

BOLONIA, IRAKASKUNTZA-BERRIKUNTZA ETA PRAKTIKAREN ETA TEORIAREN ARTEKO TENTSIOA ENPRESA-IKASKETETAN

IÑAKI HERAS SAIZARBITORIA

Saila: Enpresen Antolakuntza (UPV/EHU)

LABURPENA

Artikulu honetan Goi Mailako Hezkuntzaren Europar Esparrura egokitzeko prozesuaren ondorioz enpresa-ikasketen alorrean gertatu diren aldakuntzak aztertuko ditu egileak, irakaskuntza-metodologia berritzaileak ezartzeko egindako ahaleginaren argitan eta, bereziki, aipatu ikasketetan Ameriketako Estatu Batuetan dagoeneko klasiko bihurtu den praktikaren eta teoriaren arteko eztabaidaren argitan. Egilearen aburuz, dagoeneko ibilitako biderei atzera erreparatu, Boloniako planak ekarri duen balizko berrantolaketatik nekez atera daiteke ondorio positiborik aipatu tentsioaren orekarako, nahiz eta, zentzuzkoa deritzon, eszeptizismo handiegiaz bada ere, oraindik ere itxaropenari eustea.

Gako hitzak: Goi Mailako Hezkuntzaren Europar Esparrua, irakaskuntza-berrikuntza, enpresa-ikasketak, zorroztasun-esanguratasun eztabaida.

1. SARRERA

Boloniako Plana izenez ezaguna den Goi Mailako Hezkuntzaren Europar Esparrura (EEES) egokitzeko prozesua unibertsitateko irakaskuntzan erreforma sakona eragiteko diseinatu zen duela urte batzuk. Europako hainbat herrialdetako Hezkuntza Ministroek 1999an Italiako Bolonia hirian sinatutako hitzarmenarekin eman zen lehen urratsa. Egitasmo horren helburu nagusia Europako Unibertsitate Esparrua sortzea zen, Goi Mailako Hezkuntzaren

Europar Esparrua (GHEE) delakoa. Edonola ere, esan beharra dago horren aurrekari garrantzitsuak izan zirela aurretik egindako beste aldarrikapen asko eta, zergatik ez esan, baita aurretik izandako beste hainbat prozesu ere.

Eta Europar Batasuneko ekonomia- eta diru-batasunaren prozesuaz ari naiz, bereziki; alegia, batasun politikorako bidezidorra izan zenaz (Garmendia, 2001). Jakinekoea denez, XX. mendearen amaieran ezarritako Europako Diru Batasunak ez zuen ekarri benetako integrazio ekonomiko eta sozialik (ez lan-araudi bateraturik, ez gizarte-segurantzarik, ez hezkuntza-sistema zein bestelako sistema bateraturik), eta, beraz, hura “eraiki” beharra zegoen. Europar Batasunean kapitala (erabat) eta salgaiak (ez horrenbeste) batetik bestera askatasun osoz dabilta, ez, ordea, langileak; besteak beste, hezkuntza sistemak bateraezinak omen direlako (nahiz eta, egilearen iritziz, bederen, beste mota bateko oztopoak, hizkuntza- eta kultura-desberdintasunei lotutakoak, esaterako, eragin handiagokoak izan).

Bestalde, Boloniaren sorkuntzaren atzean legokeen beste argumentu bat ere aipatu izan da sarritan (ikus, esaterako, Lisboako aldarrikapena; Europako Parlamentua, 2000), nazioarteko lehiakortasunarekin zerikusia omen duena: Ameriketako Estatu Batuek teknologia alorrean duten nagusitasuna beren hezkuntza-sistemarekin erlazionatuta omen dago, hezkuntza espezializatua goa, praktikoagoa eta gaitasunetan oinarrituagoa baita han. Horiek horrela, Batasuneko herrialdeetan gaur egun indarrean diren desberdintasunak gainditzeko, eta Ameriketako Estatu Batuekin hobeto lehiatu ahal izateko, Europar Batasuneko zenbait herrialdek beren unibertsitate-sistamarako konbergentzia-eremu komuna osatzea erabaki omen zuten Bolonian 1999. urtean. Baina argumentu horrek milaka aurpegi ditu, nola ez, eta, nazioarteko potentzien lehiakortasunaren diskurtso hutsalari dagokiona, kasu, taxuz kritikatu izan du Krugmanek (Krugman, 1997). Halaber, Estatu Batuetako unibertsitate-sistemak eta Europar Batasunekoek –bai, pluralean– dituzten aldeak eta erronkak ere ezin dira hutsalki aztertu, gai konplexua baita oso; besteak beste, lekuan lekuko ekonomia eta gizarte ereduarekin estuki erlazionatua –gomendagarria da oso, gai horren gainean Salaburuk (2007) idatzitako gogoeta.

Boloniako egitasmoak unibertsitateko irakaskuntzen egitura eta antolakuntza berritzea aurreikusi zuen, batetik, eta unibertsitateko irakaskuntza-metodologia nabarmen aldatzea, bestetik. Askoren ustez, Boloniak akordioan sinatu ez ziren beste hainbat aldaketa ere ekarriko omen ditu, unibertsitate publikoaren eta unibertsitate-irakaskuntzaren pribatizazioa, besteak beste. Horiek horrela, ez dira makalak izan prozesuaren kontrako jarrerak, argumentuak eta, batik bat –eta tamalez, esan beharko–, istiluak. Esan gabe doa prozesuaren gaineko informazio eta eztabaida falta nabarmena izan dela, nahiz eta harritzekoa ez izan, hainbat aurrekari kontuan izanik (esaterako, goian aipaturiko Ekonomia eta Diru Batasunerako prozesua bera).

Irakaskuntzaren egiturari dagokionez, Europar Batasunaren barruan eta hitzarmenarekin bat egin duten beste herrialde batzuen artean unibertsitateko titulazioen esparru komuna eraiki nahi da. Halatan, unibertsitateko irakaskuntzak hiru ziklotan egituratzea aurreikusi zen: Gradua, Masterra eta Doktoregoa. Beraz, eredu anglosaxoiaren aldeko apustu nabarmena egin zen. Irakaskuntza-metodologiari dagokionez, berriz, irakaskuntza dinamikoagoen eta praktikoagoen aldeko apustua egiten du Boloniak, laborantzian eta, beraz, oso beharrezkoak diren ñabardura handirik gabe esanda.

Artikulu-saiakera labor honetan prozesuak gurean enpresa-ikasketen alorrari ekarri dizkion zenbait behin-behineko aldaketaz arituko da egilea, irakaskuntza-metodologia berritzaileak ezartzeko egindako ahaleginaren argitan eta, bereziki, aipatu ikasketetan Ameriketako Estatu Batuetan dagoeneko klasiko bihurtu den praktikaren eta teoriaren arteko eztabaidaren argitan (ikus, besteak beste, Porter eta McKibbin, 1988; Hambrick, 1994; Zell, 2001; Mintzberg eta Gosling, 2002; Donaldson, 2002; Pfeffer eta Fong, C. T. 2002; Bennis eta O'Toole, 2005; Ghoshal, 2005; Gulati, 2007; Markides, 2007; Shapiro *et al.*, 2007).

2. BOLONIA ETA IRAKASKUNTZA-BERRIKUNTZA

Goi mailako hezkuntzan paradigma-aldaketa omen dakar Boloniak. Laborantzian esateko, bi dira aldaketa nagusiak: batetik, irakastea zentratutako hezkuntza izatetik, ikastea zentratutako hezkuntza izaterako; eta, bestetik, ezagutzetan oinarritutako sistematik, gaitasunetan oinarritutako sistemarakoa.

Lehenengoak ez du eztabaida handirik sortu, gehienak ados baitaude harekin. Hala ere, aldaketa hezkuntza-sistemaren maila guztietara zabaltzeko beharra azpimarratu dute hainbatek. Bai, baina unibertsitatean bereziki, aldaketa bera ez da erronka makala. Izan ere, irakaskuntza-berrikuntzan aditu zen irakasle batek EHUren Gipuzkoako Campusean izandako jardunaldi batean ironiaz zioen legez¹, balizko hezkuntza-ikasketa prozesuan ikasleak berak omen dira haur hezkuntzako irakasleek gehien maite dituztenak; bigarren mailako heziketan eta batxilergoan, berriz, ikasgaiak berak omen dira irakasleen kutunenak; eta unibertsitate-hezkuntzako irakasleek, berriz, beren buruak maite omen dituzte ororen artean. Tira, batek ez daki maitasunaz hitz egiterik dagoen; buruzaletasunaz gehiago, apika; norbera jakintzaren, eta beraz, irakaskuntza-misioaren erdi-erdian irudikatutako joera nabarmenaz. Eta, jakina, hori aldatu beharra dago; guztion onerako, gainera.

1. Tamalez egileak ez du aipatu irakaslearen eta jardunaldien erreferentzia zehatzik; barka, irakurle, eragozpenak.

Gaitasunen gainean izan da, bai, eztabaidarik –ikus, besteak beste, Barnett (2001) eta Escudero (2009). Urteak dira gure ikasleen heziketaren balizko gabeziak argi ezagutzen ditugula: ezagutzetan ondo, gaitasunetan (*trebetasun* adieran) berriz ez horren ondo. Eta horregatik, gaitasunak lantzeari garrantzi handiagoa eman beharrak berebiziko eragina izan dezake. Baina, nola hezi gaitasunetan egungo unibertsitate-irakaskuntzaren errealtatea ikusita? Hori da, apika, galdera gakoetako bat.

Eta baita beste hainbat ere. Zenbateraino gidatu behar dute gaitasunek unibertsitate-ikaskuntza? Eta, areago, zein *stakeholder* edo interes-taldek zehaztu behar dituzte gaitasun horiek? Irakasleok soilik? Enpresariak ere bai? Jakina, aipatu gogoeta horretan *gaitasun* hitza *ezagutza* hitzaren ordeztuz gero, proposatzen den hausnarketa ere bideragarria izango litzateke.

Ikasleentzat arazoa xipleagoa da. Haiek, gurean behintzat, eta oro har, esango nuke, bat datoz gaitasunak indartzearen kontuarekin. Izan ere, eta abstrakzio maila garaiegietara jotzeke, haiek, argitasunez, ondorengo honekin lotzen dute kontu hori: teoria gutxiago (edo haien hitzetan “*txapa* gutxiago”), eta praktika gehiago. Praktika da benetan gorai patzen dutena.

4. UNIBERTSITATE-IRAKASKUNTZA PRAKTIKOA: ERRONKA ALA OXIMOROA?

Duela urte batzuk Sarasola lankideak saio labur batean ederki asko zioen legez (Sarasola, 2005), “ikasleok are nahiago dute praktika teoria baino”. Baita gizarteak ere, praktika gorai patzen baita edonon. “Egiten dakienak gauzak egiten ditu, eta ez dakienak irakatsi egiten du” dio esapide maltzurak. Edonork daki, ordea, zer garrantzitsua den edozein jakintza esparruri buruzko oinarrizko printzipioak eta teoriak taxuz ezagutzea. Teoriarik gabe ez dago ezer, eta areago, ez dago, beste esaldi topiko batek dioen legez, teoria on bat baino praktikoa den ezer.

Bestalde, Sarasolak (2005) taxuz azpimarratzen zuen moduan, argi dago Unibertsitatearen helburua, xede bakarra eta nagusia behintzat, ez dela bertatik ateratzen den ikasleari enpresa-munduan lan egiteko behar dituen ezagutza eta trebetasunak irakastea. Askotan esaten da hori ere; alegia, Unibertsitateak bere teoriak, ideiak eta iritziak alde batera utzi eta *errealitateari* gehiago begiratu beharko liokeela.

Determinismo ekonomikoa nagusi duen gizartearen ohiko komentarioetako bat da. Baina gizarte zientzietan azaltzen den moduan (edo azaldu beharko litzatekeen moduan), *errealitatea* gizarte-sorkuntza prozesua da, eta gizartearen hainbat dira giza taldeak, ez soilik enpresak. Unibertsitateak bere helburu propioak ditu: ideiak, pentsamendua eta iritzia sortu, horiek zalantzan

jarri eta irauli. “Unibertsitatearen funtzio iraultzailea” deritzo horri Noam Chomsky pentsalariak (Chomsky, 2007).

Jakina, ikasle eta irakasle askori esandakoa oso *utopikoa* dela irudituko zaio, eta baita *anakroniko* samarra ere, agian. Eta izango dute arrazoirik. Izan ere egia da nekez egiten dela ganorazko biderik garrantzitsua denaren kasuan beti premiazkoari begira ibiliz, baina, era berean, ez da egia txikiagoa epe motzari eta epe luzeari buruz Keynesek (1923) zioen komentario ironiko zein desitxuratu hura (“In the long run we are all dead”). Azken batean, ikaslearen gertu-gertuko helburua baita –garai hauetan nagusia, tamalez–, Unibertsitate-tik lan-merkatura atera eta enplegua (duina) lortu ahal izateko beharrezkoak diren ezagutza eta trebetasunak edukitzea. Eta ikaslearen helburua bada, Unibertsitatearena ere bada, eta baita irakasleona ere.

Gainera, Unibertsitate-irakasleak autokritikarako joera oso txikia izaten du sarritan, eta teoria eta praktikaren arteko dikotomia eta dialektika faltsuaz zurrizten ditu bere gabezia asko. Egilearen uste apalean, ez dago eguneratu gabe, aldatu gabe eta gauzak zalantzan jarri gabe behin eta berriz errepikatuko den teoria edo eredu multzoa baino gauza alferrikakoagorik (Heras, 2005). Unibertsitatean aipatu bi helburu horiek kemen handiz bateratzen saiatu beharra dago; ziurrenik etorkizunera begira duen erronka handienetako bat da hori.

5. TEORIAREN ETA PRAKTIKAREN ARTEKO TENTSIOA ENPRESA-IKASKETETAN: ZORROZTASUN-ESANGURATASUN EZTABAIDA?

Ameriketako Estatu Batuetan eta mundu anglosaxoian, oro har, ezaguna da oso zorroztasun-esanguratasun (*relevant-rigorous*) debatea enpresa-ikasketen alorrean, nahiz eta ezbaiaren parterik handiena irakaskuntzari baino ikerketari buruzkoa izan.

Ameriketako Estatu Batuetan eta Erresuma Batuan, esaterako, eztabaida handia izan da negozio-eskolen norabideari buruz. Eztabaidak bi bide izan ditu, paraleloak ez ezik, bide berbera ere badirenak, nolabait. “There is a growing concern within the Academy that a not insignificant gap exists between management research and practice”, zioen London Business School-eko Markides (2007) irakasleak. Baina ikerketari buruzkoa ez ezik, irakaskuntzari buruzkoa ere bada eztabaida.

Azken urteetako kritika nagusia modelo zientifikoaren alde gehiegi egitearen gainekoa izan da. Bennis eta O’Toole (2005) irakasleek diote azken 30 urteetan Ameriketako Estatu Batuetako negozio-eskolek bere bidea galdu dutela, nolabaiteko zorroztasunaren alde egiteagatik, esanguratasuna galdu baitute. Haien hitzetan (Bennis eta O’Toole, 2005):

“Instead of measuring themselves in terms of the competence of their graduates, or by how well their faculties understand important drivers of business performance, they measure themselves almost solely by the rigor of their scientific research. They have adopted a model of science that uses abstract financial and economic analysis, statistical multiple regressions, and laboratory psychology. Some of the research produced is excellent, but because so little of it is grounded in actual business practices, the focus of graduate business education has become increasingly circumscribed—and less and less relevant to practitioners. (...) When applied to business—essentially a human activity in which judgments are made with messy, incomplete, and incoherent data—statistical and methodological wizardry can blind rather than illuminate.”

Areago, enpresa-ikasketak, edo enpresaritza (*business*), oro har esanda, irakaskuntza-ezagutzako diziplina gisa eta lanbide gisa zer diren zehaztu beharraz ere gogoeta interesgarria plazaratu zuten aipatu egileek Harvard Business Review aldizkarian (Bennis eta O’Toole, 2005):

“This scientific model, as we call it, is predicated on the faulty assumption that business is an academic discipline like chemistry or geology. In fact, business is a profession, akin to medicine and the law, and business schools are professional schools—or should be. Like other professions, business calls upon the work of many academic disciplines. (...) For business, they include mathematics, economics, psychology, philosophy, and sociology. The distinction between a profession and an academic discipline is crucial. In our view, no curricular reforms will work until the scientific model is replaced by a more appropriate model rooted in the special requirements of a profession”.

Batek baino gehiagok esango du eztabaidaren alderdi hori ez dagokigula, Ameriketako Estatu Batuetako negozio- edo enpresa-eskolen eredu eta bertako Eskola eta Fakultateena oso bestelakoa baita. Beste askok, ordea, argumentu horren harira, ondorengo hausnarketa eskatuko luke: zein da *gure* eredu? Eta galdera horren argitara, bistakoa da aurretik proposaturiko eztabaida ez dela hutsala.

Azken urteetan, Espainiako Unibertsitate eremuan, meritokrazian oinarritutako akreditazioek eta gisa bertako egitasmu gehienek ikerkuntzari, eta, areago, kalitatezko ikerkuntzari (alegia, balizko nazioarteko kalitate-estandarretan oinarritutakoari) eman diote garrantzia. Oso bistakoa izan da, eta aipatu eztabaidarekin erlazionatutako beste alderdi bat da hori. Orain, interesgarria litzateke horrek, etorkizunari begira, enpresa-ikasketen diziplinari zer ekarrikodion aztertzea.

Arestian esan bezala, Ameriketako Estatu Batuetan gai horri buruzko eztabaida oparoa izan da azken urteotan; sakona eta interesgarria. Eztabaida horri “rigor versus relevance” izena jarri izan zaio; alegia, zorroztasun-esanguratasun debatea. Gulatiren hitzetan (Gulati, 2007): “A long-standing debate among management scholars concerns the rigor, or methodological soundness,

of our research versus its relevance to managers”. Nahi izanez gero, eztabaida hori modu existentzialean ere planteatu daiteke, egile horrek berak azalera izan duen legez; izan ere asko izan dira (besteak beste, Khurana, 2007; Mintzberg, 1996; Mintzberg eta Gosling, 2002; eta Pfeffer eta Fong, 2002) honela proposatu izan dutenak: “Who are we, really, and what are we here to do?” (Gulati, 2007).

Oviatt eta Miller (1989) irakasleentzat hiru dira teoriaren eta praktikaren arteko aldeak edo, haien hitzetan, intransigentzia akademikoaren auziaren erroetan dauden zioak: lehenik, enpresa-hezkuntzaren sektore-egitura *esku-zabala* (*munificent*), non lehia maila apala den oso; bigarrenik, Unibertsitate-kulturaren libertate-tradizioa; eta hirugarrenik, enpresa-ikasketen arloko irakasleen saritze-sistema, ikerkuntza eta publikazioak (“*publish or perish*” sonatua) saritzen dituenak.

Zell (2001) irakasleak bete-betean asmatu zuen teoriaren eta praktikaren arteko nahasketa egokiaz diharduen *The market-driven business school: Has the pendulum swung too far?* artikuluan. Eztabaidan aurretik jasotako iritzien kontrakoa zabaldu zuen egileak (Zell, 2001):

“That today’s faculty have evolved far beyond our monastic predecessors in a capitalistic society is not surprising, but to what degree should we view students as customers and let knowledge become a mere commodity? Has, indeed, the pendulum swung too far?”.

Kontu horietarako urte gutxiko aldearekin bada ere, denboran hurbilago ditugun iritzi gehienak azken horri kontrajarritakoak dira. Esaterako, Clinebell eta Clinebell (2008) irakasleek diotenez, “the pendulum has now moved in the direction toward greater inclusion of real-world experience. As a result, many business schools are hiring business practitioners to teach courses”.

Eta ezbaiari proposaturiko irtenbidea? Ba sintesia, nola ez. Hala nola, Markides (2007) irakasleak bi eremuetan –nola teorian, hala praktikan– trebeak diren irakasleak nahi ditu; *In search of ambidextrous professors* izenburua jarri zion Academy of Management Journal ospetsuan argitaratutako gogoetari. Bere hitzetan (Markides, 2007):

“We need to appreciate that the challenge of doing good, managerially relevant research [and teaching, erantsiko genuke] is very difficult. It requires ambidextrous mind-sets and attitudes. Therefore, we should look for insights on what to do in the existing literature on ambidexterity”.

Ildo beretik, eta Gulatiren hitzetan (Gulati, 2007): “Become *bilingual interpreters* for and active collaborators with practitioners”.

Gurera etorrita, Goi Mailako Hezkuntzaren Europar Esparrura egokitzeke dagoeneko ibilitako bideari erreparatuz, bederen, aipatu eztabaidak ez du behar lukeen lekurik izan enpresa-ikasketen alorrean. Espainiako *Libro Blanco sobre los Estudios de Grado en Economía y Empresa* (Rodríguez Ariza, 2002)

delakoan, esaterako, ez zitzaion gaiari errotik heldu. Modu nahiko aseptikoan eta akritikoan, tituludun berriek lan-merkatuan sartzeko bete behar dituzten profiei buruz izan da, batik bat, eztabaida (ikus, esaterako, Marín *et al.*, 2008; eta Gallego *et al.*, 2007).

Madrilgo Complutense Unibertsitateko Gallego *et al.* (2007) irakasleek, esaterako, Enpresa Zuzendaritzan eta Administrazioan Lizentziatura estudiantutako ikasle ohiek beren unibertsitate-hezkuntzari buruz zuten iritzia aztertu zuten (ezagutzei eta gaitasunei buruzkoa), eta lan munduan beharrezkoenetakoak omen diren hainbat gaitasunetan (besteak beste, lidergokoa, taldean lan egitekoa edota ideiak aurkeztekoa) izan zuten formakuntza gabezia azpimarratu zuten Lizentziadunek.

Ildo bertsutik, Murtziako Unibertsitateko Marín *et al.* irakasleek (2008) duela gutxi argitaratutako ikerketan, eta ikasketetan jaso zituzten gaitasunei eta ezagutzei buruz Espainiako Ekonomisten Elkargoetako Gobernu Kontseiluetako 454 kidek emandako erantzunak jaso zituzten bertan. Honela laburtzen dituzte egileek emaitzak:

“[Se otorga importancia al] aprendizaje basado en casos y problemas concretos, la adquisición directa de experiencia, el aprendizaje de informática y la comprensión de teorías y conceptos como algunos de los aspectos relacionados con los estudios universitarios mejor valorados. Por otro lado, el énfasis en la investigación, la oportunidad de participación en proyectos o el asesoramiento académico en general son algunos de los aspectos menos valorados, considerados de media como menos importantes a priori en estudios de licenciatura (grado). Los encuestados valoran como importantes, bastante o muy importantes, para el desarrollo de su titulación y posterior desempeño, los conocimientos en Contabilidad, Finanzas, Derecho, Marketing, Estrategia, Recursos Humanos, Matemáticas, Microeconomía, Dirección de operaciones, Economía española o mundial y en Estadística. El resto de materias han sido valoradas en escalas de importantes o menos importantes”.

Oro har, irakaskuntza-planen eztabaidan ere gutxitan azaleratu den kontua izan da hori, batek duen ezagutza murriztari nolabaiteko ebidentzia-pisua eman nahi badio behintzat. Tamalez ezagunegia den legez, prozesu horietan hasierako *status quo*ak mantentzen eta sailen nahiz *jakintza-esparruen* arteko ohiko tentsioetan alferrik galdu izan dira nagusi beharko lukeen hausnarketarako kementa eta denbora. Sarritan –eta zinez aztertze modukoa da horren gainean pilatutako barne historiaren literatura–, tentsio hori eztabaida akademiko eta ideologiko hutsal bezain errukarriaz moztortzeko saioa ere egin da. Esaterako, enpresa-ikasketen arloko ikasketen-plan jakin batean, delako “ekonomia orokorraren” pisua murriztea –balizko murrizketa, bide batez esanda–, “pentsamendu bakarraren gailentzea” (sic) dela azpimarratzen denean, enpresa-ikasketekin zerikusia duten bestelako ikasketek kritikotasanik, zorrotzasanik eta esanguratasunik beharko ez balute bezala.

Eta auzia hausnarketaren esparrutik ekintzaren esparrura eramanez gero –eta zirikatzaile puntua ere bereganatuz, agian–, enpresa-ikasketen esparruan behintzat, badago esaterik, sektore batzuek prozesuari egin dizkioten unibertitate-ikasketen merkantilizaziorako arriskuaren kritikek –laburbilduz, enpresak izango direla ikasleek zer ikasiko duten erabakiko dutenak (Ferrer, 2009)–, *gurean* ez dutela ekintzetan fundamentu handirik izan.

6. GOGOETA ETA ONDORIOAK

Zell (2001) irakaslearen aipatu hausnarketa oinarri hartu eta gure kasura ekarrita, enpresa-ikasketetan bederen, Boloniako erreformarekin ere penduluak, tamalez, bere horretan jarraitzen duela esan dezakegu: mugitzeke, one-rako ala txarrerako.

Bolonia aldaketarako aukera izan da, aldaketak oso gogoko ez dituen erakunde batean. Ikusteko dago ekarri dituen aldaketak mamitsuak diren ala, aitzitik, azalekoak edo sinbolikoak besterik ez.

Antolakuntzen azterketan aditu direnek ederki asko azaltzen dute zertan gauzatzen diren, sarritan, ingurune instituzionalizatutatik etortzen diren egitasmo, sistema, plan eta bestelako gizarte-arauak. Arau horiek ezartzeak zilegitasuna eta bizirauteko probabilitatea areagotzen diete antolakuntzei (Meyer eta Rowan, 1977), hori jakinekoa da. Trukean, instituzionalizatu-tako arauak betetzeak kalteak ekar ditzake; eraginkortasunarekin zerikusia duten kalteak, besteak beste. Areago, askotan –sarritan, agian–, egitasmo horiek nolabaiteko *mito* bilakatzen dira eta oso modu zeremonialean ezartzen dira antolakuntzetan. Meyer eta Rowan (1977) irakasleek dioten legez, “*Powerful myths [...that] many organizations adopt ceremonially*”. Boloniak dakarren gizarte-arau multzoak zertan eragingo duen ikusteko dago oraindik.

Argi dago, enpresa-ikasketen arloan, eta egilearentzat ezaguna den ikuspegian bederen, beste lurralde batzuetan hain ezaguna den teoriaren eta praktikaren arteko eztabaida, edota zorroztasunaren eta esanguratasunaren artekoa, ez direla batere garatu. Alferrik galdutako aukera izan da, horri dago-kionez behintzat, Goi Mailako Hezkuntzaren Europar Esparrura egokitzekeo prozesua.

“*In tranquillo mors, in fluctu vita*” dio Danimarkako Unibertsiteate bateko leloak, mugimendurik gabeko uretan hil egiten den alga lerden baten irudiaz. “Dabilen harriari ez zaio goroldiorik lotzen”, zioen, gurera etorrita, Axularrek (Axular, 1977). Boloniako prozesuak urak zertxobait harrotu ditu bai, baina, azken finean, ikusteko dago urak berera itzuliko diren, ala, aitzitik, beste mugimendu-korrante batekin geratuko diren.

7. BIBLIOGRAFIA

- AXULAR, P. (1977): *Gero*, Arantzazu Ediciones Franciscanas, Gasteiz.
- BARNETT, R. (2001): *Los límites de las competencias*, Gedisa, Bartzelona.
- BENNIS, W.G. eta O'TOOLE, J. (2005): "How business schools lost their way", *Harvard Business Review*, 83 bol., 5 zkia., 96-104 orr.
- CHOMSKY, N. (2007). *La (des)educación*, Crítica, Bartzelona.
- CLINEBELL, S.K. eta CLINEBELL, J.M. (2008): "The Tension in Business Education Between Academic Rigor and Real-World Relevance: The Role of Executive Professors", *The Academy of Management Learning and Education*, 7 bol., 1 zkia., 99-107 orr.
- DONALDSON, L. (2002): "Damned by our own theories: Contradictions between theories and management education", *Academy of Management Learning & Education*, 1 bol., 1 zkia., 96-106 orr.
- ESCUDERO, J.M. (2009): "Las competencias profesionales y la formación universitaria: posibilidades y riesgos", *Pedagogía social: revista interuniversitaria*, 16 zbkia., 65-82 orr.
- EUROPAKO PARALEMENTUA (2000): *Lisbon european council 23 and 24 march 2000. Presidency conclusions* [interneten eskuragarri: http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_en.htm].
- FERRER, J. (2009): "Universidad: servicio público frente a Mercantilización", *Revista Fuentes*, 9 zbkia., 27-41 orr.
- GALLEGO, E.; DE LA IGLESIA, M.C.; GRACIA, E.; GRANDAL, M.D. eta IRONDO, I. (2007): "Competencias y habilidades de los licenciados en Ciencias Económicas y Empresariales: Desajustes entre formación y requerimientos de las empresas", VII Jornadas de la Asociación Española de Economía Laboral, Gran Canaria, 2007ko uztailak 12 eta 13.
- GARMENDIA, J. (2001): *El euro, Europa y los europeos*, Erein, Donostia.
- GHOSHAL, S. (2005): "Bad Management Theories Are Destroying Good Management Practices", *Academy of Management Learning & Education*, 4 bol., 1 zkia., 75-91 orr.
- GULATI, R. (2007): "Tent poles, tribalism, and boundary spanning: The rigor-relevance debate in Management research", *Academy of Management Journal*, 50 bol., 4 zkia., 775-782 orr.
- HAMBRICK, D.C. (1994): "What if the Academy actually mattered?", *Academy of Management Review*, bol.19, 2 zkia., 11-16 orr.
- HERAS, I. (2005): "Eta honek zertarako balio du? (Teoria versus praktika) (Bis)", *Adi Ekonomiarri!*, 7. alea, Donostiako Enpresa-Ikasketen U.E., Donostia.
- KEYNES, J.M. (1923): *A Tract on Monetary Reform*, Macmillan, Londres.

- KRUGMAN, P. (1997): *El Internacionalismo Moderno*, Crítica, Bartzelona.
- MARÍN, S.; ANTÓN, M. eta PALACIOS, M. (2008): “El Espacio Europeo de Educación Superior: estudio empírico sobre los nuevos títulos de grado y la profesión de economista”, *Revista Española de Financiación y Contabilidad*, 37 bol., 139 zkia., 541-587 orr.
- MARKIDES, C. (2007): “In search of ambidextrous professors”, *Academy of Management Journal*, 50 bol., 4 zkia., 762-768 orr.
- MEYER, J.W. eta ROWAN, B. (1977): “*Institutionalized Organizations: Formal Structure as Myth and Ceremony*”, *American Journal of Sociology*, 83 bol., 2 zkia., 49-66 orr.
- MINTZBERG, H., eta GOSLING, J. (2002): “Educating managers beyond borders”, *Academy of Management Learning & Education*, 1 bol., 1 zkia., 64-76 orr.
- OVIATT, B.M. eta MILLER, W.D. (1989): “Irrelevance, Intransigence, and Business Professors”, *The Academy of Management Executive*, 4 bol., 3 zkia., 304-312 orr.
- PFEFFER, J., eta FONG, C.T. (2002): “The end of business schools? Less success than meets the eye”, *Academy of Management Learning & Education*, 1 bol., 1 zkia., 78-95 orr.
- PORTER, L.W., eta MCKIBBIN, L.E. (1988): *Management education and development: Drift or thrust into the 21st century*, McGraw Hill, New York.
- RODRÍGUEZ ARIZA, L. (2002): *Libro Blanco sobre los Estudios de Grado en Economía y Empresa*, ANECA, Madril.
- SALABURU, P. (2007): *La Universidad en la encrucijada: Europa y EEUU*, Academia Europea de Ciencias y Artes, Madril.
- SARASOLA, J.M. (2005): “Eta honek zertarako balio du? (Teoria versus praktika)”, *Adi Ekonomilari!*, 6. alea, Donostiako Enpresa-Ikasketen U.E., Donostia.
- SHAPIRO, D. L., KIRKMAN, B. L., eta COURTNEY, H.G. (2007): “Perceived causes and solutions of the translation problem in management research”, *Academy of Management Journal*, 50: 249-266 orr.
- ZELL, D. (2001): “The market-driven business school: Has the pendulum swung too far?”, *Journal of Management Inquiry*, 10 zkia., 324-348 orr.

