estrés. Entonces aparecen formas de “resistencia”. Este es el concepto que yo quería conectar con lo que decías. El personal que comienza a utilizar sistemáticamente criterios que están en el límite de la adaptación y de la resistencia o, si se prefiere decir, de la obediencia formal y de alguna desobediencia informal, pero dentro del orden. Nadie atenta en contra de los valores del sistema, o casi nadie. Nadie se niega a ser evaluado, nadie niega que tiene que cumplir los objetivos, pero cada día falta más gente a las reuniones, cada día más gente declara que no tiene tiempo de leer todos los e-mails y que, por tanto, no va a una reunión porque “no lo sabía”. Cada día hay más gente que se manifiesta como si fuera informal o no cumplidora de sus deberes y en el fondo ello obedece a estrategias deliberadas para mantener la propia salud. Y entonces yo creo que aquí estamos en una situación en la que, frente a todo lo que está puesto... “cómo puedo yo mantener mi salud física y mental en un contexto de intensificación del trabajo”, cómo se puede administrar eso en un contexto de crisis, en un contexto de escasez de medios.

LB: Muy interesante su exposición; a la vez que de manera gradual es perceptible,

aquí también, que estamos pasando una fase de salidas quijotescas –las podríamos nombrar de esa forma– por su postura individual y por “divisar” molinos de viento o traduciéndose en bromas, chistes y juegos que, en verdad, sirven para aliviar la tensión, pero no canalizan o potencian los descontentos con la situación vigente. ¿Entonces, lo que la investigación de ustedes muestra es que está habiendo una canalización de esa resistencia, que se está volviendo una especie de río más caudaloso en términos no de confrontar al sistema, pero salvaguardar la salud de las personas?

JMB: Exacto. No es una resistencia en sentido de rebelión en contra del sistema o de rebelión anti-sistema. No hay una alternativa al sistema, pero se quieren poner límites al sistema o a la relación entre el sistema y el yo. Esa negociación con el sistema hasta ahora es individual, porque las cosas comienzan por ese nivel. Yo pienso que el paso siguiente, que no sé cuántos años tardará, será el de organizar nuevas formas, que podrán ser de resistencia activa, pero que no sean en sentido de decir “fuera Bolonia”, sino que Bolonia permita cumplir objetivos preservando la salud, y eso requiere que mi decano, que mi director de departamento, que el gerente de la universidad o que el ministro de Educación me ofrezcan los medios o, en cualquier caso, me exijan dentro de algunos límites, pero no más allá de esos límites.

En esa innovadora gestión del propio trabajo hay componentes económicos, políticos, organizacionales y, obviamente, de salud; de salud personal e incluso de integridad y de dignidad humana. Trabajar es un deber y un derecho. Hay un deber de cumplir los objetivos del empleador, pero el empleador también tiene la obligación y la responsabilidad de exigir dentro de un límite razonable y saludable. Y esto yo pienso que en este momento se está comenzando a reconceptualizar. Es decir, Bolonia es un balón inmenso que rueda y está implicándonos a todos, y yo pienso que tiene que evaluar ese desfase entre los recursos personales necesarios para que Bolonia funcione bien con los recursos existentes. Finalmente, cómo administrar de manera que el personal que está ahí no acabe quemándose con el sobretrabajo, en una espiral viciosa de desgaste psicológico ante demandas organizacionales que nunca podrán ser satisfechas con los actuales recursos personales, materiales, técnicos, organizacionales y financieros. En este complejo proceso intervienen también otros factores: hasta hace poco, la literatura sobre *burnout* enfocaba su atención en profesionales individuales cuya subjetividad laboral estaba caracterizada por su incapacidad crónica de responder adecuadamente a las demandas de su organización y que por eso se creían atrapados en una espiral de desgaste psicológico. Actualmente se consideran cada vez más las condiciones de trabajo como factores de riesgo psicosocial y *burnout*, asignando especialmente la sobrecarga objetiva de la tarea – *work overload*– y algunas de sus manifestaciones específicas, como *information overload*, *email overload*, *work density*, *work intensity*, *work pressure*, *time pressure*, *overwork culture*, *business culture*, etc. Puestas las cosas de este modo, resistir sutilmente en contra de esas condiciones estresantes constituye de algún modo un hecho político, pero sobre todo una acción saludable.

MFV: Josep, en continuidad a esa cuestión de la resistencia que usted analiza, sabemos que la UAB tiene un histórico de fuerte organización colectiva. La propia

cuestión del Tratado de Bolonia fue un proceso que involucró a la comunidad. Según ha mencionado, inicialmente fue un “no”, y después un “sí gestionado”. Y por lo que percibimos en su discurso esa gestión está un poco complicada. Incluso en la cuestión de la autonomía de las unidades, parece que es un poco difícil realmente contraponer y administrar ese “sí”. Con relación al Tratado de Bolonia, en el conjunto de la universidad –profesores y alumnos, sin olvidar la crisis macro– ya que es difícil separar las dos cosas, pregunto: ¿ha habido resistencia en términos de comunidad académica? Además, agregaría que percibí algo interesante en el contexto de la UAB. No sé si usted también piensa así, pero la cuestión del alumno como cliente parece que es, paradójicamente, un intento de anular el propio poder del alumno. Es decir, ahora él tiene que involucrarse en el proceso de gestión de la propia formación y le sobra menos tiempo para estar en el directorio académico, pensar y participar en una organización política. ¿Cuál es su percepción al respecto de esas cuestiones?

LB: Solamente complementando, diría que la universidad se hace mucho más utilitaria, pragmática, en cuyo contexto cada uno piensa en sus objetivos específicos.

JMB: Este utilitarismo es, además de eso, individualista. Ahora es menos visible el objetivo general de la universidad porque son más visibles los miles de objetivos individuales. En ese modelo de universidad-mercado, cada alumno quiere su título, que deberá ser, como todo lo que (los españoles) buscamos en el mercado, “bueno, bonito y barato”. En este contexto es posible que el alumnado sea más exigente en lo que se refiere a los costos que la universidad representa para él, más que con relación a los objetivos generales del sistema académico. La universidad está perdiendo parte de sus clásicas funciones de iluminación del mundo, de la sociedad y de las personas, diseminando conocimiento, ciencia, sabiduría y espíritu crítico, a medida que está funcionando como hipermercado de distribución de títulos. En este sentido, a medida que el alumno se distrae y piensa que su objetivo en la universidad es obtener un título, es probable que las implicaciones sociales y políticas, incluso las funciones de la universidad, acaben siendo desplazadas a un segundo plano, o suprimidas. Y si la misma universidad, por otro lado, se está administrando, convirtiéndose en empresa, mercantilizando y utilizando criterios económicos más que políticos, ahí se está cerrando ese círculo vicioso. Entonces somos todos, estudiantes y profesores, quienes estamos perdiendo parte de nuestras viejas identidades y entrando a otras que son más fáciles de asumir, pero que generan contradicciones y dilemas éticos.

Otro de los componentes de la investigación que estamos haciendo emerge de la siguiente pregunta dirigida a los profesores: ¿hasta qué punto estas nuevas condiciones de trabajo en las que tiene que administrar títulos y alcanzar objetivos típicos de la empresa, de mercado, le presentan dilemas éticos? Y hemos encontrado que, tanto en España como en Brasil y en Colombia, hay tres grandes categorías de respuestas: los que dicen que las nuevas condiciones no les plantean problemas éticos; una segunda parte que dice que vive esa situación con problemas y con conflictos éticos difíciles de asimilar entre los criterios y los valores del mercado y aquellos que la persona tiene con respecto a lo que es ser profesor, de lo que es enseñar o cuál es la función de la universidad dentro de la sociedad y del mercado; y hay una tercera parte que, como decimos en mi país, “se sale por la tangente”, es

decir, hace un discurso sobre la importancia de la ética, pero no contesta a la pregunta, no dice que sí, pero tampoco que no. Es ese segundo grupo que declara tener problemas de conflicto ético representa un segmento importante y su discurso es claro y contundente, pero... ahora no recuerdo de dónde veníamos...

MFV: De la resistencia colectiva...

JMB: Esa necesidad de coherencia ética le da al profesorado un nuevo “motivo” no solamente en el campo de la salud mental, sino también en el de la integridad personal. Es un desafío para buscar caminos que faciliten conciliar grados psicológica y moralmente tolerables de conformidad y desobediencia.

LB: Junto a esa cuestión, me gustaría preguntar si no suena un poco contradictorio aquello que denominaría una especie de abaratamiento de la enseñanza, de la educación, de la universidad incluso, en lo que se refiere a la disminución del tiempo de duración de cursos. Porque Bolonia implicó también eso: en un periodo en el que se exacerba el paro, en el que las opciones de trabajo van disminuyendo o van presentando otros retos que la universidad no está atendiendo, ¿no se ubicaría ahí una contradicción difícil de resolver?

JMB: Sí, sí. Pero eso es eterno, es parte, no sé si de la esencia de la universidad, pero viene desde muy lejos. No está claro que las primeras universidades hayan sido pensadas para tener injerencia en el mercado de trabajo. Pero seguramente Adam Smith (1723-1790) y eso desde hace más de dos siglos, ya planteaba esa idea. Creo recordar que en su obra más conocida, *Ensayo sobre la naturaleza y las causas de la riqueza de las naciones*, este patriarca de la economía política dijo algo así como que la universidad no contribuye eficazmente al desarrollo de los negocios, que no prepara para los negocios o algo así. Smith debía pensar, como Benjamin Franklin (1706-1790), que “time is gold” y “time is money” y que, por tanto, una universidad que sólo prepara para la práctica de actividades “ociosas” como la retórica, la crítica, la ontología, la ética, la estética o la epistemología debe ser profundamente reformada. En ese mismo camino parecen estar encaminados los discursos y recomendaciones de los responsables por el Banco Mundial y de otras instituciones que nos gobiernan a la sombra del Consenso de Washington, exigiendo que la universidad se adapte al mercado e imponiendo un modelo de financiación basado en la demanda.

LB: Josep: ¿será que estaríamos caminando hacia un proceso de aproximación entre la crisis macro que incide en los países y bloques y una crisis interna de la universidad? ¿Estaría habiendo ahí una confluencia o identidad entre esas dos crisis? Ocurre que hasta –recientemente, por lo menos en términos de impresión– las prescripciones contenidas en los documentos de los organismos multilaterales señalaban hacia una dirección y la praxis en el interior de la universidad no siempre, ni toda, convergía al direccionamiento expreso en esos documentos. Entonces: ¿será que en términos de Unión Europea, actualmente hay una mayor aproximación entre la crisis macro y la crisis de la universidad?

JMB: Sí, yo pienso que lo resumiste perfectamente. Con eso recuperamos una

cuestión que tratábamos en el principio. Es decir, Bolonia es la universidad mirándose hacia sí misma. Pero en el fondo coincide con la necesidad de recrearse para adaptarse al siglo XXI, al tercer milenio, con nuevas exigencias, presiones de parte del mercado, de la economía, de una sociedad mercantilizada y de una política economizada. Entonces parece que sólo estamos hablando del microproceso de una universidad mirando hacia dentro de sí misma, pero en realidad hablamos de una macro-tendencia a producir una información que se vende, compra y consume a sí misma, a intensificar el trabajo académico por imperativo del negocio, en un contexto en el que la sociedad y la política están a la vez más en manos del mercado, sometidas al mercado. Quien nos ha metido en la crisis fue el mercado y de esa crisis que sufre la sociedad pensábamos que la política iba a sacarnos, por lo contrario, acaban imponiéndonos las directrices que vienen del mercado para resolver la crisis que el propio mercado ha creado. Tal vez llegue el día en el que alguien proclamará con voz persuasiva que sobran analistas de mercado y faltan líderes dotados de suficiente base retórica, epistemológica, crítica, estética y ética para sacarnos del túnel de esa crisis. Por tanto, respondiendo a tu pregunta, sí, yo pienso que parte de las paradojas y de los problemas que vienen a la luz dentro de ese microproceso de reforma universitaria, que es lo que pretendía ser Bolonia, son síntomas de lo que también acontece a nivel macro, a nivel político y social global, que se están subordinando a la lógica de la economía política. La reforma universitaria, por tanto, es parte de este macroproceso. Lo que quiere decir que los problemas que comporta sólo podrán ser resueltos en el marco de un tratamiento político de la situación.

MFV: Profesor Blanch, queda aquí nuestro agradecimiento por el tiempo brindado a esta entrevista, agregando nuevos aportes al complejo y cada vez más universal Proceso de Bolonia.

Barcelona y Florianópolis, verano de 2011.

Referencias

Adelman, C. (2008). *The Bologna club: What u.s. higher education can learn from a decade of european reconstruction*. Washington, DC: Institute for Higher Education Policy.

Bianchetti, L. (2010). *O Processo de Bolonha e a intensificação do trabalho na universidade: entrevista com Josep M. Blanch*. [El Proceso de Bolonia y la intensificación del trabajo universitario: entrevista con Josep M. Blanch]. *Educação & Sociedade*, 31, 110, 263-285.

Bitencourt, S. M. (2013). *Maternidade e carreira: Reflexões de acadêmicas na fase do doutorado*. [Maternidad y carrera: reflexiones sobre la etapa académica del doctorado]. Jundiaí, Brasil: Paco Editorial.

Dale, R. (2001). *Globalização e educação: demonstrando a existência de uma "cultura educacional mundial comum" ou localizando uma "agenda globalmente estruturada para a educação"?* [Globalización y educación: mostrando la existencia de una "cultura

mundial de educación común” o la localización de un “programa educativo estructurado a nivel mundial”?]. *Educação, Sociedade & Culturas*, 16, 133-169.

Mars, A. (2011, 10 de octubre). La crisis dispara la desigualdad de ingresos entre los españoles. *El País*. Recuperado de <http://www.siiis.net/documentos/hemeroteca/111031-1.pdf>

Mars, A. (2011, 5 de diciembre). La brecha entre ricos y pobres alcanza su nivel más alto en 30 años. *El País*. Recuperado de http://economia.elpais.com/economia/2011/12/05/actualidad/1323073978_850215.html

Más de la mitad de los jóvenes que quieren trabajar ya están en paro. (2012, 27 de abril). *El País*. Recuperado de http://economia.elpais.com/economia/2012/04/27/actualidad/1335512339_819960.html

La OIT advierte de que puede haber una generación perdida en España y Grecia. (2012, 22 de mayo). *El País*. Recuperado de http://economia.elpais.com/economia/2012/05/22/actualidad/1337648149_899113.html

Aunión, J. A. (2012, 20 de mayo). *Recorte sobre recorte en educación*. Recuperado de http://sociedad.elpais.com/sociedad/2012/05/19/actualidad/1337450845_829383.html

Mello, A. F. (2011). *Globalização, sociedade do conhecimento e educação superior. Os sinais de Bolonha e os desafios do Brasil e da América Latina*. [La globalización, la sociedad del conocimiento y la educación superior. Rastros de Bolonia y los desafíos de Brasil y América Latina]. Brasilia: Editora UnB.

Nerad, M. y Heggelund, M. (Eds.). (2008). *Toward a Global PhD? Forces & Forms in Doctoral Education Worldwide*. Seattle: University of Washington Press.

Pereira, E. M. y Almeida, M. (Eds.). (2009). *Universidade contemporânea. Políticas do processo de Bolonha*. [Universidad contemporánea. Las políticas del proceso de Bolonia]. Campinas, Brasil: Mercado de Letras.

Robertson, S. L. (2009). O processo de Bolonha da Europa torna-se global: modelo, mercado, mobilidade, força intelectual ou estratégia para construção do Estado? [El proceso de Bolonia en Europa se hace global: modelo, mercado, movilidad, fuerza intelectual o estrategia para la construcción del Estado?]. *Revista Brasileira de Educação*, 14(42), 407-422.

Santos, B. de S. y Almeida Filho, N. (2008). *A universidade no século XXI: para uma Universidade Nova*. [La universidad en el siglo XXI: para una nueva universidad]. Coimbra, Portugal: Almedina y CES.