

¿Sobrevivirán las universidades a la integración europea?

Políticas de educación superior en la UE y en los Países Bajos antes y después de la Declaración de Bolonia

Chris Lorenz*

¿Sobrevivirán las universidades a la integración europea? Políticas de educación superior en la UE y en los Países Bajos antes y después de la Declaración de Bolonia
Chris Lorenz (2009)
Reencuentro
54:53-71

Will the universities survive the European integration. Higher Education policies in the EU and in the Netherlands before and after the Bologna Declaration,
Chris Lorenz
Reencuentro
54:53-71

Resumen

El autor sostiene que la imagen de un “nuevo comienzo” en Bolonia es engañosa respecto a los Países Bajos, las continuidades en las políticas educativas holandesas antes y después de la Declaración de Bolonia son mucho más llamativas que sus discontinuidades. El artículo argumenta que la importancia general del “modelo holandés” para otros países de la Unión Europea, radica en el hecho de que el caso de los Países Bajos, en general, prefigura lo que sucederá a otros países de la Unión Europea, cuando las políticas de Bolonia se pongan en práctica.

Palabras clave

Declaración de Bolonia, modelo holandés de educación superior, administración/gestión de la educación, colonización gerencial.

Abstract

In this article the author argues that this picture of a “brand new start” in Bologna is completely misleading as far as the Netherlands are concerned. The continuities in Dutch educational policies before and after the Bologna Declaration are far more striking than its discontinuities. The article argues that the general relevance of the ‘Dutch model’ for other European Union Countries lies in the fact that in the Dutch case broadly foreshadows what will happen to other EU-countries when Bologna policies will be put into practice.

Key Words

Managerial colonization, managerial class, Bologna process, Bologna Declaration. Dutch model of higher education

Introducción

A todas luces la educación superior se ha convertido, en la Unión Europea (UE) y en los Estados Unidos, en un tema de moda, para los políticos y periodistas, respecto de lo que era hace diez años.¹ Existe un rumor que dice

que en la “era de la globalización” vivimos en una “sociedad del conocimiento” y que nuestras economías son básicamente “economías del conocimiento”, por ello la educación superior, ha llegado hasta las primeras páginas. Estas nuevas palabras se han difundido dentro y fuera de la academia con cierto éxito y se encuentran en lo más profundo del discurso político de educación superior europea desde hace una década.²

* Universidad de Ámsterdam

¹ Véase *The Economist*, 10 de septiembre de 2005, “The Brains Business”; *The New York Times*, 3 de noviembre de 2005, “The Truth about the Colleges”; *The New York Times*, 3 de diciembre de 2005, “Imported Brains”; *The New York Times*, 9 de febrero de 2006, “Panel explores standard tests for colleges”.

² Véase Gerard Delanty, “Ideologies of Knowledge Society and the Cultural Contradictions of Higher Education”, *Policy Futures in Education*,

Vista desde una perspectiva histórica, esta repentina carrera pública de la “sociedad del conocimiento” y de la “economía del conocimiento” es bastante sorprendente, porque desde los pensadores europeos de la Ilustración en adelante de Voltaire a Comte y de Heidegger hasta Foucault y Habermas, han venido enfatizando que la producción sistemática y la aplicación del conocimiento son características específicas de las “modernas” sociedades de tipo europeo.³

Por lo tanto, dado que “la economía del conocimiento” y “la sociedad del conocimiento” se ubican como ideas europeas “civilizadas” desde hace casi 250 años, esta idea no podría ser presentada como un mensaje nuevo. Por consiguiente, se puede esperar que el nuevo significado de “sociedad del conocimiento” sea bastante diferente al arraigado tradicionalmente en el pensamiento de la Ilustración.

Esta expectativa se ve confirmada cuando uno descubre que sus nuevas propuestas asumen a las universidades como empresas y a los académicos como empresarios. Al mismo tiempo, los verdaderos empresarios ahora están representados como los “apostadores” de las “Mc Universidades” dispuestos, y al asecho para poblar sus juntas de funcionarios.⁴ La ideología de la “economía del conocimiento” simplemente significa que el dominio de la producción del conocimiento llevará al: *homo academicus* después del *homo economicus*.⁵

1 (2003), (1), 71-82; Peter Scott, “Universities and the Knowledge economy”, *Minerva* 43 (2005), (3), 297-309.

³ Véase Fritz Stern (ed.), *Varieties of history. From Voltaire to the present*, Nueva York, MacMillan, 1970, y Patrick Gardiner (ed.), *Theories of history*, Nueva York, The Free Press, 1959.

⁴ Véase, para el caso holandés: “Topondernemers controleren de universiteit” (“Los más altos empresarios controlan las universidades”) *NRC-Handelsblad* 7 de marzo de 2006.

⁵ Véase M. Parker y D. Jary, “The McUniversity: Organization, Management and Academic Subjectivity”, *Organization* 2 (1995), (2), 319-338; George Ritzer, “McUniversity in the Postmodern Consumer Society”, *Quality in Higher Education* 2 (1996), (3), 185-199; D. Hayes y Wynyard R. (eds.), *The McDonaldization of Higher Education*, Westport and London: Greenwood Press, 2002; Richard Horton “The Dawn of McScience”, *New York Review of Books* 11 marzo de 2004; Henry Etzkowitz, “The Evolution of the Entrepreneurial university”, *International Journal of Technology and Globalisation* 1 (2004), (1), 64-77. Véase también *Nieuwe wetgevingsnotitie Wet Hoger Onderwijs* (Nuevo memorándum educativo sobre la ley de educación superior) Ministerie van OCW, <http://www2.minocw.nl/persbericht.jsp?pageID7022&jaar2005>, Ahí las universidades fueron definidas como “Empresas sociales” (“maatschappelijke Ondernemingen”), 11. En la Universidad holandesa Twente, donde se localiza CHEPS, se ha etiquetado

La economía capitalista ya no encuentra su legitimación ideológica en términos científicos, como fue en el caso del “capitalismo tardío”, de acuerdo con el diagnóstico de Jürgen Habermas, porque la ciencia ahora tiene que justificarse a sí misma en términos económicos.⁶

En este artículo entraré a discutir las políticas de educación superior, tanto Europea como Holandesa antes y después de la *Declaración de Bolonia*, con el fin de rastrear la teoría y práctica de la “economía del conocimiento”. Argumentaré que, básicamente, los Países Bajos han introducido elementos clave del “Proceso de Bolonia” mucho antes que la mayoría de los demás países de la UE. Por lo tanto, el caso holandés puede, en principio, ser visto como una prefiguración de lo que sigue para los demás países de la UE si la agenda de Bolonia fuera “satisfactoriamente” puesta en práctica.⁷

El artículo se divide en tres partes:

I. En primer lugar, presentaré una descripción y un análisis de la *Declaración de Bolonia*, emitida el 19 de junio de 1999 por el conjunto de ministros de Educación de los países de la Unión Europea.

II. En segundo lugar, voy a analizar el marco histórico de la *Declaración de Bolonia*, en particular la *Declaración de Lisboa*, la *Declaración de París* y por último, pero no menos importante el de las actividades de la Organización Mundial de Comercio (WTO), en general, y del Acuerdo General sobre Aranceles Aduaneros y Comercio, en particular (GATT) y del Acuerdo General sobre el Comercio de Servicios (GATS).

III. En tercer lugar, presentaré una descripción y un análisis de las políticas holandesas de educación superior antes y después de la *Declaración de Bolonia*. En el proceso voy a argumentar que desde la década de 1980 la política

ella misma como “universidad empresarial”.

⁶ Jürgen Habermas, “Technology and Science as Ideology”, en Steven Seidman (ed.), Jürgen Habermas, *On Society and Politics a reader*, Boston, MA, Beacon Press, 1989, 237-265.

⁷ La posición de “Vanguardia” de los Países Bajos a este respecto se relaciona con la circunstancia de que el discurso de la política de educación superior holandesa no está abierto a debate público. Prácticamente toda política advierte que las políticas de evaluación del Ministerio de Educación son producidas por un “centro experto”: The Centre of Higher Education Policy Students (El Centro de políticas de estudiantes de educación superior de la Universidad Twente (CHEPS) y por “reflexivos practicantes” del mismo Ministerio de Educación, como Roel in ‘t Veld y Walter Kickert. La “entrada” y la “salida” del sistema de “política educativa” holandés están simplemente conectadas de manera directa.

de educación superior holandesa ha estado anticipando el proceso de Bolonia mediante la adopción de un punto de vista económico sobre la educación antes que la mayoría de los demás Estados europeos, aunque aún quedan un par de otras peculiaridades holandesas.

1. La Declaración de Bolonia

En primer lugar, observaré más de cerca la *Declaración de Bolonia* y sus cláusulas correspondientes. Su primera página refiere a la Sorbona o a la *Declaración de París*, del 25 de mayo de 1988, cuando la iniciativa de Bolonia fue tomada, y a una declaración temprana en Bolonia en 1988.

Ahora bien, ¿a qué se refiere exactamente la *Declaración de Bolonia* de la Unión Europea de ministros de Educación? Los siguientes ocho objetivos son claramente identificables:

1. La creación de un “espacio europeo de educación superior” (no se aclara lo que esto significa).
2. Su objetivo principal es incrementar la competitividad internacional desde este “espacio europeo de educación superior”.
3. “La adopción de un sistema fácilmente legible, con grados compatibles y comparables, con el fin de promover la empleabilidad de los ciudadanos europeos y la competitividad del sistema europeo de enseñanza superior”.
4. “La adopción de un sistema basado esencialmente en dos ciclos, pregrado y postgrado (BA y MA). Este sistema es mejor conocido como el modelo anglosajón, a pesar de que la declaración evita este tema. El primer ciclo debe durar al menos tres años y debe ser relevante para el mercado de trabajo”.
5. “El establecimiento de un sistema uniforme de créditos, más tarde conocido como el sistema ECTS como un medio de promover la generalizada movilidad de los estudiantes”. El porqué la movilidad sea buena, no se argumenta. Los créditos, enfáticamente, pueden ser adquiridos en contextos de educación “no-superior”.
6. “Promoción de la movilidad tanto para estudiantes, profesores, investigadores y personal

administrativo.” Por qué esta promoción de movilidad es buena no es argumentado: en la era de la movilidad globalizada parece ser un bien en sí mismo. Esto se refleja en la omnipresencia de la noción de flexibilidad en documentos de política.

7. “Promoción de la cooperación Europea para asegurar la calidad con una visión de desarrollo de criterios y metodologías comparables”. No dice en qué consiste el “control de calidad” y porqué una “garantía de calidad”, además no está argumentado el tipo de mecanismos profesionales de control de calidad, ni por qué sean buenos.

Los controles externos sobre la facultad de enseñanza e investigación simplemente se presentan como un fenómeno natural y nadie pregunta lo que le ha pasado a la autonomía y a la libertad académica. El nuevo énfasis en el control se refleja en la omnipresencia en los documentos de política de las nociones de rendición de cuentas, la eficiencia y los controles de calidad.⁸

8. “Promoción de dimensiones europeas necesarias en la educación superior, en particular en relación con el desarrollo curricular, cooperación interinstitucional, planes de movilidad y programas integrados de estudio, formación e investigación”. No se hace explícito en qué consistirían estas “Dimensiones europeas”.

Así que, en definitiva, la *Declaración de Bolonia* aboga por la integración de todos los sistemas nacionales de educación superior en la UE en un Sistema Educativo Europeo, con el objetivo principal de incrementar su “competitividad internacional”. Para lograr estos objetivos, las estructuras básicas de los sistemas nacionales deben hacerse uniformes, con los mismos ciclos y grados; y por último, pero no menos importante,

⁸ Véase, para el contexto político: Jürgen Schriewer, “Bologna und kein Ende. Die iterative Konstitution eines Europäischen Hochschulraumes”, en: R. Hohls ao (eds.), *Europa und Europa-Er: Essays Quellen und zur modernen europäischen Geschichte (Europa y los europeos. Fuentes y ensayos sobre la historia de la historia europea moderna)*, Stuttgart: Steiner 2005, 461-469. Véase, para el contexto histórico: Hilde de Ridder-Symoens, “Nieuwe wijn en oude zakken, oftewel niet? De Bolognaverklaring”, en *Historisch Perspectief*, 2002, Ámsterdam.

los mecanismos de control de la facultad deben ser los mismos.

Las últimas líneas de la *Declaración de Bolonia* son ominosas, porque ésta no sólo pretende ser una declaratoria política o un acontecimiento, sino un proceso continuo, que llegó para quedarse con los europeos. En Bolonia, la UE tomó una decisión consciente de mantener los sistemas de educación superior en Europa en un estado de permanente supervisión y reforma. Esto sale de la *Declaración de Bolonia* en sí misma.⁹

Ahora tenemos que examinar más de cerca el contexto histórico en el que la *Declaración de Bolonia* se formuló porque su significado sólo puede ser establecido en este contexto. Este último, como ya he dicho antes, consta de un par de otras declaraciones, empezando por la *Declaración de París* de 1998.

II. La *Declaración de París* y Lisboa, la OMC, el GATT y el AGCS

La *Declaración de París* de 1998 es precursora directa de la *Declaración de Bolonia*. La primera ventila serias preocupaciones sobre la competitividad y el atractivo mundial de la educación superior europea, especialmente en comparación con América del Norte y Australia, accidentalmente, dos regiones de habla inglesa. Europa está perdiendo la competencia en el creciente y prometedor mercado de estudiantes de Asia, esto, de acuerdo con esta declaración, siendo el Reino Unido la única excepción.¹⁰

El “excepcional” éxito de la educación superior del Reino Unido probablemente explica por qué “la” estructura anglosajona de la educación superior fue aceptada en Bolonia como el modelo europeo general sin mucha discusión. El que la posibilidad del “éxito” inglés a escala mundial pueda ser explicada por la excepcional posición

global de su idioma y no por la estructura formal de sus instituciones educativas, no ha sido considerado con seriedad. La cuestión lingüística en la educación superior europea casi nunca es debatida a nivel político. Mi explicación es que esto se debe al hecho de que el dominio lingüístico es muy resistente a medidas de política como tal, y a los políticos no les gusta esa idea. No se puede simplemente cambiar un idioma en un sistema educativo decretándolo en documentos de política, de modo que la cuestión del lenguaje es usualmente dejada fuera (con excepción de las ocasiones en que la educación superior se presenta como mercancía de exportación, porque entonces el uso del idioma inglés en la educación es simplemente dado por hecho).

Ahora, las preocupaciones europeas sobre el mercado mundial en la educación superior en París, fueron principalmente por motivos económicos, aunque no faltaron referencias simbólicas a la cultura europea.

El motivo económico y el programa fueron aún más abiertos en la reunión de la UE en Lisboa en marzo de 2000.¹¹ Dada la percepción de los éxitos de Estados Unidos y Australia en producir “valor de las exportaciones” substancial en el dominio de la educación superior, la UE decidió que la inferioridad en el mercado mundial de educación ya no puede ser tolerada.¹² En Lisboa, la UE formuló su audaz intención de convertirse en “el más dinámico y competitivo bloque económico del mundo”, nada más y nada menos que antes de 2010, y no en el largo plazo.

Asumiendo que la economía mundial es básicamente una “economía del conocimiento”, y, dada la idea de que somos una “sociedad del conocimiento”, la Unión Europea llegó a la conclusión de que la educación superior europea tenía también que convertirse en la más dinámica y competitiva del mundo. Por lo tanto, sus ministros

⁹ Sorprendentemente, el estatuto jurídico de la declaración es totalmente oscuro. Véase Hauke Brunkhorst, “So wird Sachzwang gebaut”, in *Die Tageszeitung*, 12 de agosto de 2006.

¹⁰ Según el editorial del *New York Times* “Imported Brains”; 3 de diciembre de 2005, en 2004, 565 039 estudiantes extranjeros aportaron aproximadamente \$13.3 mil millones a la economía de los Estados Unidos.

¹¹ Normalmente, sólo los objetivos de política económica de la UE se transforman en políticas prácticas. Véanse las críticas de los sindicatos en la Confederación Europea de Sindicatos, la Unión Europea de la estrategia de Lisboa, en: <http://www.etuc.org/a/652>.

¹² Es interesante observar que en los Estados Unidos preocupa exactamente lo contrario: el temor de perder el mercado internacional de educación ante la Unión Europea, Canadá y Australia, debido a las barreras erigidas después del 11 de septiembre. Véase “Imported Brains”.

de educación tradujeron esta intención, en 2001, en un ambicioso programa para el ámbito educativo. Como era de esperarse, el “proceso de Lisboa”, hasta ahora sólo ha dado lugar a grandes desilusiones, porque en 2005 ya estaba claro, incluso para los optimistas de las políticas de la Unión Europea, que sus objetivos no se cumplieron, ni siquiera se aproximaron.¹³

El remedio para este “retraso” se busca por supuesto, en la aceleración del “proceso de Lisboa” en todos los Estados miembros de la Unión Europea, y la responsabilidad del “proceso” recae en dichos Estados.

Por lo tanto, la *Declaración de París* en 1998, la *Declaración de Bolonia* en 1999 y la *Declaración de Lisboa* en 2000, conforman una unidad. Esto me lleva a considerar un tratado que rara vez se menciona en las declaraciones de la UE, el Acuerdo General sobre Comercio de Servicios (GATS por sus siglas en inglés). Al igual que en un mal matrimonio, en la UE (y sus documentos de política), las cosas no discutidas a menudo son más importantes que las cosas que sí se discuten. Ya he señalado el problema del idioma, en este contexto.

Como hemos visto, todas las declaraciones europeas y planes considerados hasta ahora, básicamente, contienen un punto de vista económico de la educación, tratando a la educación superior, principalmente, en su función para la economía europea como mercancía comerciable. Esto es más evidente en las declaraciones de Lisboa y de París que en la *Declaración de Bolonia*, aunque ahí también se hace hincapié en la función de la educación superior para el mercado de trabajo. Por lo tanto, la transformación de un gran número de muy diversos sistemas nacionales de educación superior en un “mercado europeo educacional competitivo” es el objetivo primario de todas las declaraciones consideradas.

Cómo es que este objetivo se logrará en la práctica es mucho menos claro, tanto más cuanto que los gobiernos nacionales siguen siendo responsables de la realización de estos objetivos. A lo que

parece, la UE ya está enfrentando serios problemas en este sentido.¹⁴

Así que la idea básica detrás de todos los planes educativos de la UE, es económica: la idea básica es la ampliación de la escala de los sistemas europeos de educación superior, justo como se ha hecho antes con los sistemas económicos en Europa, a fin de mejorar su competitividad mediante la reducción de costos. Por lo tanto, se pide una estandarización, a nivel europeo, de los valores producidos en cada uno de los sistemas nacionales de educación superior. Ejemplo de ello es la introducción del Sistema de Transferencia de Créditos Europeos (puntos-ECTS por sus siglas en inglés Educative Credits' Transfer System) para hacer compatibles y comparables todos los grados europeos y que puede ser comparado con la introducción del euro. En efecto, el “valor” de la educación superior en toda Europa se calcula, en el futuro, por comparación e intercambio en términos de puntos/crédito, al menos en teoría y si abstraemos de temas prácticos menores, como el problema lingüístico. En contraste con la introducción del euro, sin embargo, la introducción de ECTS no ha tenido lugar en un momento, sino que ha sido un proceso con muy diferentes velocidades en los distintos Estados europeos, con los Países Bajos a la cabeza.¹⁵ La intención general y la dirección del proceso, no son claras: crear un mercado europeo de los estudiantes bien remunerados (sobre todo estudiantes de Asia).

Esto me lleva a considerar a la Organización Mundial de Comercio y al Acuerdo General sobre

¹⁴ Véase “Time to move up a gear”, Comisión President Barroso presents Annual Progress Report on Growth and jobs en: <http://europa.eu.int/rapid/prensaReleasesAction.do?Referencia=IP/06/71&format=HTML&aged=0&language=EN&guiLanguage=en>. Normalmente, para la visión neoliberal de la Unión Europea la educación es, según la declaración de Barroso en la p. 2 que: “la educación empresarial debe ser parte del programa de estudios para todos los alumnos”, 25 de enero de 2006. Véase, para la situación holandesa: Centraal Bureau voor de Statistiek Webmagazine Maandag, 7 de noviembre de 2005 10:00, “Nederland en de Lissabonafspraken: de stan van Zaken”, en: <http://www.cbs.nl/nl-NL/menu/themas/macro-economie-finan-CIELE-instellingen/Nacional-rekeningen/publicaties/artikelen/2005±1798-wm.htm>. El documento de la UE, *Un nuevo comienzo para la estrategia de Lisboa*, no llegó a la conclusión eufemísticamente que a la mitad del 2005 los resultados del “Proceso de Lisboa”, no son muy satisfactorios.

¹⁵ Véase, para un panorama real de la situación-ECTS por país: <http://www.esib.org/wg/education/ECTSSurvey.htm>.

¹³ La constante reificación de la agenda política y su transformación en un “objetivo” de fuerza es una de las características del discurso de gestión.

Comercio de Servicios como el contexto global del *Proceso de Bolonia*.

Una parte muy importante del contexto del desarrollo europeo en la educación superior, aunque rara vez se menciona en la UE, son las políticas de la OMC desde su fundación en 1995 y del Acuerdo General sobre Aranceles Aduaneros y Comercio (GATT) en general, y del GATS, en particular. La razón de la ausencia de las regulaciones de la OMC, del GATT y del GATS en las declaraciones de las políticas de la UE, puede deberse a que no sean tema de ningún control parlamentario, así que actualmente son mal vistas en los negocios democráticos.¹⁶ Y contrariamente a las regulaciones de Bolonia, las del GATS tienen el estatus de tratado exigible por el derecho y los tribunales internacionales. Esta característica hace que sean muy importantes en la práctica.

El objetivo de la OMC es deshacerse de todos los reglamentos y medidas que están impidiendo un libre comercio en todo el mundo. Esta política se basa en la hipótesis de que un libre comercio desinhibido nos llevará al mejor de todos los mundos. El GATS está aplicando el mismo principio de libre comercio a los servicios, y en nuestro contexto, es crucial darse cuenta que la educación superior se define por el GATS como un servicio entre otros, junto con el abastecimiento de agua, la atención de la salud, la vivienda y la seguridad social, que son: dominios usados para ser vistos como el núcleo del sector público en Europa.

El sentido neoliberal del GATS tendrá consecuencias de largo alcance para los ciudadanos europeos: la educación superior, en vez de ser un derecho de los ciudadanos de las naciones-estado, establecido por la ley, puede ser redefinida y transformada en una mercancía, en un servicio

¹⁶ La Comisión Europea es el órgano político de negociación sobre el GATS. Ya que es bien sabido, que el Parlamento Europeo no tiene autoridad efectiva en el control de la Comisión Europea. El control político fuera del Parlamento Europeo a lo largo del GATS es aún más opaco, porque la educación superior es todavía predominantemente dominio de los Ministerios Nacionales de Educación, que no tienen un efecto directo o enlace con acceso a la Comisión Europea. Véase, para este problema, en general: John Morijn, *Abordando preocupaciones de los Derechos Humanos en el Mundo, Organización Mundial del Comercio. Una perspectiva de Derechos Humanos y Comercio y su aplicación al artículo XX del GATT*, Lisboa-Coimbra de 2002, y John Morijn, *A los Derechos Humanos-perspectiva del liberalismo de Servicios de Educación dentro de la WTC y EC*.

internacional que puede ser vendido y comprado a cualquier proveedor internacional. Para los ciudadanos de los Estados Unidos este punto de vista puede no ser revolucionario, pero para la mayoría de los europeos es casi seguro que sí.

En un segundo nivel de análisis, las repercusiones del GATS pueden incluso sorprender a los ciudadanos estadounidenses, porque el GATS, entre otras cosas, prescribe la "Norma de Trato Internacional". Ésta prohíbe al gobierno nacional, que suscribe los reglamentos del GATS relativos a la educación, tratar a los proveedores de servicios dentro de las fronteras de manera diferente a los proveedores de fuera de las fronteras nacionales. Aunque esta regla también contiene algunas cláusulas para excepciones, puede fácilmente inducir en el futuro a que proveedores foráneos de educación superior demanden a los gobiernos nacionales para que subsidien a sus instituciones de educación superior en lugares donde los subsidios pueden ser considerados como impedimentos para la competencia de mercado y, que por tanto, estarían frustrando el comercio libre e internacional.¹⁷

Esto es lo que ya estamos presenciando en cuanto a la agricultura, y una presión similar puede finalmente impactar a toda la educación superior financiada públicamente, o al menos, llevarla a una zona de riesgo en la que estaría forzada a legitimizarse a sí misma como un no-servicio del mercado. Así que el principio de libre comercio puede hacer que haya algunas víctimas en su camino al mejor de todos los mundos posibles.

Otra regulación del GATS es la famosa norma de acceso de mercado, que prohíbe a los gobiernos nacionales negar el acceso a su mercado de servicios por cualquier motivo. Aunque esta norma también contiene algunas cláusulas de excepción, esto puede dar lugar a una situación en la que, por ejemplo, una institución abiertamente racista comenzara a suministrar los servicios educativos, sin la posibilidad de la prohibición, porque ello también constituye una violación a la libre y abierta competencia en el mercado. O una situación en la que Tom Cruise y John Travolta unieran sus

¹⁷ Véase, para las cláusulas de excepción: Morijn, *Abordando los derechos humanos*.

fuerzas financieras en la creación de la primera “Universidad de Cienciología”.

Por lo tanto, mediante la redefinición de la educación superior como un servicio justo al igual que cualquier otro, como una mercancía comercializable, la OMC y GATS están básicamente erosionando todas las formas efectivas de control político democrático sobre la educación superior. Mientras las regulaciones del GATS permitan excepciones a la regla económica básica, éstas aún no se han considerado y justificado en términos de sus consecuencias económicas. No es de extrañar que apenas haya una pequeña discusión en la UE y los EU al respecto. Sin embargo, es evidente que el punto de vista económico en la educación superior, recientemente desarrollado y formulado por las declaraciones de la UE, es similar y compatible con la opinión elaborada por la OMC y por el GATS.¹⁸

Al final, en la UE las opiniones respecto al GATS, probablemente también tuvieron implicaciones similares. Las denominadas “Reglas de Bolkestein”, relativas a la liberación de los comercios de servicios en la UE están inequívocamente apuntando en esa dirección. Las únicas excepciones relativas a los tratados de libre comercio de servicios que son mencionadas en el original y en la revisión de las propuestas de la UE sobre los servicios son: servicios financieros, servicios de telecomunicaciones y “servicios” conectados a la administración pública de los miembros-estado de la UE, porque ya están regulados por otras normas de la UE. La educación sólo se menciona una vez en el original y en la propuesta revisada.¹⁹

Por lo tanto, la UE y los miembros-estado

¹⁸ Es interesante que esta definición económica de la educación se está imponiendo al mismo tiempo que los economistas están cuestionando el valor económico de la educación “en inversiones”, tanto en el plano individual como en el colectivo. Véase “Vista económica: ¿cuál es el rendimiento de la educación?”, *The New York Times*, 11 de diciembre de 2005.

¹⁹ La propuesta revisada establece en el considerando 16 de la página 12. “La evaluación de cuál de las determinadas actividades que reciben financiamiento público y las prestadas por entidades públicas constituyen un servicio que debe ser llevado a cabo sobre una base caso por caso a la luz de todas sus características, en particular la forma en que se prestan, organizan y financian en el Estado miembro en el contexto de sus funciones”. Véase el Consejo Europeo de la Unión 5161 / 05, interinstitucional archivo 2004 / 2001 (COD) en <http://www.diensten-richtlijn.nl/richtlijn/>. Todos los gobiernos holandeses desde la década de 1980 han ido presentando la educación superior como un “servicio”.

podrán y posiblemente categorizarán la educación superior como un servicio mientras mantienen la educación elemental fuera del dominio de los servicios.

Ahora, después de este primer análisis del contexto europeo es el momento de mirar más atentamente la situación de Holanda, donde ya podemos observar algunas ideas sobre la política de la “economía del conocimiento” puesta en práctica.

III. Particularidades de las políticas de educación superior holandesa antes y después de la *Declaración de Bolonia*

Con el fin de entender las políticas holandesas de educación superior en relación con el “Proceso de Bolonia”, en el presente apartado, voy a identificar seis características de las políticas holandesas de educación superior desde la década de 1980.

1. La radical mercantilización de la educación superior
2. las preferencias políticas para cambiar las instituciones educativas de ser públicas a ser privadas
3. las preferencias políticas para la ampliación de la escala de instituciones de educación superior (incluyendo sus componentes) y la inminente fusión de universidades y escuelas profesionales
4. las preferencias políticas para el control total sobre las instituciones educativas por parte de la clase administradora de gestión “colonización gerencial”
5. las preferencias políticas para las políticas de ahorro; sin importar los costos
6. preferencia por la política para “elevar la calidad”

1. La radical mercantilización de la educación superior

Desde la década de 1980, la educación superior holandesa básicamente define todas sus cua-

lidades en términos cuantitativos. La calidad educativa de las instituciones ha sido definida en términos de “salida” o de “producción” de “puntos/crédito” y “eficiencia” por parte de la facultad (todos ellos parámetros económicos), por los cuales este “Proceso de producción” está organizado.²⁰ Y lo que es más importante: las instituciones son financiadas por el Estado sobre la base de una mezcla de indicadores cuantitativos de “salida” (el número producido de “puntos/crédito”, matrículas, etcétera).

Este punto de vista económico redefine la selección de actuaciones estudiantiles por parte de la facultad que ubica su criterio profesional como una “pérdida de producción” y como una “falta de eficiencia” con todas sus consecuencias para la autonomía y su criterio profesional de calidad en el sentido tradicional. Así, la definición económica de educación implica que la nueva profesionalización de la facultad no es accidental sino necesaria.

Tan pronto como la educación ha sido redefinida en términos económicos de “producción” y “consumo”, de los “puntos/crédito”, el proceso educativo puede ser totalmente controlado por la gestión burocrática en términos de establecimiento y seguimiento de los parámetros de producción en relación con la facultad y los parámetros de consumo en relación a los estudiantes, incluyendo sus precios, por supuesto. Así, la redefinición económica de educación superior, la gestión sobre las instituciones de educación superior a partir de mecanismos de control, como auditorías, y la nueva profesionalización de la facultad, están directamente interconectadas.

Totalmente de acuerdo con el punto de vista económico, la nueva legislación holandesa en educación superior ubica a los alumnos (como los “consumidores”) y a los empresarios holandeses; (como los consumidores “futuros” de los consumidores “educados”) como los “interesados” directos en las universidades holandesas, la facultad sim-

plemente ha sido borrada del panorama actual de la universidad “moderna”.²¹

También, desde el punto de vista económico las disciplinas no tienen un mismo valor académico. Una vez que el “mercado” es el único mecanismo que determina valores académicos no hace falta decir que los filósofos e historiadores no pueden esperar los mismos pagos y facilidades en la academia “moderna” que los actuarios y contadores.²²

Incluso un estudioso pesimista de la universidad moderna como Max Weber, que fue el primer pensador en advertir el insaciable apetito de poder del hombre, de los directivos, en general, por su ciega lógica o racionalidad instrumental (objetivo-medio), en particular, no consideró posible esta deformación económica de la universidad.²³

La “condición moderna” (poscristiana) que Weber diagnosticó en 1918 como una “incesante lucha de los dioses entre sí”²⁴ léase la coexistencia de ámbitos de valores dominio irreconciliables en diferentes sociedades, ahora parece llegar a su fin, el dios de la economía capitalista, incluyendo el “espíritu del capitalismo” revestido por una total locura ciega por la “eficiencia”, parece haber ganado la guerra bajo el disfraz del neoliberalismo desde la década de 1980.

Después de la “muerte de Dios” y de la era del “politeísmo” nietzscheano de los valores que Weber diagnosticó, estamos presenciando el nacimiento de un nuevo culto a la religión mono-teísta adorando de manera fundamentalista al dios

²¹ Wet Hoger Onderwijs, 7.

²² Egbert de Weert, “las presiones y las perspectivas que enfrenta la profesión académica en los Países Bajos sugieren que normalmente los profesores deberían estar mejor pagados si enseñaran cursos útiles y rentables”, en la *Educación Superior* 41 (2001), 95. Véase también el informe del Centro de Estudios sobre Políticas de Educación Superior, *Een base voor een Sterkte analizar Zwakte van het Nederlands hoger onderwijs in Internationaal Perspectief* (Una base para un análisis de las fortalezas y flaquezas de la educación superior holandesa en la perspectiva internacional), Twente 2001, 74, ahí se puso la cuestión retórica si acaso los Países Bajos requieren de “un especialista en lenguas del Antiguo Egipto”.

²³ Véase Max Weber, *Ensayos de sociología* (traducido, editado y con una introducción de H.H. Gerth y C. Wright Mills), Nueva York y Oxford, Oxford UP, 1958, 147-148 y 131. En los últimos tiempos Habermas ha diagnosticado la “proletarización” de los profesionales. Véase Jürgen Habermas, “¿Qué es lo que significa hoy una crisis?”, *Problemas de legitimación en el capitalismo tardío*, en Seidman (ed.), p. 279.

²⁴ Weber, *op. cit.*, 152.

²⁰ Véase mi *Het universitaire front geen nieuws* (“No hay noticias desde el frente académico”), (Baarn: Ambo de 1993); ídem, “Es dit beleid de erover nagedacht es?” van het universitaire front geen nieuws Vijf jaar later, (“No hay noticias desde el frente académico: cinco años después”), en *De Gids* 160 (1998), (4), 281-291; ídem, “El mito de la vía holandesa”, en *Wissenschaftsrecht* 33 (2000), 189-209.

neoliberal del mercado. Nada es más revelador de este cambio fundamental que el hecho de que la advertencia explícita de Weber respecto de la burocratización hace ver que el énfasis en la matriculación está en desacuerdo con los valores constitutivos de la universidad moderna, lo cual ahora se está ejecutando y está empapándonos hasta sumergirnos en la gestión hasta las orejas. Como ya he señalado, en los Países Bajos el número de matriculados se ha transformado en la base del financiamiento de las universidades.²⁵ Así, “la helada noche polar” que Weber predijo en 1918 se ve un poco diferente de la que fue prevista por él dentro y fuera de las universidades.

2. El cambio de políticas para todas las instituciones educativas: de ser públicas a ser privadas

En la nueva legislación holandesa en materia de enseñanza superior, de acuerdo con el plan que se promulgó en 2007, la preferencia neoliberal por la privatización de la educación adquiere su forma final. Después de haber aplicado una rigurosa política de privatización desde la década de 1980,²⁶ todas las instituciones de educación superior se hicieron privadas, en un sentido legal, poniendo fin a todos los establecimientos públicos de educación superior sin dejar de ser financiados por medios públicos. Se debe recordar que el significado del concepto de “privado” en el contexto educativo holandés es muy diferente al de otros lugares: tradicionalmente, en Holanda, una institución de educación “privada” no necesariamente está “orientada hacia el lucro”, pero sí tiene un “origen religioso”. Esta situación peculiar se remonta a la llamada “escuela de lucha por el control de la educación” de los siglos XIX y XX entre

el Estado holandés (laico) y las iglesias. Esta lucha terminó después de que el Estado holandés confiara la igualdad de financiamiento a instituciones educativas tanto seculares como religiosas entre 1917 y 1920.

Según sé, la “Nueva revolución holandesa” no tiene paralelo a escala internacional, lo que equivale a la abolición de todos los establecimientos públicos de educación superior en un sentido legal.²⁷ Sin embargo, es evidente que esta “privatización” de la educación superior holandesa, en principio, está totalmente en línea con las políticas de la OMC y el GATS, porque a la privatización financiera puede fácilmente seguir la privatización legal, a su debido tiempo.

La “privatización legal” de las universidades holandesas, ha sido posible por la nueva ley, que permitirá la eliminación de los últimos restos legales del periodo de autogobierno de la facultad, restos que representan obstáculos para el nuevo modo de gestión. Para llegar a ser “flexibles” y más “sensibles” al control administrativo de la facultad, en primer lugar ésta tiene que ser despojada de su actual “seguridad de empleo” (alias la propiedad de la tierra).²⁸ Esto se llevará a cabo mediante la privatización (legal) y la transformación de la condición de funcionario civil de la facultad en empleado privado, simplemente porque el estatus privado no permite la propiedad de la tierra.²⁹

La transformación del estatus de funcionario civil a funcionario privado entre los miembros de la facultad, después de 2007, también se utilizará para introducir un nuevo tipo de sueldo basado en el “mérito”. El “mérito” se define como parámetro de trabajo para los administradores. Dado que la “eficiencia” para la administración es definida como la reducción de los costos, son altas las posibilidades de que el “mérito” se defina de una manera fácil y se manifieste, sobre todo,

²⁷ Wet Hoger Onderwijs, 12. La reciente y completa privatización del sector médico en los Países Bajos no atrajo mucho la atención.

²⁸ De Weert, *op. cit.*, 97, eufemísticamente predice que no todos los miembros de la facultad estarán felices con su “modernización”: las tensiones pueden ocurrir entre los reclamos del profesorado y la formación de imperativos puestos por la administración.

²⁹ Veán mi artículo: “Myth”, 189-209. Ésta es una mayor diferencia con Alemania donde actualmente los profesores son funcionarios civiles *beamtet auf Lebenszeit*.

²⁵ Weber, *op. cit.*, 133: “Casi todos son afectados por la sugestión de la inmensa bendición y valor de las grandes matrículas”. “Después de una extensa experiencia y sobria reflexión, tengo una profunda desconfianza de los cursos multitudinarios, sin embargo, son inevitables”.

²⁶ Ministerie van OCW, *Financiación y reconocimiento. Un estudio comparativo de la educación financiada frente a la educación no financiada en ocho países*, en <http://www.minocw.nl/bhw/92/10.html>.

en seguir aumentando el volumen de trabajo con la consecuente presión para la facultad. Lo más probable es que la administración presente una nueva facultad con nuevos contratos de “conformidad con las leyes del mercado”, al igual que el gobierno de Thatcher hizo en el Reino Unido en la década de 1980, y tratará de deshacerse de los viejos e “inflexibles” miembros de la facultad.³⁰

3. La preferencia política por ampliar la escala de las instituciones de educación superior y la fusión “ilegal” de las universidades y escuelas profesionales

Como era de esperarse, el sistema holandés de educación superior es relativamente pequeño: en los Países Bajos hay 14 universidades, en comparación con 76 en Inglaterra (y más de 100 en el Reino Unido), 104 en Francia y 106 en Alemania. Sin embargo, la política del sistema universitario holandés tiene grandes ambiciones. Junto a las 14 universidades hay unos 40 *Hoge scholen*, que son instituciones para la educación profesional. Tradicionalmente, la mayoría de los estudiantes de educación superior (más del 60% del total de 450 000) se inscriben en los colegios profesionales y 40% en las universidades.

Para dar una idea comparativa respecto de América del Norte: el número de estudiantes que los Países Bajos tienen puede ser comparado con el del estado de Michigan, donde unos 500 000 estudiantes se matricularon en educación superior (en 1998) en unos 108 colegios y universidades. Y, al igual que en Michigan, prácticamente toda la educación superior en los Países Bajos es financiada por el Estado.³¹

³⁰ Para los efectos de cualquier presión de trabajo en la facultad véase Elisabeth Berg, Jim Barry and John Chandler, “The New Public Management and Higher Education: a Human Cost?”, en Mike Dent, John Chandler and Jim Barry (eds.), *Questioning the New Public Management*, Aldershot: Ashgate 2004, 161-175.

³¹ Al lado del sistema de educación pública superior hay un número de instituciones privadas de educación superior, en la que la mayoría ofrece educación superior profesional. La matriculación total es incierta pero se estima en 35 000 alumnos. Fuente: Ministerie van OCW, Funding and

El número exacto de escuelas profesionales es difícil de determinar debido a procesos de fusión en curso entre éstas. En la década de 1980, el gobierno holandés puso en marcha una operación de concentración, requiriendo un cierto tamaño mínimo para las escuelas profesionales, pero desde entonces han continuado las fusiones. Por lo tanto, el sistema holandés de educación superior sigue siendo binario; se caracteriza por una distinción fundamental entre las universidades con un monopolio legal para conferir grados de doctorado y con la investigación financiada con fondos estatales por un lado, y las instituciones de educación profesional sin la capacidad de otorgar grados de doctorado aunque, por otro lado, la investigación está financiada con fondos estatales.

El sistema binario ha estado constantemente bajo ataque de la administración de las escuelas profesionales desde la década de 1990. Su reclamo al título y al estatus de “universidad” que se conoce como la “deriva académica” ha mostrado mucha inventiva en la búsqueda de este objetivo, (entre otras cosas por las construcciones de cambio de sentido con anteriores politécnicos en el Reino Unido, hasta que fueron clasificados como universidades después de 1988).

Aunque esta deriva académica ha enfrentado firmes resistencias por parte de la mayoría de las universidades holandesas, en la actualidad hay claros indicios de que el gobierno holandés en los próximos 5 años otorgará a los colegios profesionales al grado de universidades. Esta fusión de las escuelas profesionales y universidades sería el siguiente paso lógico en las políticas de ampliación de escala, perseguido por todos los gobiernos holandeses desde la década de 1980.³²

La razón detrás de esta política es muy simple, y radica en un argumento económico, aunque rara vez ha sido declarado explícitamente: la ampliación de la escala produce una disminución de los “costos de producción”, y por tanto, una mejora de la “capacidad competitiva”. Que este argumento de manual sea aplicable a la realidad educativa,

recognition.

³² He predicho esta fusión en 1993 en mi escrito *Van het universitaire front geen nieuws*, 42-43.

es otra cuestión. Esta pregunta nunca se efectuó en los círculos políticos holandeses, porque la supuesta verdad de esta teoría económica es el fundamento mismo de todos los discursos de educación superior holandesa. Tampoco se planteó nunca la cuestión de si la ampliación de escala en la educación produce consecuencias no deseadas fuera de la esfera económica. La ampliación de la escala es pensada como el mayor bien en sí mismo, porque disminuye los costos educativos, al menos en teoría. Por lo tanto, el discurso sobre las políticas educativas en los Países Bajos desde la década de 1980 ha sido fundamentalmente económico. En este sentido, los Países Bajos han estado a la cabeza de la tendencia general europea como fue formulada por las declaraciones mencionadas anteriormente, y sólo en este triste respecto hay cierta base fáctica para el tradicional reclamo holandés de ser una pretendida “gidsland” vanguardista para las demás naciones.³³

Ahora bien, con las declaraciones de París y de Bolonia, el discurso sobre políticas de educación superior ha empezado a converger notablemente con el discurso holandés. Los principales ingredientes de las políticas educativas holandesas desde la década de 1980, que ahora aparecen en el discurso político europeo, son los siguientes: el mercado económico como el modelo organizacional de educación superior, la idea de que la mejora de la “competitividad” de la educación superior es efectuada principalmente por una política de abatimiento de los costos, la idea de que estos últimos puedan ser reducidos por una continua ampliación de la escala, y por último, pero no menos importante, la idea de que todo el poder en la educación superior debe ser transferido a una clase administradora. Aunque estas políticas son parte de lo que se llama nueva gestión pública (NGP), a parte de los Países Bajos, estas políticas han tenido efecto sobre otros países en especial el Reino Unido, Australia, Nueva Zelanda, Canadá y Suecia, pero en ningún lugar ha sido buscada esta

NGP con tal rigor y consistencia como en los Países Bajos.³⁴ Los efectos de este tipo de política, por lo tanto, también se pueden observar mejor en los Países Bajos que en otros lugares.

4. La preferencia política por el control total sobre las instituciones educativas de parte de la clase administración/gestión

La preferencia política por el control total sobre las instituciones educativas de parte de la clase de administración/gestión y la desaparición total de la facultad tanto de la política como de la imagen organizacional es la cuarta peculiaridad del sistema holandés en una perspectiva comparativa europea. Esta preferencia tiene su forma jurídica y de organización en la ley “Modernisering Universitair Bestuur” de 1998 (Modernización de la Administración de la Universidad) que presenta el modelo de gestión en la administración universitaria y que ha abolido la idea de autogobierno de la facultad. Desde 1998, la facultad ha sido despojada de sus medios institucionales para dirigir la administración universitaria y ha optado por una voz consultiva. La fusión de la administración y la gestión, promovida por esta ley, ha logrado en un sentido formal, el total control de la administración por la gestión, es decir, la “colonización gerencial” de las universidades holandesas.³⁵

La nueva ley de educación superior que entró en vigor a partir de 2007 completó el control de gestión de la administración de la universidad eliminando todas las regulaciones que reservaban

³³ Koers kwaliteit, *Internationaliseringsbriefhoger onderwijs* (Un curso de dirección de calidad. Memorandum sobre la internacionalización de la educación superior), presentado por el Ministro de Educación ante el Parlamento, el 12 de noviembre de 2004, 6-8.

³⁴ Para los “oficiales” de la política de imagen del modelo de los Países Bajos y sus orígenes véase de Weert, *op. cit.*, 77-101; Walter Kickert, “Dirección a distancia: un nuevo paradigma del gobierno público en la educación superior holandesa”, *Gobierno: una revista internacional de política y administración*, 6 (1995), (1), 135-157.

³⁵ Véase *The Weert, op. cit.*, 97: “La nueva estructura de gobierno implica un cambio de posición desde el modelo colegiado hacia un modelo de manejo integrado con decanos actuando como *managers* profesionales”. Para una comparación con la situación alemana véase Uwe Schimank, “New Public Management and the academic profession: reflections on the German situation”, en *Minerva* 43 (2005), (4), 361-376, y “Bronxfor in Deutschland. Die Hochschulen zwischen Glanz und Elend”, *Das Parlament*, núm. 3, 16 de enero de 2006.

funciones administrativas específicas, por ejemplo, la posición del profesor. Los administradores pueden convertirse en decanos en el futuro, una consecuencia lógica de la situación actual en la que los decanos son convocados a actuar como administradores. Que yo sepa, no hay otro país europeo en el que le hayan robado al profesorado su hegemonía administrativa tradicional en la universidad tan completa y silenciosamente y donde la facultad se ha transformado tan sólo en un grupo de empleados como cualquier otro.

La nueva ley contiene largos párrafos relativos a la posición y los derechos de administración y gestión, actualmente se han introducido, también, párrafos extensos sobre los derechos del estudiante (los “consumidores” de la educación superior), pero significativamente no hay una sola línea en esta ley dedicada a la situación y los derechos del personal que tradicionalmente representó el “núcleo de negocios” de la universidad: los trabajadores de la enseñanza y la investigación.

Esto es bastante sintomático para la situación holandesa y representa el estadio final del proceso de profesionalización y habilitación de la facultad que es inherente al punto de vista económico de la educación, porque los únicos valores reconocidos en el discurso de la educación superior holandesa son los valores “económicos” cuantificables.

En el discurso político de la educación superior holandesa lo único que se considera es lo que se puede contar, y el hecho de que la reducción de la calidad académica a los indicadores cuantificables haya demostrado ser erróneo, no vale.³⁶ El contenido no cuenta y, por tanto, un proceso de diferenciación en el nivel de la enseñanza es otro síntoma de este proceso de deshabilitación, cuidadosamente camuflado como

³⁶ Véase Rachele L. Brooks, “Measuring University Quality”, en *The Review of Higher Education* 29 (2005), (1), 16: “Los estudios en torno a la investigación y las becas de la universidad tienen poca capacidad de evaluar la productividad de la facultad en muchos campos, especialmente en aquellos de las bellas artes y la humanidades, debido al marco de referencia limitado inherente a las mediciones. Trasladar el sentido de cualidad en cantidad es donde radica la mayor dificultad”. De Weert (CHEPS) típicamente presenta, en su panorámica de la historia reciente de las universidades holandesas, al control gerencial como la “concepción moderna” de la universidad y a sus adversarios como la concepción “tradicional”. Véase de Weert, *op. cit.*

un proceso de “innovación interdisciplinaria” y como una forma de “derribar los muros entre los reinos del saber del profesorado y entre las especializaciones aisladas”.

Para las mentes racionalmente inclinadas, esta constante y flagrante negación del hecho de que la ciencia moderna avanza mediante la diferenciación y la especialización, como Max Weber señaló ya en 1918, no hace la vida más fácil.³⁷ Esta desdiferenciación claramente señala que la administración universitaria “moderna” es contraria a los principios constitutivos de la ciencia moderna y que, mientras la ciencia siga como siempre, esto sucederá a pesar de y no por la administración universitaria “moderna”.

Como era de esperarse, el resultado será que las ciencias que tienen el mayor valor en efectivo desde el punto de vista económico, serán “rescatadas” de las universidades “modernizadas” porque son directamente funcionales para la economía. También es previsible que las ciencias económicamente menos valiosas, como son las humanidades que fueron concebidas de manera tradicional, serán dejadas al régimen de “disciplina y castigo” de la gestión de las universidades “modernas”.³⁸

Esto implica que las ciencias serán objeto de nuevos procesos de habilitación. Un proceso muy avanzado en forma de políticas de innovación, como la modulación de la enseñanza, el aprendizaje electrónico, “aprendizaje a lo largo de la vida”, “profesionalización” de la enseñanza, etcétera, podemos verlo ya.

La nueva ley de educación superior lleva este proceso de diferenciación académica a una etapa superior, rechazando la responsabilidad del Estado al nivel de la organización de los departamentos, y facultades; agrupándolos en los llamados “dominios” (*Domeinen*). Por supuesto, este proceso se presenta como un aumento de la “libertad” de las universidades, incrementando la

³⁷ Max Weber, “Science as a vocation”, *op. cit.*, 135: “Realmente hoy un buen y definitivo logro es siempre un logro especializado”. Véase también página 134, donde Weber afirma que “la ciencia ha entrado en una fase de especialización desconocida anteriormente y es el caso que así permanecerá para siempre”.

³⁸ Véase Michel Foucault, *Discipline and punish. The birth of the prison*, Penguin, Londres, 1977).

regulación, flexibilidad y las capacidades innovativas, y como una medida para reducir la burocracia.³⁹ Por lo tanto, el Estado holandés, en el futuro ya no tendrá ninguna responsabilidad por el suministro de algún “servicio educativo” específico. Cuando los futuros administradores de la universidad, por ejemplo, decidan que la educación en lenguas extranjeras ya no es necesaria en los Países Bajos, entonces esa educación simplemente desaparecerá.⁴⁰

Este abandono silencioso de la responsabilidad del Estado en el suministro de “servicios educativos”, envuelto como siempre, tanto en la dirección “a distancia” como en “el aumento de la libertad y la flexibilidad”, se refleja en el cambio en el modo de control del Estado. El sistema educativo holandés de “control de calidad” se está desarrollando ahora en un proceso de dos capas, en la que las instituciones educativas organizan por sí mismas la primera capa de control directo, seguida de una segunda capa de “metacontrol”, sí, de hecho se trata de un control central nacional sobre los controles locales. La nueva ley sobre la educación superior establece que el Ministerio de Educación se restringirá a sí mismo para este tipo de “metacontrol”, al igual que delegará todos los controles de “eficiencia” a los directivos locales, y se restringirá a sí misma para el control de la “macroeficiencia” (“macro-doelmatigheid” es la nueva moda holandesa).⁴¹ No es difícil predecir que en el futuro una tercera capa Europea de “meta-meta-control” se instalará hasta arriba de todos estos aparatos de control, en la que los controles nacionales serán controlados. Aunque en ocasiones el texto de la nueva ley paga el servicio habitual de “corre la voz” para “reducir los costos de la burocracia”, estos costos predeciblemente aumentarán más, a expensas de la facultad.⁴²

³⁹ Wet Hoger Onderwijs, 5-10.

⁴⁰ Este ejemplo no es realista, porque en la década de 1990 el Ministerio holandés de Educación formuló esta propuesta con el fin de reducir los costos.

⁴¹ Wet Hoger Onderwijs.

⁴² Esta inversión de realidad de Orwell, organizadores escondiendo sus propios intereses financieros y costos, es también una característica general del discurso de gestión. Para la situación del Reino Unido, véase Andrew Laird, “The Wrong Idea of University”, 2: “El más reciente reclamo que ha hecho la QAA Agencia de Seguro de Calidad (Quality Assurance Agency por sus siglas en inglés) es que quiere recortar la burocracia y los tapetes

Este aumento de los costos de gestión, entre otras cosas, está conectado a la planeada “descomposición” del profesorado y al planeado aumento en la “Gestión de los recursos humanos”. Este plan de gestión de recursos humanos tiene por objeto tomar el control sobre las normas profesionales y asciende nada menos que a la intencional y total “descomposición” de la profesión académica. Esta “descomposición”, como todo en el cosmos de la gestión, no está considerada como un evento sino como un “proceso” en curso, llevando a una “reconsideración de las becas académicas”, y el proceso está sólo en sus inicios.⁴³

Según el autor de CHEPS, Egbert de Weert, “Se ha preguntado, si el sistema actual de rangos académicos y cátedras, basado en el criterio derivado de rendimiento de la investigación, es todavía adecuado o si no debe ser sustituido por un sistema más flexible que reconozca los diferentes componentes de la tarea. En lugar de la orientación académica ‘tradicional’ en la investigación de la universidad ‘moderna’ se aconseja crear ‘paquetes de tarea’, que abarquen un amplio terreno de la enseñanza y de la investigación”⁴⁴ (sic, CL).

Esta descomposición de las tareas de la antigua facultad tiene la evidente ventaja que va a exigir más y más control de gestión: “El modelo da un impulso a la gestión de recursos humanos, en virtud de los acuerdos relativos a la asignación de tareas y resultados, el personal de evaluación y los sistemas de evaluación, así como la remuneración por méritos que constituyen los componentes del núcleo”.⁴⁵ Por supuesto, las cifras no financieras de los costos de gestión siempre están cubiertas.⁴⁶

rojos en las universidades”.

⁴³ Según De Weert, op. 99, este proceso se encuentra todavía en su etapa prematura.

⁴⁴ De Weert, op. cit. 98.

⁴⁵ *Idem*. Comparar para el Reino Unido, “Wrong idea of University”, 3, citando a Bruce Charlton, “El mentado logro de mejorar la enseñanza fue y es simplemente una excusa conveniente para imponer reglamentaciones a los académicos de arriba a abajo por parte de la administración. La QAA está hablando más de esto”.

⁴⁶ La negación de sus propios intereses materiales es una característica general del discurso de gestión, un interesante paralelismo histórico con la negación de la identidad de los directivos de los antiguos partidos comunistas bajo las condiciones de “socialismo de Estado”. Max Weber ya identificó estas características inherentes a todas las organizaciones burocráticas.

Así que, según parece, el proceso de profesionalización y habilitación del profesorado, también tiene lugar en algunos otros países, y se completó en 2007 en los Países Bajos.⁴⁷ Este amenazador y perturbador hecho está ensombrecido por la circunstancia de que muchos miembros de la administración/gestión ostentan grados académicos.

Similares cambios de poder, de los profesionales a los gestores, han sucedido en el área de la salud donde los médicos están directamente controlados por la gestión de la atención de la salud que determina sus “parámetros médicos de rendimiento”, en el área de la impartición de justicia donde los tribunales holandeses ahora se financian en función del número de sentencias “dictadas”, y en el campo de la policía de zona donde los parámetros se miden en cuanto al número de “multas” elaboradas y “las cuotas” se establecen en función del tipo de crímenes con los que hay que lidiar.

La forma en que la “colonización gerencial” funciona en la educación superior en la práctica puede ser ilustrada por la reciente reorganización de todas las funciones en las universidades holandesas, que se denomina operación UFO (“Universitaire Functie Ordering” o “Función de Gestión de la Universidad”). Durante esta reorganización todos los cargos universitarios se han reescrito en virtud de la gestión de tal manera, que encajen en su modelo de organización favorito.⁴⁸

Oficialmente, la razón de ser de este modelo de organización era crear una mayor “uniformidad” y una mayor “flexibilidad” de todo el personal, sin embargo, responde de hecho a una nueva jerarquía instalada en la que se puso oficialmente a los

administradores en la cima de la organización universitaria, de todos los niveles. De hecho, la reorganización tenía por objeto reducir costos de mano de obra para la facultad, porque la estructura existente se definía simplemente como “excesiva”. Esta política está completamente en línea con la constante reducción de los sueldos de la facultad empezada desde mediados de 1980 y el constante cambio de los gastos profesionales de la facultad, relacionados con viajes, publicaciones, conferencias y similares de los empleadores a los empleados.⁴⁹ Esta tendencia parece ser internacional, con el caso holandés simplemente a la cabeza de otros países europeos, porque una tendencia similar se está manifestando recientemente en Alemania y en Francia.⁵⁰

Se necesita una “combinación más equilibrada de posiciones”, de acuerdo con la gestión, que implica, básicamente, una diferente escala general de la facultad dada la asunción del supuesto “exceso”. El modelo utilizado (el método Hay) básicamente reposicionó todas las funciones de la base (del número de personas que fueron gestionadas por su titular) por lo que era bastante previsible que pondría fin a los gestores en la parte superior ya que corresponden a la gestión de todos. Por último, pero no menos importante: las escalas de sueldos fueron reprogramadas en consecuencia. La reorganización UFO produjo una disminución en el presupuesto para el profesorado y un aumento en el presupuesto para el personal no docente dentro del presupuesto de la universidad. Este cambio era de esperarse, porque quien dice que la gestión significa esencialmente burocracia (reconocible por sus procedimientos formales, que actualmente se anuncian como “rendición de cuentas”, y su manía de documentación en papel), ahora se anuncia como “la transparencia”. Por lo tanto, la

⁴⁷ Véase Keith Roberts y Karen Donahue “Profesando profesionalismo: Burocratización y profesionalización en la academia”, *Enfoque Sociológico* 33 (2000), (4), 365-383; Jim Barry y Mike Dent, “Nueva Gestión Pública y nuevas profesiones en el Reino Unido. ¿Reconfigurando el control?”, *Dent, Chandler y Berry* (eds), op, 7-24.

⁴⁸ La Asociación de Universidades Holandesas la VSNU informó a la facultad que la reorganización se basa en el método “Hay”, recientemente redescubierto para el dominio público, pero, lamentablemente, obsoleto para el resto de la sociedad. El perfil de la Guía del método “Hay” se basa en tres factores: conocimientos, resolver problemas y la rendición de cuentas. Los análisis enfocados a la persona tienden a analizar el trabajo de una persona en términos relacionales, a quien el (ella) reporta o supervisa. El sistema “Hay” está enfocado a la persona. Las posiciones se clasifican en 31 niveles (1-31) y clasifica de acuerdo con los puntos HR.

⁴⁹ En los Países Bajos, los efectos de cambiar los gastos profesionales de la facultad han sido graves, porque a partir de 2000 estos costos dejaron de ser una deducción fiscal para la facultad.

⁵⁰ En Alemania, en 2004, los sueldos de los profesores se vieron seriamente reducidos y se conectaron a los “indicadores de logros”, especialmente el “logro” de movilizar el dinero en el mercado. Para Francia véase Pierre Jourde, “L’université française est morte”, en *Le Monde Diplomatique*, septiembre de 2003.

típica fraseología antiburocrática del discurso de gestión es tan cínica como hipócrita.⁵¹

El primer gran problema con UFO fue que, por lo que a la facultad concierne, no había ajuste del todo entre el modelo y la realidad. La mayoría de las funciones y tareas de la facultad se describen en el modelo de tal manera, que tenía poca o ninguna similitud con lo que los miembros de la facultad realmente hacían. Miembros de la facultad (llamados “docentes universitarios” o “profesores asistentes”), algunos de los cuales habían estado enseñando independientemente durante décadas, fueron repentinamente informados que, de acuerdo con la nueva descripción de su puesto, sólo podrían enseñar después de la presentación de planes sobre el papel (para la enseñanza y para la investigación) y la aprobación de su inmediato superior en rango. Estos últimos están para comprobar si estos planes “encajan” en la última gestión de la “declaración de la misión” y a su vez están controlados por el decano (que a su vez es controlado por el consejo de administración).⁵²

⁵¹ Véase para similares conclusiones respecto al Reino Unido a: Bruce Charlton, “Audit, accountability, quality and all that. The growth of managerial technologies in UK universities”, Stephen Prickett y Patricia Erskine-Hill (eds.), *Education! Education! Education! Managerial ethics and the law of unintended consequences*, Thorverton, 2002.

⁵² Este es un ejemplo concreto del proceso de inhabilitación y desprofesionalización de la facultad por la administración universitaria. Para los Países Bajos véase también Gerard van Tillo, *Dir volk siert zich met een toga. Achtergronden van het academisch onbehagen (Molesta la formación de los académicos)* Ámsterdam, 2005. Para Francia véase Luigi Del Buono a.o. *Licre Noir sur les universités françaises (El libro negro sobre las universidades francesas)*, París 2003. Para Alemania, véase: Wolfgang Loer, “Normen zur Sicherung guter wissenschaftlicher Arbeit” (“Normas que garantizan la calidad del sonido académico”) *Wissenschaftsrecht* 33 (2000), (3), 220 ± 242. Para el Reino Unido véase Charlton, “Audit, accountability, quality and all that”; “Auditoría, contabilidad cualidad y todo eso”, Richard F. Gombrich, “British higher education policies in the last twenty years; the murder of a profession”, *Políticas de la educación superior inglesa en los últimos veinte años; el asesinato de una profesión* en <http://www.atm.damtp.cam.ac.uk/people/mem/papers/LHCE/uk-higher-education.html>; Aidan Foster-Carter, “Deliver us from the quality policy”, “Sáquenlos de la política de calidad”, *Times Higher Education Supplement*, 27 de marzo de 1998; Michael Loughlin, “Audititis... whatever that means”, “Audititis... lo que eso signifique”, *Times Higher Education Supplement*, marzo 22, 2002, 20; Frank Furedi, “Why the QAA should RIP” “Por qué la Agencia de Seguro de Calidad morirá” en <http://www.spiked-online.com/Articles/00000002D210.htm>; Macalpine y Marsh, *Perversity and absurdity in 'high' managerialism: the role of management educators, Perversity and absurdo en el alto gerencialismo: el papel de la gerencia de los educadores*. Paper presented to 3rd International Conference on Connecting Learning and Critique, Queens' College, Cambridge, julio de 2002.

Así, sorprendentemente, la “libertad académica” de la facultad, la columna vertebral de la idea tradicional de Humboldt acerca de la Universidad, ya ha sido abolida en los Países Bajos, sin debate público y sin ningún anuncio oficial, simplemente mediante la adopción de la ideología de “economía del conocimiento”.

Otro problema con UFO es que era la administración y no la facultad la que decidía quién encajaba y dónde, sin aportar la más mínima justificación de la reorganización de la facultad. Así que después de hablar de “progreso” y “salida” durante unos 20 años, los directivos no prestaron mucha atención a ninguno de los “logros” actuales de los miembros de la facultad y simplemente se alegó un reordenamiento a mano libre de sus universidades. Ellos simplemente “llenaron” sus planes de organización, utilizando esta oportunidad para remunerar a sus “aliados” y “castigar” a sus enemigos entre los miembros de la facultad.

Este caso de estudio en “colonización gerencial” también ofrece un claro ejemplo de cómo la gestión “moderna” del personal universitario lo mantiene en un estado de permanente reorganización con el fin de ampliar su control.⁵³ Predeciblemente UFO ha dado lugar a una enorme frustración y pérdida de tiempo del profesorado y a una avalancha de quejas y procedimientos de apelación de los miembros del profesorado, ya que habían sido arbitrariamente “readsritos”, todo en nombre de la “eficiencia”. En comparación por ejemplo, con Alemania y los Estados Unidos, es sorprendente que la idea misma de autogobierno, por parte de la facultad, haya desaparecido completamente del discurso holandés de la educación superior. Los profesores holandeses hoy en día son vistos más bien como pertenecientes a la “gestión media”. Así, en resumen, se podría decir que tanto la reciente reorganización del UFO como la nueva ley de educación superior han dejado en claro que la facultad en las universidades holandesas se ha convertido en un UFO (*Unidentified Flying Object*) en el sentido original, es decir, en un “Objeto volador no identificado”.

⁵³ Para la noción de “colonización gerencial”, véase Dent, Chandler y Berry, “Introduction: Questioning the New Public Management”, Idem (eds.), *op. cit.*, 2.

5. La prioridad política de la política de ahorro, sin importar los costos

La quinta peculiaridad de la política de educación superior holandesa, en una perspectiva comparativa europea, es la naturaleza radical de las políticas de ahorro holandesas, ejemplificadas por la casi última posición que ocupan los Países Bajos en comparación con Estados Unidos, en términos de porcentaje del presupuesto usado en educación, especialmente en educación superior. Esta particularidad puede ser ilustrada por la manipulación actual del gobierno en la “europeización” de su sistema de educación superior desde Bolonia. Aunque la dedicación verbal de los políticos holandeses a los ideales europeos y la toma de decisiones suele ser impecable, esta dedicación se detiene justo ahí donde las directrices europeas exigen un nivel de compromiso financiero mayor, por parte del Estado holandés, que el que existe actualmente.

Un buen ejemplo de esta peculiaridad holandesa es la duración del ciclo de maestría como fue presentado por la *Declaración de Bolonia*. Aunque el ciclo de maestría en la UE futura tardará 2 años, dependiendo de la duración del ciclo de licenciatura, simplemente los encargados holandeses de formular políticas evitan discutir este aspecto del futuro modelo europeo. La razón para esta negativa es, obviamente, financiera, porque las normas de la UE encomendarían a las universidades de los Países Bajos una extensión de la actual duración de un año del curso de maestría. Así que ahí donde chocan las normas europeas con políticas de ahorro de los Países Bajos, la uniformidad europea es silenciosa pero decididamente sacrificada. Esto es válido incluso ahora cuando se han señalado cada vez más problemas con el reconocimiento europeo de las maestrías holandesas por su menor duración.⁵⁴

⁵⁴ Wet Hoger Onderwijs, 28. Los problemas de reconocimiento de las maestrías holandesas fuera de las fronteras de Holanda han sido señalados tanto por la Organización de Universidades Europeas, como por la Inspección Educativa (*Inspectie van het Onderwijs*), pero esto no ha conducido a una adaptación a la norma europea. En Holanda el discurso lógico normal de la educación superior permanece simplemente subordinado a la lógica económica.

Característicamente, la solución para este problema creado por el Estado holandés no es tratada en la única dirección lógica de extensión del ciclo de maestrías, sino en la transferencia de la responsabilidad final del financiamiento de la educación a las instituciones de educación superior. Este truco (financieramente motivado) es el mismo que el que el Estado holandés jugó en las universidades con la introducción del concepto de “dirección a distancia” en la década de 1980. La “autonomía” concedida a las universidades en ese momento era principalmente para reducir la autonomía de sus propios presupuestos.⁵⁵ Esto es probablemente uno de los principales motivos por los que el gobierno holandés está en un apuro por adoptar la nueva ley de educación superior (y quiere privatizar todas las instituciones públicas de educación superior tan pronto como sea posible) y la razón por la que la organización holandesa de administradores de universidades, la VSNU, se opone abiertamente (aunque no a la idea de privatización como tal).⁵⁶

6. La preferencia política por “mejorar la calidad”

La última peculiaridad del discurso político de la educación superior holandesa es su permanente preferencia por hablar de “mejorar la calidad”. Los holandeses encargados de hacer políticas siempre expresan la ambición de los Países Bajos por pertenecer a la cúspide (de la Unión Europea, de Europa, del Occidente, del mundo). “Estamos internacionalmente por delante de todos los demás”, el presidente de la organización de gerentes de

⁵⁵ Esto ha sido admitido incluso por uno de los arquitectos holandeses de la “dirección a distancia”, Kickert, *op. cit.*, 135 a 157, véase 145: “la educación, particularmente la educación universitaria, tuvo una muy baja prioridad financiera, y las universidades tuvieron que lidiar con un amplio incremento de la matrícula escolar mientras que sus presupuestos decrecían en términos tanto relativos como absolutos”. Véase también 144: “...la necesidad de economizar juega un papel. La responsabilidad de decidir qué tipo de ahorros deban ser hechos fue delegada a las mismas instituciones. En efecto, a ellas se les otorgó el poder de ejecutar penosas operaciones de corte sobre sí mismas... no es desde luego la mejor autonomía que uno pueda desear”.

⁵⁶ VSNU, Een nieuwe wet op het Hoger Onderwijs en Onderzoek? *Position paper* VSNU, 10 junio de 2005.

universidades (VSNU) declaró en el año 2000 en una entrevista; “Estudiantes del extranjero acudirán a nosotros por nuestra calidad”.⁵⁷ Los holandeses encargados de hacer políticas también pretenden ser los nuevos “Cristobal Colón” en el ámbito de educación superior con su versión del concepto NPM por sus siglas en inglés (Nueva Gestión Pública NGP) y su uso rudo en los mecanismos de control de salida.⁵⁸

En lo que respecta a los hechos, no hay ninguna base para “mejorar la calidad” de la gestión holandesa. Las universidades holandesas (estando duramente subfinanciadas desde 1980, casi al fondo del *ranking* de la OESO de presupuestos per cápita para la educación superior, y habiendo perdido más del 30% de sus posiciones de facultad desde 1980),⁵⁹ no pertenecen a ninguna cúspide de alguno de los *rankings* europeos, y aun menos a la cúspide mundial.⁶⁰ En un análisis más profundo la gestión holandesa de “mejoramiento de la calidad” es esencialmente una motivación económica y un discurso de “comunicaciones” y relaciones públicas, basado en una flagrante negación de los hechos pertinentes.⁶¹ En esencia

⁵⁷ Entrevista con R. Meijerink, “Wij liggen internationaal op kop”, *Ad Vlakas* 20 de enero de 2000, 4. De hecho, las universidades holandesas se encuentran hasta abajo del *ranking* de la Unión Europea, cuando ésta comienza a atraer estudiantes foráneos. Por tanto, esta afirmación es simplemente falsa.

⁵⁸ Véase especialmente Kickert, *op. cit.*

⁵⁹ Para los montos respecto a la reducción de la facultad véase de Weert, *op. cit.*, 95. Es bastante típico para el carácter autorreferencial del discurso de la educación superior holandesa que sea también inmune a la crítica de los reportes de la OCDE sobre las políticas holandesas. Véase Kickert, *op. cit.*, 154-5.

⁶⁰ La lista más reciente (2005) de las mejores 500 universidades del mundo publicada por el Institute of Higher Education de la Universidad de Shanghai Jiao Tong, contiene justamente dos universidades holandesas entre sus primeras 100: la Universidad de Utrecht en el lugar 41, junto a la UCLA at Davis, y la Universidad de Leiden en el lugar 72. El *ranking* de Shanghai de las 100 mejores universidades europeas contiene 8 universidades de Holanda: en el lugar 6 la Universidad de Utrecht; en el número 22 la Universidad de Leiden; 2 universidades compartieron el lugar 35-36 la de Ámsterdam y la de Groningen; 3 ocuparon posiciones entre el 57 y el 79 la Erasmus, la Libre de Ámsterdam y la de Wageningen y 2 ocuparon posiciones entre el 80-123, la Universidad de Delft y la de Nijmegen. El más reciente *ranking* de las mejores 200 universidades, elaborado por *The Higher Education Supplement*, 28 de octubre de 2005, contiene 4 universidades holandesas en sus primeros 100 lugares, pero ninguna en sus primeros 50: Delft en el lugar 53, Rotterdam en el 57, Ámsterdam en el 58 y Eindhoven en el 70. La Universidad de Leiden que ha tratado de cultivar para sí misma la imagen de ser la “Harvard en Holanda”, se encuentra tristemente ubicada en el lugar 135.

⁶¹ Véase también “Hoezo Kenniseconomie?”, *NRC-Handelsblad*, 3 de

“el mejoramiento de la calidad” holandesa es la manifestación moderna de un rasgo característico holandés: el deseo de obtener beneficios sin tener que pagar por ellos (“voor een dubbeltje op de eerste sonó Willen zitten”). Característicamente también, cuando ocasionalmente se habla de “mejorar la calidad” y se entra en contacto con la realidad, este enfrentamiento está representado en términos de un “problema de imagen” que necesita ser resuelto por estrategias intensas de comunicación.⁶²

Conclusión

En conclusión, a todas luces el sistema de la educación superior holandesa conservará la mayoría de sus presentes peculiaridades, incluso después de la *Declaración de Bolonia*. En contraste con otros países de la UE, como por ejemplo Alemania, los Países Bajos en el proceso de Bolonia sólo representan una ampliación a una escala europea de las políticas neoliberales que se han “implementado” a partir de la década de 1980. Estas políticas pueden ser etiquetadas como “mercantilización del conocimiento”, la comercialización de la educación superior, la ampliación de la escala como principal política para reducir costos, y por último, pero no menos importante, “la colonización gerencial” de la educación superior y la simultánea profesionalización de los profesores en nombre de un nuevo “profesionalismo”.

Básicamente, el modelo holandés representa una variante radical de la nueva gestión pública, aunque por lo general los políticos holandeses reclaman un rol de originalidad y vanguardia en este sentido. No he encontrado que esta línea de política efectivamente aumente la “competitividad” internacional, de la educación superior en modo alguno. Según parece el desmantelamiento de la universidad de investigación es cuestión de tiempo, incluyendo también la de las profesiones académicas, en vez de ir en la dirección contraria.

octubre de 2005.

⁶² Véase *Koers op kwaliteit. Internationaliseringsbriefhoger onderwijs*, presented by the Minister of Education to the Parliament, 12 de noviembre de 2004, paragraph 5, 5-10.

Bibliografía

- Ad Valvas 20 januari 2000: Interview with R. Meijerink, 'Wij liggen internationaal op kop'.
- Barry, Jim / Dent, Mike (2004): 'Public Management and the professions in the UK. Reconfiguring control?', in: Dent, Mike / Chandler, John / Barry, Jim (eds.), *Questioning the New Public Management*, Aldershot: Ashgate, 7-24.
- Berg, Elisabeth/ Barry, Jim / Chandler, John (2004): 'The New Public Management and Higher Education: a Human Cost?', in: Dent / Chandler / Barry (eds.), *Questioning the New Public Management*, Aldershot: Ashgate, 161-175.
- Buono, Luigi Del a. o (2003): *Livre Noir sur les universités francaises*, Paris.
- Brooks, Rachelle L. (2005): 'Measuring University Quality', in: *The Review of Higher Education* 29 (1), 16.
- Brunkhorst, Hauke (2006): 'So wird Sachzwang gebaut'. In: *Die Tageszeitung*, 12 August 2006.
- Centraal Bureau voor de Statistiek Webmagazine maandag 7 november 2005 10:00: 'Nederland en de Lissabonaafspraken: de stand van zaken', <http://www.cbs.nl/nl-NL/menu/themas/macro-economie-financiele-instellingen/nationale-rekeningen/publicaties/artikelen/2005-1798-wm.htm>.
- Charlton, Bruce (2002): 'Audit, accountability, quality and all that: The growth of managerial technologies in UK Universities', in: Stephen Prickett / Patricia Erskine-Hill (Eds), *Education! Education! Education! ± Managerial ethics and the law of unintended consequences*, Thorverton, 13-28.
- Centre of Higher Education Policy Studies (2001): *Een basis voor een Sterkte Zwakte analyse van het Nederlands hoger onderwijs in internationaal perspectief*, Twente.
- Commission President Barroso presents Annual Progress Report on Growth and Jobs: 'Time to move up a gear', <http://europa.eu.int/rapid/pressReleasesAction.do?reference=IP/06/71&format=HTML&aged=0&language=EN&guiLanguage=en>.
- Council of the European Union 5161 / 05, Interinstitutional file 2004 / 2001 (COD).
- Das Parlament Nr. 03, 16. 01. 2006: 'Bronxford in Deutschland. Die Hochschulen zwischen Glanz und Elend'.
- Delanty, Gerard (2003): 'Ideologies of Knowledge Society and the Cultural Contradictions of Higher Education', *Policy Futures in Education* 1 (1), 71-82.
- Etzkowitz, Henry (2004): 'The evolution of the entrepreneurial university', *International Journal of Technology and Globalisation* 1 (1), 64-77.
- Foster-Carter, Aidan: 'Deliver us from the quality police', *Times Higher Education Supplement* 27 March 1998.
- Foucault, Michel (1977): *Discipline and punish*. The birth of the prison, Londen: Penguin.
- Furedi, Frank: 'Why the QAA should RIP', <http://www.spiked-online.com/Articles/00000002D210.htm>.
- Gombrich, Richard F. (2000): *British higher education policies in the last twenty years; the murder of a profession*, Tokyo.
- Gardiner, Patrick (ed.) (1959): *Theories of history*, New York: The Free Press.
- Hayes, D. / Wynwyrd, R. (eds.) (2002): *The McDonaldization of Higher Education*, Westport and London: Greenwood Press.
- Habermas, Jürgen (1989): 'Technology and Science as 'Ideology,'^a in: Steven Seidman (red.), Jürgen Habermas on *Society and Politics*: a Reader, Boston (MA): Beacon Press, 237-265.
- Horton, Richard (2004): 'The Dawn of McScience', *New York Review of Books* 11 March.
- Institute of Higher Education (2005): *Sjanghai Jiao Tong University, Top 500 World Universities*.
- Jourde, Pierre (2003): 'L'université française est morte', in: *Le Monde Diplomatique*, September.
- Kickert, Walter (1995): 'Steering at a distance: a new paradigm of public governance in Dutch higher education' in: *Governance: An International Journal of Policy and Administration*, 6 (1), 135-157.
- Laird, Andrew: 'The Wrong Idea of the University' (unpublished paper).
- Loughlin, Michael: 'Audititis. . .whatever that means',

- in: *Times Higher Education Supplement* 22 March 2002.
- Loëwer, Wolfgang (2000): 'Normen zur Sicherung guter wissenschaftlicher Arbeit', in: *Wissenschaftsrecht* 33 (3), 220-242.
- Lorenz, Chris (1993): 'Van het universitaire front geen nieuws', Baarn: Ambo. - (1998): 'Is dit beleid of is erover nagedacht?' 'Van het universitaire front geen nieuws' vijfjaar later', in: *De Gids* 160 (4), 281 ± 291. - (2000): 'The Myth of the Dutch Middle Way', in: *Wissenschaftsrecht* 33, 189 ± 209. - (2006): 'Dutch University Governance and the Bologna Declaration', in: *Oxford Magazine* no. 250, Noughth Week, Trinity term, 4 ± 6. - 'Universiteit is geen markt', in: *NRC- Handelsblad* 23 June 2006, 7.
- Ministerie van OCW: *Funding and recognition*. A comparative study of funded versus non-funded education in eight countries, <http://www.minocw.nl/bhw/92/10.html>. Koers op kwaliteit. Internationaliseringsbrief hoger onderwijs, presented by the
- Minister of Education to parliament, 12 November 2004.
- Nieuwe Wetgevingsnotitie Wet Hoger Onderwijs, <http://www2.minocw.nl/persbericht.jsp?pageID=7022&jaar=2005>.
- Morijn, John (2002): *Addressing Human Rights concerns within the World Trade Organization*. A perspective on Human Rights and Trade and its application to Article XX of GATT, Lisbon / Coimbra. *A Human Rights perspective of Liberalisation of Education Services within the WTO & EC* (unpublished paper).
- NRC Handelsblad 07 ± 03-2006: 'Topondernemers controleren de universiteiten'.
- Official Journal of the European Communities (2002): *Detailed Workprogramme on the follow-up of the objectives of education and training systems in Europe*, (2002/ C 142 / 01), Brussels.
- Parker, M. / Jary, D. (1995): 'The McUniversity: Organization, Management and Academic Subjectivity', *Organization* 2 (2), 319-338.
- Ridder-Symoens, H. de (2002): *Nieuwe wijn in oude zakken, oftewel niet? De Bolognaverklaring in historisch perspectief*, Amsterdam.
- Ritzer, George (1996): 'McUniversity in the Postmodern Consumer Society', *Quality in Higher Education* 2 (3), 185-199.
- Roberts, Keith / Donahue, Karen (2000): 'Professing professionalism: bureaucratization and deprofessionalization in the academy', *Sociological Focus* 33 (4), 365-383.
- Schimank, Uwe (2005): 'New Public Management and the academic profession: reflections on the German situation', in: *Minerva* 43 (4), 361-376.
- Schriewer, Jürgen (2005): 'Bologna und kein Ende. Die iterative Konstitution eines Europäischen Hochschulraumes', in: Hohls, R. ao (eds.), *Europa und Europa-Eer. Quellen und Essays zur modernen europäischen Geschichte*. Stuttgart, 461-469.
- Scott, Peter (2005): 'Universities and the knowledge economy', in: *Minerva* 43 (3), 297-309.
- Stern, Fritz (ed.) (1970): *Varieties of history. From Voltaire to the present*, New York: MacMillan.
- The Economist* 10 september 2005: 'The Brains Business'.
- The Higher Education Supplement*: 28 oktober 2005.
- The New York Times* 3 november 2005: 'The Truth about the Colleges'. - 3 december 2005: 'Imported brains'. - 9 februari 2006: 'Panel explores standard tests for colleges'. - 11 december 2005: 'What's the Return on Education?'
- Tillo, Gerard van (2005): *Dit volk siert zich met een toga. Achtergronden van het academisch onbehagen*, Amsterdam.
- Vereniging van Samenwerkende Nederlandse Universiteiten: Een nieuwe wet op het Hoger Onderwijs en Onderzoek? *Positiepaper VSNU*, 10 juni 2005.
- Weber, Max (1958): *From Max Weber. Essays in sociology*, New York / Oxford: Oxford UP.
- Weert, Egbert de (2001): 'Pressures and prospects facing the academic profession in the Netherlands', *Higher Education* 41

