

**BOLONIA, CIUDAD ABIERTA:
OPORTUNIDADES Y RETOS
DEL ESPACIO EUROPEO
DE EDUCACIÓN SUPERIOR**

**Lección Inaugural en la Solemne Apertura del
Curso Académico 2009/2010**

Campus de Madrid

DR. D. MICOLÁS BAJO SANTOS

DECANO DE LA FACULTAD DE CIENCIAS POLÍTICAS Y SOCIOLOGÍA



**Universidad Pontificia de Salamanca
CAMPUS DE MADRID**

SIGLAS

ANECA:	Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación
AUE:	Asociación Europea de Universidades (EUA, en inglés)
BFUG:	<i>Bologna Follow-Up Group</i> (Grupo de Seguimiento de Bolonia)
BWSE:	<i>Bologna with Student Eyes</i>
CECA:	Comunidad Europea del Carbón y del Acero
CEE:	Comunidad Económica Europea
CNRS:	<i>Centre National de la Recherche Scientifique</i>
CRCE:	Confederación de Conferencias de Rectores de la UE
CRE:	Conferencia de Rectores Europeos
CRUE:	Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas
ECTS:	<i>European Credit Transfer and Accumulation System</i>
EEES:	Espacio Europeo de Educación Superior (EHEA, en inglés)
EEl:	Espacio Europeo de Investigación (en inglés, ERA)
EIB:	Banco Europeo de Inversiones
ENQA:	<i>European Association for Quality Assurance in Higher Education</i>
EQF:	<i>European Qualifications Framework</i> (Marco Europeo de Cualificaciones)

ESG:	<i>European Standards and Guidelines</i>
ESMU:	<i>European Center for Strategic Management of Universities</i>
EURASHE:	European Association of Institutions in Higher Education
GATS:	<i>General Agreement on Trade in Services</i> (Acuerdo General sobre Comercio de Servicios)
ICC:	Iniciativa Conjunta sobre Calidad (en inglés, JQI)
MET:	Mercado Europeo de Trabajo
QFEHEA:	Marco de Cualificaciones para el EEES
SET:	Suplemento Europeo al Título o <i>Diploma Supplement</i>
TUNING:	<i>Tuning Educational Structures in Europe</i>
UE:	Unión Europea
UEM:	Unión Económica y Monetaria
UNITWIN:	<i>University Twinning and Networking Scheme</i>

ÍNDICE

A modo de preámbulo: algunas curiosidades históricas	9
0. Presentación	13
1. Introducción	15
2. Contexto histórico de Bolonia	18
3. Antecedentes y fundamentos de Bolonia	27
3.1 <i>Magna Charta Universitatum</i> (1988)	28
3.2 El Informe Jacques Delors (1996).....	29
3.3 El Informe Ron Dearing (1997)	32
3.4 El Informe Jacques Attali (1997).....	36
3.5 El Informe Josep M ^a Bricall (2000).....	39
3.6 La Conferencia Mundial sobre la Educación Superior de la UNESCO (1998)	41
3.7 El Informe de Edgar Morín (1999).....	44
3.8 A las puertas de Bolonia	46
4. Etapas del Proceso de Bolonia	49
4.1 Declaración de La Sorbona (1998).....	50
4.2 Declaración de Bolonia (1999)	51
4.3 Comunicado de Praga (2001)	57
4.4 Comunicado de Berlín (2003).....	58
4.5 Comunicado de Bergen (2005).....	59
4.6 Comunicado de Londres (2007)	60
4.7 Comunicado de Lovaina (2009)	62

5. Otros actores del Proceso de Bolonia	66
5.1 Las instituciones de la UE	66
5.1.1 La Estrategia de Lisboa	70
5.1.2 La gobernanza: piedra angular de la reforma ..	72
5.1.3 La financiación: superar la escasez	73
5.1.4 Las universidades y las empresas	75
5.2 La Asociación Europea de Universidades	77
5.3 El proyecto <i>TUNING</i>	87
5.4 Los estudiantes europeos	97
6. Malentendidos, mitificaciones y mistificaciones de Bolonia.....	103
7. En la antesala del EEES: oportunidades y retos	116
7.1 Oportunidades de Bolonia	116
7.2 Retos de Bolonia.....	120
8. Conclusión	127
Bibliografía.....	134
Anexo: La Declaración de Bolonia (15 de junio de 1999).....	140

A MODO DE PREÁMBULO: ALGUNAS CURIOSIDADES HISTÓRICAS

COSAS DE LA EDAD MEDIA

“En aquellos tiempos (medievales), los estudiantes y los académicos solían circular libremente y difundían con rapidez sus conocimientos por todo el continente”. (*Declaración de La Sorbona*, 1998).

1208: Alfonso VIII convierte en *Estudio General* a la Escuela Catedralicia de Palencia (primera “universidad” de España).

1218: Alfonso IX de León funda el *Estudio General* de Salamanca. Entre la normativa fundacional de la “universidad” salmantina destacan la carta otorgada por el rey Alfonso X el Sabio, con fecha de 8 de mayo de 1254, por la que se establece la organización y dotaciones financieras; y las bulas pontificias de Alejandro IV, expedidas en el año 1255, en virtud de las cuales *los títulos de esta “universidad” tendrán validez en toda Europa*, excepto en París y en Bolonia. Poco después, su validez es *universal*. Así lo decretó el papa Juan XXII (1316-1334).

Y la universidad salmantina es citada en el Concilio de Viena (1311-1312) como una de las cuatro más importantes de Europa.

1241: Alfonso X el Sabio funda el *Estudio General* de Valladolid; y en **1272** manda construir en Murcia una escuela, para que el filósofo islámico Mohamed Ricotí enseñe en ella a moros, judíos y cristianos, según reza el decreto.

“Yo, Alfonso X, rey de Castilla por la gracia de Dios, dispongo en este libro de *Las Partidas* que el cuadro mínimo de un estudio general debe comprender las artes generales y el derecho, con maestros especiales para cada ciencia. *Porque yo, el rey, digo y proclamo que el saber iguala a los pueblos y acerca a las gentes.*”

COSAS DEL SIGLO DE ORO

Íñigo López de Recalde, más conocido como **Ignacio de Loyola** (1491-1556), al cabo de dos años de estudios en **Barcelona**, pasó a la Universidad de **Alcalá** a estudiar lógica, física y teología... Por enseñar sin la debida “autoridad,” fue encarcelado durante 42 días, al fin de los cuales el Obispo le absolvió de toda culpa, pero le prohibió enseñar durante los tres años siguientes. Ignacio, entonces, se trasladó con sus compañeros a **Salamanca**, pero allí volvió a toparse con los inquisidores y decidió viajar a **París** en el invierno de 1528. Los dos primeros años los dedicó a mejorar su latín y también viajó a **Flandes** e **Inglaterra** a pedir limosna a los comerciantes españoles establecidos en esas regiones, para poder seguir estudiando, sobre todo filosofía y teología. En 1534, a los cuarenta y tres años de edad, Ignacio obtuvo el título de maestro en artes de la Universidad de París. Por aquella época se unieron a él otros seis estudiantes de teología: Pedro Fabro, que era sacerdote de Saboya; Francisco Javier, un navarro; Láinez y Salmerón, que brillaban mucho en los estudios; Simón Rodríguez, originario de Portugal y Nicolás Bobadilla (¡todo un equipo plurinacional!). Ignacio y algunos de ellos terminarían instalándose en **Roma** y Francisco Javier en el **Extremo Oriente** (¡Mucho más que el EEES!).

Juan Luis Vives (1492-1540) Inicia los estudios en su ciudad natal, **Valencia**; con apenas 16 años, se exilia en **París**, donde continúa sus estudios superiores en Artes (Filosofía y Lógica). Allí entra en contacto con humanistas *italianos, franceses y de los Países Bajos*, cuyas ciudades principales visita con frecuencia (**Lovaina, Malinas, Gante, Bruselas, Amberes, Breda**) y termina por instalarse en **Brujas**. Enseña en Lovaina, donde coincide con *Erasmus de Rotterdam*, al que consideró siempre como su maestro. Al morir Nebrija, la Universidad de **Alcalá** le ofreció su cátedra. Y poco más tarde fue solicitado por Enrique VIII de Inglaterra como preceptor de la Casa Real. Estando allí, en Inglaterra, la Universidad de **Oxford** le ofreció la cátedra de Latín y Griego a instancias de *Tomás Moro*. Su actitud ante el divorcio de Enrique VIII con Catalina de Aragón terminó por suponerle el regreso forzoso a **Brujas y Lovaina**, donde conoció a *Ignacio de Loyola* (1).

Francisco de Vitoria (1483-1546). Aunque menos viajero que algunos de sus colegas teólogos de la época, estudia en **Burgos y París**, donde empieza también a enseñar (1513-1521), desde allí viaja a **Flandes**. En 1523 es reclamado para regentar la cátedra de Teología en el Colegio de San Gregorio de **Valladolid**; y en 1526 se traslada a **Salamanca**, para ocuparse de la cátedra de Prima de Teología, donde permanecerá hasta su muerte.

COSAS DE FINALES DEL SIGLO XX

“En la actualidad, gran número de nuestros estudiantes todavía se gradúa sin haber tenido la oportunidad de realizar un periodo de estudios al otro lado de las fronteras nacionales” (*Declaración de La Sorbona*, 1998).

¹ Ver J. CANO VALERO: “El pensamiento europeísta de Luis Vives. Pacifismo cristiano y Alianza contra el turco (1492-1540)”, en GÓMEZ SÁNCHEZ Y. y ALVARADO PLANAS, J. (eds.): *Enseñar la idea de Europa*. Editorial U. Ramón Areces y UNED, Madrid, 2004.

COSAS DEL SIGLO XXI

“No se trata de que España se adapte a un Espacio Europeo de Educación Superior que preexiste; Bolonia es un espacio que estamos construyendo juntos con los cambios que se necesiten en las universidades de Europa. Por eso yo rechazo las referencias al ‘Plan Bolonia’. No hay ‘Plan Bolonia’, hay acuerdos marco que apuntan en ciertas direcciones estratégicas. No se trata de adaptarse a algo desde fuera. Lo que pasa es que España se ha retrasado mucho en la puesta en marcha de estos acuerdos. Este proceso se ha construido desde abajo paso a paso. Y los que avanzan al mismo ritmo que los demás, construyen la próxima etapa. Los que se quedan detrás, se encuentran confrontados con los pasos ya dados por otros países” (Guy Haug, marzo de 2009).

0. PRESENTACIÓN

Mi primera palabra es de agradecimiento a la Universidad Pontificia de Salamanca y a la Fundación Pablo VI por el honor que me han hecho al pensar en mí para esta lección inaugural y al proponerme un tema de gran actualidad y trascendencia, aunque no exento de controversias, dentro y fuera del ámbito universitario, si bien es lógico que tenga particularmente en vilo a unos 4.000 centros de enseñanza superior y a unos 15 millones de estudiantes universitarios europeos, según cálculos aproximados.

Mi segunda palabra es también de gratitud a todas las comunidades académicas - profesores y alumnos- aquí representadas, integrantes del campus madrileño de la Universidad Pontificia de Salamanca: la Facultad de Ciencias Políticas y Sociología, la Facultad de Informática (Ingeniería Informática, Ingeniería Técnica Informática de Gestión, Ingeniería Informática Técnica de Sistemas), Ingeniería en Organización Industrial, Arquitectura y Arquitectura Técnica, la Facultad de Teología e Instituto de Pastoral, la Facultad de Ciencias del Seguro y de la Empresa (MAPFRE), la Escuela Universitaria “Salus Infirmorum” de Diplomados en

Enfermería y Fisioterapia, el Colegio Mayor Pío XII y las Residencias Universitarias Pío XI y León XIII. Gracias por la amabilidad de vuestra presencia y por vuestro interés en escuchar algunas reflexiones sobre lo que está ocurriendo en el campo de la educación superior europea, que suele cobijarse bajo el paraguas de “proceso de Bolonia”.

Mi tercera palabra es un ejercicio de cura preventiva. Me considero amigo de todos ustedes y tengo el máximo interés en seguir siéndolo, también después de pronunciar esta lección. Por eso, voy a procurar agredirles lo menos posible con la “lectio-lectura”, temo que sería larga y tediosa, del texto que tienen en sus manos; texto, por otra parte que, más que para una lección, podría servir hasta para un curso completo; en todo caso, espero que les sea útil, al menos, para conciliar más fácilmente el sueño, en algunas de esas noches otoñales o invernales en las que Morfeo se resiste a acogernos en sus brazos. Yo intentaré transmitirles lo más esencial con una “dictio-narración” más bien breve, apoyado en algunas transparencias, y así espero que no se produzca ninguna ruptura indeseada en nuestra amistad, ni surjan obstáculos para nuevas amistades.

1. INTRODUCCIÓN

Con la venia de Rosellini, he elegido para esta lección el título de “**Bolonia, ciudad abierta**”; no porque esté en mi ánimo hacer resurgir en el ámbito universitario actual el neorrealismo italiano de aquella época (2), sino porque quiero, desde el primer momento, imaginar y pensar en Bolonia –el proyecto y proceso de reforma universitaria a escala europea, que se inició con una Declaración firmada por 29 Ministros responsables de la educación superior, en 1999- como un espacio abierto y orientado hacia el futuro, como un conjunto

² En un libro escrito a mediados de los años noventa (READING, B., *The University in Ruins*, Cambridge, Harvard University Press, 1996) el autor, un profesor de la Universidad de Harvard, califica como de estado “en ruinas” a la universidad tradicional “humboldtiana”, enfrentando Universidad de la Cultura y Universidad de la Excelencia. Tal vez sea un diagnóstico catastrofista, pero puede servir de acicate para construir un futuro mejor. En tal sentido cabría citar también a R. BARNETT (*Realizing the University in an Age of Supercomplexity*. SRHE & The Open University Press, London, 2000) cuando afirma: “La universidad occidental está acabada. Pero una nueva universidad puede surgir de ella. Tenemos que dejar de lado nociones de la universidad que nos son familiares, e incluso muy queridas, para poder avanzar y desarrollar una nueva idea de universidad”.

de oportunidades de renovación y de transformación de la educación superior europea, aunque no exento de limitaciones y dificultades, que procuraré considerar como retos y desafíos a tener en cuenta.

Empecé a preparar esta lección, asomándome al escaparate de las páginas, imágenes y discursos sobre Bolonia que han proliferado -¡Dios sabe con cuanta abundancia!- en estos últimos tiempos, lo que no ha impedido que persistan en la sociedad española muchas dudas e interrogantes sobre este tema, junto con muchos malentendidos y errores, tal vez porque la política informativa ha sido insuficiente y ha estado mal enfocada. Observé asimismo que, en general, se ha prestado poca atención a los documentos oficiales, los que originaron y han seguido desarrollando el proceso; en cambio, el espacio informativo ha estado casi monopolizado por las protestas de los grupos estudiantiles “antibolonia” y por las voces más críticas de algunos académicos y líderes de opinión, aunque es cierto que también hemos podido leer y escuchar todo tipo de juicios y valoraciones. ¡Es tanto lo que se ha escrito y sigue escribiéndose sobre este asunto que entre tanta palabra, tanta tinta y tanta imagen uno puede encontrar, como es natural, posiciones de todos los matices y colores!

Un tanto abrumado por ese cúmulo inmenso de artículos y de discursos -que podrían constituir material más que suficiente para una investigación doctoral de gran interés- decidí viajar hasta los textos oficiales e institucionales, leerlos y analizarlos con la ayuda de algunos comentaristas e intérpretes, y de este modo cumplir con la primera obligación intelectual: conocer qué es Bolonia, para poder opinar sobre ella. El final de este viaje es el texto que tienen en sus manos. Ya saben, pues, por qué motivo prevalecen en él las “informaciones” sobre las “opiniones”, tanto propias como ajenas.

Espero no haber elegido un camino equivocado, aunque eso son ustedes los que tienen que juzgarlo. En todo caso, lo que yo les voy a ofrecer pretende abordar los principales aspectos de este proyecto y proceso de Bolonia, tratando los siguientes puntos: su contexto histórico; sus antecedentes y

fundamentos; las etapas recorridas por los Ministros de educación y por otros actores importantes, que nos sitúan en la antesala ya del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES, en adelante) con sus oportunidades y retos. Asomándonos un poco a la política informativa sobre este proceso, saldré al paso de algunos malentendidos, mitificaciones y mistificaciones de Bolonia y, finalmente, sacaré algunas conclusiones.

2. CONTEXTO HISTÓRICO DE BOLONIA

El proceso de Bolonia no puede analizarse al margen de los cambios políticos, sociales, económicos y culturales globales de las últimas décadas del siglo XX, ni al margen del proceso de construcción (ampliación, integración) europea. Si la “primera revolución universitaria” tuvo lugar a principios del siglo XIX, vinculada a la emergencia de los estados nacional-liberales y a la revolución industrial, tenía que nacer una “segunda revolución universitaria”, vinculada a la nueva realidad política de Europa (la UE) y a la revolución tecnológica de la sociedad del conocimiento.

Sin remontarnos a los orígenes mismos de la “universitas” medieval, cuando maestros y aprendices deciden formar, en términos de Alfonso X el Sabio, un “ajuntamiento” específico, al modo de los otros gremios de la época, y sin detenernos en el significado de aquella universidad y de su mayor o menor vitalidad hasta la época del *Ancien Régime* (3),

³ PERKIN, Harold, “History of Universities”, en ALTBACH, Ph. y FOREST, J. (eds.): *International Handbook of Higher Education*. Springer, Dordrecht, 2006, pp. 159-205.

podemos afirmar que las universidades, como las conocemos hoy, se crearon a principios del siglo XIX, dentro de lo que algunos llaman la “primera revolución universitaria” (4). Revolución que tuvo mucho que ver –no lo olvidemos– con la consolidación de los estados nacional-liberales (cambios en la organización del Estado, consolidación de la ciudadanía) y con el desarrollo de la revolución industrial (cambios en el sistema productivo y la economía) y que se plasmó en los tres modelos educativos con diferentes estructuras organizativas o, como prefieren decir otros, las tres “culturas universitarias” que han sobrevivido hasta hoy: el modelo napoleónico, basado en la formación de profesionales y funcionarios; el modelo humboldtiano, basado en la ciencia y la investigación y el modelo británico, basado en el desarrollo personal de los individuos.

El modelo **napoleónico** representa uno de los ejemplos más antiguos de utilización de la universidad por el Estado como herramienta de modernización de la sociedad, a través de un control estricto del financiamiento de la institución, la designación del personal académico y una legislación que garantice un reparto equitativo de los recursos nacionales en todo el territorio. En su forma clásica, la universidad napoleónica es el instrumento *par excellence* de la afirmación de una identidad nacional propia, basada en los principios del reconocimiento del mérito y de una igualdad formal, principios que se apoyan a su vez en una administración (burocracia) poderosa.

El modelo **humboldtiano**, que debe su nombre a Wilhelm von Humboldt (1767-1835), el reformador radical del sistema universitario prusiano a comienzos del siglo XIX, se caracteriza por configurar una universidad con los siguientes rasgos básicos: 1) constituir una comunidad autogobernada con autonomía institucional y libertad individual; 2) combinar la función docente con la investigadora, principalmente a nivel

⁴ MORA, José-Ginés, “Las políticas europeas de educación superior. Su impacto en España”, en *Papeles de Economía Española*, n° 119 (2009) 263-275.

aplicado y buscando su difusión social; 3) contar con el apoyo de la financiación pública, pero complementado por la aportación empresarial en investigación; 4) responder a la necesidad de transmitir valores propios de la entidad nacional y cultural.

El modelo **británico**, por su parte, se ha considerado siempre como el mejor ejemplo de lo que debe ser un sistema universitario dotado de amplia autonomía institucional. En el pasado, la garantía de esta independencia era un sistema de financiación único en su género, en virtud del cual los gobiernos dejaban a la universidad la responsabilidad de repartirse los fondos públicos. Las universidades británicas eran conocidas también por la importancia que daban al rendimiento intelectual de sus alumnos, pero también a la realización personal de estos. Los estudiantes debían residir en los *campus*, constituyendo así no sólo una comunidad universitaria, sino practicando también una vida en común. Reservado durante mucho tiempo a la educación de una elite, el sistema británico tardó en democratizarse, adquiriendo un carácter masivo sólo en los años ochenta.

Doscientos años después de la “primera revolución universitaria”, las universidades de todo el mundo, no sólo las europeas, tienen que enfrentarse a los cambios profundos de carácter económico, político, social y cultural que se producen en las últimas décadas del siglo XX y que no podían menos de tener hondas repercusiones y consecuencias en el campo de la educación superior; entre otras, la de suscitar la inquietud y búsqueda de una “nueva” universidad o, si se prefiere, la adaptación de la universidad a los nuevos tiempos.

En efecto, sea cual sea la imagen o el rasgo más característico que se elija para caracterizar a la sociedad de finales del siglo XX y comienzos del XXI (“post-industrial”, “post-moderna”, sociedad de la información, del riesgo, del espectáculo, tecnópolis, sociedad-red, etc.), lo que parece incuestionable es que la sociedad de hoy es mucho más compleja y muy distinta de la que hemos conocido y vivido sólo hace unas décadas, lo que demuestra las profundas y rápidas modificaciones que ha experimentado y sigue experimentando

en su configuración y su estructura. Estos cambios fueron analizados de una forma bastante holística, a mediados de la década de los noventa, por Manuel Castells (1996, 1997 y 1998), que habla de una serie de fenómenos acaecidos en las últimas décadas del siglo XX, agrupándolos en torno a tres procesos, independientes pero muy interrelacionados:

- La *revolución de la tecnología de la información y la comunicación*, que es algo así como el conjunto convergente de la microelectrónica, la informática (*hardware* y *software*), las telecomunicaciones y la optoelectrónica; y la revolución de la *ingeniería genética* o biogenética: las tecnologías de la vida, centradas en la decodificación, manipulación y reprogramación de los códigos de información de la materia viva: ADN, genoma humano, etc. con todas las consecuencias que eso va a tener en un futuro cada día más próximo.
- La crisis *económica* en el capitalismo (crisis energética desde principios de los 70, reconversión industrial, desempleo creciente...) y en el estatismo industrial (colapso de la Unión Soviética), así como los esfuerzos por superarlas: mayor flexibilidad en la gestión, descentralización e interconexión de las empresas, aumento del poder del capital frente al trabajo, poder cada vez mayor de las empresas multinacionales, declive del movimiento sindical, incorporación masiva de la mujer al trabajo retribuido, intervención del Estado para desregular los mercados y dismantelar el Estado del bienestar, integración global de los mercados financieros, etc.
- Los movimientos *sociales y culturales*: antiautoritarismo, derechos humanos, feminismo y ecologismo. Movimientos que se desarrollaron a finales de los años sesenta y que fueron esencialmente culturales; pretendían cambiar la vida más que tomar el poder y representaron una reacción multidimensional contra la autoridad arbitraria, una revuelta contra la injusticia y una búsqueda de experimentación personal. Aunque fueron protagonizados por los estudiantes (recuérdese el

casi legendario *Mayo del 68*), se extendieron a toda la sociedad y de ellos brotaron las ideas matrices del ecologismo, del feminismo, de la defensa constante de los derechos humanos, de la liberación sexual, de la igualdad étnica y la democracia de base.

La interacción de estos procesos y las reacciones que desencadenaron crearon una nueva estructura social dominante, un *nuevo tipo de sociedad*:

- Una nueva *economía* (acción del hombre sobre la naturaleza para apropiársela y transformarla en su beneficio) de carácter informacional (por su capacidad para generar conocimientos, almacenar y tratar la información), global (por su capacidad para extenderse al mundo entero) y de red (su santo y seña son las empresas *enredadas* y los puntos nodales del tejido social). Se produce una transformación del trabajo y del mercado laboral, destacando la innovación, como base de la productividad, y la flexibilidad, como base de la competitividad.
- Unas nuevas *relaciones de poder* (acción de unos hombres sobre otros, para imponer su voluntad por medio del uso, potencial o real, de la violencia simbólica y/o física): transformación -no desaparición- del Estado, tensiones entre lo universal (global) y lo particular (local); influencia de los *media* en la opinión, las actitudes y las decisiones políticas. Ulrich Beck, por su parte, entre los múltiples rasgos de la globalidad, señala las corrientes “icónicas” de las industrias globales de la cultura y la política mundial “postinternacional y policéntrica”, ya que junto a los gobiernos “nacionales” hay cada vez más actores “transnacionales” con más poder cada día (1998: 29-30).
- Nuevas *relaciones de experiencia* (acción de los humanos sobre sí mismos, buscando satisfacer sus necesidades y deseos): crisis del patriarcado, redefinición de las relaciones entre hombres, mujeres y niños, y por ello de la familia, la sexualidad y la personalidad.

- Una nueva *cultura*, la cultura de la *virtualidad real*, entendiéndose por tal “un sistema en el que la propia realidad (es decir, la existencia material/simbólica de la gente) está plenamente inmersa en un escenario de imágenes virtuales, en un mundo de representación, en el que los símbolos no son sólo metáforas, sino que constituyen la experiencia real”.

En el ámbito de las instituciones europeas a esta nueva sociedad se la denominó primero sociedad de la “información”, pero a partir del año 2000 se fue imponiendo el término de “sociedad del conocimiento”. Es el concepto que aquí utilizaremos también para referirnos a esta nueva sociedad, en la que el conocimiento y la tecnología son elementos clave para el desarrollo económico y social; por consiguiente, la universidad, como generadora y distribuidora de ciencia y conocimiento no puede ser ajena –o un actor secundario- en estas nuevas sociedades del conocimiento. No olvidemos, por otra parte, que en la segunda mitad del siglo XX la universidad, en los países más avanzados, se fue universalizando cada vez más por el acceso a la misma de los hijos e hijas de las clases trabajadoras. Una universidad que abarca a una gran parte de la futura población activa, que tiene que ser un potente foco generador y distribuidor de investigación e innovación y que pretende formar profesionales para un mundo cada día más globalizado no puede ser igual que la universidad que ha estado funcionando durante los dos últimos siglos.

Por otra parte, la necesidad de una nueva universidad ha tenido en Europa una relevancia y unas características peculiares, al plantearse con el proceso de la propia construcción europea (ampliación, convergencia, integración) en marcha. Proceso que, como de todos es sabido, empezó por los aspectos **económicos** –primero, de forma muy limitada al comercio del carbón y del acero (CECA, 1951)- para ir abarcando otros muchos aspectos económicos y **políticos** (CEE, 1957) hasta llegar a la Unión Económica y Monetaria (UEM, 1999). La dimensión política del proceso recibió un fuerte impulso con el Acta Única (1986) y el Tratado de Maastricht (1992), por el que se constituyó la **Unión Europea**; y sigue

adelante, aunque en los últimos años ha habido algunas dificultades: el rechazo de algunos países (Francia, Holanda e Irlanda) al proyecto de una *Constitución* para Europa y el hecho de que la ratificación del Tratado de Lisboa (diciembre de 2007) esté aún pendiente de la decisión de algunos Estados miembros. En cualquier caso, la construcción europea ha supuesto ya importantes cambios y modificaciones de carácter **económico (CEE) y político (UE)** en los Estados nacional-liberales, que se suman a los que también derivan de las fuerzas económicas multinacionales. Estos cambios sociales, económicos y políticos tenían que terminar provocando una “segunda revolución universitaria”; **lo cultural y lo educativo** no podían permanecer por más tiempo fuera del proceso de construcción europea, o apenas integrados en él.

La educación, en efecto, no formó parte de la construcción europea desde el principio y, todavía hoy, la educación en general y la educación superior en particular no están sujetas a una política europea común (5). Sin embargo, en 1987 se puso en marcha el Programa *Erasmus* y, en paralelo, el *European Credit Transfer System* (ECTS), a fin de facilitar el reconocimiento de los breves periodos de estudio en las instituciones y países involucrados. El Tratado de Maastricht, por su parte, reconoció por primera vez que la UE tiene la responsabilidad de promover la *cooperación* en materia de educación entre los países miembros, “respetando plenamente la responsabilidad de los Estados miembros para los contenidos de la enseñanza y la organización de los sistemas de educación y su diversidad cultural y lingüística”(6). Puede decirse, entonces, que la UE no se ha propuesto crear una

⁵ Sobre este tema ver: VALLE, J. M. (2004): *50 años de política educativa de la Unión Europea (1951-2001): fundamentos y acciones* (tesis inédita defendida en la UNED). ID. (2004): "La política educativa de la Unión Europea: fundamentos, evolución histórica y propuesta de un modelo para su análisis crítico", en *Revista Española de Educación Comparada* 10 (2004), 17-59.

⁶ La idea de "cooperación" siguió ampliándose en los Tratados sucesivos (Niza y Lisboa), como veremos más adelante.

política común para la educación, pero sí un sistema de cooperación entre los Estados miembros en materia educativa.

Ahora bien, el compromiso más fuerte de la UE con la educación, sobre todo con la educación superior, vendrá del Consejo Europeo de Lisboa, el año 2000, en el que la UE se marca el gran objetivo de transformarse, en diez años, en “*la economía basada en el conocimiento más competitiva y dinámica del mundo, capaz de un crecimiento económico sostenible, con más y mejores empleos y mayor cohesión social*”. Esto ocurría pocos meses después de la Declaración de Bolonia. La proximidad temporal de los dos acontecimientos se fue mostrando en los años sucesivos como una implicación y complicidad mutua crecientes, de tal suerte que en la denominada Estrategia de Lisboa o Agenda 2000 irá teniendo cada vez más sitio una verdadera “agenda para la modernización de las universidades europeas”, llamadas a jugar un papel trascendental en la nueva Europa del siglo XXI.

Puede decirse, sin ninguna exageración, que se establece un vínculo indisoluble entre Proceso de Bolonia y Estrategia de Lisboa, como base de un ambicioso proyecto en el que acercar las universidades a la economía del conocimiento y construir la nueva ciudadanía se convierten en algo fundamental, de suerte que la educación y especialmente la educación superior - **Espacio Europeo Educación Superior (EEES)**- el sistema de ciencia, investigación, innovación y desarrollo tecnológico europeo -**Espacio Europeo de Investigación (EED)**- y el sistema productivo y laboral -**Mercado Europeo de Trabajo (MET)**- vienen a configurar un triángulo que algunos han calificado de “mágico”, por cuyo interior se mueve el desarrollo económico, social y ciudadano. Las universidades europeas representan en este escenario uno de los pocos instrumentos con que cuenta la sociedad para llevar adelante unos objetivos, unas políticas y estrategias globales para alcanzar una sociedad más justa y cohesionada, más competente y más desarrollada en lo económico y en lo social, coherente con su cultura y diversidad.

Este es el doble contexto histórico, de carácter más universal en un caso y de ámbito más europeo en otro, en el que conviene situar el proceso de Bolonia. En este sentido, cabe

afirmar que, con Bolonia y sin Bolonia, las universidades europeas estaban ante la necesidad de profundas reformas, derivadas de su falta de adaptación a la sociedad del conocimiento. La elección del camino de Bolonia pone de relieve la voluntad, académica y política, de emprender esas inevitables reformas, no de forma aislada, sino de manera conjunta, intentando además superar, por una parte, muchos de los graves problemas, más o menos comunes, de la universidad europea de finales del siglo XX y, por otra, colaborar, desde su ámbito específico, a la legitimación y consolidación de la nueva ciudadanía europea. Se asume, por fin, que la educación superior tiene que ser un pilar fundamental de la construcción europea. Esto se refleja, de forma aún más clara, si consideramos los antecedentes y fundamentos más inmediatos de Bolonia.

3. ANTECEDENTES Y FUNDAMENTOS DE BOLONIA

Bolonia no surge de la noche a la mañana, por pura casualidad o de manera improvisada. Aparte de los muchos y sin duda interesantes antecedentes históricos remotos (medievales, incluso), es necesario referirse a una serie de ideas, foros de debate, informes y acontecimientos relacionados con el mundo de la educación superior, que fueron mostrando algunas carencias básicas de la educación superior en Europa (fragmentación, grave déficit de financiación, escasa eficiencia, poco atractivo para el resto del mundo) que pedían una modernización de sus estructuras, objetivos y contenidos.

Sin la mínima pretensión de ser exhaustivo, considero importante referirme, por un lado, a la *Magna Charta Universitatum* (1988) y, por otro, a una serie de documentos elaborados en el último lustro del siglo XX con el espíritu característico del fin de siglo y de milenio, que invitaba a hacer un balance del pasado y a formular no pocos e ilusionantes proyectos para el siglo XXI. Por lo que se refiere a la educación, hay que mencionar: los Informes preparados bajo la dirección de J. Delors (1996) y de E. Morin (1999) para la UNESCO, los

Informes de Ron Dearing para el gobierno británico (1997), de Jacques Attali para el gobierno francés (1998) y de Josep M^a. Bricall para la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE); también la Conferencia Mundial de la UNESCO sobre Educación Superior (1998), el mismo año de la Declaración de La Sorbona (1998).

3.1 Magna Charta Universitatum. CARTA MAGNA DE LAS UNIVERSIDADES EUROPEAS (Bolonia, 18 de septiembre de 1988)

Con ocasión del IX Centenario de la fundación de la universidad de Bolonia, considerada como la más antigua de Europa, se reúnen alrededor de 400 Rectores de Universidades Europeas en esta ciudad italiana y firman una solemne “Magna Charta Universitatum”, conscientes de que “el porvenir de la humanidad depende en gran medida del desarrollo cultural, científico y técnico que se forja en los centros de cultura, conocimiento e investigación en que se han transformado las auténticas Universidades” y de que la Universidad “debe asegurar a las generaciones futuras una educación y una formación que les permitan contribuir al respeto de los grandes equilibrios del entorno natural y de la vida”. Guiados por esta conciencia, los rectores europeos proclaman “ante los Estados y la conciencia de los pueblos los **principios fundamentales** que deben sustentar en el presente y en el futuro la vocación de la Universidad”. Estos principios básicos son los siguientes:

1. La *autonomía* (“independencia moral y científica de todo poder político y económico”) de la Universidad, como institución que produce y transmite, de manera crítica, la cultura.
2. La *inseparabilidad de docencia e investigación*, claves para sintonizar con la evolución de la sociedad y de las ciencias.
3. La *libertad de investigación, de enseñanza y de formación*, exigencia fundamental para que la

universidad sea un lugar de encuentro entre profesores y estudiantes sobre la base del “diálogo permanente y el rechazo de la intolerancia”.

4. La preocupación por el *saber “universal”*, enraizado en la tradición del humanismo europeo pero abierto “al conocimiento recíproco y la interacción de las culturas”, ignorando cualquier frontera geográfica o política.

En el marco de estos principios y para lograr su realización, los rectores proponen, entre otros **medios eficaces**, que la selección del profesorado y la reglamentación de su estatuto estén regidos por esa inseparabilidad entre docencia e investigación; que las Universidades promuevan el intercambio recíproco de información y documentación, así como iniciativas científicas comunes.

La conclusión de la *Charta* apunta ya claramente a los “Estados y organismos supranacionales” para que tomen buena nota de lo que quieren las Universidades: **mayor movilidad de profesores y estudiantes, equivalencia general en materia de estatus, títulos, exámenes** (aun manteniendo los diplomas nacionales) **y de concesión de becas**. Sólo así podrán las universidades cumplir su misión actual en una sociedad que se transforma y se internacionaliza.

3.2 El informe de Jacques Delors (1996): cambio de paradigma en la educación

En noviembre de 1991, la Conferencia General de la UNESCO invitó al Director General a convocar “una comisión internacional para que reflexionara sobre la educación y el aprendizaje en el siglo XXI”. Federico Mayor Zaragoza pidió a Jacques Delors que presidiera dicha comisión, de la que formarían parte otras 14 eminentes personalidades del mundo entero, procedentes de diversos medios culturales y profesionales. Fruto de su trabajo, es el famoso Informe *La educación encierra un tesoro*, publicado en 1996 y que comienza con una reflexión del propio Delors titulada “la educación o la utopía necesaria”, en la que expresa la firme

convicción, suya y de todos los miembros de la Comisión, de que “frente a los numerosos desafíos del porvenir, la educación constituye un instrumento indispensable para que la humanidad pueda progresar hacia los ideales de paz, libertad y justicia social”. Mediante sus reflexiones, análisis y propuestas, el Informe desea compartir esta reflexión con el gran público “en un momento en que las políticas de educación son objeto de vivas críticas o son relegadas, por razones económicas y financieras, a la última categoría de prioridades”. Se proclama la necesidad de pensar y edificar el futuro común, de implantar la educación durante toda la vida en el seno de la sociedad como verdadera llave de acceso al siglo XXI, de reconsiderar y unir las distintas etapas de la educación y de extender la cooperación internacional en la aldea planetaria.

En el capítulo cuarto, se enuncia lo que cabe considerar como un verdadero paradigma educativo, al hablar de sus cuatro pilares: *aprender a conocer* (adquirir los instrumentos de la comprensión), *aprender a hacer* (para poder influir sobre el propio entorno), *aprender a convivir* (para participar y cooperar con los demás en todas las actividades humanas) y *aprender a ser* (proceso fundamental que recoge elementos de los tres anteriores).

- **Aprender a conocer** se ha de concebir a la vez como un medio y un fin de la vida humana. Dado que el conocimiento se desarrolla sobre múltiples campos y dimensiones, y con alcances virtualmente infinitos, la pretensión de transmitir y de adquirir el saber completo de una vez es un intento imposible. Aprender a conocer significa adquirir las herramientas del aprendizaje (aprender a aprender), los instrumentos que permiten acceder, organizar y generar el conocimiento. La educación a lo largo de la vida se basa en aprender a conocer, combinando una cultura general suficientemente amplia con la posibilidad de profundizar los conocimientos en un número limitado de materias. En términos de currículo universitario, diseñado en parte alrededor de las disciplinas científicas, el objetivo es que el estudiante adquiera las herramientas, las ideas y el

conocimiento sobre los métodos de referencia que aglutinen los resultados de los avances científicos y de los paradigmas contemporáneos.

- **Aprender a hacer**, como pilar de la capacitación del ciudadano para su integración en el mundo del trabajo, en el mundo profesional. Este aspecto de la educación está relacionado estrechamente con las nuevas formas de relación laboral y de integración en el sistema productivo, en todos sus sectores, donde la gestión del conocimiento es un componente central de las tareas asignadas a los perfiles ocupacionales. El cambio continuo de los procesos productivos orienta los requisitos del mundo laboral hacia las competencias personales en sustitución de los currículos basados en conocimientos o habilidades especializadas. Aprender a hacer debe significar hoy, no sólo adquirir una calificación profesional sino también una competencia personal que capacite al individuo para hacer frente a gran número de situaciones diferentes y a trabajar en equipo.
- **Aprender a convivir** es básico en una sociedad que padece el contraste dramático entre su capacidad de realizar grandes avances en el pensamiento y en la ciencia, y su impotencia para resolver pacífica y multilateralmente los conflictos humanos. Aprender a vivir juntos, a vivir con los demás, significa desarrollar la comprensión del otro y la percepción de las formas de interdependencia, realizar proyectos comunes y prepararse para tratar los conflictos respetando los valores de pluralismo, la comprensión mutua y la paz. Las competencias para contribuir al desarrollo de la sociedad en un mundo en el que los acontecimientos locales tienen una dimensión global han de incorporar los conocimientos y las habilidades para la interrelación en entornos multiculturales y diversos.
- **Aprender a ser.** Un principio fundamental es que la educación debe contribuir al desarrollo completo de la persona en todas sus dimensiones: intelectual, sensitiva,

social, cívica y estética, en toda la riqueza potencial de la personalidad, como respuesta a la deshumanización y unidimensionalidad del mundo que se anuncia para el siglo XXI. Hay que aprender a ser, para desarrollar mejor la propia personalidad y para estar en condiciones de obrar con una creciente capacidad de autonomía, de juicio y de responsabilidad y ética personal.

Estos cuatro aprendizajes han de constituir los cuatro pilares del conocimiento en el transcurso de la vida de cada persona. Impulsarlos y promoverlos debe ser también una responsabilidad prioritaria de los Gobiernos y de las instituciones educativas, si queremos adentrarnos en el siglo XXI con nuevas esperanzas: “Al final de un siglo caracterizado por el ruido y la furia tanto como por los progresos económicos y científicos —por lo demás, repartidos desigualmente—, en los albores de un nuevo siglo ante cuya perspectiva la angustia se enfrenta con la esperanza, es imperativo que todos los que estén investidos de alguna responsabilidad presten atención a los objetivos y a los medios de la educación. La Comisión que redacta el informe, considera las políticas educativas como un proceso permanente de enriquecimiento de los conocimientos, de la capacidad técnica, pero también, y quizás sobre todo, como una estructuración privilegiada de la persona y de las relaciones entre individuos, entre grupos y entre naciones.” (Delors 1996: 14).

3.3 El Informe Ron Dearing: un diagnóstico sobre el contexto de la educación superior (1997)

Fue elaborado en 1997 por una comisión (*National Committee of Inquiry into Higher Education*) formada por 17 representantes de diversos sectores interesados en la educación superior -entre ellos varios rectores, académicos notables, empresarios, un presidente de banco y un representante del gremio estudiantil- y encabezada por Sir Ron Dearing, un hombre de negocios con experiencia en la reconversión de servicios públicos. A esta Comisión se le pidió que estudiara la situación de la educación superior con el

objetivo de evaluarla y con el propósito de establecer unas pautas, a través de las oportunas “recomendaciones concretas”, en relación con los objetivos, la dimensión, las características, la estructura y la financiación del sistema de educación superior con una proyección temporal de 20 años.

El extenso informe (1700 páginas, contando el texto central, los estudios de temas particulares, los anexos y los apéndices) toma como punto de partida una visión global de la educación superior que integra: la docencia, el aprendizaje, el acceso al sistema, la financiación y la investigación. De su diagnóstico sobre el contexto y la evolución de la educación superior podemos destacar, siguiendo a Moledo Froján (2004), los siguientes elementos:

- *Los factores externos no afectan del mismo modo a la educación superior hoy día que en los años 1960 y 1970: el contexto en el que se desarrolla la educación superior se amplía significativamente y lo político, lo económico, la tecnología, los cambios sociales, etc., son factores que tendrán una gran influencia en la evolución de los sistemas educativos en los próximos 20 años.*
- *El cambio en las políticas económicas iniciado en los años 70 y el desarrollo tecnológico llevan a las economías hacia una mayor integración en un mercado competitivo global. Hay un cambio constante en la organización del sistema productivo dirigido por el desarrollo tecnológico, por el predominio y movilidad del capital financiero, y de forma muy significativa por el desarrollo de las tecnologías de la comunicación y de la gestión de la información. Las economías que más avanzan en este camino, son aquellas que alcanzan un mayor compromiso con la educación.*
- *El mercado de trabajo experimenta un continuo cambio. Esto plantea a los ciudadanos necesidades relacionadas con el desarrollo social de nuevas capacidades y, por lo tanto, de gestión de su propio desarrollo personal y de su educación a lo largo de la vida. El objetivo esencial de la educación es capacitar para la vida cotidiana, contribuir*

al desarrollo de las personas y de la sociedad. Es preciso garantizar el acceso y el retorno a los estudios de todos los ciudadanos, incluso de aquellos que de una forma u otra hubieran perdido la expectativa de participar en nuevos procesos de educación.

- *Los sistemas educativos han de estar preparados para dar respuesta a incrementos significativos en la demanda.* Sin embargo, la política económica de los Estados no permitirá incrementar de forma automática el gasto público. La educación superior necesita demostrar que es una buena inversión para los individuos y para la sociedad, y por ello es crucial una gestión eficiente de los recursos y una visión estratégica para proyectar su actividad en un marco de competencia.
- *Las nuevas tecnologías están cambiando los modos de gestionar la información.* Esto implica nuevos contenidos en los planes de estudio y nuevas formas de aprendizaje. Esta cuestión es también una oportunidad y un reto porque las nuevas tecnologías de la información y de las comunicaciones abren a las instituciones de educación superior perspectivas inéditas para participar en un espacio de competencia global.
- En un mundo cada vez más complejo y cambiante, *la educación superior, como depositaria y transmisora de la cultura y de los valores cívicos, ha de estar firmemente protegida y apoyada por la sociedad.* Su papel es crucial para ayudar a los ciudadanos a entender el mundo y para conducir los procesos de adaptación necesarios, pero manteniendo los valores que caracterizan a una sociedad civilizada, a una sociedad de ciudadanos conscientes de serlo.

La estrategia de cambio que se deduce de las recomendaciones prácticas del informe es recogida por el gobierno británico y con ella articula una política instrumental que se apoya en los siguientes elementos:

- Una participación amplia de la sociedad: estudiantes, profesores, órganos directivos de las instituciones de

educación superior, organizaciones de ámbito profesional, los empleadores y los organismos públicos de gobierno. La calidad del análisis y de las decisiones que se tomen depende de la intensidad y calidad de la participación de los actores implicados.

- La calidad de los procesos educativos y la consolidación de criterios de homologación y aceptación, han de ser los ejes estratégicos del cambio.
- La educación superior ha de ser vista como una inversión de futuro, y como tal, ha de combinar el rigor con la relevancia económica. El compromiso de financiación entre gobiernos, instituciones y agentes sociales, con criterios transparentes y precisos, es esencial para alcanzar los objetivos de forma sostenible.
- Debe alcanzarse un equilibrio entre la amplitud y la especialización de los contenidos. Los programas de grado han de incluir unos contenidos básicos que faciliten la comprensión de un contexto. Se han de tener en cuenta las necesidades de los estudiantes y de los empleadores; la consulta sobre las experiencias de los agentes sociales es importante para que los programas formativos contemplen las destrezas necesarias para la inserción laboral.
- Los programas de estudio deben identificar niveles, bloques o ciclos de cualificaciones, con la máxima transparencia en relación con los resultados esperados en términos de conocimientos, habilidades y niveles de comprensión que el estudiante debe alcanzar, además de las destrezas cognitivas de la metodología, del análisis crítico y de los contenidos y destrezas específicas.

La importancia de este informe residió en el amplio debate que suscitó en la opinión pública, en las Cámaras legislativas y en las consecuencias prácticas a que dieron lugar las medidas políticas que adoptó el gobierno británico tras tomar en consideración más de un centenar de recomendaciones articuladas alrededor de la naturaleza y

características de la educación, y sobre las implicaciones políticas, sociales y económicas relacionadas con el cambio de paradigma educativo (7). El informe Dearing permitió aplicar medidas organizativas concretas, de previsión económica y de planificación del proceso de cambio del sistema educativo inglés, con una visión a largo plazo. Baste, como muestra, la Recomendación 88: *“Recomendamos al Gobierno que dentro de cinco años y subsecuentemente cada diez años, forme un comité para el Reino Unido con la tarea de evaluar el estado de la educación superior; asesore al Gobierno en materia de financiamiento educativo, sobre los medios por los cuales, en años futuros, pueda responder mejor a las necesidades nacionales, a través de las acciones o cambios que sean necesarios para salvaguardar la identidad y autonomía de las instituciones, sobre los cambios que se requieren en el apoyo financiero a estudiantes y sobre la contribución que debe esperarse de los graduados con empleo”*.

3.4 El Informe Jacques Attali (1997): Reorganización de la enseñanza superior

En julio de 1997 el ministro de educación nacional, ciencia y tecnología encomendó a Jaques Attali, en su calidad de consejero del Estado, la integración de un grupo independiente de intelectuales (la mayoría del sector académico, entre ellos Alain Touraine, Georges Charpak y Julia Kristeva, aunque también se incorporaron cuadros del sector empresarial) para que discutieran y dieran una respuesta informada a las siguientes cuestiones:

1. Las misiones del sistema de enseñanza superior francés (de las universidades y de las Grandes Escuelas) son la formación de estudiantes, la preparación de los

⁷ La respuesta gubernamental fue publicada a través de un documento titulado "La educación superior hacia el siglo 21" que contiene una réplica razonada al informe de la Comisión así como un seguimiento de acciones que han sido impulsadas con base en las recomendaciones de la Comisión.

profesionales del futuro, el desarrollo de un potencial de investigación y la participación en la formación permanente. ¿Cuál es la jerarquía que debe operar entre estas misiones?

2. ¿Cómo debe desarrollarse el sistema actual de enseñanza superior francés? ¿Deben modificarse las relaciones entre las universidades y las Grandes Escuelas?
3. ¿Cómo mejorar la movilidad social a través del sistema francés de enseñanza superior? ¿Es necesario reducir o aumentar la proporción que ocupan las Grandes Escuelas, abrir opciones específicas para los egresados de la enseñanza tecnológica, establecer cuotas, etc.?
4. ¿Qué consecuencias deben ser derivadas de la evaluación de la calidad del sistema universitario, así como de las Grandes Escuelas?
5. ¿Qué medidas concretas permitirán crear una mayor **armonización** del sistema de enseñanza superior francés con el resto de los sistemas europeos a fin de permitir el intercambio de estudiantes?

El resultado de esta consulta fue plasmado en un documento base de aproximadamente 100 páginas intitulado *“Pour un Modèle Européen d’Enseignement Supérieur”*. La primera parte del Informe ofrece un diagnóstico de la Enseñanza Superior en Francia y destaca los retos que le imponen la competencia tecnológica y el intercambio globalizado. A continuación, se aborda el tema de la jerarquía de funciones, a lo cual responde la Comisión con los siguientes enunciados:

1. Permitir a cada estudiante alcanzar su propio nivel de excelencia (ningún estudiante que ingrese a la universidad debe salir sin diploma).
2. Hacer progresar el conocimiento (investigación-docencia).
3. Adaptar las profesiones a las demandas del futuro y al espíritu de empresa.

4. Mantener el saber en permanencia.
5. Hacer progresar la justicia social.
6. Acelerar la apertura al mundo.
7. [Trabajar] por un *modelo europeo*.

Seguidamente, propone el informe tres *principios* para la reorganización del sistema, que son:

1. Sistema homogéneo y diversificado.
2. Sistema descentralizado y contractualizado (nueva gobernabilidad, gestión democrática).
3. Evaluación eficaz y transparente.

La tercera parte está dedicada al replanteamiento de los ciclos de Enseñanza Superior bajo el siguiente esquema: a) Licenciatura (Bac+3) de tres años de duración, formación general y especialización profesional; b) Nueva Maestría (Bac+5) dos años: seis meses de estudios, seis de práctica y uno de investigación o estudios complementarios; c) Doctorado (Bac+8): primer año de formación pluridisciplinar; segundo: formación especializada e inicio de investigación (derecho a maestría); tres de investigación y tesis.

Desde luego el informe insiste en la necesidad de armonizar el sistema francés con las tendencias de desarrollo de la enseñanza superior en Europa, de promover los intercambios de estudiantes y profesores y la cooperación científica. Por otra parte, en el apartado de conclusiones, se insiste en que una reforma así tiene como condición de posibilidad el que se la reconozca desde el Estado con carácter de prioridad y aun de necesidad nacional, y en consecuencia se requiere que la nación canalice a la enseñanza superior recursos crecientes a través del presupuesto del Estado, de las colectividades territoriales y de las empresas.

3.5 El Informe Josep M^a Bricall (2000): cambio en el contexto de la universidad española

La Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE), presidida, en aquel momento, por Carles Solá, e inspirándose en el trabajo encomendado por el gobierno británico a Ron Dearing, encargó a Josep María Bricall la realización de un estudio, a modo de libro blanco para la reforma de la universidad, sobre la problemática y las perspectivas de futuro de la universidad española a las puertas del siglo XXI.

El informe, que se tituló "*Universidad 2000*", centró sus análisis en las tendencias que estaban surgiendo en la educación superior en el mundo, su conflicto con muchos postulados vigentes en el sistema universitario español y, sobre todo, en la capacidad de imbricación de la universidad con el conjunto de la sociedad. Estas cuestiones plantean nuevos escenarios para la educación y el aprendizaje, y en consecuencia, una necesidad de revisión de los principios y fundamentos de nuestra universidad.

En la elaboración de este informe participaron personalidades relevantes vinculadas con la universidad en todas sus áreas: docencia, investigación y gestión. El trabajo se desarrolló con la voluntad de aprovechar la posible reforma universitaria para definir prioritariamente el papel de la universidad en la sociedad del siglo XXI, con el grado de profundidad que exige la construcción de la sociedad del conocimiento, y, por tanto, evitando a toda costa plantear actuaciones cuya única finalidad fuese solucionar los problemas de los universitarios. Sólo si se hace una reflexión profunda sobre las nuevas necesidades sociales y los nuevos requerimientos de la educación, se estará en condiciones de orientar el cambio de estructuras universitarias necesario para aprovechar las oportunidades y afrontar los riesgos que plantea la transformación social con la que se enfrentará España en los próximos años. Esta reflexión es un paso obligado para conocer las líneas de acción estratégicas, que faciliten la toma de decisiones a los responsables del sistema universitario: las administraciones públicas y el gobierno de las universidades.

En este sentido, el informe aborda el contexto político e institucional desde una visión de la Universidad como agente social. Por eso sostiene que la necesaria reforma institucional pasa por un cambio en las relaciones entre las diferentes administraciones públicas, y entre éstas y la universidad, en dos aspectos que se destacan como fundamentales:

- El control “ex-ante” y ordenancista de la Administración hacia la Universidad ha de transformarse en un análisis y control de resultados “ex-post”, con la generación e implantación de mecanismos eficaces de rendición de cuentas de las universidades ante la sociedad en general y ante las administraciones públicas en particular.
- Una coordinación eficaz, en los ámbitos de la enseñanza superior entre la docencia y la investigación, de los organismos que tienen competencias en los diferentes niveles de la administración pública.

Formar para aprender es otro tema clave del informe. La formación de contenido más profesional y la formación a lo largo de toda la vida obligan a poner en discusión unos fundamentos de la educación superior que parecían, hasta hace poco, estar bien asentados. La educación superior requiere hoy en día una diversificación de las instituciones y una mayor flexibilidad de los currículos. Es importante una reestructuración de la administración con la creación de subsistemas con funciones claves en la nueva universidad:

- Un sistema de acreditación para garantizar la idoneidad de los programas de estudio.
- Un sistema de evaluación de la calidad de las instituciones.
- Un sistema de orientación, con participación de profesionales y universitarios, que ha de jugar un papel clave en el cambio del paradigma y en el apoyo a las instituciones para mejorar la definición de objetivos y la planificación estratégica en todos los ámbitos de la gestión universitaria.

Nuestro sistema de innovación y el desarrollo, tanto científico como tecnológico, sufre retrasos que no acortan, sino todo lo contrario, la distancia respecto a los países más desarrollados. En este contexto, el informe incide sobre las deficiencias en el conocimiento mutuo entre la universidad y el mundo empresarial, y lo hace con preocupación ya que es en este último donde se produce, en general, la innovación y la generación de conocimiento.

Se plantea, por tanto, la necesidad de una revisión de la estrategia tradicional de la universidad orientándola hacia una participación real en el proceso innovador en el que están inmersos los distintos sectores de la economía. El tercer ciclo o doctorado, y en general, la formación investigadora, requiere de una revisión de las estructuras, de la regulación, y de un mayor grado de integración con los ciclos de grado.

Finalmente, el informe destaca la importancia del sistema de financiación y de los sistemas de gestión universitaria y, sobre todo, reclama la integración de las personas en el proceso de cambio, la necesaria formación continua del personal de la universidad, la importancia de la planificación estratégica de los recursos y de las plantillas y la atención prioritaria a la gestión del profesorado.

3.6 La Conferencia Mundial sobre la Educación Superior de la UNESCO (1998): el cambio en el contexto de la universidad internacional

Aunque la segunda mitad del siglo XX es la época de expansión más espectacular de la educación superior - pasando de 13 millones de estudiantes, en 1960, a 82 millones, en 1995- este hecho sin duda positivo coincide con la etapa en la que más se ha agudizado la disparidad, que ya era enorme, entre los países industrialmente desarrollados y los países en vías desarrollo, particularmente en lo que se refiere al acceso a la educación superior y la investigación.

La constatación de estos hechos y el convencimiento de que la sociedad tiende, cada vez más, a basarse en el

conocimiento para el desarrollo cultural y socioeconómico sostenible, llevan a la UNESCO a pensar que, para hacer frente a estos desafíos, es necesario cambiar en profundidad la educación superior, estableciendo un amplio consenso, no sólo mediante la participación en el cambio de los gobiernos e instituciones de educación superior, sino también de todas las partes interesadas: los estudiantes y sus familias, los profesores, el mundo de los negocios y la industria, los sectores público y privado de la economía, los parlamentos, los medios de comunicación, la comunidad y las organizaciones profesionales.

Con el propósito de encontrar soluciones para estos desafíos, y con la intención de seguir avanzando en las propuestas de la Conferencia Mundial sobre *Educación para Todos*, celebrada en Jomtien, Tailandia, en 1990, la UNESCO decidió convocar una Conferencia Mundial sobre la Educación Superior en torno al lema: *La Educación Superior en el siglo XXI: visión y acción*. Esta conferencia se planteaba como la culminación de un proceso lo más racional, lo más metódico y lo más exhaustivo posible, por lo que fue precedida de cinco conferencias regionales preparatorias: La Habana (noviembre de 1996), Dakar (abril de 1997), Tokio (julio de 1997), Palermo (septiembre de 1997) y Beirut (marzo de 1998).

Con estos precedentes, la Conferencia Mundial, celebrada en París, del 5 al 9 de octubre de 1998, a la que asistieron 182 Estados miembros de la UNESCO, 130 de ellos con representación ministerial (ministros o viceministros) y en la que, además, estuvieron presentes profesores, investigadores, estudiantes, representantes de los medios económicos y profesionales, representantes de la sociedad civil, parlamentarios, organizaciones no gubernamentales, representantes de asociaciones y conferencias de rectores, responsables de cátedras UNESCO y redes UNITWIN (*University Twinning and Networking scheme*) y sindicatos de docentes, acordó la ***Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI: visión y acción*** (1998), en la que se constata el amplio consenso existente sobre la necesidad de cambiar en profundidad la educación superior, por un lado; y, por otro, sobre la necesidad de que dicho cambio sea guiado

por una visión de conjunto de la sociedad futura, concluyéndose que, para que el sector de la educación superior pueda preparar a los ciudadanos para los cambios del futuro, ha de convertirse en un espacio permanente de enseñanza superior **para todos a lo largo de toda la vida**, dado que se necesita un **mundo de conocimientos**, como contrapartida de la sociedad de la información, para poder transformar la información en saber (8).

⁸ En fechas muy recientes, del 5 al 8 de julio de 2009, la UNESCO ha vuelto a auspiciar la celebración en su sede de París de una II Conferencia Mundial sobre Educación Superior con el título *Las nuevas dinámicas de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo*. Estuvo precedida por seis Conferencias Regionales, celebradas en distintas regiones del mundo (Cartagena de Indias, Macao, Dakar, Nueva Deli, Bucarest y El Cairo). En el Comunicado final se refleja una gran sintonía con los temas y orientaciones del proceso de Bolonia (al que no se menciona formalmente) y, como es natural, una continuidad con la Conferencia de 1998: "La década pasada, dice el comunicado final, muestra claramente que la educación superior y la investigación contribuyen a la erradicación de la pobreza, al desarrollo sostenible y al progreso hacia el logro de los objetivos de desarrollo acordados internacionalmente (los Objetivos de Desarrollo del Milenio) y la Educación para Todos" (traducción propia). Se hace un llamamiento a los gobiernos para que incrementen sus inversiones en la educación superior; promuevan la diversidad y refuercen la cooperación internacional a fin de satisfacer las necesidades de la sociedad. "En ningún momento de la historia -se afirma- ha sido más importante invertir en la enseñanza superior como vector importante de la construcción de una sociedad del conocimiento diversa e integradora y del progreso de la investigación, la innovación y la creatividad". Como bien público y derecho humano que es (art. 26.1 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos), la educación superior debería ser igualmente accesible a todos. Por eso, se insiste en que "la educación superior debe perseguir a un tiempo los objetivos de equidad, pertinencia y calidad", destacando la importancia de los mecanismos reguladores y de garantía de la calidad, así como la necesidad de reforzar "el atractivo de la carrera universitaria". También se señala que las tecnologías de la información y la comunicación deben integrarse plenamente en toda la educación superior; a fin de satisfacer la creciente demanda de los estudiantes y facilitar el aprovechamiento compartido de la investigación científica. Con la visión global, mundial, que corresponde a un organismo como la UNESCO, el comunicado hace mucho hincapié en la necesidad de reforzar la cooperación regional, entre otros, en los siguientes ámbitos: convalidación de títulos, garantía de calidad, gobernanza, investigación e innovación. Se pone de relieve, asimismo, la importancia que reviste el establecimiento de "áreas regionales de educación superior e investigación" y, entre los compromisos a desarrollar, se menciona el de "estimular la movilidad internacional y los intercambios de estudiantes y personal administrativo y de servicios, al mismo tiempo que se desarrollan estrategias para contrarrestar el impacto negativo de la fuga de cerebros".

3.7 El Informe de E. Morin (1999): cambio del paradigma del conocimiento

Edgar Morin es considerado uno de los pensadores franceses más importantes de su época, director emérito de investigaciones en la principal organización francesa de investigaciones científicas, el CNRS (*Centre National de la Recherche Scientifique*) y padre de una prolífica obra guiada, en todo momento, por la preocupación de un conocimiento que no esté ni mutilado ni dividido, que sea capaz de abarcar la complejidad de lo real, respetando lo singular a la vez que integrándolo en su conjunto. En sus análisis y reflexiones recoge una inquietud generalizada entre muchos científicos, pensadores y filósofos de la ciencia, sobre la forma poco adecuada de aplicar el conocimiento, heredada de la sociedad industrial, para que contribuya al mismo tiempo al desarrollo del hombre y de la sociedad (en todas sus dimensiones: bienestar económico, biológico, técnico, cultural, etc.) en un mundo que se enfrenta con los desafíos del siglo XXI.

Desde esta visión, Morin elaboró a petición de, y para, la UNESCO un Informe titulado ***Los siete saberes necesarios para la educación del futuro***, que constituye una referencia internacional para cualquier reflexión sobre cómo educar de forma sostenible. En él analiza y profundiza sobre cuáles deben ser los principios para un conocimiento pertinente. Utiliza argumentos que parten de la premisa de que el conocimiento es una necesidad tanto intelectual como vital. En esta reflexión, el problema universal de los ciudadanos del nuevo milenio es:

- ¿Cómo acceder a la información y cómo adquirir la capacidad de articular y de organizar el conocimiento?
- ¿Cómo percibir y comprender el contexto, lo global, la multidimensionalidad, lo complejo y la incertidumbre, características de la realidad tal como hoy se le presenta al hombre que se enfrenta con el conocimiento del universo y de sí mismo?

Según Morin, para afrontar estos desafíos es necesaria una reforma **paradigmática**, no programática, del pensar y de cómo generar el conocimiento: esta es una cuestión

fundamental para la educación, que tiene que ver con la aptitud para entender el mundo y para el desarrollo de la sociedad. La educación del futuro ha de enfrentarse con una falta de adecuación cada vez más profunda y grave entre, por un lado, los saberes disgregados, fragmentados y compartimentados, y por otro, las realidades o los problemas prácticos cada vez más pluridisciplinarios, transversales, multidimensionales, transnacionales y globales.

A lo largo de su informe, y a través de numerosos artículos y libros, Morin establece unos principios básicos sobre los que debe apoyarse la concepción y la orientación del conocimiento en el paradigma del pensamiento sistémico, para que sea posible superar la separación entre saberes, orientándolos hacia un conocimiento pertinente. Estos principios pueden agruparse en torno a los siguientes criterios generales:

- *La actividad en el desarrollo del conocimiento ha de reconocer y hacer explícito el contexto:* la evolución cognoscitiva no se encamina hacia conocimientos cada vez más abstractos sino que, al contrario, debe seguir la senda de una mayor contextualización.
- *La realidad se ha de concebir globalmente:* lo global es el conjunto que contiene las partes que están ligadas por relaciones retroactivas u organizativas. El todo contiene propiedades y cualidades que no se encuentran en las partes aisladas; en este punto adquiere una gran actualidad el principio de Pascal: se me hace imposible conocer las partes sin conocer el todo.
- *No se puede avanzar en el conocimiento sin analizar y reconocer el carácter multidimensional de cualquier realidad:* las unidades complejas son multidimensionales; por ejemplo, el ser humano es al mismo tiempo un ser biológico, psíquico, social, afectivo, racional, etc. De aquí que resulte inadmisibles, por ejemplo, la radical separación entre las enseñanzas humanísticas y las enseñanzas técnicas y científicas en los sistemas educativos superiores.

- *El conocimiento pertinente ha de afrontar la complejidad*, es decir, todo aquello que está tejido junto; existe complejidad cuando los diferentes elementos que constituyen un todo son inseparables. La complejidad es la relación entre la unidad y la multiplicidad. Es indispensable poder concebir la unidad de lo múltiple y la multiplicidad de lo uno.
- *A los desarrollos científicos, planes de acción y predicciones, el hombre tiene que añadir un principio de incertidumbre*. Es necesario incorporar a la conciencia humana el mensaje de Eurípides: esperar lo inesperado. El mito del progreso ya no existe; se sabe que el progreso es posible pero también se sabe que es incierto. Una vez acumulada y asumida la herencia del siglo XX, en la que a pesar de los avances portentosos de la cosmología, de la biología, de las técnicas energéticas, etc., no se han resuelto los problemas de la humanidad, es necesario aprender a sustituir la visión de un universo que obedece a un orden impecable, por otra que responde a una “dialógica” entre el orden, el desorden y la organización.

3.8 A las puertas de Bolonia

Cuando los ministros europeos de educación superior discutan en París y Bolonia acerca de la creación de un área o espacio común de educación superior, tendrán ante sí el fruto de una década de estudios, debates y orientaciones sobre los mimbres esenciales con los que hacerlo: un análisis de los cambios que se van produciendo en las sociedades de las últimas décadas del siglo XX, que previsiblemente se intensificarán en los inicios del siglo XXI y que configuran los nuevos contextos de la educación, sea a nivel nacional (Dearing), sea a nivel mundial (UNESCO); la convicción generalizada de que es necesario cambiar el paradigma, no sólo de las estructuras educativas sino también del modo de pensar y de crear el conocimiento (Morin), así como del modo de concebir la educación, su naturaleza y sus objetivos (Delors) y propuestas de reorganización de la educación

superior, tanto a nivel nacional como europeo (Attali). Todo esto, además, reforzado con la voluntad generalizada de introducir *cambios* en los sistemas de educación superior, para ponerla al alcance de todos y a lo largo de toda la vida; el deseo de que esos cambios vayan en la dirección de dar respuesta en el siglo XXI a los desafíos que plantea la sociedad, cada día más globalizada, de finales del siglo XX y el convencimiento de que esta sociedad tiene que basarse cada vez más en el conocimiento, base del desarrollo económico, social y cultural.

Es importante subrayar también la participación en todo este proceso pre-Bolonia del mundo empresarial, junto a los representantes de las instituciones educativas, nacionales e internacionales. La empresa y la universidad parecen coincidir en la necesidad de un mayor acercamiento mutuo, para poder alcanzar el objetivo de hacer de la educación superior un bien social que se desarrolle en el espacio público sobre el que se fundamenta la sociedad del bienestar. En el proceso de la construcción de Europa, la educación y el conocimiento se convierten poco a poco en elementos sustantivos para hacer posible el bienestar de los ciudadanos. Y para hacer posible ese bienestar, no sólo se ha de reforzar la Europa económica y empresarial, sino también, y especialmente, la Europa del Conocimiento. Se afianza la importancia económica que adquiere el conocimiento como elemento creador de riqueza y de bienestar social y el omnipresente desarrollo de las tecnologías de la información y de la comunicación que implicarán una transformación de la sociedad, en general, y de la educación, en particular.

Probablemente conviene colocar en la antesala de Bolonia otras dos realidades, más o menos explícitas en los documentos mencionados: la percepción por parte de las universidades europeas de una situación de crisis (término que algunos asocian al mito del eterno retorno, pero que en realidad lo que suele expresar es una necesidad de cambios) y la conciencia de la superioridad de las universidades norteamericanas. Los fuertes cambios experimentados por la universidad europea –entre ellos, el incremento espectacular

del alumnado (9), pasando de una universidad de elites a una universidad de masas- han contribuido a transmitir una sensación de inestabilidad, incertidumbre y de no saber si la universidad avanza hacia el mejor cumplimiento de su misión o, por el contrario, hacia su desnaturalización. A este profundo cambio, con incidencia diaria en la vida universitaria, se superpone la conciencia de la superioridad de las universidades norteamericanas. Después de la Segunda Guerra Mundial, Europa no puede ignorar la hegemonía de la nación norteamericana en todos los órdenes y el mundo universitario no es una excepción, sino que la calidad de la docencia y de la investigación de sus instituciones consigue que los mejores alumnos e investigadores se desplacen a ellas cada vez de una forma más importante. Por si fuera poco, la desaparición de la URSS aumentó la preeminencia de los Estados Unidos en todos los órdenes, incluido el universitario.

4. ETAPAS DEL PROCESO DE BOLONIA (1998-2009)

Con la Declaración de La Sorbona (mayo de 1998), los *Ministros responsables de la educación superior* de cuatro países comunitarios (Francia, Alemania, Reino Unido e Italia) empiezan a tomar en sus manos los temas planteados por los *Rectores europeos* diez años antes (*Magna Charta Universitatum*). Este impulso se consolida un año después con la Declaración de Bolonia (junio de 1999), para continuar ampliándose y profundizándose en sucesivas Conferencias ministeriales bienales (Praga, Berlín, Bergen, Londres, Lovaina) hasta contar con la incorporación al proceso de 46 países europeos, abarcando desde Irlanda hasta Turquía y desde Portugal hasta Rusia. Se trata de un proceso que ha discurrido, sin prisa pero sin pausa, de forma coherente y logrando, aunque sea con algún retraso, los objetivos inicialmente previstos.

⁹ Concretamente en Europa, durante la segunda mitad del siglo XX, se multiplicó por cuatro el número de estudiantes universitarios y en España por nueve, pasando de 170.000 estudiantes en el curso 1959/60 a más de 1.500.000 a finales de siglo.

4.1 DECLARACIÓN DE LA SORBONA (25 de mayo, 1998)

Reunidos con ocasión del VIII Centenario de la fundación de la Universidad de París, los Ministros de Educación Superior de Francia, Italia, Reino Unido y Alemania firman en La Sorbona una “Declaración”, con la que pretenden poner sobre la mesa, junto a la Europa del euro, los bancos y la economía, el reto de la construcción de la Europa del conocimiento y del desarrollo de las dimensiones intelectuales, culturales, sociales y técnicas del continente, en un tiempo que califican de cambios para las condiciones educativas y laborales, y en el que “la educación y la formación continua devienen una obligación evidente”.

Para avanzar hacia esta Europa del conocimiento, proponen “la armonización progresiva del marco general de nuestras titulaciones y ciclos” o, en otras palabras “un marco común de referencia” para la enseñanza y el aprendizaje, que permita acabar con las fronteras, aunque respetando la diversidad. Este marco de referencia debe estar integrado por los siguientes elementos:

1. La creación de una “zona europea abierta (dedicada) a la Educación Superior, donde las identidades nacionales y los intereses comunes puedan relacionarse y reforzarse para el beneficio de Europa, de sus estudiantes y en general de sus ciudadanos”.
2. Un sistema común compuesto de dos ciclos, universitario y de posgrado, que “servirá de piedra angular a la hora de establecer las comparaciones y equivalencias a escala internacional”. La titulación del primer ciclo deberá contar con el reconocimiento internacional como un nivel de cualificación apropiado. Y en el ciclo de posgrado “cabría la elección entre una titulación de máster de corta duración y una titulación de doctorado más extensa, con la posibilidad de cambiar entre uno y otro”.
3. Un sistema de créditos, el sistema ECTS (Sistema Europeo de Transferencia de Créditos), que permitirá la

convalidación de los créditos obtenidos en cualquier universidad europea en cualquier momento de la vida estudiantil o profesional y desde diversos campos. “Se debería facilitar a los universitarios el acceso a gran variedad de programas... a estudios multidisciplinares, al perfeccionamiento de idiomas y a la habilidad para utilizar las nuevas tecnologías informativas”.

4. La propuesta de que, tanto en el nivel universitario como en el de posgrado, se anime a los estudiantes a “pasar un semestre, como mínimo, en universidades ubicadas fuera de sus países” (movilidad de estudiantes). Y de que haya más personal docente y dedicado a la investigación realizando sus actividades profesionales en otros países europeos diferentes a los de origen (movilidad de profesores e investigadores).

Este marco de referencia, que va mucho más allá de lo acordado un año antes en Lisboa respecto al reconocimiento mutuo de las titulaciones superiores con fines profesionales –una medida casi exclusivamente de orden burocrático- se propone a todos los Estados miembros de la Unión Europea, y también a “otros países europeos”, para que se consolide la presencia de Europa en el mundo a través de la educación continua y actualizada que se ofrece a sus ciudadanos. Está claro que la idea de extender la propuesta “armonizadora” de la educación superior más allá del ámbito de la UE es anterior a la Declaración de Bolonia.

4.2 DECLARACIÓN DE BOLONIA (19 de junio, 1999)

Aquí son 29 los Ministros de Educación Superior que firman la Declaración (10) en la que se consideran los principios fundamentales de la *Carta Magna de las Universidades* y también las ideas y propuestas de la *Declaración de La Sorbona*. Se menciona la necesidad de establecer una Europa más “completa y de mayor alcance” (que la construida sólo en el plano económico) y se afirma que la Europa del conocimiento es un “factor irremplazable para el

crecimiento social y humano”, así como “un componente indispensable para consolidar y enriquecer a la ciudadanía europea”, capacitando a sus ciudadanos para afrontar los retos del nuevo milenio y dotándoles de la conciencia de “compartir unos valores” y de “pertenecer a un espacio social y cultural común”. La educación y la cooperación educativa, en efecto, son “sumamente importantes” para el desarrollo y fortalecimiento de sociedades estables, pacíficas y democráticas. Se refleja aquí una clara conciencia de las funciones sociales y políticas de la educación.

Las bases (grandes **objetivos**) para la consolidación de un **Espacio Europeo de Educación Superior** se establecen en los siguientes términos:

1. La adopción de un sistema fácilmente *comprensible y comparable* de titulaciones, mediante la implantación, entre otras cuestiones, de un *Suplemento al Diploma o Título*, con el fin de mejorar la *transparencia*. El *Suplemento Europeo al Título* (SET) es un documento anexo al título académico, en el que se recogen los estudios realizados, competencias profesionales, capacidades, conocimientos, formación complementaria, idiomas, etc. del titulado. Su objetivo principal es fomentar el reconocimiento académico y profesional de las cualificaciones, favoreciendo así la movilidad no sólo en el ámbito universitario, sino también en el laboral.
2. La adopción de un sistema basado, fundamentalmente, en dos ciclos principales: un primer ciclo orientado al

¹⁰ Alemania Austria, Bélgica, Bulgaria, República Checa, Dinamarca, España, Eslovaquia, Eslovenia, Estonia, Finlandia, Francia, Grecia, Holanda, Hungría, Irlanda, Italia, Islandia, Letonia, Lituania, Luxemburgo, Malta, Noruega, Polonia, Portugal, Reino Unido, Rumanía, Suecia y Suiza A los 29 países firmantes originarios se irán sumando: Croacia, Chipre, Liechtenstein y Turquía en 2001; Albania, Andorra, Bosnia-Herzegovina, la Santa Sede, Rusia, Serbia y Montenegro y la República exyugoslava de Macedonia, en 2003; Armenia, Azerbaiján, Georgia, Moldavia y Ucrania, en 2005; y la República de Montenegro, en 2006, completando así la cifra de 46 países firmantes de la Declaración de Bolonia.

mercado laboral con una duración mínima de tres años, y un segundo ciclo (máster y doctorado) al que se accede sólo si se completa el primer ciclo (11).

3. El establecimiento de un sistema *de acumulación y transferencia de créditos* similar al sistema ECTS utilizado para los intercambios Erasmus-Sócrates. Nótese que ya no se habla de un sistema sólo de “transferencia”, sino también de “acumulación” de créditos.
4. La promoción de la *cooperación* europea para asegurar un nivel de *calidad* para el desarrollo de criterios y metodologías comparables.
5. La *dimensión europea* de la enseñanza superior: acelerar el desarrollo de módulos, cursos y planes de estudios a todos los niveles cuyo contenido, orientación u organización tengan una dimensión europea.
6. La promoción de la *movilidad* y remoción de obstáculos para el ejercicio libre de la misma por los estudiantes, profesores y personal administrativo de las universidades y otras instituciones de enseñanza superior europea.

¹¹ En este punto hay ciertas diferencias en la versión inglesa (*Adoption of a system essentially based on two main cycles, undergraduate and graduate. Access to the second cycle shall require successful completion of first cycle studies, lasting a minimum of three years. The degree awarded after the first cycle shall also be relevant to the European labour market as an appropriate level of qualification. The second cycle should lead to the master and/or doctorate degree as in many European countries*) y la(s) versión(es) española(s), en las cuales los dos ciclos se denominan, unas veces “diplomatura (pregrado) y licenciatura (grado)” o “de primer y segundo nivel” o simplemente se omite esa referencia (así figura en la página web oficial de EEES). Hay diferencias también a la hora de designar el documento acreditativo del primer ciclo: “degree” (en inglés), “diploma”, según algunas versiones españolas, “título”, según otras. La versión de la página web de EEES omite también la referencia al “máster”, para evitar confusiones con los másteres españoles.

Parece claro que toda la Declaración de Bolonia está inspirada en ciertos principios -transparencia, calidad, competitividad, empleabilidad, movilidad- cuyo contenido y significado se irá precisando a lo largo del proceso. Y está encaminada, sobre todo, a la consecución de dos grandes objetivos estratégicos: el incremento del empleo (y el desarrollo) en la Unión Europea y la conversión del sistema Europeo de Formación Superior en un polo de atracción para estudiantes procedentes de otros países y continentes. “Necesitamos asegurarnos de que el sistema de educación superior Europeo adquiera un grado de atracción mundial igual al de nuestras extraordinarias tradiciones culturales y científicas”.

Por otra parte, la arquitectura de ese espacio de convergencia o armonización (siempre respetuoso con la diversidad y especificidad de cada sistema universitario nacional) se va a apoyar en dos pilares:

1. El crédito europeo, denominado ECTS (*European Credit Transfer and Accumulation System*) que ya venía siendo utilizado, desde 1989, para los intercambios de estudiantes *Erasmus*, y que significa esencialmente una medida común del volumen y contenido de los estudios que permite la movilidad de los estudiantes.
2. La estructura de grado y posgrado, según la terminología que se irá imponiendo (y matizando) en años sucesivos, fundamental para poder hablar de sistemas comparables, compatibles o equivalentes; pero también hay que advertir de que esta “homogeneización” no se plantea en términos de los “contenidos” de la enseñanza superior, sino únicamente en los de su “duración”.

Estas dos decisiones de Bolonia, como comenta Antonio Pulido (2009: 20-22) parecían, inicialmente, muy sencillas y bastante fáciles de implantar, pero con el tiempo se vio que eran más complejas y profundas. Respecto a la duración de los estudios (3 o 4 años para grado; 1 o 2 para máster), se iba a plantear enseguida la adaptación de los títulos más cortos (por ejemplo, las ingenierías técnicas) o más largos, como el caso de

la Medicina. Surgiría también la cuestión del repertorio de títulos posibles: ¿quién propone y autoriza sus contenidos: cada universidad, las Comunidades Autónomas, la administración central del Estado? ¿Con qué medios se cuenta para poner en marcha nuevos títulos? ¿Se exigirá mayor dedicación al profesorado actual o tendrá que haber cambios en la estructura del profesorado? Los retos empiezan a apuntar desde el principio.

Si hablamos de ECTS, el primer problema será pasar de nuestros antiguos créditos (1 crédito = 10 horas de clase del profesor, teóricas y/o prácticas) al crédito europeo que se define como un número determinado de horas (entre 25 y 30) de trabajo del alumno, incluyendo clases, actividades complementarias (trabajos realizados dentro y fuera del aula, actividades académicas dirigidas, etc.) tiempo de estudio, exámenes, etc. Seguidamente, vendrá la necesidad de fundamentar pedagógicamente esas “actividades complementarias”: justificar el paso de la perspectiva de una docencia basada en las clases del profesor, a un proceso más amplio de aprendizaje centrado en el alumno y en el desarrollo de sus capacidades y competencias y no sólo en la adquisición de conocimientos. A partir de aquí entramos en los hilos de una madeja que va progresivamente enredándose: ¿con qué criterios se definen capacidades y competencias?; ¿De qué medios se dispone para esas nuevas actividades formativas del profesor?

Por otra parte, los títulos y competencias llevan la etiqueta de “contribuir a la empleabilidad” que algunos interpretarán como una renuncia a las enseñanzas más tradicionales y menos orientadas al mercado laboral (por ejemplo, el campo de las “humanidades”). Incluso habrá quienes entiendan que todo este movimiento es una rendición a los objetivos cortoplacistas e interesados de las empresas. Todavía más allá, en el terreno ideológico, habrá quien identifique el cambio con el intento de convertir la universidad en “fábrica de conocimiento” y de caminar hacia un “capitalismo académico”. Estos serán algunos de los debates que se irán pergeñando entre partidarios y adversarios de Bolonia. Pero veamos si la continuación del proceso va

aclarando, o no, estas y otras cuestiones, sobre las que volveremos más adelante.

La *Declaración de Bolonia* contiene un plan de acción y procedimientos para su seguimiento e implementación, y establece fases bienales de realización. Al final de cada fase se propone la realización de una conferencia ministerial para evaluar los logros conseguidos y establecer las directrices futuras. Los países firmantes se comprometieron a cumplir los objetivos definidos y formaron dos grupos para realizar el seguimiento de la Declaración: un primer grupo, constituido por representantes de todos los países firmantes, la Comisión Europea, la Confederación de Conferencias de Rectores de la UE (CRCE, en inglés), la Asociación Europea de Universidades (EUA, en inglés) (12), ESU (*European Students Union*) o ESIB (*National Unions of Students in Europe*), el Consejo de Europa y EURASHE (*European Association of Institutions in Higher Education*). Y un segundo grupo, más reducido, formado por los representantes de los países que sucesivamente ostentasen la presidencia de la UE hasta la próxima reunión (Finlandia, Portugal, Francia, Suecia y Bélgica), la República Checa –como organizadora del siguiente encuentro–, la Comisión Europea, la Confederación de Conferencias de Rectores de la UE y la Asociación Europea de Universidades.

Los dos grupos organizaron reuniones en Helsinki en Noviembre de 1999, en Lisboa en Enero y Junio de 2000, en París en octubre y diciembre de 2000, en Leira en noviembre de 2000 y en Estocolmo en abril de 2001. En marzo de 2001 se celebraron una convención de estudiantes en **Göteborg** (días 24 y 25) y, en **Salamanca** (los días 29 y 30), la convención preparatoria de la siguiente reunión ministerial, que se realizaría en Praga en Mayo de 2001.

En la convención de **Göteborg** los estudiantes declaran que el sistema ha de garantizar la igualdad de todos los

¹² En 2001 se fusionan la Conferencia Europea de Rectores (CRE, en inglés) y la Confederación de Conferencias de Rectores de la UE (CRCE, en inglés) y constituyen la Asociación Europea de Universidades (EUA, en inglés).

alumnos en el acceso a la educación superior y la necesidad de que los programas sean compatibles e intercambiables. En la convención de **Salamanca** se permite a las universidades, por primera vez en todo el proceso, participar activamente en las discusiones. Se subraya que las ellas deben ejercer con responsabilidad su autonomía, que la educación es un servicio público, que la enseñanza superior se apoya en la investigación, que la diversidad debe ser considerada en el EEES y que la calidad es un factor esencial. Esta reunión se centra en regular el primer ciclo de los estudios y constata que todos los países están desarrollando sistemas de acreditación independientes.

4.3 COMUNICADO DE PRAGA (19 de mayo, 2001)

Tomando nota de las recomendaciones y demandas provenientes de las mencionadas Convenciones de Göteborg y Salamanca, así como también de la Asociación Universitaria Europea (EUA), las Uniones Nacionales de Estudiantes en Europa (ESIB) y de la Comisión Europea, los 32 Ministros de Educación participantes evaluaron los progresos conseguidos en el proceso marcado por La Sorbona y Bolonia, constatando algunas dificultades, en particular las relativas a la nueva “estructura de niveles basada en dos ciclos principales”, al establecimiento de un sistema de créditos ECTS “o uno que sea compatible con el ECTS”, a la promoción de la movilidad, a la garantía de la calidad y al impulso de las “dimensiones europeas en la educación superior”. Estas dificultades son asumidas como retos a ir superando con el esfuerzo y el mayor compromiso de todos los sectores implicados.

En el *Comunicado* del 19 de mayo de 2001 se hace especial hincapié en tres temas:

- *La formación continua*: un elemento esencial del Espacio Europeo de Enseñanza Superior (EEES) para hacer frente a la competitividad económica.

- *La participación de los centros de enseñanza superior y los estudiantes:* los ministros destacan la necesidad de que las universidades, las demás instituciones superiores y sobre todo los estudiantes participen para crear de manera constructiva el Espacio Europeo de Enseñanza Superior.
- *Las medidas encaminadas a hacer más atractivo el Espacio Europeo de Enseñanza Superior entre los estudiantes tanto europeos como del resto del mundo.*

Por otra parte, se modifica la estructura de los grupos de trabajo, formando un Grupo de Seguimiento (*Bologna Follow-Up Group, BFUG*) y otro de preparación. Se decide que el grupo de seguimiento lo formen representantes de todos los Estados firmantes, de los nuevos participantes y de la Comisión Europea, presididos por el país que presida la UE. El grupo de preparación estará formado por representantes de los países que han organizado reuniones ministeriales previas, el que organice la siguiente, la Comisión Europea, el país que presida la UE, dos Estados miembros de la UE y dos estados no miembros. Los últimos cuatro representantes serán nombrados por el grupo de seguimiento.

4.4. COMUNICADO DE BERLÍN (19 de septiembre, 2003)

En esta Conferencia, los 33 ministros encargados de la enseñanza superior adoptan un Comunicado que integra de forma más destacada, como un tercer ciclo, los programas de doctorado y las sinergias entre el Espacio Europeo de Enseñanza Superior (EEES) y el Espacio Europeo de Investigación (EEI) en el proceso de Bolonia. Los ministros consideran que los dos pilares de la sociedad basada en el conocimiento han de ser el EEES y el EEI. Por eso, destacan la necesidad de la investigación, la formación en investigación y el fomento de la interdisciplinariedad para mantener y mejorar la calidad de la enseñanza superior y reforzar su competitividad.

Subrayan, al mismo tiempo la necesidad de equilibrar los esfuerzos por incrementar la competitividad de la educación superior con medidas para aminorar las desigualdades sociales en el acceso a la misma. Por otra parte, el Comunicado reconoce explícitamente la necesidad de desarrollar sistemas de garantía de calidad. En este sentido, se presenta la evaluación acerca del cumplimiento de los objetivos establecidos en las anteriores declaraciones, prestando especial atención a la accesibilidad al sistema de todos según su capacidad, la financiación de la movilidad, la ampliación de la participación estudiantil y la puesta en acción, por parte de las instituciones universitarias, de la posibilidad de un aprendizaje a lo largo de toda vida.

Piden al Grupo de Seguimiento otorgar prioridad a tres cuestiones:

- La garantía de la calidad (*Quality Assurance*).
- Sistema de dos ciclos.
- Reconocimiento de titulaciones y periodos de estudio.

Y deciden, además, aceptar las solicitudes de incorporación, presentadas por Albania, Andorra, Bosnia-Herzegovina, la Santa Sede, Rusia, Serbia y Montenegro y la antigua república yugoslava de Macedonia, alcanzando así un total de 40 países europeos integrados en el proceso de Bolonia.

4.5. COMUNICADO DE BERGEN (19-20 de mayo, 2005)

En esta conferencia se expresa la bienvenida a Armenia, Azerbaiyán, Georgia, Moldavia y Ucrania como nuevos países participantes en el Proceso de Bolonia, cuyo número total se eleva ya a 45. Los ministros constatan la realización de progresos significativos en relación con los objetivos del proceso, como por otra parte demuestra el informe general 2003-2005 del Grupo de Seguimiento. Los ministros desean seguir progresando ante el horizonte de 2007, cuando tendrá

lugar la próxima reunión, especialmente en los siguientes aspectos:

- La puesta en práctica de las referencias y las directrices para la garantía de la calidad como propone el informe de la ENQA (Asociación Europea para la Garantía de la Calidad en la enseñanza superior).
- La puesta en marcha de los marcos nacionales de cualificaciones.
- La expedición y el reconocimiento de los títulos conjuntos, incluidos los de doctorado.
- La creación de oportunidades para itinerarios flexibles de formación en la enseñanza superior, incluyendo la existencia de disposiciones para la validación de los conocimientos adquiridos.
- La próxima reunión de ministros se celebrará en mayo de 2007 en Londres (Reino Unido). La Comisión Europea publicó a este respecto un documento de gran interés, el mismo mes de mayo de 2007, titulado «De Bergen a Londres: la contribución de la Unión Europea».

4.6 COMUNICADO DE LONDRES (18 de mayo, 2007)

Los 45 Ministros responsables de la educación superior que se reúnen en Londres dan la bienvenida, como nuevo país miembro, a la República de Montenegro, con la que se alcanza la cifra de 46 países incorporados al EEES. Como en todas las reuniones precedentes, los Ministros tratan de verificar los progresos realizados desde la reunión anterior (Bergen, 2005), así como de exponer nuevas peticiones y plantear ulteriores compromisos con objeto de impulsar el desarrollo del EEES.

Reiteran su reconocimiento al importante papel jugado por todas las Instituciones de Educación Superior y se comprometen a que dispongan de los recursos necesarios para llevar a cabo sus funciones: por un lado, preparar a los estudiantes como ciudadanos activos en una sociedad

democrática, como futuros profesionales y como individuos capacitados para su pleno desarrollo personal; y por otra, crear y conservar una sólida base de conocimiento avanzado y fomentar la investigación y la innovación. Para ello, se requiere, en definitiva, un espacio basado en la autonomía institucional, la libertad académica, la igualdad de oportunidades y los principios democráticos, es decir, el EEES, cuyo objetivo último es facilitar la movilidad y el empleo, fortalecer el atractivo de la educación superior europea e incrementar su competitividad, respondiendo a los retos de la globalización. Así es como quedan reafirmados en Londres los objetivos y los principios del EEES.

Reconocen que se ha avanzado bastante en muchas de las líneas de acción proyectadas en reuniones anteriores (Praga, Berlín y Bergen) y se comprometen a seguir profundizando en ellas. Vuelven a insistir en la urgencia de acercar el EEES y el EEI, otorgando mucha importancia al doctorado y a la investigación, en general. Hacen suyas a este respecto muchas de las sugerencias emanadas de la Asociación de Universidades Europeas (*EUA's Contribution to the Bologna Ministerial Meeting*, 2007) y de ESIB, que hizo siempre suyas las propuestas que ya desde 2005 venía realizando la EUA, insistiendo en la necesidad urgente de financiar adecuadamente los programas de doctorado (*Bologna Seminar on "Doctoral Programmes for the European Knowledge Society"*, 2005.)

Otro compromiso a destacar en el Comunicado es el énfasis en la **dimensión social** del EEES: “La educación superior debería jugar un papel esencial en la promoción de la cohesión social, en la reducción de las desigualdades y en la elevación del nivel del conocimiento, destrezas y competencias en el seno de la sociedad. Las políticas de educación superior deberían enfocarse a maximizar el potencial de las personas en cuanto a su desarrollo personal y su contribución a una sociedad sostenible, democrática y basada en el conocimiento... Reafirmamos la importancia de que los estudiantes puedan completar sus estudios sin obstáculos relacionados con su situación socio-económica. Por tanto,

continuaremos con nuestros esfuerzos para facilitar servicios adecuados a los estudiantes, crear itinerarios de aprendizaje más flexibles, tanto para acceder como una vez dentro de la educación superior; y ampliar la participación a todos los niveles sobre la base de la igualdad de oportunidades”.

En Londres se prevé que en los dos próximos años habrán finalizado las prioridades señaladas en Berlín (la garantía de calidad, el sistema de dos ciclos –ahora tres- y el reconocimiento de títulos y periodos de estudio) y se establecen algunas prioridades nuevas para el año 2009, en el horizonte ya del 2010 y después:

- Incentivar con nuevas medidas la movilidad y la dimensión social del proceso de convergencia europeo.
- Recopilar los datos sobre esas medidas –para la movilidad y la dimensión social- en cada uno de los países participantes, con el fin de poder contrastar los avances globales en estos dos objetivos.
- Estudiar la adecuación al mercado laboral de cada uno de los ciclos en el nuevo sistema de titulaciones. Es imprescindible que la carrera profesional en la función pública sea compatible con el nuevo sistema de titulaciones.
- Finalmente, como en las reuniones precedentes, se fija el próximo encuentro en Leuven/Louvain-la-Neuve para los días 28 y 29 de abril de 2009.

4.7. COMUNICADO DE LEUVEN/LOUVAIN-LA-NEUVE (28-29 de abril, 2009)

Los 46 ministros responsables de la educación superior, a las puertas ya del 2010, año establecido por Bolonia para poner en marcha el EEES, proyectan su mirada hacia el horizonte del año 2020. En ese momento, “la educación superior europea contribuirá de manera fundamental a la realización de una Europa del conocimiento que sea altamente creativa e innovadora. Ante el reto de una población que envejece,

Europa sólo podrá triunfar en este empeño, si aprovecha al máximo el talento y la capacidad de todos sus ciudadanos y se implica plenamente en el aprendizaje a lo largo de la vida además de ampliar la participación en la educación superior”

Esa mirada al 2020 se combina en el Comunicado con el pleno compromiso con los objetivos, fijados por la Declaración de Bolonia y con las políticas desarrolladas en los años posteriores, gracias a las cuales ya se han alcanzado muchos de esos objetivos: mayor compatibilidad y comparabilidad de los sistemas de educación superior, mayor movilidad de los alumnos, la adopción de la estructura de tres ciclos, el establecimiento de marcos nacionales de cualificación ligados al marco global del EEES, el Suplemento Europeo al Título (SET o *Diploma Supplement*), el ECTS. No todo está conseguido, sin embargo, de ahí la necesidad de nuevos impulsos y compromisos más allá del 2010:

- Centrarse de forma constante en lograr la *calidad* de la educación superior en sus diversas misiones: “la docencia y la investigación al servicio de la comunidad y la implicación en la cohesión social y el desarrollo cultural”.
- Garantizar la dimensión social de la educación superior: acceso más equitativo y culminación de los estudios, fomentando la participación de los alumnos de grupos actualmente menos representados y “proporcionándoles las condiciones adecuadas para que puedan terminar sus estudios”.
- Fomentar el *aprendizaje a lo largo de la vida* como parte integrante de los sistemas de educación: “El aprendizaje permanente está sujeto al principio de responsabilidad pública... Implica la obtención de cualificaciones, la adquisición de nuevas habilidades y competencias y el enriquecimiento del desarrollo personal [...] Implica que se puedan obtener títulos a través de trayectorias de aprendizaje flexibles, incluido el estudio a tiempo parcial, así como vías basadas en el trabajo”.
- Garantizar una formación que responda a las necesidades de la sociedad (empleabilidad), a través de

una cooperación estrecha entre administraciones, instituciones de educación superior, agentes sociales y alumnos. Esto permitirá a las instituciones responder mejor a las necesidades de los empleadores y que éstos comprendan mejor la perspectiva educativa [...] Fomentamos la incorporación del empleo a los programas de estudio, así como el aprendizaje en el puesto de trabajo”.

- Impulsar el *aprendizaje basado en el estudiante* y la misión de enseñanza de la Educación Superior. Este tipo de aprendizaje, además de hacer necesaria una “reforma curricular continuada orientada hacia el desarrollo de resultados de aprendizaje, requiere el reforzamiento del estudiante en su individualidad, nuevos enfoques de la enseñanza y del aprendizaje, estructuras eficaces de apoyo y orientación, y un plan de estudios centrado más claramente en el alumno a lo largo de los tres ciclos”.
- La promoción de *la educación, la investigación y la innovación*. “Los programas de doctorado han de ofrecer una investigación disciplinar de alta calidad, así como complementarse cada vez más con programas interdisciplinarios e intersectoriales”.
- Fomentar la *internacionalización* de las instituciones de educación superior, haciendo más internacionales sus actividades y participando en la colaboración internacional para el desarrollo sostenible: “La competencia a escala internacional se verá complementada por un incremento del diálogo político y de la cooperación en virtud de la asociación con otras regiones del mundo”.
- Incrementar la *movilidad de estudiantes, profesores, investigadores en fase inicial y personal de administración y servicios*: “La movilidad será el sello distintivo del EEES [...] En el año 2020, al menos un 20% de aquellos que se titulen dentro del EEES deben haber disfrutado de un periodo de estudios o de formación en el extranjero”.

Tras mencionar esta larga serie de compromisos, el Comunicado revisa los compromisos ya adquiridos en reuniones anteriores en relación con el seguimiento de Bolonia y el desarrollo de la dimensión europea de la garantía de calidad. Se hacen una serie de recomendaciones al BFUG, como “definir los indicadores utilizados para medir y supervisar la movilidad y la dimensión social en relación con la recogida de datos... Configurar una red para una mejor información y promoción del proceso de Bolonia fuera del EEES”. Y se pide al grupo E4 (ENQA-EUA-EURASHE-ESU) que “continúe su cooperación en el desarrollo de la dimensión europea de la garantía de calidad y, en particular, que garantice que el Registro Europeo de Garantía de Calidad sea evaluado externamente, teniendo en cuenta las opiniones de los interesados”.

El compromiso final de Leuven/Louvain-la-Neuve es el de reunirse de nuevo en la Conferencia del aniversario de Bolonia organizada conjuntamente por Austria y Hungría en Budapest y Viena, el 11-12 de marzo de 2010. Aparte de esta conferencia extraordinaria, las reuniones ministeriales continuarán su ritmo habitual: en abril de 2012 en Bucarest. Y las siguientes se celebrarán en 2015, 2018 y 2020.

5. OTROS ACTORES DEL PROCESO DE BOLONIA

El objetivo de crear el EEES antes de 2010 es el resultado, como acabamos de ver, de una iniciativa combinada de las universidades y de los gobiernos europeos; pero Bolonia no ha sido sólo cuestión de académicos y de políticos, de Rectores y de Ministros de educación; es obra también de otros muchos actores y colaboradores –protagonistas complementarios- sin cuyo apoyo sería difícilmente explicable: las instituciones de la UE (Comisión, Parlamento y Consejo), la Asociación Europea de Universidades (EUA), el Proyecto *Tuning*, los Estudiantes Europeos (ESU-ESIB).

5.1 Las instituciones de la Unión Europea: Comisión, Parlamento, Consejo

Aunque el proceso de Bolonia no es, como tal, una creación de la Unión Europea ni está limitado a los Estados miembros, no cabe duda del gran apoyo que ha recibido de la UE desde sus inicios y, de forma mucho más clara, desde el Consejo Europeo de Lisboa en el año 2000. Es evidente que la UE ha favorecido el proceso y su apoyo económico a muchas de

las actividades ha sido, y es, determinante, seguramente porque –como ya señalamos anteriormente- la realización del EEES es considerada como un elemento fundamental para la cohesión y el bienestar en Europa y, por consiguiente, para el futuro de la ciudadanía y la integración europeas.

Vamos a enumerar los principales vínculos de la UE con el proceso de Bolonia, recordando lo que establecen los *Tratados* Comunitarios, las *Resoluciones* principales del Consejo Europeo y las *Comunicaciones* de la Comisión Europea (ver Tabla de Resoluciones y Comunicaciones de la UE sobre la educación superior).

Tanto en el vigente Tratado de Niza (2001) como en el Tratado de Lisboa, cuya entrada en vigor es muy probable que tenga lugar en el año 2010, se señala que la UE dispone de **competencias para apoyar, coordinar o complementar** la acción de los Estados miembros en el ámbito de la educación, si bien queda excluida la homogeneización de las disposiciones legales y reglamentarias de los Estados miembros en materia educativa.

Según se recoge en el artículo 149 del Tratado de Niza (reproducido también en el Tratado de Lisboa), le corresponde a la UE contribuir al desarrollo de una educación de calidad fomentando la **cooperación entre los Estados miembros**, y si fuere necesario, apoyando y completando la acción de éstos en el pleno respeto de sus responsabilidades en cuanto al contenido de las enseñanzas y la organización de su sistema educativo, así como de su diversidad cultural y lingüística. En este mismo artículo se concreta que la acción de la UE se encaminará, precisamente, hacia los elementos característicos del EEES:

- Desarrollar la *dimensión europea* en la enseñanza, especialmente a través del aprendizaje y la difusión de las lenguas de los Estados miembros.
- Favorecer la movilidad de estudiantes y profesores, fomentando en particular el reconocimiento académico de los títulos y de los períodos de estudios.

- Promover la cooperación entre los centros docentes.
- Incrementar el intercambio de información y de experiencias sobre las cuestiones comunes a los sistemas de formación de los Estados miembros.
- Por último, señalando uno de los elementos que justifica que el EEES abarque muchos más países que la propia UE y destacando la importancia de su dimensión exterior, en este mismo artículo se contempla que la UE y los Estados miembros favorecerán la **cooperación con terceros países** y con las organizaciones internacionales competentes en materia de educación y, en particular, con el Consejo de Europa.

Tabla de Resoluciones y Comunicaciones de la UE sobre la educación superior

Institución	Tipo de documento	Tema	Fecha
Consejo	Recomendación (CE) n° 561/98	La cooperación europea para la <u>garantía de la calidad en la enseñanza superior</u>	1998
Consejo	Resolución del Consejo de Lisboa	Conclusiones de la Presidencia (Estrategia de Lisboa)	2000
Comisión	Comunicación (COM (2001) 678 final)	<u>Hacer realidad un espacio europeo de aprendizaje permanente</u>	2001
Comisión	Comunicación (COM (2002) 779 final)	Invertir eficazmente en educación y formación, un imperativo para Europa	2003
Comisión	Comunicación (COM (2003) 68 final).	<u>El papel de las universidades en la Europa del conocimiento</u>	2003

Institución	Tipo de documento	Tema	Fecha
Comisión	Comunicación (COM (2005) 152 final)	<u>Movilizar el capital intelectual de Europa: crear las condiciones necesarias para que las universidades puedan contribuir plenamente a la estrategia de Lisboa</u>	2005
Comisión	Comunicación (COM (2006) 208 final)	<u>Cumplir la agenda de modernización de las universidades: educación, investigación e innovación.</u>	2006
Comisión	Comunicación (COM (2006) 481 final)	<u>Efficiency and equity in European education and training systems</u>	2006
Parlamento y Consejo	Recomendación (Diario Oficial L 64 de 4.3.2006)	Sobre una mayor cooperación europea en la <u>garantía de la calidad de la enseñanza superior</u>	2006
Comisión	Comunicación (COM (2007) 703 final)	<u>Facilitar el aprendizaje permanente para fomentar el conocimiento, la creatividad y la innovación</u>	2007
Comisión	Comunicación	<u>Improving knowledge transfer between research institutions and industry across Europe: Embracing open innovation - Implementing the Lisbon Agenda</u>	2007
Comisión	Comunicación	<u>From Bergen to London. The contribution of the European Commission to the Bologna Process</u>	2007
Consejo	Resolución del Consejo de Lisboa	<u>"Modernización de las universidades para la competitividad de Europa en una economía global del conocimiento"</u>	2007
Comisión	Comunicación (COM (2008) C 111/01)	<u>Establishment of the European Qualifications Framework for lifelong learning</u>	2008

Por lo que respecta a las *Resoluciones* del Consejo Europeo y a las varias *Comunicaciones* de la Comisión Europea, vamos a destacar, siguiendo a Mora (2009: 266-269) cuatro aspectos en los que inciden el Consejo y la Comisión de cara a establecer los pilares para una “modernización” de la educación superior europea como la que propone el proceso de Bolonia: (1) Acercar las universidades a la economía del conocimiento, (2) Reformar la gobernanza, (3) Superar la escasez financiera y (4) Buscar relaciones más estrechas entre las universidades y las empresas.

5.1.1. La Estrategia de Lisboa (agenda 2000): una universidad para una sociedad del conocimiento

Siguiendo la estela del ambicioso plan del Consejo de Lisboa, la Comisión publica un primer documento titulado “*El papel de las universidades en la Europa del conocimiento*” (2003), con el que se propone iniciar un debate entre las universidades y los Estados miembros sobre el papel de aquéllas en el desarrollo de la economía del conocimiento. Se constata que las universidades funcionan en un entorno cada vez más globalizado, en constante evolución, marcado por una creciente competencia para atraer y conservar a los mejores talentos y por la aparición de nuevas necesidades, a las que están obligadas a responder. Sin embargo, las universidades europeas tienen generalmente menos atractivo y medios financieros que las de otros países desarrollados, concretamente las de los Estados Unidos. La cuestión que se plantea consiste en saber si tienen capacidad para competir con las mejores universidades del mundo y garantizar un nivel de excelencia duradero, cuestión que cobra especial actualidad con la perspectiva de la ampliación, teniendo en cuenta la situación a menudo difícil de las universidades de los países candidatos, tanto en lo que se refiere a los recursos humanos como a las dotaciones financieras. Ante este panorama de oportunidades y desafíos, se proclama sin ambages que el nacimiento y el crecimiento de la economía y de la sociedad del conocimiento dependen de la combinación de cuatro elementos interdependientes, a saber, *la producción*

de nuevos conocimientos, su transmisión a través de la educación y la formación, su divulgación a través de las tecnologías de la información y la comunicación y su empleo por medio de nuevos procedimientos industriales o servicios, por lo que las universidades europeas están llamadas a ser los auténticos protagonistas de este nuevo proceso.

Una nueva comunicación de la Comisión, titulada “*Mobilizar el capital intelectual de Europa: crear las condiciones necesarias para que las universidades puedan contribuir plenamente a la Estrategia de Lisboa*” (2005) insistió en recomendar a las universidades europeas: (a) Mejorar su calidad y reforzar su atractivo, (b) Mejorar su gestión (sistemas de gobierno), (c) Aumentar y diversificar su financiación, (d) Aumentar la flexibilidad y diversidad de sus ofertas. Si las partes interesadas (los gobiernos y las universidades) no reaccionan, podría incrementarse el desfase que separa las universidades europeas de sus principales competidores mundiales.

Otro documento de este mismo tenor, “*Cumplir la agenda de modernización de las universidades: educación, investigación e innovación*” (2006^a), insiste en la necesidad de liberar a las universidades del control directo del Estado a fin de mejorar su capacidad de respuesta. “...las universidades deberían tener la libertad y la responsabilidad de establecer sus propias misiones, prioridades y programas en materia de investigación, educación e innovación; de decidir sobre su propia organización y sobre los órganos necesarios para su gestión interna y la representación de los intereses de la sociedad”.

En una resolución sobre la “*Modernización de las universidades para la competitividad de Europa en una economía global del conocimiento*” (2007) el Consejo vuelve a resaltar las principales líneas del proceso de modernización. Afirma textualmente que “el Consejo de la UE invita a los Estados miembros a:

- Modernizar las instituciones de educación superior mediante la concesión de más autonomía y una mayor

rendición de cuentas a fin de que puedan mejorar sus prácticas de gestión, desarrollar su capacidad innovadora y fortalecer su capacidad para modernizar sus programas de estudio.

- Promover la contribución de las instituciones de educación superior a la innovación, el crecimiento y el empleo, así como a la vida social y cultural, alentando a desarrollar y reforzar las alianzas con otros agentes, como el sector privado, instituciones de investigación, las autoridades regionales y locales y la sociedad civil”.

5.1.2. La gobernanza: piedra angular de la reforma

Reformar la gestión, los sistemas de gobierno, es otro de los aspectos clave en este proceso de modernización universitaria. Son necesarias reformas de gran alcance para que las universidades europeas puedan afrontar los retos de la sociedad del conocimiento y la globalización. Sin un cambio en la gestión y el liderazgo de las universidades europeas, en general, éstas no podrán hacer frente a los actuales retos tecnológicos, económicos y demográficos.

A este respecto, hay que volver a citar el documento “*Movilizar el capital intelectual de Europa: crear las condiciones necesarias para que las universidades puedan contribuir plenamente a la estrategia de Lisboa*” (2005), en el que se insiste en la necesidad de :

- *Menos regulación*: “El exceso de regulación de la vida universitaria obstaculiza la modernización y la eficiencia”.
- *Más autonomía*: “En un proceso abierto, competitivo y cambiante, la autonomía es una condición previa para que las universidades puedan responder a la sociedad”.
- *Más liderazgo*: “Dar poder a las universidades para que puedan tomar y aplicar decisiones de manera efectiva con un equipo de gobierno con liderazgo, con la suficiente autoridad y capacidad de gestión, con tiempo

suficiente en el cargo y con amplia experiencia europea e internacional”.

5.1.3. La financiación: superar la escasez

El total (público y privado) de la inversión en educación superior en la UE es el 1,3 por 100 del PIB, frente al 2,8 por 100 en Estados Unidos y el 2,5 por 100 en Canadá. Los tres países de la UE con mayor gasto son Dinamarca (2,8 por 100), Suecia (2,3 por 100) y Finlandia (2,1 por 100). Para corregir este desfase respecto a Estados Unidos, la Comisión Europea ha destacado la necesidad de invertir cada año 150.000 millones de euros suplementarios a escala europea. Considera que una inversión total cercana al 2 % del PIB sería el esfuerzo mínimo para alcanzar los objetivos buscados: mayor competitividad y atractivo a escala mundial, excelencia de la educación y la investigación. Está claro que las reformas necesarias no se pueden lograr dentro de los niveles y las pautas actuales de inversión.

En su documento “*Movilizar el capital intelectual de Europa*”, la Comisión convoca a las universidades a “hacer gala ante todo de una utilización eficaz de los recursos existentes, para poder acceder a una nueva financiación. La financiación suplementaria serviría a alentar la innovación y las reformas para alcanzar un nivel elevado de calidad de la enseñanza, la investigación y los servicios”. La Comisión también plantea la cuestión del aumento de las tasas académicas acompañado de un sistema de ayuda eficaz para los grupos de población con ingresos más bajos y el desarrollo de alianzas duraderas entre la industria y las universidades. Asimismo, “invita a los Estados miembros a colmar el déficit de financiación de la enseñanza superior para el cumplimiento de los objetivos de la Estrategia de Lisboa. La combinación de los distintos tipos de financiación debería variar en función de las tradiciones universitarias de cada Estado miembro. También se trata de fomentar el establecimiento de alianzas entre las empresas y las universidades mediante incentivos fiscales. En cualquier caso, deberá mantenerse un acceso equitativo para todos”.

En “*Cumplir la agenda de modernización de las universidades: educación, investigación e innovación*” (2006a), la Comisión vuelve a recomendar la necesidad de reducir el déficit de financiación y de mejorar su eficiencia, invitando a que la UE se marque el objetivo, dentro de una década, de dedicar al menos el 2 por 100 del PIB (incluyendo financiación pública y privada) a la modernización de la educación superior. Y añade: “Los Estados miembros deben, por tanto, examinar críticamente su actual combinación de tasas de matrícula y los regímenes de ayuda a la luz de su eficiencia real y de la equidad”.

En otra comunicación más específica sobre asuntos financieros –“*Eficiencia y equidad en los sistemas europeos de educación y formación*” (2006b)- la Comisión señala que “ha habido un constante crecimiento en el número de estudiantes y una ampliación de las expectativas puestas en las universidades europeas, pero los niveles de financiación no han aumentado en la misma medida. Al mismo tiempo la expansión del número de estudiantes no ha aumentado la equidad y ha actuado a favor de las personas de grupos socioeconómicos más elevados o de aquellos cuyos padres adquirieron educación superior [...] Como resultado de las desigualdades en el anterior ciclo de enseñanza, los alumnos de entornos desfavorecidos a menudo no alcanzan el nivel de cualificaciones necesarias para acceder a la educación superior. Incluso aquellos que sí pueden suelen ser reacios a considerar la posibilidad de ir a la universidad”.

En esta misma comunicación se vuelve a hablar de las tasas de matrícula, que son, en general, muy bajas en la mayoría de los países de Europa. Y, saliendo al paso de quienes se aferran a las matrículas baratas (para el estudiante) como vía para que los alumnos de entornos desfavorecidos puedan acceder a la universidad, la Comisión afirma lo siguiente: “*El libre acceso a la educación superior no garantiza necesariamente la equidad*. Para fortalecer la eficiencia y la equidad, los Estados miembros deben crear las condiciones e incentivos para generar mayor inversión de fuentes públicas y privadas, incluida, cuando proceda, a través de las tasas de

matrícula, combinadas con medidas de ayuda financiera para las personas desfavorecidas”.

5.1.4. Las universidades y las empresas: en busca de relaciones más estrechas

Para el *European Center for Strategic Management of Universities* (ESMU) está muy claro que la estrecha relación entre universidades y empresas no puede sino beneficiar a ambas, pero es consciente de que en las universidades europeas “falta espíritu emprendedor (*entrepreneurial spirit*), tienen una orientación demasiado académica (*are too academically oriented*) y no se otorga la suficiente prioridad a la adecuación de sus programas a las necesidades del mercado de trabajo (*do not make relevance of their programmes to the needs of the labour market a sufficiently high priority*) (13). A juicio de este Centro, que ha hecho llegar sus recomendaciones a la Comisión Europea y a todas las instituciones de educación superior en Europa, las universidades *are urged to take the lead in developing sustainable partnerships with enterprises, which requires modernizing their governance and mode of operation in order to respond to the needs of society and transfer their knowledge. By producing fully employable students (Bologna Process), promoting entrepreneurship, contributing to the lifelong learning agenda (in retraining the workforce) and transferring their research results, universities can be strong players in the Lisbon Agenda and contribute to economic development*.

Para la Comisión Europea también está muy claro que la modernización de la educación superior pasa por una mayor cooperación universidad-empresa. De hecho, el tema está muy presente en “*El papel de las universidades en la Europa del conocimiento*” (2003) y en “*Cumplir la agenda de modernización para las universidades: educación, investigación e innovación*”(2006a). En el primer documento, al hablar de la

¹³ Ver www.esmu.be University-Enterprise Cooperation: *Building on new challenges from past experiences. Bonn Declaration* (2006).

producción, transmisión y aplicación de los nuevos conocimientos, base de la sociedad del conocimiento, se afirma que “las universidades son únicas en este sentido, ya que participan en todos estos procesos a través del papel fundamental que desempeñan en los ámbitos de la investigación y la explotación de sus resultados (gracias a la cooperación industrial y el aprovechamiento de las ventajas tecnológicas), la educación y la formación (en particular, la formación de los investigadores) y el desarrollo regional y local, al que pueden contribuir de manera significativa”. También se hace algunas preguntas: ¿Cómo hacer que las universidades contribuyan mejor a las necesidades locales y regionales? ¿Cuáles son las mejores estrategias para establecer una cooperación más estrecha entre las universidades y las empresas que garantice una mejor difusión y explotación de nuevos conocimientos en la economía y en la sociedad en general?

El segundo de los documentos citados (2006a) señala la “insuficiencia de la explotación del conocimiento producido y la falta de vinculación con la comunidad empresarial” y el “enorme déficit de financiación en la educación superior, así como en la investigación, debido principalmente a las contribuciones mucho más pequeñas (que en otros países) de los hogares y de la industria”; y recomienda que las universidades deben “adquirir cada vez más peso económico, y ser capaces de responder mejor y más rápidamente a las demandas del mercado y de establecer asociaciones que aprovechen el conocimiento científico y tecnológico. Para ello deben reconocer que su relación con la comunidad empresarial reviste una importancia estratégica y forma parte de su compromiso de servicio al interés público [...] También pueden hacer que los programas de educación y formación sean más pertinentes, ofreciendo a los alumnos y a los investigadores colocaciones en empresas, y pueden mejorar las perspectivas profesionales de los investigadores en todas las etapas de su carrera sumando a la pericia científica capacidades empresariales. Los lazos con la empresa pueden aportar una financiación adicional”.

5.2 LA ASOCIACIÓN EUROPEA DE UNIVERSIDADES (EUA)

La Asociación Europea de Universidades (*European University Association*:–EUA) es uno de los organismos más influyentes de la educación superior europea. Reúne a cientos de universidades de 46 países distintos. Se constituyó en marzo de 2001, precisamente, en la ciudad española de Salamanca, mediante la unión de la *Association of European Universities* (CRE) y la *Confederation of European Union Rectors' Conferences* (CRCE). Su finalidad es ser un “foro específico de cooperación y puesta al día de las últimas tendencias en educación superior y estrategias de investigación”. Y, en efecto, asume la responsabilidad de documentar, evaluar e impulsar los avances del Proceso de Bolonia.

Son especialmente relevantes sus **Informes de tendencias** (*Trends*), sus **Declaraciones políticas** y sus **Policy Positions** sobre la educación superior en Europa y la marcha del Proceso de Bolonia. La publicación de estos documentos se hace coincidir normalmente con las reuniones bienales de los ministros de Educación de los estados promotores del EEES.

Desde el año 1999, los documentos **Trends in European Higher Education** evalúan los cambios que se van produciendo en los sistemas europeos de educación superior y, de este modo, van marcando la evolución del proceso de integración educativa europea. Hasta ahora se han publicado cinco informes, que pueden fácilmente consultarse y descargarse de la web:

- **Tendencias I** (Bolonia): *Trends in Learning Structures in Higher Education* 1999 (pdf inglés)
- **Tendencias II** (Praga): *Trends in Learning Structures in Higher Education* 2001 (pdf inglés)
- **Tendencias III** (Berlín): *Progreso hacia el Espacio Europeo de Educación Superior*, julio 2003 (pdf inglés y castellano).
- **Tendencias IV** (Bergen): *Universidades Europeas, puesta en práctica en Bolonia*, mayo 2005 (pdf inglés y castellano)
- **Tendencias V** (Londres): *Universities shaping the European Higher Education Area*, marzo 2007 (pdf inglés y castellano).

El VI Informe está en proceso de elaboración, estando prevista su publicación en la Convención de la EUA en Viena, en marzo de 2010. Sus hallazgos y conclusiones contribuirán al debate sobre los logros de los diez años del Proceso de Bolonia, así como sobre los retos pendientes y las prioridades a tener en cuenta para el futuro. Al igual que los Informes precedentes, está siendo objeto de discusión en todas las universidades europeas, en los Ministerios de Educación superior y en otras instituciones interesadas en la educación superior europea. Cabe mencionar que el V Informe contó con la colaboración de más de 900 instituciones europeas de educación superior, que contestaron un amplio cuestionario y que, en muchos casos, acogieron la visita de los equipos investigadores. Así es como se elaboran estos informes y de ahí que constituyan una excelente y amplia base de datos acerca de la educación superior y la investigación en Europa.

También son importantes las *EUA Political Declarations*, como son las siguientes:

- **Salamanca Convention 2001: *The Bologna Process and the European Higher Education Area. Perfilando el espacio europeo de enseñanza superior*** (pdf en castellano).
- **Graz Declaration (2003): *Forward from Berlin: the role of universities Después de Berlín, el papel de las universidades*** (pdf en castellano).
- **Glasgow Declaration (2005): *Strong Universities for a Strong Europe. Universidades fuertes para una Europa fuerte*** (pdf en castellano).
- **Lisbon Declaration (2007): *Europe's Universities beyond 2010: Diversity with a Common Purpose. Las universidades de Europa más allá de 2010: diversidad con un propósito común*** (pdf en castellano).
- **Prague Declaration (2009): *European Universities: Looking forward with confidence. Las universidades europeas: mirando al futuro con confianza*** (pdf en castellano).

En esta última Declaración –en la que vamos a detenernos ampliamente, por reflejar la posición más actual de

la EUA- las universidades europeas abordan el tema “*Retos mundiales: estrategias europeas para las universidades europeas*”; pero también hablan de la crisis económica y su impacto. Por eso, la primera parte de la declaración es un mensaje a los líderes políticos y a las fundaciones donantes internacionales: “*Combatir la crisis económica mundial, invirtiendo en educación superior e investigación*”. Los argumentos de este mensaje son los siguientes:

- ***Las universidades son cruciales para el futuro de Europa:*** “Mediante una educación basada en la investigación, en todos los niveles, nos ocupamos de proporcionar las habilidades y competencias de alto nivel y el pensamiento innovador que necesitan nuestras sociedades modernas y de las que depende su desarrollo económico, social y cultural. Aspiramos a metas a largo plazo a la vez que asumimos nuevas tareas y proporcionamos soluciones a los problemas actuales”.
- ***Las universidades son motores de la recuperación económica:*** “Aspirando a la excelencia en la docencia, la investigación y la innovación, mediante una amplia oferta de oportunidades a diversos grupos de estudiantes, y proporcionando un entorno óptimo de creatividad para los jóvenes investigadores con talento que Europa necesita, las universidades son cada vez más cruciales para el futuro crecimiento de Europa y para la consolidación de su sociedad del conocimiento. Contamos con ciudadanos con una muy buena formación y flexibles, capaces de responder a un mercado laboral cambiante y que gozan de la capacidad investigadora necesaria para poder hacer de Europa un lugar más creativo e innovador y, por lo tanto, más competitivo, de modo que nos hallamos bien situados para poder encontrar las respuestas que requieren los retos mundiales del siglo XXI”.
- ***La educación superior y la investigación necesitan un paquete de estímulo en Europa:*** “En calidad de instituciones fundamentalmente públicas sirviendo al bien común y que forman a casi la mitad de la población

Europea, las universidades son, ahora más que nunca dadas las circunstancias actuales, cruciales para la futura evolución del continente. Lo mismo se puede decir del apoyo público a la educación superior y la investigación: cuando falla el apoyo privado y flaquean los negocios, la financiación pública es esencial para poder garantizar la continuidad. Europa no se puede permitir correr el riesgo de perder una generación de ciudadanos extremadamente bien preparados ni un grave descenso en la actividad investigadora e innovadora. Esto se traduce en redoblar los esfuerzos para poder alcanzar la cuota que se fijó en Barcelona de invertir un 3% en investigación y desarrollo (lo cual implica más de 700.000 nuevos investigadores) y al menos un 2% del PIB en educación superior, tal y como propuso la Comisión Europea”.

Las universidades europeas urgen a los líderes políticos para que hagan este esfuerzo inversor en educación superior e investigación, emulando lo que ha hecho Estados Unidos. Este apoyo es crucial para el desarrollo dinámico del EEES y de EEI y, además “fomentará la solidaridad europea y actuará como contrapeso frente al nacionalismo y el proteccionismo que actualmente están creciendo peligrosamente en territorio europeo, garantizando así que Europa emerge fuerte, con una gran capacidad de recuperación y mirando al futuro desde el actual momento de crisis”. Como símbolo de este mirar y pensar de cara al futuro, y también como símbolo de compromiso y de solidaridad, la EUA recomienda las siguientes medidas:

- *Invertir en la actual generación de jóvenes investigadores.* “Europa no debe sacrificar una generación de jóvenes investigadores: se necesita un programa de estímulo para todo el continente que permita crear oportunidades e incentivos con el fin de mantener dentro de la carrera investigadora a todos los jóvenes investigadores europeos siguiendo el ejemplo de programas adoptados a escala nacional, como por ejemplo en Holanda. Ello requiere una serie de nuevas vías de financiación

notablemente más altas y que puedan ser disfrutadas por los jóvenes investigadores a todos los niveles: a través del Consejo Europeo de Investigación (*European Research Council*), que puede desempeñar un papel aún de mayor alcance a la hora de promover la excelencia de la actividad investigadora europea siempre y cuando se aumente su financiación; a través de los programas marco de investigación de la Comisión Europea y mediante acciones a nivel nacional y regional que garanticen los derechos de jubilación, seguridad social y transferencia para poder así favorecer una movilidad intraeuropea equilibrada en lo que a carrera profesional se refiere. En contrapartida, como universidades que somos, nos comprometemos a mejorar las perspectivas profesionales de los jóvenes investigadores y a fomentar la implementación de los principios de la Recomendación de la Comisión Europea relativa a la *Carta Europea del Investigador* y al *Código de conducta para la contratación de investigadores*”.

- *Explotar el potencial en desuso, comprometiéndonos con el aprendizaje continuo en toda Europa, implantándolo y financiándolo para poder alcanzar las metas fijadas en el documento de las universidades europeas sobre el aprendizaje permanente (Charter on Lifelong Learning), para proporcionar reciclajes formativos y ampliar las competencias profesionales, a la vez que se tiende una mano a aquellos ciudadanos experimentados que quieren ingresar en la Universidad por vez primera. Todo ello requiere de un trabajo conjunto con gobiernos y empresas, para así poder desarrollar y financiar los incentivos apropiados, por ejemplo redirigiendo los beneficios del desempleo para cubrir los costes de aquellos que vuelven a la Universidad. A nivel europeo habría que emplear también fondos sociales y estructurales para apoyar tales medidas.*
- *Renovar las instalaciones universitarias y las infraestructuras de los campus para apoyar la educación superior y la investigación a la vez que se estimula la*

economía y se fomenta el empleo en otros sectores, como la construcción. El programa propuesto, financiado mediante concursos públicos a nivel europeo, debería ser complementario a las oportunidades ya existentes que ofrece el Banco Europeo de Inversiones (EIB en sus siglas en inglés) y estar ligado al uso de fondos estructurales como un modo de apoyar la renovación y actualización de las infraestructuras docentes e investigadoras en las universidades, sobre todo en los nuevos países miembros.

“Sería un error cortar el gasto público y privado en educación e investigación en la actual crisis económica, puesto que podría tener un “impacto negativo directo” en el crecimiento futuro. “Invertir más en educación e investigación ayudará a que Europa salga de la crisis con mayor rapidez y en mejor estado de forma”, declaró José Manuel Durao Barroso en esta reunión de la EUA en Praga.

La segunda parte de la comunicación expone DIEZ MEDIDAS DE ÉXITO PARA LAS UNIVERSIDADES EUROPEAS EN LA PRÓXIMA DÉCADA; medidas que han de adoptarse para que las universidades puedan ejercer sus principales tareas docentes e investigadoras:

1. *Ampliar las oportunidades de participación en la educación superior* y las de completar con éxito los estudios, haciendo del aprendizaje permanente una realidad, con estudiantes universitarios de nuevos perfiles, garantizando las posibilidades de continuar aprendiendo a lo largo de la vida y prestando una especial atención a los logros y éxitos individuales.
2. *Mejorar las carreras investigadoras*, con transparencia en los procesos de contratación y promoción y otorgando más independencia a los jóvenes investigadores en su período postdoctoral y por lo tanto mejorando la calidad y el atractivo globales de la carrera investigadora, a la vez que se extrae el máximo rendimiento de la actividad investigadora en las universidades.

3. *Proporcionar programas de estudios relevantes e innovadores*, mediante el refuerzo de la función docente de las universidades, manteniendo la reforma curricular mediante la introducción de nuevos enfoques en la docencia, ofreciendo vías flexibles para el aprendizaje adaptadas a las necesidades de toda la variada gama de estudiantes y garantizando que los titulados del mañana, incluidos los que lleguen al mercado laboral con el título de grado, posean las habilidades y competencias necesarias para que puedan ser contratados en un mercado laboral muy cambiante.
4. *Desarrollar distintos perfiles institucionales de investigación*, estimulando una rica variedad de entornos singulares con enfoques interdisciplinares que aborden los retos mundiales del siglo XXI, desarrollando proyectos temáticos, apoyados por financiación competitiva, y fortalecidos por mecanismos de cooperación entre redes y agrupaciones regionales a nivel europeo.

Para una Universidad fuerte y flexible en busca de la excelencia en sus diferentes funciones, esto también implica:

5. *Dar forma, reforzar e implantar la autonomía*: las universidades necesitan un refuerzo en su autonomía para poder servir mejor a la sociedad y, en especial, precisan unos marcos legales que permitan a los líderes universitarios diseñar eficazmente estructuras internas, seleccionar y formar a su personal, crear programas académicos y emplear recursos económicos, todo ello de acuerdo a la misión institucional y el perfil específicos de cada universidad.
6. *Incrementar y diversificar los ingresos*. Para poder ser sostenibles económicamente, es necesario implantar prácticas sólidas de contabilidad que identifiquen claramente los costes totales de todas las actividades, diversificar la cartera de ingresos y asegurar una financiación pública adecuada, proporcionando, por lo tanto, las bases que cubrirán los principales cometidos de la Universidad a largo plazo.

7. *Aumentar la calidad y mejorar la transparencia*, asumiendo plenamente las responsabilidades que se derivan del compromiso de calidad adquirido por las universidades y proporcionando información fidedigna, tanto a los estudiantes como a los patrones y los empresarios, sobre la misión institucional, las actividades y los resultados obtenidos.
8. *Promover la internacionalización*, aumentando la colaboración mundial, la formación de alianzas y nuestra presencia más allá de Europa como una de las prioridades de un número constantemente creciente de universidades con diferentes objetivos, para así poder asegurar la presencia estratégica de la Universidad y favorecer una perspectiva internacional, tanto entre los estudiantes como entre el personal y, sobre todo, en los tiempos actuales de crisis económica mundial, demostrando así una solidaridad y cooperación activas.
9. *Aumentar y mejorar la calidad de la movilidad*, desarrollando estrategias institucionales coherentes, proporcionando oportunidades estructuradas y eliminando los obstáculos existentes para la movilidad del alumnado, del profesorado, del personal de administración y servicios y de los investigadores en todas las etapas de su carrera; abarcando la movilidad entre sectores, instituciones y a nivel internacional como un modo de mejorar el desarrollo personal, académico y profesional, y enriqueciendo las habilidades transferibles, tales como las lingüísticas.
10. *Desarrollar alianzas* para fortalecer los diferentes cometidos de las universidades, teniendo en cuenta las necesidades de los distintos sectores en el desarrollo curricular, la colaboración en las tareas investigadoras y las actividades de innovación y, sobre todo, adoptando modelos de innovación abierta (*open innovation*) para la colaboración entre universidad y empresa basados en una buena gestión de proyectos y en una mejora de la gestión de la propiedad intelectual que tenga en cuenta adecuadamente los respectivos intereses.

Tenemos, en tercer lugar, las *Policy Positions* de la EUA, que abarcan una amplísima gama de cuestiones sobre las que la EUA se ha ido pronunciando desde el año 2002 hasta el momento presente, como pone de manifiesto esta lista que se encuentra en la propia página web de la EUA:

2002: *More Research for Europe – Towards 3% of GDP.*

2003: *EUA Policy Paper concerning the establishment of a European Research Council*

Response to the Communication from the Commission “The Role of Universities in the Europe of Knowledge”

EUA Response to the EU Consultation Document on the Future Development of the European Union Education, Training and Youth Programmes after 2006

The Role of Universities in Shaping the Future of Europe - EUA Statement to the European Convention

2004: *EUA Response to the EC Communication “Science and Technology, the key to Europe’s future - Guidelines for future European Union policy to support research”*

EUA Recommendation on the Role of ECTS in the Elaboration of a European Qualifications Framework (EQF)

EUA/CUIB Declaration of Guadalajara of the Universities of Europe, Latin America and the Caribbean

EUA Statement on the Research Role of Europe’s Universities

EUA’s QA Policy Position in the context of the Berlin Communiqué

2005: *EUA’s Position on the Development of a European Qualifications Framework for Lifelong Learning*

EUA Statement on the Public Consultation on the Idea of Establishing a European Institute of Technology (EIT)

2006: *Final conclusions of the Bologna seminar on Doctoral Programmes: “Matching Ambition with Responsibilities and Resources”*

Comments on the European Commission's new Communication on the European Institute of Technology: Further Steps Towards its Creation

An International Agenda for EUA

EUA/CUIB Asturias Declaration

EUA Statement on FP7 Rules of Participation proposals for support rates and cost models

EUA Policy Position on the European Commission's "Communication to the European Council on the European Institute of Technology (EIT)"

A Vision and Strategy for Europe's Universities and the European University Association

Conclusions and Recommendations for Action adopted by participants in the meeting "Strengthening Higher Education and Research in South East Europe - Priorities for Regional and European Cooperation"

2007: *The Banff Principles on Graduate Education - agreed by EUA*

EUA Response to Commission's "Green Paper" consultation on the European Research Area

EUA Policy Position on Quality

EUA Policy Position on the European Commission's proposals for a European Qualification Framework for Lifelong Learning (EQF-LLL) and the European Commission staff working document on a European Credit System for Vocational education and Training (ECVET)

2008: *Bologna post 2010.*

European Universities' Charter on Lifelong learning.

Recommendations from the EUA Working Group on Open Access adopted by the EUA Council on the 26th of March 2008 (University of Barcelona, Spain).

5.3 El Proyecto Tuning Educational Structures in Europe (TUNING)

En el verano de 2000, dentro del amplio contexto de reflexión sobre la educación superior que se iba imponiendo como consecuencia del acelerado ritmo del cambio de la sociedad y ante el reto planteado por Bolonia, un grupo de universidades europeas elaboró un proyecto piloto denominado «*Tuning Educational Structures - Sintonizar las estructuras educativas de Europa*», con el objetivo, como su nombre indica, no de "uniformar" los sistemas educativos europeos, sino de ir "afinándolos" o "sintonizándolos". Vale la pena traer a colación la amplia explicación del término que se ofrece en una de sus publicaciones: "Se ha escogido el nombre *Tuning* para el proyecto, para reflejar la idea de que las universidades *no están buscando* la armonización de sus programas o cualquier otra clase de currículo europeo unificado, normativo o definitivo sino simplemente puntos de acuerdo, de convergencia, y entendimiento mutuo, y por lo que supone de puesta a punto de la universidad europea frente al reto de Bolonia. La protección de la rica diversidad de la educación europea ha sido fundamental en el proyecto *Tuning* desde sus comienzos y el programa bajo ningún aspecto busca restringir la independencia de académicos o especialistas o perjudicar la autoridad local o nacional. Los **objetivos** son completamente diferentes: *Tuning* busca puntos comunes de referencia. La centralidad del logo del «Tuning», sobre fondo azul europeo que lo enmarca, la tiene la letra «U» que recuerda el diapason que es el que sirve para afinar los instrumentos musicales. También significa la centralidad de la Universidad en el proyecto. Es una «U» diversa pero coordinada, con movimiento acordado en puntos, pero clara, abierta, dinámica y multicolor".

Así es como nació este Proyecto, que contó desde el principio con la colaboración de la EUA y con el apoyo económico de la Comisión Europea en el marco del programa Sócrates-Erasmus y al que pronto se sumaron unas 100 instituciones europeas de educación superior, siendo

coordinado por las universidades de Deusto (España) y Groningen (Holanda). En sucesivas fases de dos años cada una (2001-2002, 2003-2004, 2005-2006, 2007-2008 y la actual 2009-2010), Tuning ha ido abordando los temas principales del proceso de construcción del EEES, utilizando las experiencias acumuladas en los programas Erasmus y Sócrates desde 1987, sobre todo lo concerniente al Sistema Europeo de Transferencia y Acumulación de Créditos (ECTS).

Ahora bien, *Tuning* no se centra en los sistemas educativos sino en las *estructuras* y el *contenido de los estudios*. Mientras que los sistemas educativos son antes que todo responsabilidad de los gobiernos, las estructuras educativas y el contenido lo son de las instituciones de educación superior. Como consecuencia de la Declaración de Bolonia, los sistemas educativos de la mayoría de los países europeos entran en un proceso de transformación y a las instituciones de educación superior se les plantea una inmensa tarea: la de diseñar y elaborar o, si se prefiere, rediseñar unas titulaciones y planes de estudio que reúnan las siguientes características:

- Permitir la *movilidad* de los profesionales (empleabilidad).
- Estar focalizados en los *resultados* del aprendizaje.
- Ser *flexibles*, de suerte que los resultados puedan alcanzarse por caminos diversos.
- Ser capaces de ofrecer a los estudiantes la posibilidad de *gestionar el conocimiento*.
- Usar un lenguaje comprensible que permita el *diálogo* con la sociedad a través de una consulta permanente y dinámica.

De este modo, se podrá ir construyendo (nótese el gerundio de *tuning*) el espacio común de educación superior compatible, comparable y competitivo que demandan los estudiantes, cuya creciente movilidad requiere información fiable y objetiva sobre la oferta de programas educativos y también los empleadores dentro (y fuera) de Europa, que exigen información confiable sobre lo que significa en la

práctica una capacitación o un título académico determinado. Se irá logrando, de este modo, un sistema basado en competencias y resultados del aprendizaje y centrado en el estudiante.

Nos encontramos aquí con algunos de los conceptos básicos que van a ser la clave (y también la gran manzana de la discordia) de este sistema que va a ir perfilando *Tuning* para el diseño, la construcción y la evaluación de las titulaciones: *resultados de aprendizaje, competencias y ECTS*. *Tuning* distingue entre “resultados del aprendizaje” y “competencias”, con el fin de diferenciar los papeles de los actores más importantes: el cuerpo docente y los estudiantes. Los resultados del aprendizaje propios de un proceso de aprendizaje son formulados por los profesores (aunque no se excluye la participación de algún representante de los estudiantes); las competencias las adquiere o desarrolla el estudiante a lo largo del proceso de aprendizaje. En otras palabras:

- Los *resultados del aprendizaje* son formulaciones de lo que el estudiante debe conocer, comprender o ser capaz de demostrar tras la finalización del proceso, corto o largo, de aprendizaje. Pueden estar referidos a una sola unidad o módulo del curso o a un período de estudios, por ejemplo un programa de primer, segundo o tercer ciclo. Los resultados del aprendizaje especifican los requisitos mínimos para la concesión de un crédito.
- Las *competencias* representan una combinación dinámica de *conocimientos, comprensión, habilidades y capacidades*. La promoción de estas competencias es el objeto mismo de los programas educativos. Cobran forma en varias unidades del curso y son evaluadas en diferentes etapas.

Las *competencias* –que nunca son entendidas como “camisas de fuerza”, sino como “puntos de referencia” que deben ser satisfechos– se pueden dividir en dos tipos: competencias *genéricas*, que en principio son independientes del área de estudio (de ahí que se las denomine también

“habilidades transferibles”) (14) y competencias *específicas* para cada área temática. Las competencias se obtienen normalmente durante diferentes unidades de estudio y por tanto pueden no estar ligadas a una sola unidad. Sin embargo, es muy importante identificar en qué unidades se enseñan las diversas competencias para asegurar una evaluación efectiva y una calidad. Esto quiere decir que las competencias y los resultados del aprendizaje deberían corresponder a las cualificaciones últimas de un programa de aprendizaje. Las competencias y los resultados de aprendizaje permiten flexibilidad y autonomía en la construcción del currículo y, al mismo tiempo, sirven de base para la formulación de indicadores de nivel que puedan ser comprendidos internacionalmente.

ECTS

Una de las principales innovaciones de *Tuning* ha sido la de vincular estrechamente los resultados del aprendizaje, las competencias y los créditos basados en el trabajo del estudiante. Para ello tuvo que redefinir el primitivo Sistema Europeo de Transferencia de Créditos en un nuevo Sistema Europeo de Transferencia y *Acumulación* de Créditos, en el que los créditos ya no posean un valor relativo, sino absoluto, y estén vinculados a resultados de aprendizaje. En el nuevo sistema ECTS, la concesión de créditos depende de que se hayan alcanzado íntegramente los resultados de aprendizaje definidos para una unidad o módulo. La filosofía y sus rasgos característicos figuran expuestos en el documento “*Estructuras educativas, resultados de aprendizaje, trabajo del estudiante y cálculo de créditos ECTS*”, que constituye la base

¹⁴ *Tuning* distingue tres tipos de competencias genéricas: *instrumentales* (capacidades cognitivas, metodológicas, tecnológicas y lingüísticas); *interpersonales* (capacidades individuales tales como habilidades sociales -interacción y cooperación sociales-; y *sistémicas* (capacidades y habilidades relacionadas con sistemas globales -combinación de comprensión, sensibilidad y conocimientos- para ello es preciso adquirir previamente competencias instrumentales e interpersonales.

de la nueva Guía de usuarios ECTS, publicada por la Comisión Europea en el verano de 2004 (15).

Estos son los grandes temas de los que va ocupándose progresivamente *Tuning*, estableciendo grupos de trabajo por áreas temáticas. A nivel organizativo, para la primera fase (2000-2002) se estableció un *Círculo Interno* y un *Círculo Externo* de instituciones. El *Círculo Interno* estaba formado por cinco de los así llamados grupos de áreas temáticas, *Administración de Empresas, Educación, Geología, Historia y Matemáticas* que incluía un total de 76 instituciones de educación superior. Dos redes temáticas, *Física y Química*, trabajaron juntas estrechamente con el proyecto como grupos seis y siete, lo que suma alrededor de 100 instituciones, representantes de todos los países miembros de la UE y de algunos no miembros. Además de los siete grupos de área temática, estaban representados en el *Comité de Dirección* del proyecto los llamados *grupos de sinergia*. Estos son: *Lenguas, Desarrollo Humanitario, Derecho, Medicina, Ingenierías y Ciencias Veterinarias*. Un experto y un coordinador por área fueron responsables de cada uno de los siete grupos de las áreas temáticas. El *Círculo Externo de Tuning* lo constituyeron instituciones interesadas en el proyecto, pero que no habían podido ser participantes activos como lo eran los miembros del *Círculo Interno*. *Tuning* mantuvo a este grupo informado sobre todos los avances importantes del proyecto.

La metodología *Tuning*

Más importante que estos aspectos organizativos es la *metodología* diseñada por *Tuning* para lograr la transformación de la educación superior europea conforme a lo diseñado por Bolonia. *Tuning* establece cinco líneas para organizar la discusión en torno a las áreas de conocimiento: 1) Competencias genéricas (académicas de carácter general); 2) Competencias específicas de cada área; 3) La función de ECTS como un sistema de transferencia y acumulación; 4) Enfoques de aprendizaje, enseñanza y evaluación y 5) La función de la

¹⁵ ECTS User's Guide:
http://europa.eu.int/comm/education/socrates_ects.html

promoción de la calidad en el proceso educativo (insistiendo sobre sistemas basados en una cultura de la calidad institucional interna). En la primera fase del proyecto *Tuning* el énfasis recayó sobre las tres primeras líneas. La cuarta y quinta línea tuvieron un papel central en la segunda fase del proyecto (2003-2004). La tercera fase se concentró en el tercer ciclo (doctorado), así como en el desarrollo de estrategias para poner en práctica el planteamiento *Tuning* en instituciones de educación superior tanto en general como en disciplinas en particular.

Cada línea ha sido desarrollada de acuerdo con un proceso definido con antelación. De entrada, empezó por actualizarse la información sobre el estado de cosas a nivel europeo. Luego se reflexionó sobre dicha información, que fue objeto de debate en el seno de grupos de expertos en las diferentes áreas de conocimiento. Ha sido el trabajo de estos grupos, validado por las respectivas redes europeas, el que ha procurado una perspectiva, contexto y conclusiones que cabe considerar válidos a nivel europeo. Juntas, las cinco líneas de acercamiento permiten que las universidades puedan “armonizar” sus planes de estudio sin perder su autonomía, viendo al mismo tiempo estimulada su capacidad de innovación.

El modelo *Tuning*

A continuación, *Tuning* desarrolló un modelo de diseño, implantación e impartición de planes de estudios que se pudiera ofrecer en el seno de una institución o, de manera combinada, en dos o más instituciones. En el proceso de diseño de un programa de estudios, fuera este un programa local o un programa integrado o un título conjunto (internacionales), se identificaron las siguientes etapas principales:

1. *Cumplimiento de las condiciones básicas:*

Para todos los programas de estudios:

- ¿Se ha identificado la necesidad social que se tiene del programa a nivel regional, nacional o europeo? ¿Se ha hecho tal cosa consultando a las partes interesadas: empleadores, profesionales y organismos profesionales?

- ¿Tiene el programa el suficiente interés desde un punto de vista académico? ¿Se han identificado los puntos de referencia comunes?
- ¿Se dispone de los recursos necesarios para el programa dentro de la institución o instituciones (asociadas) implicadas o, si hubiere lugar para ello, fuera de ellas?

Para programas internacionales de titulación ofrecidos por más de una institución:

- ¿Se han comprometido lo suficiente las instituciones implicadas? ¿De qué modo: mediante un convenio (oficial) o una alianza estratégica?
- ¿Se tienen garantías suficientes de que el programa será reconocido a efectos legales en los diferentes países?
- Se ha llegado a un acuerdo sobre la extensión del programa que vaya a diseñarse en términos de créditos ECTS basados en el trabajo del estudiante?

2. *Definición del(os) perfil(es) profesional(es)* conducente(s) al título, estableciendo las competencias más relevantes para cada uno de ellos, conjugando lo común para el reconocimiento académico y lo diverso (las especificidades).
3. Descripción de los *objetivos* del programa y de los resultados de aprendizaje (en términos de conocimientos, comprensión, habilidades y capacidades) que deberán cumplirse.
4. Identificación de las *competencias genéricas* (y su relevancia para un mundo cambiante) y específicas (resaltando su valor identitario) de cada área temática.
5. Traducción al *plan de estudios*: contenido (temas que habrán de cubrirse) y estructura (módulos y créditos).
6. Traducción a *unidades y actividades educativas* para alcanzar los resultados de aprendizaje definidos.
7. Definición de los *enfoques de enseñanza y aprendizaje* (tipos de métodos, técnicas y formatos) y de los métodos

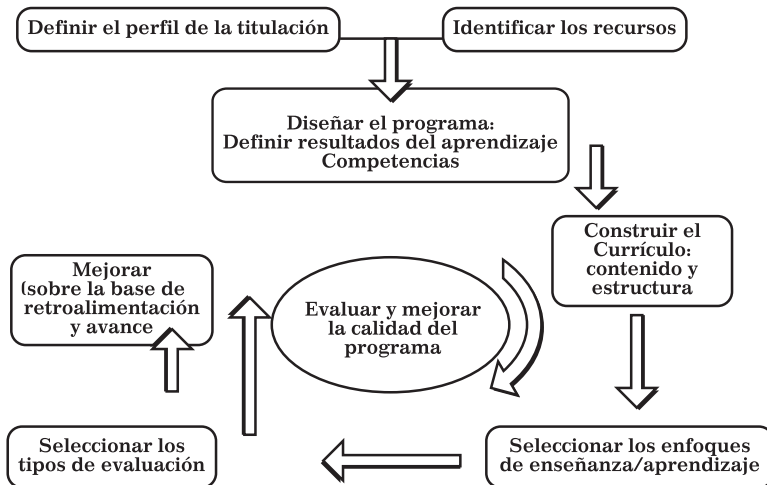
de evaluación (en caso necesario, desarrollando el material didáctico).

8. Desarrollo de un *sistema de evaluación* concebido para incrementar de modo constante su calidad.

En el diagrama “Ciclo de desarrollo dinámico de la calidad Tuning” puede apreciarse una visión panorámica de este modelo.

Cuanto hemos tenido que trabajar en la elaboración de las Memorias para la solicitud de titulaciones a la ANECA, sabemos algo de la complejidad que entraña este modelo y seguramente hemos soñado, más de una vez y no precisamente en una atmósfera de gran armonía, con las palabras “competencias”, “resultados del aprendizaje”, ECTS y todos los instrumentos de la orquesta *Tuning*.

CICLO DE DESARROLLO DINÁMICO DE LA CALIDAD TUNING



Tuning y el Marco Europeo de Cualificaciones (EQF)

Otra colaboración del Proyecto *Tuning* con el proceso de Bolonia es la relativa al desarrollo del Marco Europeo de Cualificaciones (EQF en sus siglas en inglés, de *European Qualifications Framework*), iniciativa propuesta por el Grupo de Seguimiento de Bolonia (Bergen, 2005) y en cuyo desarrollo también colabora el grupo informal de expertos en educación superior, conocido como *Iniciativa Conjunta sobre Calidad* (ICC o por sus siglas en inglés JQI), que elaboró un conjunto de criterios para distinguir amplia y claramente entre los distintos ciclos, criterios que comúnmente se conocen como *descriptores de Dublín*. Desde un principio se constató que ICC y *Tuning* se complementaban: ICC se centra en la capacidad de comparar los ciclos en términos generales, mientras que *Tuning* pretende describir programas de titulaciones de ciclo a nivel de disciplinas. Uno de los principales objetivos de las tres iniciativas (EQF, ICC y *Tuning*) es incrementar la transparencia de la educación superior en Europa, sirviendo de guía para construir marcos nacionales de titulaciones basados tanto en los resultados del aprendizaje y las competencias como en créditos.

Logros de *Tuning*

El proyecto *Tuning* se muestra firmemente convencido de haber aportado algunas contribuciones importantes al debate universal, no sólo europeo, sobre la educación superior:

- Promover el uso del concepto de “competencias” (incluyendo los resultados del aprendizaje).
- Haberlo convertido en un concepto operativo, al distinguir entre competencias “genéricas” y competencias “específicas” de cada materia.
- Desarrollar conjuntos de competencias específicas presentadas en plantillas comunes (sumarios de resultados).
- Llamar la atención sobre la relevancia de las competencias genéricas para el empleo y la ciudadanía.
- Haber desarrollado un lenguaje universalmente comprendido (o, tal vez mejor, comprensible).

- Promover el concepto de créditos basados en el trabajo relacionándolo con el concepto de resultados del aprendizaje y competencias. *Tuning* pretende haber mostrado que al igual que las competencias y los resultados del aprendizaje, los créditos basados en el trabajo del estudiante son conceptos utilizables universalmente. No están limitados a una nación o un continente. Pueden servir en todas partes para medir el volumen o nivel del aprendizaje.

Ampliación de *Tuning*

Estos convencimientos son los que han llevado al proyecto *Tuning* a ampliar progresivamente sus áreas de trabajo y a emprender un camino de internacionalización que no conoce límites. Desde el año 2003, en efecto, está en marcha *Tuning América Latina*, “un espacio de reflexión de actores comprometidos con la educación superior que, a través de la búsqueda de consensos, avanza en el desarrollo de titulaciones fácilmente comparables y comprensibles de forma articulada en toda América Latina”. Participan universidades latinoamericanas (más de 180, en 2006) y universidades europeas. Hay Centros Nacionales *Tuning* en casi todos los países latinoamericanos 18, en 2006). Sus objetivos son similares al *Tuning* europeo: sintonizar con el mundo actual, armonizando los diferentes programas y titulaciones entre las universidades latinoamericanas y teniendo como referente la construcción de un sistema universitario comparable a nivel latinoamericano, europeo y mundial. Sus líneas de trabajo son también similares (competencias genéricas y específicas, enfoques de la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación, créditos académicos, calidad y transparencia) en diferentes grupos de trabajo por áreas temáticas (Administración, Educación, Matemáticas, Derecho, Medicina, etc.).

Pero no se detiene aquí el impulso de *Tuning*. Hay también un *Tuning* Rusia y ya se ha empezado a recorrer el camino que permita hablar pronto de un *Tuning* América del Norte, un *Tuning* Australia y un *Tuning* África.

5.4 LOS ESTUDIANTES EUROPEOS

Los estudiantes universitarios europeos han sido también, desde el principio, actores atentos y críticos del proceso de Bolonia. La mayoría de sus asociaciones y sindicatos nacionales –unos 50- están organizados bajo el paraguas de ESU (*European Students Union*) o ESIB (*National Unions of Students in Europe*), que representa a unos 11 millones de estudiantes de 37 países europeos. Su finalidad es defender y promover los intereses educativos, sociales, económicos y culturales de los estudiantes a nivel europeo ante todos los organismos relevantes, en particular ante la UE, el Consejo de Europa y la UNESCO. ESU es miembro de pleno derecho del *European Youth Forum*.

Para seguir atentamente la evolución del proceso de Bolonia, ESU creó el *Bologna Process Committee*, en vísperas de la reunión ministerial de Praga (2001), el órgano interno que ha fomentado y coordinado las consultas y debates entre los estudiantes europeos acerca de la construcción del EEES. Sus posiciones se han ido plasmando en sucesivos comunicados o manifiestos (*Policy Positions*) (16) y en el informe bienal, a partir de 2003, titulado *Bologna with Student Eyes* (2003, 2005, 2007 y 2009), que se basa en amplias consultas a los estudiantes superiores de todos los países implicados en el proceso de Bolonia, así como en diversos seminarios, talleres de trabajo y reuniones, tanto nacionales como internacionales.

En líneas generales, puede decirse que los estudiantes europeos han ofrecido un **apoyo crítico y constructivo** al proceso de Bolonia. Se han mostrado **identificados, en**

¹⁶ He aquí una lista de los más importantes: Policy Paper on Degree Structures (2007), Policy Paper on a Social Dimension to Higher Education (2006), Policy Paper on Students and the Bologna Process (2003), Policy Paper on the Future of the European Higher Education Area (2003), Policy Paper on Bologna and Joint Degrees (2002). Policy Paper on Student Participation in the European Higher Education Area (2001), Berlin Students Declaration (2005), Luxembourg Students Declaration (2005), Brussels Students Declaration (2001), Student Göteborg Declaration (2001), Bologna Students Declaration (1999).

principio, con la meta de construir un espacio europeo sin fronteras para la comunidad universitaria y convencidos de que, para alcanzarla, los medios necesarios son los siguientes (esencialmente, los mismos que propone el resto de actores):

- Promover la dimensión europea de la educación superior, en particular en lo que concierne a los currículos, la cooperación interinstitucional, la movilidad y los programas integrados de estudio, formación e investigación.
- Establecer grados fácilmente comprensibles y comparables, contando también con el Suplemento al Título.
- Adoptar un sistema basado esencialmente en dos ciclos principales (grado y posgrado) en todos los países.
- Establecer un sistema de créditos, como el ECTS, como el medio más adecuado para promover la mayor movilidad posible de los estudiantes.
- Garantizar la calidad a nivel europeo, implementando criterios y metodologías comparables.
- Mejorar el libre movimiento de estudiantes y profesores mediante reformas estructurales (básicamente removiendo los obstáculos).
- El aprendizaje permanente.
- El compromiso y la participación de y de los estudiantes en cuanto tales en los organismos que toman las decisiones en la educación superior.
- Promover el atractivo del EEES, mediante programas de intercambio como *Erasmus Mundus* o similares.

Ahora bien, cuando se trata de argumentar y “racionalizar” todos estos objetivos y medidas encaminadas a la construcción de ese espacio educativo europeo, el discurso de los estudiantes se torna más crítico, básicamente por su insistencia en los siguientes puntos:

- La dimensión *social, democrática e inclusiva* de la educación superior europea, frente al énfasis excesivo en los objetivos *económicos* de Bolonia y en los cambios académicos, estructurales e institucionales. Hace falta una política educativa y *social* coherente en dos niveles: “antes” de la educación superior (el acceso a ella) y “durante” la educación superior (pleno acceso al estado de bienestar, acabar con las discriminaciones). La movilidad es una de las piedras angulares del EEES, pero éste puede agravar las actuales desigualdades sociales, si no se toma en cuenta la dimensión social. Los objetivos de Bolonia pueden quedar reducidos a fórmulas vacías, si no se logra efectivamente una mayor inclusión y equidad.
- La dimensión *universal*, no sólo europea, de la cooperación en materia de educación superior. El fuerte acento en la competitividad de Europa en el mundo es una espada de doble filo. Puede llevar, por una parte, a un aumento de la calidad y la transparencia, pero, por otra, también puede llevar a intensificar la privatización y el drenaje de cerebros, algo a lo que se oponen de forma clara y tajante los estudiantes.
- Los estudiantes han de ser considerados como parte esencial de la educación superior y, por supuesto, del proceso de Bolonia donde se decide su futuro, no como “consumidores” de la misma, como querría el Acuerdo General sobre Comercio de Servicios (GATS, por sus siglas en inglés).

Podemos ampliar y matizar estas apreciaciones básicas recorriendo, aunque sea someramente, el último *Bologna with Student Eyes* (BWSE), que recoge y actualiza en algún sentido los mismos temas esenciales de los tres informes anteriores (2003, 2005 y 2007). Los estudiantes critican la lentitud del proceso, la descoordinación (cada país va a su aire) y el escaso avance en la atención a la dimensión social del mismo. La participación de los estudiantes en la implementación del proceso de Bolonia y en el gobierno de las instituciones de educación superior debe ser mucho más efectiva (no sólo algo simbólico y de cara a la galería) y significativa. Faltan

estrategias conjuntas para acelerar el ritmo de la movilidad hasta lograr que sea algo “normal” y no una cosa “excepcional”, que es lo que continúa siendo. Todavía está muy extendida la discriminación por razones socioeconómicas, como también respecto a los estudiantes con hijos, los discapacitados o los que están trabajando. Son pocos, todavía, los países, que han adoptado Planes específicos para desarrollar la dimensión social del EEES.

Los estudiantes se muestran algo más positivos respecto a los avances, siempre relativos, logrados en el establecimiento de las garantías de calidad (implementación de los *European Standards and Guidelines, ESG*) y respecto a su participación en esta tarea. Su entusiasmo es menor, en cambio, respecto al desarrollo de los Marcos de Cualificaciones. Lenta es también, a su juicio, la puesta en marcha de los tres ciclos (grado, máster y doctorado), ya que son pocos los países que ya cuentan con los tres. Y piden atención a ciertos problemas que ya se empiezan a detectar en el primer ciclo: “Son pocos los estudiantes que consiguen un trabajo después del primer ciclo” (recordemos que en la mayoría de los países se ha optado por un primer ciclo de 180 ECTS). El aprendizaje permanente *-lifelong learning-* es algo de lo que se habla mucho, pero son pocos los países que tienen políticas o estrategias específicas para implementarlo.

El establecimiento del ECTS como “el” sistema de créditos del EEES es considerado como un auténtico logro, pero se advierte que todavía quedan 6 países que usan otros sistemas y que se ha avanzado poco para lograr que los ECTS cumplan el objetivo buscado de reflejar el trabajo del estudiante. Ojo con esta advertencia: “Paradójicamente, cuando se supone que el ECTS debería ser el mecanismo clave para el cambio hacia un aprendizaje centrado en el estudiante, su deficiente implementación está consiguiendo justo el efecto contrario. El concepto de resultados del aprendizaje (*learning outcomes*) sigue sin estar claro en la mayoría de los países; y la flexibilidad en los caminos o itinerarios de aprendizaje (*learning paths*) que el ECTS debería facilitar, continúa siendo una aspiración más que una realidad” (traducción propia).

Partiendo de este balance de la situación, los estudiantes europeos hacen las siguientes recomendaciones para el 2010 y para más adelante:

- Los compromisos tienen que traducirse efectivamente en acciones concretas. Hay que pasar de las palabras a los hechos.
- De los “menús a la carta” hay que pasar a un menú común en todos los países: más coordinación y menos “aprovecharse” del proceso de Bolonia para llevar a cabo reformas nacionales que nada, o poco, tienen que ver con los verdaderos objetivos del EEES.
- Mayor velocidad en la implementación de la movilidad de los estudiantes: estrategias comunes mejor coordinadas.
- Compromiso más firme con una educación para todos, gratuita y accesible a todos los grupos socioeconómicos.
- Planes nacionales de acción a favor de la dimensión social en todos los países del EEES, contando para su implementación y desarrollo con los estudiantes.
- Mayor participación de los estudiantes en el gobierno de las instituciones educativas.
- Mayores esfuerzos para desarrollar los Marcos de Cualificaciones Nacionales en todos los países miembros del EEES.
- Evaluación y expansión (ampliación) de las Guías de Estándares Europeos (*European Standards Guidelines*).
- Incrementar la contribución de los estudiantes al establecimiento de la garantía, interna y externa, de calidad.
- Mayor participación de los estudiantes en la construcción de los sistemas de aprendizaje centrados en ellos.

- Desarrollar el potencial de los ECTS, como medida de los resultados del aprendizaje y del trabajo acumulado del estudiante, en todos los ciclos de Bolonia.
- Reforzar la empleabilidad, creando mayor flexibilidad en los itinerarios de aprendizaje.
- Impulsar con fuerza el aprendizaje permanente (*lifelong learning*) como elemento integrante del sistema educativo.
- Mayor impulso al tercer ciclo (investigación y doctorado), garantizando el apoyo equitativo a todos los estudiantes de este ciclo.
- Promover las relaciones con el resto del mundo, basadas en la cooperación y el desarrollo sostenible.

6. MALENTENDIDOS, MITIFICACIONES Y MISTIFICACIONES DE BOLONIA

Por múltiples causas, algunas ya mencionadas al principio, subsisten no pocas dudas y desinformaciones sobre el proceso de Bolonia, al lado de visiones un tanto ingenuas, fantasiosas y mitificadas que, cuando son instrumentalizadas por el poder para distraer la atención de los auténticos problemas de nuestra universidad, actúan como verdaderas “mistificaciones” de Bolonia. Una cosa es que el proceso de Bolonia se haya convertido en la más importante y amplia reforma de la educación superior en Europa desde el siglo XIX o, incluso, como sostiene Adelman (2008), en “la más ambiciosa reforma de la educación superior jamás realizada” (17) y otra, muy distinta, es creer ingenuamente que Bolonia es la varita mágica que va a resolver de un plumazo todos nuestros males y achaques universitarios (mitificación) o también desplegar deliberada y sutilmente a los cuatro vientos la bandera de Bolonia, con el propósito de encubrir, cuando no negar, esos

¹⁷ ADELMAN, C. (2008): "The Bologna Club: What U.S. higher education can learn from a decade of European reconstruction". Washintong, DC., *Institute for Higher Education Policy* (en la web).

males y esos achaques (mistificación). Nada mejor que ver, con ejemplos, algunas de estas situaciones (18).

Primero: Bolonia es una imposición de la UE

Nada más inexacto que esta afirmación. En primer lugar, la UE no tiene competencias en materia de educación superior y, de acuerdo con el Tratado vigente (Niza) y el que está en proceso de ratificación (Lisboa), la UE sólo puede llevar a cabo acciones de apoyo y promoción en este ámbito. Las competencias sobre la educación superior siguen residiendo en los estados miembros y la UE sólo tiene un papel complementario que desempeñar, que es añadir una dimensión europea a esa educación para promover su calidad.

En segundo lugar, el proceso de Bolonia no es una actividad de la UE. La Conferencia Ministerial de Bolonia (ministros de educación superior de los países participantes, muchos de ellos no pertenecientes a la UE) no fue promovida por la UE, aunque ésta la haya apoyado siempre con decisión, como señalamos anteriormente. La Comisión Europea no es, como tal, un participante oficial de esa Conferencia Ministerial ni tiene un papel especial en el proceso. Es, eso sí, miembro en igualdad de condiciones con los representantes de los países participantes, del Grupo de Seguimiento (BFUG) y el país que ejerce la Presidencia de la UE preside el BFUG.

En tercer lugar, el proceso de Bolonia es un proceso voluntario, sobre la base de acuerdos entre los países. Nada de lo dispuesto en él es obligatorio para un país, si éste no decide transformar el acuerdo en una norma interna. Es cierto que la mayoría de los países europeos están cambiando sus normas internas para la adaptación de sus sistemas de educación superior a los acuerdos de Bolonia (de otro modo, participar en el proceso no tendría demasiado sentido), pero esto es siempre una decisión del país (Mora 2009: 269).

¹⁸ Para las preguntas de carácter informativo, ver el documento "El Espacio Europeo de Educación Superior. Relación de preguntas frecuentes (FAQ)", en la página web del eees. También la página www.queesbolonia.es del Ministerio de Educación.

Segundo: Bolonia da al traste con la universidad "clásica"

Esta afirmación resulta igualmente inexacta. Cuando le preguntaron en Murcia, en mayo de 2008, a Guy Haug, considerado como uno de los padres de Bolonia y uno de los mayores expertos europeos en evaluación y desarrollo de universidades y sistemas de educación superior, sobre qué debería permanecer de la universidad clásica, su respuesta fue la siguiente: "Todo lo bueno: la orientación, la investigación, el espíritu crítico... eso son cosas que no se ponen en cuestión. Pero no podemos actuar como si no hubiera cambiado nada en todo este tiempo, hay aspectos que sí necesitan cambiar. Por ejemplo el individualismo: los esfuerzos necesitan realizarse de modo más colectivo. La universidad de la Edad Media está mitificada, los que sueñan con esa universidad en la que los alumnos estudiaban en todas las universidades, olvidan que los estudiantes pagaban a los profesores, y a veces los echaban. Esto ha cambiado. No podemos plantearnos, en la Europa del siglo XXI la Universidad medieval, ni tampoco la del siglo XIX. La libertad de investigación o la libertad de cátedra, son aspectos muy positivos, pero hoy no se investiga como se hacía dos siglos atrás. La investigación que hoy produce resultados es la que se realiza por equipos. No se trata de abandonar el viejo ideal de la universidad, ni sus sueños, ni su valor, sino de adaptarlos a un contexto completamente distinto" (19).

Tercero: Bolonia supone la mercantilización de la educación porque deja la universidad en manos de las empresas privadas

Uno de los mitos más recurrentes es que el EEES sólo se adapta a la demanda laboral y a las necesidades de las empresas, en cuyas manos "quedaría" –en palabras del Sindicato de Estudiantes– la financiación de las universidades. Sin embargo, una cosa es que Bolonia busque ofrecer una educación más útil para el ejercicio profesional y que establezca formas de colaboración con las empresas privadas y otra, muy distinta, afirmar que Bolonia va a suponer la

¹⁹ Puede verse en la web: www.um.es/.../guy%20haug/Guy%20Haug.htm

privatización de las universidades y va a estar dirigida por las empresas o que refleja una concepción puramente mercantil de la educación superior. Las universidades no van a perder su autonomía a manos del sector privado. Las empresas no van a tener control alguno sobre el gobierno de las universidades, por el hecho de que éstas firmen convenios de financiación con entidades financieras y empresas para facilitar la investigación, por ejemplo. Práctica que, por otro lado, no es nueva; siempre ha habido compañías interesadas en financiar la I+D y la universidad pública se ha beneficiado largo tiempo de ese apoyo económico.

De hecho, el EEES no establece nuevas directrices en cuanto a la financiación de las universidades públicas y deja en manos de los propios Estados miembros seguir financiando la I+D nacional. Y respecto a la supuesta vía que se abriría a la privatización de la universidad, vale la pena citar también la respuesta de Guy Haug: “Afirmar que con Bolonia no se puede tener un sistema de universidades públicas buenas, competitivas, atractivas, que realmente abran vías a la vida tanto laboral como ciudadana es una tontería absoluta. Es ridículo decir que Bolonia ataca la universidad pública, porque los países que más han avanzado en los cambios propuestos y mejor los han aplicado son los que tienen los sistemas de universidad pública más fuertes: los nórdicos y Alemania. Es posible hacer mal las reformas de Bolonia, como es posible hacer mal cualquier reforma. Si se hacen bien y con buena fe, van a mejorar la oferta educativa en la gran mayoría de los casos” (20).

Cuarto: El Proceso de Bolonia persigue la unificación de los sistemas universitarios

Ya hemos señalado en varios momentos de esta exposición que el proceso de Bolonia nunca se propuso crear un sistema único de educación superior, ni un sistema

²⁰ Puede verse en la web:
www.lavanguardia.es/ciudadanos/noticias/20090329/53670302569/guy-haug-bolonia-ha-sido-un-catalizador-de-malestares.html

homogéneo; lo que ha pretendido siempre es una cierta “convergencia” o armonización de los diferentes sistemas de educación superior que, al trabajar con puntos de referencia comunes (estructura basada en tres titulaciones organizadas cíclicamente, el ECTS, el Suplemento al Título, etc.) generen una zona de confianza mutua que permita y facilite el reconocimiento de las credenciales académicas a través de las fronteras y la movilidad internacional de alumnos, profesores y trabajadores; de tal manera que, con una imagen expresada por Adelman (2009) “todo el mundo esté cantando en la misma clave, aunque no necesariamente con la misma melodía” (21).

Quinto: Es necesario que todos los estudios tengan la misma duración en todos los países

Esta idea está relacionada con la anterior y es igualmente inexacta. De hecho, para el primer ciclo (Grado) la mayoría de los países ha adoptado una estructura de tres años (180 ECTS), mientras que España y algunos otros –con buen criterio o no, eso se verá en el futuro- han optado por un ciclo de cuatro años (240 ECTS). Lo que Bolonia pretende es la comparabilidad basada en la definición de los programas formativos en función de las competencias que desarrollan en los futuros egresados. En este sentido, son muy importantes los Marcos de Cualificaciones (o Titulaciones), que faciliten la comparación de las distintas titulaciones. En estos momentos se están desarrollando dos marcos de cualificaciones: el Marco Europeo de Cualificaciones (EQF), que forma parte de la Estrategia de Lisboa y que cubre todos los niveles de la educación desde la obligatoria hasta el doctorado, y el Marco de Cualificaciones para el EEES (QFEHEA), que forma parte del proceso de Bolonia y que se refiere sólo a los niveles educativos superiores. La movilidad, entonces, se garantiza, no porque los estudios tengan la misma duración en todos los países, sino mediante el diseño flexible y modular de las titulaciones en los distintos ciclos de manera que, junto con los instrumentos citados anteriormente, se facilitará el reconocimiento de los estudios realizados y la formación a lo largo de toda la vida.

²¹ Cfr. Lo expuesto más arriba sobre el proyecto Tuning.

Sexto: Todas las enseñanzas de grado van a tener 240 ECTS, lo que supondrá que muchos profesionales saldrán peor formados que antes.

La afirmación principal es errónea, incluso para el caso de España. Existen determinadas enseñanzas reguladas por directrices europeas que deben contar con un número mayor de créditos. En este grupo se encuadran las titulaciones del ámbito de Ciencias de la Salud y la Arquitectura. Por lo cual, Medicina (360 ECTS), Veterinaria (300 ECTS) y Arquitectura (300 ECTS + Trabajo de Fin de Grado) requieren un número superior de ECTS. La afirmación derivada, que muchos profesionales van a salir de la universidad peor formados que antes, toca un asunto más complejo que tiene que ver con el núcleo mismo de Bolonia. La cuestión esencial no es si un determinado “licenciado” de ahora (cinco años) sale mejor preparado que un futuro “graduado” en Sociología (cuatro años), sino cuál de los dos va a estar mejor preparado para servir a la sociedad de mañana y mejor equipado (sentido amplio de las “competencias”) para seguir preparándose conforme a la evolución de la sociedad. No es una cuestión “cronológica”, sino de maneras distintas de entender la educación superior, los procesos de enseñanza y aprendizaje y la misión de la universidad en el siglo XXI, en función de la sociedad europea de este siglo, la sociedad del conocimiento.

Séptimo: El objetivo básico es reducir la duración de las titulaciones

Esto no es así, aunque en cierto modo pueda “parecerlo” en algunos casos. La cuestión esencial no está en la duración de las titulaciones, sino en una nueva manera de concebir la educación superior. El objetivo es repensar completamente los estudios universitarios, pasando del modelo tradicional de transmisión de conocimientos del profesor al alumno y de la idea de que la formación se limitaba a los años de la Academia, a un modelo basado en el desarrollo de competencias en el estudiante y en el que, inicialmente, se estudian quizás menos años para obtener una formación más abierta y mejor fundamentada, pero siempre con la perspectiva de retornar a

la Academia para ir actualizando esa formación en un entorno profesional en continua evolución.

Octavo: El objetivo del título de máster es reconvertir los actuales segundos ciclos de las titulaciones de ciclo largo

Aunque esta idea pueda tener algún significado en términos temporales (los cinco años -3+2- de una titulación de ciclo largo antes, serían equivalentes a un Grado de Bolonia -3 o 4 años- + 2 o 1 de máster), tiene poco sentido desde la naturaleza y características distintas que van a tener los nuevos másteres. Conviene tener en cuenta que éstos forman parte esencial de un sistema globalmente nuevo y juzgarlos sólo o principalmente en términos de duración podría contribuir a no percibir adecuadamente la nueva estrategia formativa en la que se integran. Por otra parte, los nuevos másteres van a tener diversas orientaciones (más académicos y orientados al doctorado y la investigación, o más profesionales, o mixtos) y están, en muchos casos, en proceso de elaboración, dentro de un marco de gran flexibilidad.

Noveno: El objetivo del título de máster es reconvertir los actuales programas de doctorado

Es una idea muy relacionada con la anterior, pero desde otro ángulo. Los estudios de doctorado tradicionales se organizaban, al menos en nuestro país, en un programa de dos años durante los cuales se superaban una serie de cursos y se realizaban un conjunto de trabajos de investigación tutelados. Una vez superado ese período formativo reglado, el estudiante obtenía la suficiencia investigadora (Diploma de Estudios Avanzados, DEA) y estaba en condiciones de realizar una Tesis Doctoral. Su naturaleza de estudios de posgrado, los requisitos legales para acceder al doctorado, y su duración compatible con la del nuevo título de máster llevan a pensar en una reconversión, prácticamente punto por punto, de los programas de doctorado tradicionales en programas de máster. De este modo, una vez superado el máster asociado a un doctorado, el estudiante pasaría directamente a trabajar en su Tesis Doctoral. Pero, algo parecido a lo que hemos comentado en el punto anterior, todavía el nuevo doctorado

está por definir en muchos aspectos, y también en un marco de gran flexibilidad, que va a permitir incluir en los estudios de doctorado períodos de formación metodológica o de introducción a la investigación, el reconocimiento de actividades como la publicación de trabajos científicos o la realización de estancias de investigación en otros centros, o el reconocimiento de cualquier otro tipo de estudios de posgrado, reglados o no.

Décimo: desaparecen los exámenes y las clases magistrales

Tampoco esta idea –lamentablemente, para muchos estudiantes- puede considerarse como cierta. El nuevo modelo educativo, la nueva concepción del proceso de enseñanza y aprendizaje que subyace en Bolonia, supone un cambio significativo –pero no su eliminación- con respecto con el concepto tradicional de los exámenes y de las clases magistrales. Ahora la unidad de medida es el crédito europeo, que recoge todas las actividades que realiza el estudiante para adquirir determinadas competencias o habilidades. Las materias ya no se definen en función de los conocimientos a transmitir y de las horas que tiene que dedicar el profesor a impartirlos, sino en función de las competencias que hay que desarrollar en los estudiantes en cada caso. Con el nuevo enfoque, el profesor tiene en principio total libertad de programar cualquier tipo de actividad que considere oportuna para conseguir el desarrollo de unas competencias: trabajo autónomo del estudiante, trabajos en grupo, diferentes tipos de tutorías, aprendizaje basado en proyectos... pero sigue teniendo a su disposición las clases tradicionales, magistrales, para aquellas situaciones donde siga siendo pertinente hacer uso de ellas.

Del mismo modo, la evaluación de los resultados del aprendizaje ya no se centra en la evaluación de conocimientos asimilados, mediante un examen típico, sino en la evaluación de las competencias adquiridas. Aquí el docente universitario también dispone de todo un abanico de herramientas de evaluación, e incluso de autoevaluación... pero también sigue disponiendo del examen para aquellas situaciones en las que,

por la naturaleza de la materia, éste sea apropiado para evaluación de determinadas competencias. En términos generales, puede decirse que la evaluación tendrá un carácter mucho más continuado y permanente.

En definitiva, las nuevas materias se definen en función de las competencias. A partir de ellas el profesor hará uso de todo el abanico de herramientas pedagógicas para desarrollarlas en los estudiantes. Es cierto que en muchos casos, quizá en la mayoría, ya no será necesario darle tanto peso a la clase presencial o al examen, en beneficio de nuevas técnicas docentes y nuevos procesos de evaluación. La clase magistral y el examen escrito pasarán a ser una herramienta más a disposición del docente, aunque quizá de uso más restringido.

Undécimo: La reforma de Bolonia entrañará la eliminación de una serie de licenciaturas que no resultan “rentables”

Otra de las creencias más extendidas respecto al Proceso de Bolonia es que todas aquellas titulaciones que no estén orientadas al mercado laboral –tradicionalmente las carreras de Letras Puras, como las filologías y humanidades- desaparecerán. Sin embargo, esa afirmación no resulta del todo correcta porque el objetivo de Bolonia es, por una parte, *profesionalizar* aún más ciertas titulaciones a través de la especialización y, por otra, *optimizar* recursos. La idea es, en todo caso, que si en un mismo espacio geográfico coinciden varias universidades con la misma titulación – y el título, por otra parte, no es muy demandado por los estudiantes- se reduzca esta oferta de cara a evitar gastos y se destinen esos recursos a titulaciones menos generalistas y más especializadas. Esto permitirá, según muchos expertos, que se impartan titulaciones que hasta ahora no existían y esto precisamente gracias a Bolonia, dado que “a partir de ahora, las universidades deberán revisar las titulaciones y sus planes de estudio cada seis años”, lo que permitirá ir juzgando los títulos más demandados, adecuándolos a la oferta e impidiendo que éstos queden obsoletos.

Duodécimo: A partir de ahora, se devalúan las licenciaturas y será obligatorio disponer de un máster para tener una titulación competitiva

Una de las cuestiones más espinosas del EEES es la nueva estructura de los ciclos de aprendizaje. Muchos estudiantes consideran erróneamente que el grado –los primeros cuatro años de formación, de carácter generalista– no será homologable a la actual licenciatura, por lo que se verán obligados a estudiar un máster para que su titulación siga siendo competitiva. No obstante, los expertos aseguran que “el grado va a ser equiparable a la actual licenciatura” y como ejemplo recuerdan que, a partir de Bolonia, se podrá presentar una candidatura a una oposición con un título de graduado. Por otro lado, recuerdan que el objetivo de los másteres es ofrecer una mejor formación a aquellas titulaciones especializadas que requerían más esfuerzo; y puntualizan que el máster es aconsejable para las necesidades profesionales de alta cualificación y que el nuevo sistema permitirá mejorar y elevar el nivel de algunas titulaciones que antes eran diplomaturas.

Décimotercero: Con Bolonia, al requerir mayor entrega a los estudiantes, sólo podrán estudiar aquellos que no precisen trabajar para mantenerse

Este es un tema que preocupa, especialmente a muchos estudiantes que trabajan o piensan trabajar, temiendo que con Bolonia –debido a las nuevas exigencias que requiere la obtención de un título, mayor dedicación y un trabajo más constante en vez de jugarse el curso en un examen final– “sólo podrán estudiar aquellas personas que no precisen compaginar estudios y trabajo para subsistir”. Ahora bien, este temor es infundado, ya que, gracias a Bolonia, se reconoce “por primera vez” el establecimiento de “itinerarios a tiempo completo” –para aquellos estudiantes que van a dedicar todas sus energías a la obtención de una titulación– e itinerarios “a tiempo parcial, permitiendo que aquellos que tengan que trabajar puedan organizarse en función de sus necesidades”.

En la página web www.queesbolonia.es del Ministerio de Educación aparece (septiembre de 2009) esta pregunta

realizada por un estudiante: ¿Puedo compaginar trabajo y estudio con el plan Bolonia? Actualmente trabajo y estudio al mismo tiempo, eso implica que no pueda asistir a muchas de las clases, aunque luego me examino y apruebo. Además estudio por las tardes. ¿Cómo quedaría mi situación con el plan Bolonia? ¿Podría seguir estudiando de la misma manera o qué tendría que hacer?

Y esta es la respuesta: No hay nada que impida en el denominado “Plan Bolonia” que personas en tu misma situación puedan compatibilizar su trabajo con los estudios que deseen realizar. Para facilitar esta situación las universidades tendrán que establecer mecanismos que permitan esta compatibilidad facilitando la relación entre profesor y alumno a través de sistemas virtuales que compensen la falta de asistencia a clase como es tu caso, y proponiendo modalidades de matrícula a tiempo parcial para todos o algunos de sus estudios. De hecho la ANECA exige a las universidades que expliquen en sus propuestas de nuevos planes de estudio cómo van a ayudar a los estudiantes a tiempo parcial para que finalicen sus estudios en un plazo razonable.

Décimocuarto: Los estudios superiores, sobre todo los másteres y los doctorados, van a ser más caros con el plan Bolonia

Esta predicción se ha utilizado mucho por los que se oponen a Bolonia. A un estudiante que la formuló hace unos meses en la citada página web del Ministerio de Educación se le proporcionó la siguiente respuesta: “El Plan Bolonia no provoca que suban los precios, más bien al contrario. Ahora se van a regularizar los másteres y tendrán precios públicos. Hasta ahora los másteres que existían eran títulos propios de las facultades o de ciertas entidades privadas, y eran mucho más caros que los que las universidades españolas ofrecen ahora como estudios oficiales. Estos másteres tienen matrículas sujetas a lo que se denomina precio público, esto es, financiadas en gran medida por las administraciones educativas. La formación de cuatro años más el máster es equivalente en precio a la anterior de cinco años para acceder al doctorado”. También podemos ver la escueta respuesta que

ofrece Guy Haug, esta vez en Barcelona en marzo de 2009, a la pregunta por los precios de los másteres: “Eso no tiene nada que ver con Bolonia, es una decisión de las autoridades de cada país sobre cómo se reparte el coste de la formación universitaria” (22).

Décimoquinto: En Bolonia se juega la salvación o la pérdida de nuestra universidad

Esta afirmación y otras muchas similares, sean para exaltar las bondades de Bolonia, sean para advertir de la ruina a la que nos va a conducir, adolecen de un defecto común: considerar a Bolonia de manera sobredimensionada, cual si se tratara de un referente mesiánico o apocalíptico. Bolonia es, como hemos intentado explicar en esta lección, una década de construcción de un espacio europeo de educación superior. Ni más, ni menos. No surgió de la nada, inventando el mundo de la educación superior o la idea de centrarla en el estudiante más que en el profesor; ni el futuro va a depender exclusivamente de ella. Sus propósitos son limitados: se reducen básicamente a las actividades de enseñanza y aprendizaje en los centros de educación superior.

Pero hay otros muchos aspectos y dimensiones en las universidades que no están contemplados, al menos directamente, por Bolonia y que son responsabilidad de los sistemas de educación superior de cada país, en unos casos, y hasta de cada universidad en particular, en otros. Piénsese, por ejemplo, en temas relativos a la organización, la gestión, las infraestructuras, el estatuto y régimen laboral del profesorado, la financiación y otros muchos asuntos de la vida académica y de las universidades que no se van a “resolver” de la noche a la mañana, el día que se toma la decisión de incorporarse al plan Bolonia. En todos estos temas puede haber muchos problemas pendientes, problemas que nada tienen que ver con Bolonia, aunque sí reclamen soluciones urgentes, como *requisito previo* para que el proceso de Bolonia pueda ser un éxito, como hemos

²² Puede verse en la web:
www.lavanguardia.es/ciudadanos/noticias/20090329/53670302569/guy-haug-bolonia-ha-sido-un-catalizador-de-malestares.html

expuesto en otro momento de esta lección. Y esas soluciones –es lo que intentamos resaltar– exigen compromisos específicos de los responsables inmediatos y directos de los sistemas y de los centros de la educación superior. Si estos decidieran mirar a otra parte, pretendiendo tapar con parches de Bolonia las heridas crónicas de nuestra universidad, seguramente el plan de Bolonia será un fracaso.

En suma, no se pueden achacar a Bolonia los males de la universidad española, como hacen algunos “antibolonia” (que parecen haberse dado cuenta ahora de que nuestra universidad es una realidad manifiestamente mejorable, ¡desde hace bastante tiempo!); ni tampoco es razonable llevar el entusiasmo por Bolonia hasta extremos fantásticos, pensando que Bolonia nos va a salvar milagrosamente de esos males. Bolonia no puede producir efectos mágicos: es un marco de referencia para trabajar, colectivamente, a favor de una universidad europea mejor. Los resultados dependerán de cómo haga cada país y cada institución su trabajo.

7. EN LA ANTESALA DEL EEES: OPORTUNIDADES Y RETOS

Al comenzar el curso 2009-2010, estamos casi al final del “proceso” de Bolonia y a un tiro de piedra del momento marcado para inaugurar el Espacio Europeo de Educación Superior, el curso 2010-2011. La meta principal – establecer un área de confianza para modernizar y adaptar las universidades europeas a las nuevas condiciones políticas, económicas y sociales del siglo XXI- está a punto de lograrse ¿Cómo están las cosas en la antesala de este gran evento? ¿Qué es lo que nos espera cuando se abra la puerta del curso próximo? Hablemos de oportunidades y de retos.

7.1 Oportunidades de Bolonia

Haciendo un ejercicio de recapitulación y breve balance de lo expuesto, podemos decir que los profesores, los estudiantes, los padres y los demás ciudadanos nos vamos a

encontrar con muchas oportunidades y posibilidades a nuestro alcance. Enunciemos las más significativas.

Un nuevo marco institucional, respaldado en sus elementos esenciales, tanto por las instituciones de ámbito europeo: las Conferencias Ministeriales de Bolonia, las instituciones de la UE (Estrategia de Lisboa), el BFUG, el Proyecto *Tuning*, las universidades y los rectores europeos (EUA), los estudiantes europeos (ESU-ESIB) como por las instituciones de ámbito nacional: el Estado (23), la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE) (24), los colegios profesionales y la mayoría de profesores (25) y estudiantes. Todo preparado, desde el punto de vista institucional, para inaugurar la reforma de la educación superior en sintonía con la sociedad del conocimiento y la integración europea, con un grado de compatibilidad suficiente para que los ciudadanos europeos puedan aprovechar su diversidad en vez de encontrarse limitados por ella, moviéndose con mayor libertad y facilidad entre unos países y otros, tanto para estudiar, enseñar o investigar, como para trabajar. Una reforma, además, que conseguirá situar a la universidad europea en un alto nivel de calidad y excelencia, lo que le conferirá mayor competitividad y le permitirá recuperar el atractivo para el resto del mundo que ya tuvo en otros tiempos.

²³ Los principales compromisos del estado español con el proceso de Bolonia son los siguientes: Documento-Marco. 10 de febrero de 2003, *La Integración del Sistema Universitario Español en el Espacio Europeo de Educación Superior*. Decretos del Ministerio de educación: Real decreto 1393/2007, de 29 de octubre, por el que se establece ordenación de las enseñanzas universitarias oficiales. Deroga el RD 55/2005 y el RD 56/2005 (sin perjuicio del periodo transitorio hasta el 2015). Real decreto 1044/2003, de 1 de agosto por el que se establece el procedimiento para la expedición por las universidades del Suplemento Europeo al Título Real decreto 1125/2003, de 5 de agosto por el que se establece el sistema europeo de créditos y el sistema de calificaciones en las titulaciones de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional Real Decreto 55/2005, de 21 de enero, por el que se establece la estructura de las enseñanzas universitarias y se regulan los estudios universitarios oficiales de Grado (Modificado por Real decreto 1509/2005) Real Decreto 56/2005, de 21 de enero, por el que se regulan los estudios universitarios oficiales de Posgrado. (Modificado por Real decreto 1509/2005)

- *Un nuevo Plan de Estudios en la educación superior:* titulaciones enteramente nuevas o reformuladas conforme a los objetivos de Bolonia, una oferta homologable y mucho más diversificada. Los estudiantes se van a encontrar con carreras de perfiles muy diversos, desde carreras con fines profesionales más específicos hasta otras más generales con énfasis en competencias transversales o en la preparación para estudios posteriores. Y podrán elegir entre las ofertas del propio país y las de otros países europeos.

Por otra parte los productos educativos tendrán una nueva *estructura curricular*: de las “diplomaturas”, “licenciaturas” y doctorado pasamos al “grado”, “máster” y “doctorado”. Y la medida de los resultados del aprendizaje será también nueva: el ECTS, sistema generalizado compatible de créditos europeos. La “nueva forma de echar las cuentas”

²⁴ Estos son los principales informes elaborados por la CRUE en relación con el proceso de Bolonia: El crédito europeo y el sistema educativo español (octubre 2002) El Suplemento Europeo al Título (septiembre 2002) Sobre la duración de los estudios de grado (junio 2004), Las TIC en el sistema universitario español (2008). Y las principales Declaraciones y documentos aprobados por la Asamblea General: **Declaración de la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas sobre los borradores de real decreto sobre el concurso de acceso y de acreditación nacional para el acceso a los cuerpos docentes universitarios**, 26 de junio de 2007; **Declaración de CRUE sobre la organización de las enseñanzas universitarias**, noviembre de 2006; **Declaración de la CUE sobre concursos de acceso a los cuerpos docentes universitarios, duración de los títulos de grado, máster en formación del profesorado de educación secundaria, programas oficiales de posgrado y prácticas en instituciones**, 5 de mayo de 2006; **Declaración de la CRUE sobre el desarrollo de los posgrados**, 14 de diciembre de 2005; **Declaración de la CRUE sobre el Espacio Europeo de Educación Superior**, 8 de julio de 2002; **La Declaración de Bolonia y su repercusión en la estructura de las titulaciones en España**, 8 de julio de 2002; **La Conferencia de Rectores aprueba un documento para adaptar el Sistema Universitario Español al Espacio Europeo de Educación Superior**, 14 de diciembre de 2000.

²⁵ Según una encuesta realizada por Gallup, en 2007, la mayoría de los académicos europeos, incluidos los españoles, está a favor del proceso de Bolonia. Ver GALLUP, "Flash Eurobarometer Series nº 198. Perceptions of higher education reforms. Survey among teaching professionals in higher education institutions" (se encuentra en la web).

será la siguiente: Un semestre = 30 ETCS; un curso = 60 ECTS. Un ECTS = entre 25 y 30 horas de trabajo del estudiante; de tal manera que un curso = entre 1.500 y 1.800 horas de trabajo. Se supone que un curso durará 10 meses (de septiembre a junio), equivalente a 40 semanas, de las cuales 37 serán lectivas. Este cálculo implica que el estudiante deberá trabajar entre 40,5 y 48,6 horas a la semana.

Además, las nuevas ofertas educativas van a tener, en principio, mayores garantías de calidad, al estar evaluadas y acreditadas por las correspondientes Agencias creadas a tal efecto (ANECA, en España).

- *Un nuevo modelo educativo:* una forma diferente de concebir el proceso de enseñanza y aprendizaje, un modelo que esté menos centrado en el profesor que trata de enseñar una profesión mediante la transmisión intensiva de conocimientos en los años de la academia, y más centrado en el estudiante y en un entorno amplio de aprendizaje que le capacite para seguir aprendiendo a lo largo de toda la vida. Un modelo en el que la función del profesor se centre sobre todo en dirigir y entrenar al estudiante en esa actitud permanente y activa de aprendizaje, de suerte que éste se convierta en el verdadero agente activo de su proceso de aprendizaje

Cambian, pues, el *objetivo* de la enseñanza y del aprendizaje, así como los *respectivos roles* del profesor y del estudiante; pero también cambia el *objeto* a aprender: los estudios deben tener un mayor equilibrio entre teoría y práctica, y han de basarse en un conjunto amplio de competencias que incluyan habilidades y actitudes, además de conocimientos. Es fundamental, ha escrito Rafael Puyol, ofrecer materias relevantes y actualizadas, pero no lo es menos ofrecer destrezas, herramientas, valores, capacidades que van a completar la formación de los estudiantes y favorecer su empleabilidad (ABC, 12/3/09)

- *Un nuevo Marco de Cualificaciones* (QFEHEA) (aún no del todo elaborado): una nueva estructura, ordenada por niveles, que permitirá ubicar a cada estudiante según el

nivel de aprendizaje adquirido (resultados), nivel que se establecerá a partir de una serie de descriptores. De este modo, los estudiantes –y la sociedad en general- podrán saber cuáles son las exigencias de aprendizaje de cada nivel y los empleadores cuáles son las competencias de quienes empleen. Y, por otra parte, el marco de cualificaciones facilitará la movilidad internacional y el reconocimiento internacional de los títulos y de la formación superior.

Estas cuatro “realidades” -mezcla de realizaciones y proyectos- representan otras tantas *oportunidades* que ofrece esta reforma de la educación superior europea a los ciudadanos de todos los países que se han incorporado a su construcción. El que la situación real de las universidades en algunos de ellos –como es el caso de España, según la opinión más generalizada- se encuentre bastante lejos del ideal y de los objetivos de esta reforma (26) no debe ser considerado como un motivo para demorar –como algunos han propuesto- su puesta en marcha. Más bien, lo contrario. Con Bolonia y sin Bolonia, la educación superior en España necesita mejorar de forma manifiesta en muchos aspectos. Tiene mucho más sentido y parece mucho más razonable tratar de hacerlo aprovechando las oportunidades, orientaciones y sinergias de Bolonia.

7.2 Retos de Bolonia

Todas las oportunidades precedentes y otras muchas que podrían señalarse pueden no ser otra cosa que una declaración general de buenas intenciones, si los sistemas de educación superior y cada universidad particular no afrontan, cada cual a su nivel, los retos y desafíos que implican los planes de reformas y modernización para la calidad y la excelencia. Las instituciones de educación superior tienen que marcarse unos objetivos concretos y definir unas estrategias determinadas.

²⁶ Aunque probablemente haya sido el factor menos importante para explicar este retraso, no deja de ser curioso que durante el proceso de Bolonia España haya tenido 6 ministros de educación distintos y que la educación superior haya pertenecido a dos ministerios diferentes.

Cuáles sean los retos a asumir, los objetivos y las estrategias a plantearse es una cuestión vinculada al diagnóstico previo que se haga de la educación superior en Europa y en España –asunto que excede el marco de esta lección- y a cuáles sean los obstáculos que impiden o dificultan el cambio. A este propósito, no me resisto a citar los datos de una reciente encuesta hecha por UNIVNOVA (27) a un panel de 41 expertos en temas universitarios, provenientes tanto de dentro como de fuera de las universidades.

¿Cuál es el principal obstáculo para la innovación en nuestras universidades? (tantos por ciento)

El sistema organizativo y de dirección	49%
La limitación de recursos	5%
La falta de estímulo del profesorado	10%
La ausencia de una estrategia universitaria clara en los responsables de las Administraciones Públicas	36%
Total	100

Fuente: www.univnova.org.

Los 41 expertos consultados por UNIVNOVA (noviembre 2007) acerca del principal obstáculo para la innovación en las universidades sitúan en primer lugar al sistema organizativo y de dirección de las universidades y, a continuación, la ausencia de una estrategia clara en los responsables de las AA.PP. competentes. Es importante, comenta A. Pulido (2009: 215) ser conscientes de que todos estos obstáculos al cambio (y otros que pueden añadirse) interactúan entre sí, de forma tal que dar

²⁷ UNIVNOVA es un foro de reciente creación (2007) para el debate sobre la universidad del futuro y las acciones estratégicas a adoptar (propuestas alternativas con una visión "prospectiva"), para adaptar una institución casi milenaria, como es la universidad, a los nuevos tiempos. Ver: www.univnova.org.

mayores recursos no garantiza el arreglar las carencias del sistema; pero tampoco puede estimularse al profesorado sin una estrategia universitaria ilusionante que exige nuevos medios; ni es posible gestionar estrategia, recursos e ilusiones sin unos sistemas de gobierno más eficientes y comprometidos.

Hanne Smidt (EUA) piensa que los principales retos a los que deben dar una respuesta adecuada las universidades europeas son los tres siguientes: 1) fortalecer las relaciones con gobiernos y otros grupos sociales especialmente interesados ("stakeholders"); 2) atender a la formación de por vida; y 3) ser competitivas en un contexto nacional y global (28). Según concretó en su presentación en el IX Foro ANECA, responder al primer reto exige cumplir con el Proceso de Bolonia, luchar por la mayor calidad en educación e investigación, mejorar la gobernanza y clarificar las misiones de la universidad. En el campo de la educación a lo largo de la vida, aparte de los cambios de Bolonia que permitan centrar la atención en los estudiantes, se exige incrementar el diálogo con los empleadores y responder a un mercado de trabajo flexible. Respecto al reto de la competencia, Hanne Smidt insistió en la incorporación de España a las acciones europeas en educación superior e investigación; buscar un equilibrio entre la enseñanza con objetivos regionales/nacionales y globales; crear una cultura de confianza y éxito que permita atraer financiación externa sin que ello limite una amplia participación y acceso.

Más concreta aún es la propuesta que presentó en el mismo foro Francesc Solá, ex-director de la Cátedra Unesco en Gestión Universitaria y ex-gerente de la Universidad Politécnica de Cataluña, sobre cómo deberían construirse las universidades del siglo XXI. Parte de cuatro cambios que considera imprescindibles para las universidades españolas en general, en cuanto a *gobernanza, política de personal, estímulo al cambio y dominio de una lengua extranjera*. A partir de aquí propone cuatro vías de transformación que centra en los temas

²⁸ Ver H. SMIDT: "Universities in the 21st Century. Sustainability and competitiveness". En IX Foro ANECA. *La Universidad del siglo XXI*, noviembre 2007 (en A. PULIDO 2009: 218-220).

de: valor de marca (reputación y fidelización), generación y distribución de contenidos educativos, transformación en unas organizaciones emprendedoras y capaces de trabajar en una amplia red institucional (29).

En opinión de A. Pulido (2009: 110-111), catedrático de Econometría de la U. Autónoma de Madrid, autor de muchas obras de economía y director del proyecto UNIVNOVA dedicado al futuro de la universidad, hay unos retos comunes a los que nuestras universidades deben enfrentarse, como son los cambios en el tipo de alumnos, enseñanzas más flexibles, cooperación entre universidades y con otros centros, interdisciplinariedad, especialización, movilidad y nuevas formas de gestión:

- Los alumnos irán cambiando: mayor peso de la formación de adultos para reciclaje e inquietudes intelectuales de la población creciente de jubilados.
- Mayor flexibilidad en elección de programa de estudios (currículum), y en la forma de seguir el proceso de aprendizaje (presencial/on line; en casa/en trabajo/en clase).
- Creciente cooperación entre universidades a escala nacional e internacional para ofrecer productos de prestigio aprovechando lo mejor de cada universidad.
- Incremento de programas inter-disciplinares y en colaboración con instituciones extra-universitarias (empresas, fundaciones, centros públicos y privados de enseñanza e investigación).
- Necesidad de especialización para cada universidad en un entorno de competencia creciente con otros centros de educación superior (universidades públicas, privadas, corporativas,..., nacionales o internacionales).
- Transformación organizativa profunda para responder a estas exigencias de cambio.

²⁹ Ver F. SOLÁ, "Cómo deberían construirse las universidades del siglo XXI". En IX Foro ANECA. *La Universidad del siglo XXI*, noviembre 2007 (en A. PULIDO 2009: 220).

- Prioridad a la movilidad de profesores y alumnos, así como a la formación en idiomas (especialmente en inglés).
- Reequilibrio de la importancia dada a la función educativa (a veces subvalorada) sobre la de investigación y de la investigación cooperativa (con otras universidades o centros nacionales o internacionales de investigación) frente a la individual.

José-Ginés Mora (2009: 273), por su parte, detalla y aplica a la universidad española toda una serie de preguntas en torno a los tres ejes señalados en varios documentos de la Comisión Europea (ver, por ejemplo, "From Bergen to London", 2007) como áreas de posibles reformas de la universidad europea en general: gobernanza, financiación y reforma curricular.

En cuanto a la *gobernanza* (autonomía, socios estratégicos, garantías de calidad), sus preguntas son las siguientes: ¿Es factible alcanzar la meta de la autonomía universitaria que reclaman los propios documentos oficiales de la UE con el actual marco legal de las universidades españolas? ¿Es posible tener líderes eficaces y preparados con el sistema actual de elección de estos líderes (léase, rectores)? ¿Es posible la autonomía universitaria plena con entidades funcionando bajo el corsé del derecho público y con empleados que son funcionarios estatales? Y recuerda que el estatus funcional del profesorado ha desaparecido ya en algunos países (Holanda y Austria, por ejemplo) y que los rectores ya no son elegidos por la "comunidad académica" en un número creciente de países europeos de larga tradición democrática. Lo peor es que ni la LOU ni la ley que la reformó abordaron estos problemas con claridad y en estos momentos resulta políticamente muy complicado iniciar nuevos cambios legislativos.

En cuanto a la reforma de la *financiación* (diversificar las fuentes de ingresos y vincularlos más a la buena gestión, promover la equidad, el acceso y la eficiencia, matrículas, becas y préstamos), las preguntas más pertinentes para Mora son éstas: ¿Cuándo se va a plantear seriamente una mejor

distribución de los costes de la educación superior entre usuarios directos y la sociedad en general? ¿Cuándo el sistema de gestión y gobierno de las universidades va a generar la suficiente confianza en la sociedad para que sea posible aumentar la financiación pública? ¿Cuándo la colaboración con las empresas va a ser tan importante como para que su aportación represente una fuente sustancial de ingresos en las universidades? En Estados Unidos la financiación de las universidades se reparte en tres partes casi iguales: financiación pública, contribución de los estudiantes y contribuciones externas (contratos y donaciones). ¿Será posible que las universidades españolas se acerquen algún día a una situación similar? Sin más recursos y mejor gestionados es difícil que las universidades españolas salgan alguna vez de su relativa mediocridad (30).

En lo concerniente a la *reforma curricular* (sistema de tres ciclos, títulos basados en competencias, flexibilidad en los itinerarios de aprendizaje, reconocimiento, movilidad) el mayor reto no está en la normativa legal, sino en el cambio de modelo de enseñanza y aprendizaje. ¿Va a ser capaz el profesorado universitario de reformar profundamente unos objetivos y estilos pedagógicos heredados del pasado? Algunos sí serán capaces, pero el nuevo sistema exige la cooperación de todos y cada uno ¿Cómo se va a convencer al que no quiera cambiar? ¿Qué herramientas o incentivos tienen las instituciones para dirigir el proceso, si todos no están de acuerdo? Ya ha habido intentos de cambios pedagógicos parecidos al actual, por ejemplo al principio de los años noventa, que fracasaron por las mismas causas por las que podrían fracasar ahora: unas estructuras de gobernanza obsoletas y un estatuto del profesorado igualmente anticuado.

³⁰ Los temas de gobernanza y financiación son tratados más ampliamente, incluyendo algunas propuestas concretas, por A. Pulido (2009: 275-292). Para la financiación de la universidad, ver también: MICHAVILA, F. Y MARTÍNEZ, J. (2009): "La financiación de las universidades. Diez años después de Bolonia", en *Papeles de Economía Española* 119 (2009) 277-285; y DÍAZ MALLEDO, J. (2009): "Las ayudas públicas al estudio en la enseñanza superior en España, 2004-2008", en *Papeles de Economía Española* 119 (2009) 286-301.

En síntesis, podemos hablar con Javier M. Valle (2004) de unos desafíos de carácter *pedagógico* derivados del nuevo modelo educativo: más orientado a la formación *integral* que a la específica, con una visión más *holística* de la relación de cada materia con la ciencia y la tecnología, centrado en el alumno, basado en el aprendizaje autónomo, más enfocado a la práctica, organizado en la adquisición de competencias, en grupos más pequeños, uso de metodologías más interactivas, formas de evaluación más continuadas. Estos desafíos implican a los *docentes*, a quienes se exige una nueva relación profesor/alumno, más recursos didácticos, presencia más “estable”, con destrezas de virtualización (TICS); más trabajo en equipo con los demás profesores; e implican también, a los *alumnos*, de los que hay que esperar estudiantes más implicados en su aprendizaje, más activos y participativos, dispuestos a aprender “competencias”, no sólo “conocimientos”, con mayor capacidad de aprendizaje autónomo y, a la vez, con capacidad para el aprendizaje en equipo, con mayor iniciativa y menos dependientes, con destrezas para la “búsqueda”, el “tratamiento” y la “reflexión” sobre la información. Están, por otra parte, los desafíos de carácter **institucional**: cambian los conceptos de “horario” y de “espacio” académicos; menos burocracia, mayor flexibilidad y dinamismo, necesidad de *campus* y plataformas virtuales de enseñanza y aprendizaje, recursos para provocar “experiencias de aprendizaje”, muchos más espacios de seminarios y talleres, ofrecer más facilidades de trabajo a los alumnos (salas de estudio informatizadas y conectadas a la red), despachos adaptados a las nuevas necesidades (31).

³¹ Ver Javier M. VALLE: "La política educativa de la Unión Europea: fundamentos, evolución histórica y propuesta de un modelo para su análisis crítico", en *Revista Española de Educación Comparada* 10 (2004), 17-59. Y su diaporama "La nueva universidad en el EEES: sentido, necesidad, componentes y retos", abril de 2008 (se encuentra en la web)

8. CONCLUSIÓN

Seguramente son muchas las conclusiones que pueden deducirse de esta lección; yo quiero destacar algunas, dejando otras a la consideración de todos ustedes.

Parafraseando aquello de que “la guerra es una cosa demasiado seria para dejarla en manos de los militares” (Clemenceau) y “la política, algo demasiado importante para dejarla sólo en manos de los políticos” (Churchill), yo diría que Bolonia es un asunto demasiado serio y trascendente como para dejarlo sólo en manos de los políticos (los ministros de educación) y los rectores universitarios. Bolonia merece, y exige, una implicación mucho más activa de todos los “stakeholders”, los implicados de alguna manera en la educación: familias, empresas, sindicatos, instituciones no lucrativas de cualquier tipo, intelectuales y ciudadanos en general. El interés y el compromiso con Bolonia deben formar

parte esencial de esa movilización educativa de la sociedad civil que algunos propugnan desde hace tiempo.

Con independencia de cuál sea nuestra valoración personal, Bolonia está marcando, ha marcado ya, un antes y un después en la educación superior europea y mundial; y, precisamente por eso, significa un punto de no retorno. La modernización de la universidad de los siglos XIX y XX (la clásica, si se quiere) no pasa hoy por contraponer sus mejores características y logros a las metas y objetivos de Bolonia (mirando hacia atrás), sino por integrarlos en este tren en marcha hacia el futuro que es el “proceso” de Bolonia.

No es sostenible, como actitud intelectual, achacar a Bolonia los males de la universidad española –como hacen algunos antibolonia- ni tampoco atribuirle sin más -como hacen algunos ingenuos probolonia- la capacidad sanadora de los mismos. Bolonia, que arranca en 1999 y con unos objetivos limitados, no puede ser responsable de cosas y situaciones, que son muy anteriores en el tiempo y que caen absolutamente fuera del marco allí acordado. Es lo que hay que recordar a ciertos antibolonia. Por otra parte, Bolonia puede convertirse en una palabra vacía y tramposa, si no implica el compromiso firme, efectivo y continuado de recorrer, juntamente con todos los países implicados en el proceso, el camino que cree y consolide el espacio o área de confianza mutua para desarrollar un nuevo tipo de educación superior. Es lo que no deben olvidar los ingenuos probolonia.

Tenga más o menos fundamento la idea de que todo el proceso de gestación y de gestión de Bolonia, al menos en España, ha estado protagonizado en exceso por pedagogos y psicopedagogos, en detrimento de otras perspectivas (de sociólogos, por ejemplo), lo cierto es que en el diseño del nuevo modelo educativo se aprecia el peso de una cierta “ley del péndulo” (a todo movimiento algo excesivo hacia un lado le sigue otro, también algo excesivo, hacia el otro lado). La insistencia en un modelo de enseñanza y aprendizaje “centrado en el alumno” y no en el profesor; en un alumno, que no hay que considerar ya como receptor de lo que le transmite el profesor, sino “agente activo” de su aprendizaje con la ayuda

y orientación del profesor (nuevos roles de ambos); el énfasis en que la educación universitaria no tiene que estar basada en conocimientos, sino en “competencias” más amplias (habilidades, destrezas, valores, actitudes)... está muy bien, pero ¿no corre el riesgo de ser unilateral? ¿Es realmente algo tan novedoso? Los buenos maestros y profesores de siempre, ¿no se han caracterizado precisamente por consagrarse en cuerpo y alma a sus alumnos? ¿Quién puede decirles a ustedes, los profesores mayores aquí presentes, que su pedagogía no estaba centrada en sus alumnos, entre los que tengo el honor de contarme? ¿O que se limitaban a soltar sus rollos “magistrales”, sin preocuparse de señalarnos las mejores lecturas y de exigirnos muchos trabajos de todo tipo? ¿Quién se atrevería a decir que nosotros, sus alumnos, sólo aprendimos de ustedes puros conocimientos teóricos fríos y no recibimos el calor de su humanismo y orientaciones muy certeras para intervenir, en el caso de los sociólogos, en los diferentes campos de las políticas y los servicios sociales? ¿Quién puede demostrar que los alumnos de antes no hemos sido sujetos bastante activos de nuestro aprendizaje?

Es comprensible que surjan en ustedes estas preguntas, con lógica indignación, ante ciertas formas de entender y de presentar el nuevo modelo educativo y pedagógico de Bolonia. Sí, es muy posible que el virus de la ley del péndulo nos esté jugando alguna mala pasada, minando un poco la buena salud general del proceso de Bolonia. Vistas las cosas, en efecto, sin tanto apasionamiento, uno puede decir: ¿Por qué hay que hacer una opción tan radical entre un modelo educativo “centrado en el alumno” y otro “centrado en el profesor”? ¿No sería mejor un modelo “centrado en ambos”, el alumno “y” el profesor? ¿Es que necesariamente tienen que excluirse y contraponerse? ¿Por qué lo de ser “sujetos” o agentes activos ha de aplicarse sólo a los alumnos? ¿No sería preferible, en aras de la mejor pedagogía, que profesores “y” alumnos convergieran en una auténtica “sinergia”, es decir, sumaran sus energías en pro de los objetivos educativos? ¿No hemos dicho hasta la saciedad en filosofía y sociología de la educación que era imposible separar “educación” e “instrucción” o “formación”, porque estas últimas siempre comportaban

necesariamente intereses, valores, ideologías, sentimientos, afectos, etc? ¿Por qué ahora, entonces, aceptamos tan fácilmente el diagnóstico supuestamente “boloniano” de que la educación universitaria de antes estaba basada sólo en “conocimientos”? Creo que todas estas cuestiones son legítimas y pertinentes.

Si hemos de creer a J. Ortega y Gasset, sin ir más lejos, el gran paso dado en la historia entera de la pedagogía fue sin duda “aquel viraje genial inspirado por Rousseau, Pestalozzi, Fröbel y el idealismo alemán, que consistió en radicalizar algo perogrullesco. En la enseñanza -y más en general en la educación- hay tres términos: lo que habría que enseñar -o el saber-, el que enseña o maestro y el que aprende o discípulo. Pues bien: con inconcebible obcecación, la enseñanza partía del saber y del maestro. El discípulo, el aprendiz, no era principio de la Pedagogía. La innovación de Rousseau y sus sucesores fue simplemente trasladar el fundamento de la ciencia pedagógica del saber y del maestro al discípulo y reconocer que son éste y sus condiciones peculiares lo único que puede guiarnos para construir un organismo con la enseñanza” (“Misión de la universidad”, *Revista de Occidente*, 1930) ¿No se parece esto mucho al modelo pedagógico de Bolonia?

En mi modesta opinión, de persona no especialista en el tema, el modelo educativo y pedagógico que impulsa el proceso de Bolonia ganaría en contenido y presentaría menos aristas polémicas, si, en vez de concebirse de forma tan antitética respecto al modelo dominante anterior, se enriqueciera con la perspectiva y la fuerza transformadora que derivan de los dos principios que yo considero más fecundos y revolucionarios que han surgido a lo largo de la historia en el campo de la educación: el principio de la educación mutua y el principio de la educación permanente (a lo largo “y ancho” de la vida) (32). Este último, aunque sea entendido de forma algo

³² De ellos me he ocupado brevemente en dos artículos recientes: “El principio revolucionario de la educación mutua”, en *Anuario Jurídico y Económico Escorialense*, n° XLI (2008)779-801; y “El principio revolucionario de la educación permanente”, en *Anuario Jurídico y Económico Escorialense*, n° XLII (2009) 531-550.

“economicista”, sí ha sido incorporado progresivamente al discurso de Bolonia; en cambio, no se ha tenido en cuenta para nada el principio de la educación mutua.

De todas las reformas que hay que ir promoviendo para no perder el tren de Bolonia ni andar por él un tanto despistados y desorientados, yo reclamaría la particular atención de nuestra universidad hacia una de las propuestas que tiene muchas implicaciones para la institución y para el profesorado: la enseñanza *online*. No es nada nuevo en este campus madrileño de la UPSA, pionero incluso en este terreno, pero necesita reorganizarse y relanzarse, para que todos los programas que aquí se desarrollan, y los que se desarrollen en el futuro, incorporen, si no lo han hecho todavía, y profundicen esta modalidad de enseñanza. Hace sólo unas semanas, el diario *El País* se hacía eco de un reciente estudio de la consultora *SRI International* para el Departamento de Educación de Estados Unidos, cuyos resultados ponen de relieve que la educación “híbrida” o mixta, presencial y *online*, es la que ofrece mejores resultados, frente a la sólo presencial clásica o a la enteramente virtual. Asignando valores a las diferencias de aprendizaje (medidas mediante test fiables), el resultado es que la enseñanza puramente *online* produjo un efecto ligeramente mejor que la presencial (una desviación favorable de 0.14, medida entre 0 y 1) en los resultados, pero la combinación de enseñanza *online* y presencial es significativamente más efectiva (con una desviación de 0,35) (*El País*, 1/9/09).

Si todavía hace poco tiempo podían parecer “comprensibles” ciertas dudas e incertidumbres respecto a la enseñanza *online*, hoy creo que cualquier indecisión al respecto es aplazar el futuro de los programas de posgrado (máster y doctorado) o renunciar a ellos, cerrando las puertas al futuro. La nueva universidad en general y nuestra universidad en particular tienen que optar decidida y urgentemente por esta nueva modalidad de educación a distancia, con la mirada puesta también, y acaso sobre todo, en América Latina y, por qué no, en el mundo hispano de los

Estados Unidos. Hace ya bastante tiempo que el *Río Grande* dejó de ser la frontera norte de la hispanidad.

Evidentemente, todas estas apuestas de reforma requieren recursos e inversiones económicas. Lo han dicho –y han merecido por ello titulares y páginas en los periódicos– algunos rectores de universidad: *Bolonia no se hará sin más dinero para la universidad*. Parece algo indiscutible, aunque siempre conviene insistir en que no es cuestión de gastar más, sino de invertir mejor, con estrategias más atinadas a medio y largo plazo. Pero, en definitiva, si se quiere mejorar la educación superior, tanto pública como privada, hay que contar con más recursos. No voy a insistir en ello.

Hay otra cosa muy importante a tener en cuenta y que yo aprendí de una de las abuelas de la comunidad cristiana donde hago de ministro del Pan y la Palabra desde hace más de 30 años. El día que me decidí –hace ya bastante tiempo– a cocinar en casa, para no andar siempre de “gorrón” ni tener que ir a comer cada día al bar de la esquina o a algún restaurante, le pregunté a la abuela, reflejando una carencia absoluta de “conocimientos”, “habilidades” y “destrezas” culinarias: ¿Cómo se hace una buena tortilla? Ella, muy poco “letrada”, porque tuvo que venir de su querida Andalucía con apenas 13 o 14 años “a servir a Madrid”, pero llena de sabiduría me respondió: Para hacer una tortilla, Don Nicolás, lo primero que hay que hacer es “romper los huevos”. Gracias a esta lúcida orientación, yo fui aprendiendo a dar mis primeros pasos en el batido de los huevos y el manejo de la sartén, logrando un “resultado de aprendizaje” bastante notable –con la debida modestia– pues todos los que prueban mis tortillas (es decir, los que las “evalúan” y “verifican” el estado de mi arte culinario) debo decir que quedan muy satisfechos. Cualquier tribunal de expertos –similar a la ANECA– “acreditaría” sin duda alguna el programa de enseñanza y aprendizaje que la buena abuela y yo llevamos adelante en admirable sintonía, siendo ambos “sujetos” muy activos del mismo. ¡Toda una experiencia precursora del modelo pedagógico de Bolonia!

Con el paso del tiempo –empezó a actuar el principio del “aprendizaje a lo largo de la vida”– he ido calando en el hondo

significado simbólico que puede tener eso de “romper los huevos” (en otras partes se dice, “casarlos” o “estrellarlos”, que es todavía un ejercicio mucho más elevado de violencia). Viene a coincidir, nada más y nada menos, con lo que los ilustrados llaman “cambio de cultura organizativa o institucional”. Para que cambie una institución o una organización –la universidad, por ejemplo– hay que “romper huevos”: ¿Cuántos? Seguramente muchos ¿Cuáles? ¿De quiénes? (¡Qué preguntas!). Pero no rehuíamos la respuesta: de todos los “stakeholders” mencionados más arriba, en particular de los profesores y alumnos, de los responsables académicos, políticos, administrativos y de los empleadores. Y esta tarea, la de romper ciertos modos consolidados de pensar y de actuar, por paradójico que pueda parecer, es seguramente la tarea más compleja, desafiante y larga del proceso de Bolonia, la que no va a terminar con la inauguración del próximo curso 2010-2011.

Pero hay lugar para el optimismo razonable y la esperanza: casi todos los comentaristas de *Roma, città aperta* destacan el papel que juegan los niños. Ellos presagian la apertura a una situación mejor que la que se vive en aquella Roma donde la resistencia al nazismo adquiere tintes verdaderamente heroicos y llenos de dramatismo. Bolonia, el EEES, puede representar hoy, como entonces lo hicieron aquellos *bambini* y *ragazzi* de Rosellini, el punto de referencia para un compromiso más efectivo con una universidad europea mejor, la que corresponde al siglo XXI.

Muchas gracias

BIBLIOGRAFÍA

- ADELMAN, C. (2008): "The Bologna Club: What U.S. higher education can learn from a decade of European reconstruction", Washington, DC, *Institute for Higher Education Policy* (se encuentra en la web).
- ALTBACH, P. & PETERSON, P. M. (eds.) (2007): *Higher Education in the New Century*. Boston, Sense Pub.
- ASOCIACIÓN DE LAS UNIVERSIDADES EUROPEAS (EUA) (1999-2007): Documentos *Trends* I, II, III, IV, V (en la web).
- ATTALI, J. (1997): *Pour un modèle européen d'enseignement supérieur* (Rapport) (en la web).
- BAJO, N. (2008): "El principio revolucionario de la educación mutua", en *Anuario Jurídico y Económico Escurialense*, nº XLI (2008) 779-801.
- BAJO, N. (2009): "El principio revolucionario de la educación permanente", en *Anuario Jurídico y Económico Escurialense*, vol. XLII (2009) 531-550.
- BARNETT, R. (2000): *Realizing the University in an Age of Supercomplexity*. London, SRHE & The Open University Press.
- BECK, M.: (1998): *¿Qué es la globalización? Falacias del globalismo, respuestas a la globalización*. Barcelona, Paidós.
- CASTELLS, M. (1996): *La Sociedad Red (The Rise of Network Society)*, La Era de la Información, Volumen 1, 1996. Alianza.
- ID. (1997): *El Poder de la Identidad (The Power of Identity)*, La Era de la Información, Volumen 2, 1997. Alianza.
- ID. (1998): *Fin de Milenio (End of Millenium)*, La Era de la Información. Volumen 3, 1998. Alianza.

- COMISIÓN EUROPEA (2001): "Hacer realidad un espacio europeo de aprendizaje permanente", COM (2001) 678 final (en la web).
- ID. (2003): "El papel de las universidades en la Europa del conocimiento", COM (2003) 68 final (en la web).
- ID. (2005): "Movilizar el capital intelectual de Europa. Crear las condiciones necesarias para que las universidades puedan contribuir plenamente a la Estrategia de Lisboa", COM (2005) 152 final (en la web).
- ID. (2006^a): "Cumplir la agenda de modernización de las universidades: educación, investigación e innovación", COM (2006) 208 final (en la web).
- ID. (2006^b): -"Eficiencia y equidad en los sistemas europeos de educación y formación" (2006^b)- COM (2006) 481 final (en la web).
- ID. (2007): "Facilitar el aprendizaje permanente para fomentar el conocimiento, la creatividad y la innovación", COM (2007) 703 final (en la web).
- ID. (2007), Key figures 2007 on Science, Technology and Innovation. Towards a European Knowledge Area (en la web).
- ID. (2007): "From Bergen to London. The contribution of the European Commission to the Bologna Process" (en la web).
- ID. (2008): "Establishment of the European Qualifications Framework for lifelong learning", 2008/C 111/01 (en la web).
- COMUNICADO DE BERGEN (2005): "El Espacio Europeo de Educación Superior: alcanzando las metas", Conferencia de Ministros europeos responsables de educación superior (en la web).
- COMUNICADO DE BERLÍN (2003): "Realizando el Espacio Europeo de Educación Superior", Conferencia de Ministros europeos responsables de educación superior (en la web).

- COMUNICADO DE LONDRES (2007): “Hacia el Espacio Europeo de Educación Superior: respondiendo a los retos de un mundo globalizado”, Conferencia de Ministros europeos responsables de educación superior (en la web).
- COMUNICADO DE PRAGA (2001): “Hacia el Área de la Educación Superior Europea”, Conferencia de Ministros europeos responsables de educación superior (en la web).
- COMUNICADO DE LEUVEN/LOUVAIN-LA-NEUVE (2009): “El proceso de Bolonia 2020: El Espacio Europeo de Educación Superior en la nueva década”, Conferencia de Ministros europeos responsables de educación superior (en la web).
- CONSEJO EUROPEO (1997): “Convenio sobre reconocimiento de cualificaciones relativas a la Educación Superior en la Región Europea”. Consejo de Europa, abril de 1997. Lisboa, 11 de abril de 1997.
- ID. (2000): “Conclusiones de la Presidencia”. Resolución del Consejo Europeo de Lisboa, 23 y 24 de marzo de 2000 (en la web).
- ID. (2007): “Modernización de las universidades para la competitividad de Europa en una economía global del conocimiento”, Resolución del Consejo Europeo de Lisboa 2007 (en la web).
- CROISIER, D., PURSER, L. y SMIDT, H. (2007), Trends V: *Universities shaping the European Higher Education Area, EUA* (en la web).
- DECLARACIÓN DE BOLONIA (1999): “Declaración conjunta de los Ministros Europeos de Educación”, Bolonia 19 de junio de 1999 (en la web).
- DEARING, R. (1997): *Higher education in the learning society*. National Committee of Inquiry into Higher Education (NCIHE) (en la web).
- DELORS, J. et al. (1996): *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación*. Madrid, Santillana/UNESCO.
- DÍAZ MALLEDO, J. (2009): “Las ayudas públicas al estudio en la enseñanza superior en España, 2004-2008”, en *Papeles de Economía Española* 119 (2009) 286-301.
- ESMU (2006): “University-Enterprise cooperation. Building on new challenges from past experiences. Bonn Declaration” (en la web).
- ESU/ESIB (2003-2009): Informes *Bologna with Student Eyes* 2003, 2005, 2007, 2009 (en la web).
- EURYDICE (2000): “Two decades of reform in higher education in Europe: 1980 onwards” (en la web).
- GALLUP (2007): “Flash Eurobarometer Series nº 198. Perceptions of higher education reforms. Survey among teaching professionals in higher education institutions” (en la web).
- GARCÍA SUÁREZ, J. A. (2006): *¿Qué es el EEES? El reto de Bolonia: preguntas y respuestas*. Barcelona, Universidad de Barcelona.
- KWIEK, M. (2004): “The emergent European Educational policies under scrutiny. The Bologna process from a central European perspective”, *European Educational Research Journal*, 3, 4: 759-776
- KEHM, B.M. (2007), “L’enseignement supérieur en Europe. Evolutions récentes et perspectives”, *Futuribles*, nº 333, sept. 2007.
- MICHAVILA, F. Y MARTÍNEZ, J. (2009): “La financiación de las universidades. Diez años después de Bolonia”, en *Papeles de Economía Española* 119 (2009) 277-285.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE (2000): *Informe Universidad 2000. Informe Bricall*. Madrid, MEC, Consejo de Universidades (en la web).
- MOLEDO FROJÁN, F. J. (2004): “Antecedentes y fundamentos del proceso de Bolonia”, ponencia presentada al VIII Congreso de Ingeniería de Organización, Leganés 9 y 10 de septiembre de 2004.

- MORA, José-Ginés, “Las políticas europeas de educación superior. Su impacto en España”, en *Papeles de Economía Española*, nº 119 (2009) 263-275.
- MORIN, E. (1999): *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*. Paris: UNESCO (en la web).
- NOMBELA, C. (2007): “Un Espacio Europeo de Educación Superior”, ABC, 7/8/07.
- OECD (2006): *Education at a Glance 2006* (en la web).
- ORTEGA Y GASSET, J. (1930): “Misión de la Universidad”, *Revista de Occidente*, Madrid.
- PARDO, J. L. (2008): “La descomposición de la Universidad”, *El País*, 10/11/08.
- PERKIN, H. (2006): “History of Universities”, en ALTBACH, Ph. y FOREST, J. (eds.): *International Handbook of Higher Education*. Springer, Dordrecht, 2006, pp. 159-205.
- PULIDO, A. (2009): *El futuro de la universidad. Un tema para el debate dentro y fuera de la universidad*. Collado Villalba (Madrid), Delta.
- PUYOL, R. (2009): “Bolonia: oportunidades y desafíos”, ABC 12/03/09.
- READING, B. (1996), *The University in Ruins*, Cambridge, Harvard University Press.
- RECTORES DE LAS UNIVERSIDADES EUROPEAS (1988): “Carta Magna de las Universidades Europeas”, Bolonia 18 de septiembre de 1988 (en la web).
- SMIDT, H. (2007): “Universities in the 21st Century. Sustainability and competitiveness”. En IX Foro ANECA. *La Universidad del siglo XXI*, noviembre 2007.
- SOLÁ, F. (2007): “Cómo deberían construirse las universidades del siglo XXI”. En IX Foro ANECA. *La Universidad del siglo XXI*, noviembre 2007.
- TRATADOS DE MAASTRICHT (1992), NIZA (2001) y LISBOA (2007) (en la web).
- UNESCO (1990): *Sobre el futuro de la educación. Hacia el año 2000*. Madrid, Narcea.
- ID. (1998): “Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el Siglo XXI: visión y acción”. Conferencia Mundial sobre la Educación Superior 1998 (en la web).
- ID. (2009): “Las nuevas dinámicas de la Educación Superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo”. Conferencia Mundial sobre la Educación Superior, 2009 (en la web).
- VALLE, J. M. (2004): *50 años de política educativa de la Unión Europea (1951-2001): fundamentos y acciones* (tesis inédita defendida en la UNED).
- ID. (2004): “La política educativa de la Unión Europea: fundamentos, evolución histórica y propuesta de un modelo para su análisis crítico”, en *Revista Española de Educación Comparada* 10 (2004), 17-59

DECLARACIÓN DE BOLONIA
Declaración conjunta de los
Ministros Europeos de Educación
Bolonia, 19 de Junio de 1999

Gracias a los extraordinarios logros de los últimos años, el proceso Europeo se ha convertido en una realidad importante y concreta para la Unión y sus ciudadanos. Las perspectivas ampliadas junto con la profundización de las relaciones con otros países Europeos proporcionan, incluso, una dimensión más amplia a esta realidad. Mientras tanto, estamos siendo testigos de una concienciación creciente en la mayor parte del mundo académico y político, y en la opinión pública, de la necesidad de establecer una Europa más completa y de mayor alcance construida, en particular, mediante el desarrollo y fortalecimiento de sus dimensiones intelectual, cultural, social y científica y tecnológica.

En la actualidad, la Europa del conocimiento está ampliamente reconocida como un factor irremplazable para el crecimiento social y humano y es un componente indispensable para consolidar y enriquecer a la ciudadanía Europea, capaz de dar a sus ciudadanos las competencias necesarias para afrontar los retos del nuevo milenio, junto con una conciencia de compartición de valores y pertenencia a un espacio social y cultural común.

Universalmente, se consideran sumamente importantes la educación y la cooperación educativa para el desarrollo y fortalecimiento de sociedades estables, pacíficas y democráticas, tanto más a la vista de la situación del sureste Europeo. La declaración realizada el 25 de Mayo de 1998 en la Sorbona, basada en estas consideraciones, hacía hincapié en el papel central de las Universidades en el desarrollo de las dimensiones culturales Europeas. En ella se resaltaba la creación del Área Europea de Educación Superior como vía clave para promocionar la movilidad de los ciudadanos y la capacidad de obtención de empleo y el desarrollo general del Continente.

Algunos países Europeos aceptaron la invitación a comprometerse en la consecución de los objetivos señalados en la declaración mediante su firma, o expresando su adhesión a estos principios. La dirección tomada por diversas reformas de la enseñanza superior, lanzadas mientras tanto en Europa, ha producido la determinación de actuar en muchos Gobiernos.

Por su parte, las instituciones de educación Europeas han aceptado el reto y han adquirido un papel principal en la construcción del área Europea de Educación Superior, también en la dirección de los principios fundamentales que subyacen en la Carta Magna de la Universidad de Bolonia de 1988. Esto es de vital importancia, dado que la independencia y autonomía de las Universidades asegura que los sistemas de educación superior e investigación se adapten continuamente a las necesidades cambiantes, las demandas de la sociedad y los avances en el conocimiento científico.

Se ha fijado el rumbo en la dirección correcta y con propósitos racionales. Sin embargo, la consecución plena de una mayor compatibilidad y comparabilidad de los sistemas de educación superior requiere un impulso continuo. Necesitamos respaldarlo promocionando medidas concretas para conseguir adelantos tangibles. La reunión del 18 de Junio, con la participación de expertos autorizados y alumnos de todos nuestros países, nos proporcionó sugerencias muy útiles sobre las iniciativas a tomar.

Debemos apuntar, en particular, hacia el objetivo de incrementar la competitividad del sistema Europeo de educación superior. Puesto que la validez y eficacia de una civilización se puede medir a través del atractivo que tenga su cultura para otros países, necesitamos asegurarnos de que el sistema de educación superior Europeo adquiera un grado de atracción mundial igual al de nuestras extraordinarias tradiciones culturales y científicas.

A la vez que afirmamos nuestra adhesión a los principios generales que subyacen en la declaración de la Sorbona, nos comprometemos a coordinar nuestras políticas para alcanzar en un breve plazo de tiempo, y en cualquier caso dentro de la primera década del tercer milenio, los objetivos siguientes, que consideramos de capital importancia para establecer el área Europea de educación superior y promocionar el sistema Europeo de enseñanza superior en todo el mundo:

- La adopción de un sistema de titulaciones fácilmente comprensible y comparable, incluso a través de la puesta en marcha del Suplemento del Diploma, para promocionar la obtención de empleo y la competitividad del sistema de educación superior Europeo.
- La adopción de un sistema basado esencialmente en dos ciclos fundamentales, diplomatura (pregrado) y licenciatura (grado). El acceso al segundo ciclo requerirá que los estudios de primer ciclo se hayan completado, con éxito, en un periodo mínimo de tres años. El diploma obtenido después del primer ciclo será también considerado en el mercado laboral Europeo como nivel adecuado de cualificación. El segundo ciclo conducirá al grado de maestría y/o doctorado, al igual que en muchos países Europeos.
- El establecimiento de un sistema de créditos - similar al sistema de ETCS - como medio adecuado para promocionar una más amplia movilidad estudiantil. Los créditos se podrán conseguir también fuera de las instituciones de educación superior, incluyendo la experiencia adquirida durante la vida, siempre que esté

reconocida por las Universidades receptoras involucradas.

- Promoción de la movilidad, eliminando los obstáculos para el ejercicio efectivo de libre intercambio, prestando una atención particular a:
 - el acceso a oportunidades de estudio y formación y servicios relacionados, para los alumnos.
 - el reconocimiento y valoración de los periodos de estancia en instituciones de investigación, enseñanza y formación Europeas, sin perjuicio de sus derechos estatutarios, para los profesores, investigadores y personal de administración.
- Promoción de la cooperación Europea en aseguramiento de la calidad con el objeto de desarrollar criterios y metodologías comparables.
- Promoción de las dimensiones Europeas necesarias en educación superior, particularmente dirigidas hacia el desarrollo curricular, cooperación entre instituciones, esquemas de movilidad y programas de estudio, integración de la formación e investigación.

Por la presente nos comprometemos a conseguir estos objetivos - dentro del contexto de nuestras competencias institucionales y respetando plenamente la diversidad de culturas, lenguas, sistemas de educación nacional y de la autonomía Universitaria - para consolidar el área Europea de educación superior. Con tal fin, seguiremos los modos de cooperación intergubernamental, junto con los de las organizaciones europeas no gubernamentales con competencias en educación superior. Esperamos que las Universidades respondan de nuevo con prontitud y positivamente y que contribuyan activamente al éxito de nuestros esfuerzos.

Convencidos de que el establecimiento del área Europea de Educación Superior requiere un constante apoyo, supervisión y adaptación a unas necesidades en constante evolución, decidimos encontrarnos de nuevo dentro de dos

años para evaluar el progreso obtenido y los nuevos pasos a tomar.

Caspar EINEM. Minister of Science and Transport. Austria

Gerard SCHMIT. Director General of French Community. Ministry for Higher Education and Research. Belgium

Jan ADE. Director General. Ministry of the Flemish Community. Department of Education. Belgium

Anna Mmia TOTOMANOVA. Vice Minister of Education and Science. Bulgaria

Eduard ZEMAN. Minister of Education, Youth and Sport. Czech Republic

Margrethe VESTAGER. Minister of Education. Denmark

Tonis LUKAS. Minister of Education. Estonia

Maija RASK. Minister of Education and Science. Finland

Claude ALLEGRE. Minister of National Education, Research and Technology. France

Wolf-Michael CATENHUSEN. Parliamentary State Secretary Federal Ministry of

Education and Research. Germany

Ute ERDSIEK-RAVE. Minister of Education, Science, Research And Culture of the

Land Schleswig-Holstein. Permanent Conference of the Ministers of Culture of the

German Länders

Gherassimos ARSENIS. Minister of Public Education and Religious Affairs. Greece

Adam KISS. Deputy State Secretary for Higher Education and Science. Hungary

Gudridur SIGURDARDOTTIR. Secretary General. Ministry of Education, Science and Culture. Iceland

Pat DOWLING. Principal Officer. Ministry for Education and Science. Ireland

Ortenzio ZECCHINO. Minister of University and Scientific And Technological Research Italy

Tatiana KOKEK. State Minister of Higher Education and Science. Latvia

Kornelijus PLATELIS. Minister of Education and Science. Lithuania

Erna HENNICOT-SCHOEPGES. Minister of National Education and Vocational Training. Luxembourg

Louis GALEA. Minister of Education. Malta

Loek HERMANS. Minister of Education, Culture and Science. Netherlands

Jon LILLETUN. Minister of Education, Research and Church Affairs. Norway

Wilibald WINKLER. Under Secretary of State of National Education. Poland

Eduardo Marçal GRILO. Minister of Education. Portugal

Andrei MARGA. Minister of National Education. Romania

Milan FTACNIK. Minister of Education. Slovak Republic

Pavel ZGAGA. State Secretary for Higher Education. Slovenia

Jorge FERNANDEZ DIAZ. Secretary of State of Education, Universities, Research and Development. Spain

Agneta BLADH. State Secretary for Education and Science. Sweden

Charles KLEIBER. State Secretary for Science and Research. Swiss Confederation

Tessa BLACKSTONE. Minister of State for Education and Employment. United Kingdom.

